UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

VIVIAN RÉGIA VALE DE OLIVEIRA

# DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO COM TECNOLOGIA ASSISTIVA NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ - PARANÁ

CURITIBA

2022

**VIVIAN RÉGIA VALE DE OLIVEIRA**

# DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO COM TECNOLOGIA ASSISTIVA NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ - PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação.
Orientadora: Prof.ª Drª Rita de Cássia Gonçalves

**CURITIBA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

O48 Oliveira, Vivian Régia Vale de.
Dislexia do desenvolvimento: políticas públicas de inclusão e o trabalho com tecnologia assistiva no Município de Paranaguá - Paraná/ Vivian Régia Vale de Oliveira; orientadora Prof.ª Dr. ª Rita de Cássia Gonçalves.
210f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2022

1. Tecnologia assistiva. 2. Políticas públicas. 3. Dislexia. 4. Inclusão. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Vivian Régia Vale de Oliveira

**DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO COM TECNOLOGIA ASSISTIVA NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ - PARANÁ**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Profª Dra. Maria Cristina Elis Fager Stival
Universidade Tuiuti do Paraná e SEED

Prof. Dr. João Henrique da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 07 de março de 2022

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente (MANTOAN, 2003, p. 7).

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho,

Aos meus pais, por todo sacrifício que fizeram para oferecer uma excelente Educação, a mim, aos meus dois irmãos e à minha irmã e por tudo que ainda fazem para ajudar-nos a alcançar nossos objetivos.

Ao meu esposo, por todo o incentivo, apoio e compreensão, e, por muitas vezes, acreditar mais em mim que eu mesma.

Às minhas filhas Maria Luisa e Sophia que são minha motivação diária para me manter forte e lutando.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que me capacita diariamente, por me permitir a alegria desse momento junto àqueles que mais amo e porque seus planos são sempre melhores que os meus.

À minha família, que compreendeu as ausências necessárias, e em especial aos meus irmãos, por estarem sempre presentes nas minhas conquistas.

Ao meu marido pelos cafés e cuidados com nossas filhas nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos.

À minha mãe e meu pai pelas orações e apoio com as demandas diárias.

À minha filha Maria Luisa, que soube entender as minhas necessidades, foi companheira universitária, colaboradora na pesquisa e grande incentivadora. E à minha filha Sophia que trouxe leveza e alegria para a minha caminhada.

À minha orientadora Professora Dra. Rita de Cássia Gonçalves, que acreditou no projeto, incentivou, ajudou, cobrou de forma carinhosa, esteve presente, orientando-me, conversando, sendo minha bússola; enfim, tenho tanto a agradecer, pois se hoje estou aqui, boa parte disso eu devo a sua positividade e direcionamento.

Aos professores João Henrique da Silva, Sandra Regina Kirchner Guimarães e Maria Cristina Elias Esper Stival, por participarem dessa caminhada como banca examinadora e aos meus Professores do mestrado, Maria Iolanda, Fausto dos Santos, Maria Alzira, Maria Arlete, Maria Antônia e Maria de Fátima, que tanto contribuíram para me descobrir como professora pesquisadora; registro aqui a minha gratidão e a certeza de que aprendi muito e continuo a aprender com vocês.

Um agradecimento especial à diretora Jucimara, e às pedagogas Kelly e Cláudia da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, onde iniciei minha atividade como professora pesquisadora, por todo o apoio e incentivo nos anos em que lá desenvolvi meu trabalho.

Às técnicas Irazilda, Cristiane e Veridiana do Centro Municipal de Avaliação Especializado – CMAE pela disponibilidade de tempo e informações no decorrer da pesquisa. E ainda, a todos os professores e professores pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá que participaram e tornaram possível a realização desta pesquisa.

À “Turma” de mestrado, o nosso grupo, a “Pedra Filosofal” Kasandra, Débora, Jean, Fernando, Taciane, Thaiz, Thaysse, Natacha e Daniele, agradeço pelos momentos de diversão, pelo apoio nos momentos de desespero, pelas dicas, pelas

críticas e pelas sugestões.

Aos amigos queridos de perto e de longe que trago em meu coração ao longo da vida, que me incentivaram, compreenderam meus momentos de ausência e torceram por mim, em especial, à Elvira, amiga e profissional que me ensinou a buscar continuamente o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico; à Maria Zildomar que foi incentivadora e ombro amigo em muitos momentos de dificuldade e com carinho e palavras de fé fortaleceu minha caminhada; à Ariele, Tati, Edy, Wanessa, Vanessa e Karen, amigas para a vida toda, sei que estiveram sempre torcendo por mim; e ainda à Ana Paula, Irazilda e Vandecy que incentivaram minha entrada e permanência no mestrado, reforçaram o Valor&Ação do professor municipal e a importância do constante aprendizado.

Aos alunos com os quais tive a alegria de aprender ensinando, em especial, “Doroty” que me fez compreender que todos aprendem de uma “maneira única” e não de uma “única maneira”.

Aos colegas professores que mantém renovada a fé de que a Educação continua sendo o caminho para a construção de um futuro mais justo e inclusivo.

A todos, enfim, que me ajudaram direta ou indiretamente, quero agradecer de coração.

## RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão sobre as potencialidades do uso de Tecnologia Assistiva para o avanço da aprendizagem de alunos com dislexia nos Anos Iniciais, a partir da análise das políticas públicas de inclusão, com ênfase na Dislexia, e do trabalho com Tecnologia Assistiva na rede municipal de ensino de Paranaguá. Na fase de Alfabetização, a maioria dos professores identifica as primeiras dificuldades na aprendizagem do aluno, essas dificuldades geram inquietações quanto as formas de atendimento a esses alunos, surgindo dúvidas acerca da Dislexia. Por isso, o número de alunos que demanda avaliação multiprofissional nos impulsiona a pensar sobre as condições de atendimento de alunos encaminhados para avaliação ou com diagnóstico de Dislexia. Também, nos alerta sobre que direitos de atendimento são assegurados aos alunos diagnosticados. A partir de avanços em estudos recentes, dos laudos e da implantação de políticas públicas de inclusão, espera-se que haja reflexo no contexto educacional, em especial, sobre Tecnologia Assistiva, que possam contribuir para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Tendo em vista o cenário apresentado, desenvolve-se essa pesquisa buscando responder à questão central: Que direcionamento esses documentos têm trazido diante do diagnóstico de dislexia e que contribuições trazem para o direcionamento do trabalho dos professores? Neste trilhar, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: compreender como se caracteriza a atuação dos professores da rede municipal de ensino de Paranaguá que trabalham com alunos com suspeita ou diagnóstico de Dislexia em relação à Tecnologia Assistiva. Por sua vez, os objetivos específicos que norteiam as discussões neste estudo procuram: conceituar Dislexia e Tecnologia Assistiva - TA dando visão aos processos de Inclusão e as aproximações entre TA e Tecnologia Educacional; examinar os direitos assegurados pela legislação para práticas pedagógicas inclusivas ao aluno com Dislexia; levantar dados sobre os processos de inclusão, o perfil acadêmico do aluno com dislexia e o uso de Tecnologia Assistiva no seu atendimento. E por fim, analisar o conhecimento dos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva. O referencial teórico central de toda a pesquisa está baseado nos estudos de Bersch (2017) sobre Tecnologia Assistiva – TA e de Navas (2009; 2013); Massi (2007); Lyon; Shaywitz (2003) sobre dislexia, além de outros autores que contribuíram para o estudo. Quanto aos aspectos teóricos metodológicos foi adotada a pesquisa do tipo Estudo de Caso (GIL, 2002), (Yin, 2001), utilizando-se diferentes técnicas de coletas de dados como: questionário, entrevistas e a análise de fontes documentais. A pesquisa permitiu compreender como se caracteriza a atuação dos professores da rede municipal de ensino de Paranaguá que trabalham com alunos com suspeita ou diagnóstico de Dislexia em relação à Tecnologia Assistiva e demonstrou que o uso de Tecnologia Assistiva contribui para o enfrentamento de barreiras e favorece a efetividade da inclusão das crianças com Dislexia fortalecendo o trabalho do professor.



**Palavras-chave**: Tecnologia Assistiva. Políticas Públicas. Dislexia. Inclusão.

**ABSTRACT**

This study proposes a reflection on the potentialities of using Assistive Technology to advance the learning of students with dyslexia in the Early Years, based on the analysis of inclusive public policies, with emphasis on Dyslexia, and on the work with Assistive Technology in the municipal teaching system of Paranaguá. In the Literacy stage, most teachers identify the first difficulties in the student's learning, and these difficulties generate uneasiness as to the ways of attending to these students, and doubts about Dyslexia arise. Therefore, the number of students who require multi-professional evaluation drives us to think about the conditions of care for students referred for evaluation or diagnosed with Dyslexia. It also alerts us to what rights of care are assured to diagnosed students. Based on advances in recent studies, the reports, and the implementation of public policies for inclusion, it is expected that there will be reflexes in the educational context, especially on Assistive Technology, which may contribute to the development of teaching/learning. Given the scenario presented, this research was developed aiming at answering the central question: What guidance these documents have provided on dyslexia diagnosis, and what contributions do they bring to the guidance of teachers' work? In this path, the research's general goal was defined: to understand how the performance of teachers from the public school system of Paranaguá who work with students with suspected or diagnosed Dyslexia is characterized by Assistive Technology. In turn, the specific objectives that guide the discussions in this study seek to: conceptualize Dyslexia and Assistive Technology - AT, providing an overview of the Inclusion processes and the approximations between AT and Educational Technology; examine the rights ensured by the legislation for inclusive pedagogical practices to students with Dyslexia; survey data on the inclusion processes, the academic profile of students with dyslexia and the use of Assistive Technology in their care. And, finally, to analyze the knowledge of teachers of the initial years in the Paranaguá Municipal Teaching Network about Dyslexia and Assistive Technology. The central theoretical framework of the whole research is based on the studies by Bersch (2017) about Assistive Technology - AT and Navas (2009; 2013); Massi (2007); Lyon; Shaywitz (2003) about dyslexia, besides other authors who contributed to the study. As for the theoretical and methodological aspects, a Case Study research was adopted (GIL, 2002), (Yin, 2001), using different data collection techniques such as a questionnaire, interviews, and analysis of documentary sources. The research allowed us to understand how the performance of teachers from the municipal school system of Paranaguá who work with students with suspected or diagnosed Dyslexia is characterized regarding Assistive Technology and showed that the use of Assistive Technology contributes to face barriers and favors the effectiveness of the inclusion of children with Dyslexia, strengthening the teacher's work.

**Keywords:** Assistive Technology. Public Policies. Dyslexia. Inclusion.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -Evolução do Termo Dislexia

FIGURA 2- Evolução Conceitual da Deficiência

FIGURA 3- Interação e Interseção entre os conceitos Doença, Deficiência, Incapacidade e Desvantagem

FIGURA 4 - Avaliações da Deficiência por característica do Benefício, Serviço ou Política

FIGURA 5 -Mapa de Legislação Estadual sobre Dislexia

FIGURA 6 - Censo Escolar 2020 Formulário de Aluno

FIGURA 7 – Cartilha SAEB 2021

FIGURA 8 - Matrículas Educação Especial – Número de Matrículas da Educação Especial – Município de Paranaguá 2019

FIGURA 9 - Base de Dados Informações Estatísticas da Associação Brasileira de Dislexia - ABD

FIGURA 10 - Organização utilizada para Pré-seleção de Produções

FIGURA 11 – Nível de formação dos professores

FIGURA 12 - Evolução Proficiência na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá

FIGURA 13 – Distorção Idade Série na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá

FIGURA 14 - Fluxograma CMAE/PGUA

FIGURA 15 - Fluxograma Triagem Escolas

FIGURA 16 – Aplicativo EDUEDU

FIGURA 17 – Livro publicado utilizando a Fonte Dyslexic

FIGURA 18 – Aplicativo Graphogame

# LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Diretrizes Diagnósticas da Dislexia do Desenvolvimento
QUADRO 2 - Modelo de Avaliação/Perfil de Funcionalidade do aluno por referência CIF-CJ
QUADRO 3 - Legislação que propõe Campanha de Conscientização
QUADRO 4 - Legislações que propõem inserção de Programas de Diagnóstico e Tratamento de Dislexia
QUADRO 5 - Legislações que propõem a criação de Programas de Avaliação e normatizam Atendimento
QUADRO 6 - Levantamento Geral Descritor "Dislexia” sem e com refinamento
QUADRO 7 - Levantamento Geral Descritor "Tecnologia Assistiva" + Dislexia” sem e com refinamento
QUADRO 8 - Estudos incluídos para análise de conteúdo
QUADRO 9 - Levantamento CMAE/PGUA – Dislexia
QUADRO 10 - Informações Gerais Relatório de Avaliação Multiprofissional
QUADRO 11 - Resultados Avaliação Multiprofissional
QUADRO 12 – Conhecimento sobre TA
QUADRO 13 - Tecnologia Assistiva (TA) alinhada aos desafios enfrentados por alunos com Dislexia

# LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Linha De Tendência - Teses e Dissertações da Capes Sobre Dislexia
GRÁFICO 2 – Linha De Tendência - Teses e Dissertações da Capes Sobre Dislexia E Tecnologia Assistiva
GRÁFICO 3 – Tempo de Serviço dos Participantes
GRÁFICO 4 – Experiência em Docência Anterior ao Cargo Assumido
GRÁFICO 5 – Participantes em Atuação em Sala de AEE
GRÁFICO 6 – Atendimentos em Sala de AEE
GRÁFICO 7 – Preferência por Métodos de Alfabetização
GRÁFICO 8 – Conhecimento Básico Sobre Dislexia
GRÁFICO 9 – Identificação de Casos Suspeitos
GRÁFICO 10 – Dificuldades na Identificação
GRÁFICO 11 – Conhecimento Sobre as Características da Dislexia em Relação à Inteligência
GRÁFICO 12 – Recursos – Tecnologia Assistiva e Tecnologia Educacional

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABD – Associação Brasileira de Dislexia

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD- Altas Habilidades / Super Dotação

AID – Associação Internacional de Dislexia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CCJ – Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania

CMAE – Centro de Avaliação Municipal Especializada

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRP – Conselho Regional de Psicologia

ERIC – Centro de Informação de Recursos Educacionais (Education Resources Information Center)

HBO – Home Box Office

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIVRES – Banco de Livros Escolares Brasileiros

OG – Orton Gillingham

PBI/USP - Portal de Busca Integrada – Universidade de São Paulo

REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina Y El Caribe

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TA – Tecnologia Assistiva

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TE – Tecnologia Educacional

TFE – Transtorno Funcional Específico

TIC – Tecnologia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP- Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

**SUMÁRIO**

**1. INTRODUÇÃO 1**

**2. À LUZ DO DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA 7**

2.1. O “SER” DISLÉXICO 7

2.2. DISLEXIA E INCLUSÃO 13

2.3. TECNOLOGIA ASSISTIVA OU TECNOLOGIA EDUCACIONAL: CONCEITOS E POTENCIALIDADES NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM DISLEXIA 26

**3. DOS DIREITOS E DO ATENDIMENTO: A PRIVAÇÃO DOS ALUNOS COM DISLEXIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 31**

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A DISLEXIA EM QUESTÃO 31

3.2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DISLEXIA NOS ESTADOS BRASILEIROS 39

3.2.1. A PRIVAÇÃO DOS ALUNOS COM DISLEXIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 48

3.3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TECNOLOGIA ASSSITIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO 56

**4. INTERFACES ENTRE INCLUSÃO, DISLEXIA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: SÍNTESE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS 61**

4.1. SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES 61

4.2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE TRATAM DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE DISLEXIA 73

4.3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE PROGRAMAS E SOFTWARES DESENVOLVIDOS PARA USO COM ALUNOS COM DISLEXIA 78

**5. O PERCURSO DA PESQUISA: DOCUMENTAL E EMPÍRICA 82**

5.1. PANORAMA DA DISLEXIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ 87

5.2. O PERCURSO EM BUSCA DE UM DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS 99

**6. DISLEXIA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: O SABER DOS PROFESSORES E O SABER NA PRÁTICA: RESULTADOS E** DISCUSSÕES **107**

6.1. QUESTIONÁRIO 107

6.2. CONHECIMENTOS SOBRE DISLEXIA E ATENDIMENTO A ALUNOS COM DISLEXIA 112

6.3. DAS ENTREVISTAS 122

6.4. TECNOLOGIA ASSISTIVA: SUPERAÇÃO DE BARREIRAS PARA ALUNOS COM DISLEXIA NOS ANOS INICIAIS 139

**7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 154**

**REFERÊNCIAS** 158
**REFERÊNCIAS CONSULTADAS** 165
**APÊNDICES** 171

## 1. INTRODUÇÃO

Com um movimento intenso sendo promovido por Associações de Dislexia e envolvimento de sistemas legislativos estaduais e federais em prol de regulamentação de leis que garantam direitos ao atendimento de pessoas com Dislexia desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI (2008). E no atual momento onde há confrontos em relação à Política Nacional de Educação Especial de 2020, imposta como decreto e atualmente suspensa, que foi apresentada como uma política Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Foi intensificada a necessidade de debates em busca de processos e recursos que permeiem os diferentes contextos sociais e educacionais, bem como contemplem todo o público diverso da educação especial e inclusão.

Em meio a essa diversidade de público da educação inclusiva, destaca-se a necessidade de maior aprofundamento acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Dislexia, no intuito de olhar para além das práticas pedagógicas e do que se compreende como inclusão.

Uma vez que nem sempre a inclusão no campo da teoria condiz com a realidade encontrada nas salas de aula, descobrir possibilidades que potencializem a ação pedagógica como, por exemplo, o uso de Tecnologia Assistiva, se mostra especialmente importante.

A experiência em sala de aula como professora dos Anos Iniciais e, especialmente nos anos de trabalho como alfabetizadora, despertou inquietações suscitadas através da prática pedagógica relacionadas à formação inicial e à formação continuada recebida nos 22 anos de trabalho nas funções do magistério.

A vivência da prática pedagógica inclusiva em instituições que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, relacionadas ao trabalho realizado enquanto regente de classe em atendimento a alunos com suspeita ou com laudo de dislexia, entre os anos de 2013 a 2017, fez questionar se nós professores dispomos do conhecimento necessário para desempenhar um trabalho em sala de aula que assegure a aprendizagem do aluno. E se a maneira como as políticas de inclusão vêm sendo colocadas em prática, inclui de fato e/ou também produz situações de exclusão.

Nesse sentido, Bowe *et* al (1992) nos ajuda a compreender essas contradições a partir da abordagem do ciclo de política, através dos processos de tradução da política no contexto da prática. Desta forma, entende-se ao longo do estudo as políticas como um

processo que envolve contestação e disputa, sujeitas a interpretações e recontextualizações diversas em diferentes instituições, diferentes contextos e dependendo dos sujeitos envolvidos.

Diante de contradições referentes à implantação de políticas públicas de inclusão, que contemplem de fato práticas pedagógicas inclusivas, e à definição do público alvo da Educação Especial, a necessidade de maior aprofundamento tanto teórico quanto prático no atendimento de alunos com Dislexia se intensificou no desenvolvimento do trabalho em turmas de alfabetização e nos demais anos dos Anos Iniciais.

Na fase de alfabetização, muitos casos suspeitos de Dislexia são encaminhados para avaliação psicopedagógica e multiprofissional. É também nessa fase, que Dislexia, má alfabetização e outros distúrbios de leitura podem se confundir. Considera-se, diante disso, que o percurso para a avaliação e identificação para garantia de direitos e atendimento, além de complexo, é por vezes também muito demorado.

Sendo assim, na ânsia de obter respostas para a dificuldade apresentada pelos alunos, os professores recorrem a uma equipe de profissionais, entre eles, psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, neuropediatras e psicopedagogos. Aguardam ansiosos por um laudo que lhes diga “o que” a criança tem, “o que” ensinar e “como” ensinar a estes alunos.

Logo, a lentidão no diagnóstico, a inércia pedagógica durante a espera, a preocupação mecanizada com a aplicação de avaliações internas e externas têm permitido que tanto os alunos com dislexia, quanto os alunos suspeitos sejam “subestimados” e deixados de lado em prol dos processos fechados de avaliação. E essa lentidão pode acarretar, além de prejuízos acadêmicos, também muitos transtornos psicológicos, inclusive pela sensação de impotência e sentimento de inferioridade.

Importante destacar, que "embora não se encontrem muitas políticas públicas, a sociedade civil tem se organizado em termos de entidades, instituições, sociedades, associações ou pessoas jurídicas" (BASTOS; PAVÃO, 2019, p. 94-95).

As três organizações "de maior relevância" para "fins específicos de apoio à pessoa com dislexia" são:

a) "Associação Nacional de Dislexia (AND), fundada em 2000, com sede na cidade do Rio de Janeiro, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos, com objetivos científicos, culturais e sociais" (BASTOS; PAVÃO, 2019, p. 95). A Associação Nacional de Dislexia - AND "tem por finalidade congregar fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, médicos, profissionais de áreas afins, pais, disléxicos, instituições e associações que se dediquem ao aprofundamento dos estudos sobre dislexia" (BASTOS;

PAVÃO, 2019, p. 95).

b) “Associação Brasileira de Dislexia (ABD), fundada em 1983, com sede na cidade de São Paulo. Em 1999, iniciou-se o processo para coligação da ABD à International Dyslexia Association – IDA, fato que foi concluído em 2001.

c) “Instituto ABCD” - organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica, desde 2009, a “gerar, promover e disseminar projetos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem” (BASTOS; PAVÃO, 2019, p. 96).

Deste modo, a participação de associações, instituições e organizações compostas por estudiosos, pesquisadores, pessoas com Dislexia e mães de alunos com dislexia vêm contribuindo para a ampliação dos debates sobre a inclusão deste público nos estados brasileiros, especialmente a partir de 2008 com a tramitação do projeto de lei 402/2008[1].

Como resultado dessa representatividade, é possível verificar um aumento na quantidade de leis e decretos criados para buscar assegurar e garantir os direitos da pessoa com dislexia em âmbito estadual e municipal.

Isto posto, a implantação de políticas públicas de inclusão garantem direitos, algumas dessas legislações contemplam questões relacionadas ao atendimento deste público e buscam assegurar avaliação e atendimento educacional especializado aos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia), bem como o acesso aos recursos didáticos adequados, compreendidos como recursos de Tecnologia Assistiva - TA que ampliam as possibilidades de aprendizagem e reduzem os impactos da exclusão no contexto educacional e social.

Ainda que, no contexto educacional brasileiro, o termo Tecnologia Assistiva seja pouco conhecido, e no que se refere à Legislação, em âmbito nacional, o próprio termo e as definições sejam também bastante recentes, outros termos como Ajudas Técnicas e Tecnologias de Apoio eram anteriormente utilizados.

Assim sendo, a Tecnologia Assistiva pode favorecer não apenas o acesso, mas também a participação, a autonomia e a autoestima permitindo a assimilação de objetos de estudo.

Considerando as recentes definições de Tecnologia Assistiva, o contexto político educacional atual e o aumento da participação para garantia dos direitos educacionais do

---

1 Projeto de Lei do SENADO PL 402/2008 - Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica. Autoria: Senador Gerson Camata (MDB/ES).

público com dislexia é necessário permitir aos professores o acesso ao que significa a Tecnologia Assistiva em termos conceituais e ao potencial do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, tanto para os que necessitam de atendimento educacional especializado, quanto para aqueles que podem se beneficiar por meio da Tecnologia Educacional.

Considerando estudos atualizados acerca da Dislexia, a importância dada aos laudos e a implantação de políticas públicas de inclusão, é necessário refletir sobre como o professor trabalha com o aluno com dislexia do desenvolvimento, enquanto não se tem o diagnóstico finalizado e o que muda nas práticas pedagógicas dos professores ao ser confirmado o diagnóstico ou ao receber um aluno com diagnóstico de dislexia. Vale também questionar se existe algum diferencial no atendimento dos alunos após o recebimento do laudo.

Para tanto, é necessário conhecer e identificar que direcionamento esses documentos têm trazido diante do diagnóstico de Dislexia e que contribuições trazem para o direcionamento do trabalho dos professores. Descobrir se os direitos desses alunos estão sendo assegurados, e se há mudanças ou avanços no que se refere às Práticas Pedagógicas e ao uso de Tecnologia Assistiva.

Tendo em vista o cenário apresentado, essa pesquisa é desenvolvida buscando responder à questão central: Que direcionamento esses documentos têm trazido diante do diagnóstico de dislexia e que contribuições trazem para o direcionamento do trabalho dos professores? E demais questões que complementam a pesquisa: que conhecimentos os professores possuem acerca Dislexia e de Tecnologia Assistiva que contribuem para o atendimento e para a inclusão dos alunos com Dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental? De que forma a Tecnologia Assistiva pode contribuir para a efetividade da inclusão desses alunos?

Neste trilhar, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: compreender como se caracteriza a atuação dos professores da rede municipal de ensino de Paranaguá que trabalham com alunos com suspeita ou diagnóstico de Dislexia em relação à Tecnologia Assistiva. Por sua vez, os objetivos específicos que norteiam as discussões neste estudo procuram: conceituar Dislexia e Tecnologia Assistiva - TA dando visão aos processos de Inclusão e as aproximações entre TA e Tecnologia Educacional; examinar os direitos assegurados pela legislação para práticas pedagógicas inclusivas ao aluno com Dislexia; levantar dados sobre os processos de inclusão, o perfil acadêmico do aluno com dislexia e o uso de Tecnologia Assistiva no seu atendimento. E por fim, analisar o conhecimento dos

professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa tendo sido aprovado em 16 de dezembro de 2020, sob o número de registro 40415620.9.0000.8040.

O Lócus da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá. Os sujeitos da pesquisa são os professores das instituições da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá e do Centro de Avaliação Municipal Especializado – CMAE que atendem alunos nos anos iniciais.

O referencial teórico central de toda a pesquisa está baseado nos estudos de Bersch (2017) sobre Tecnologia Assistiva – TA e de Navas (2009; 2013); Massi (2007); Lyon; Shaywitz (2003) sobre dislexia, além de outros autores que contribuíram para o estudo. Quanto aos aspectos teóricos metodológicos foi adotada a pesquisa do tipo Estudo de Caso (GIL, 2002), (Yin, 2001), utilizando-se diferentes técnicas de coletas de dados como: questionários, entrevistas e análise de fontes documentais.

Este estudo está organizado em três capítulos que pretendem discorrer sobre elementos importantes para compreender o universo do atendimento dos alunos com dislexia. No primeiro capítulo, intitulado “À Luz do Diagnóstico da Dislexia” pretende-se discutir inicialmente questões relacionadas ao reconhecimento das limitações e capacidades do aluno com dislexia, tendo como ponto de partida a confirmação do diagnóstico, a partir da obra "O Percurso do Reconhecimento" de Paul Ricoeur (2006) e na sequência sobre a definição do termo Dislexia, sobre os processos de Inclusão e conceito de Tecnologia Assistiva e suas potencialidades no atendimento ao aluno com dislexia.

No segundo capítulo intitulado “Dos Direitos e do Atendimento: A Privação dos Alunos com Dislexia”, é apresentada uma visão da dificuldade de acesso a recursos de acessibilidade e de garantia dos direitos dos alunos com dislexia, a partir do mapeamento das legislações vigentes por estado, analisando o que as legislações encontradas contemplam em relação à garantia dos direitos ao atendimento desses alunos, tratando também de políticas públicas para Tecnologia Assistiva e uma síntese dos trabalhos encontrados sobre Dislexia, Inclusão e Tecnologia Assistiva.

No terceiro capítulo intitulado “Percurso da Pesquisa Documental e Empírica”, inicialmente pretendo fazer uma descrição detalhada das etapas e procedimentos da pesquisa que resultam na construção do estudo, discorrendo sobre todos os demais elementos metodológicos.

Apresento ainda, os resultados do trabalho com discussões sobre o percurso da

pesquisa empírica realizada no CMAE, sobre o panorama da Dislexia no município de Paranaguá com os dados da rede municipal de ensino entre os anos de 2013 a 2020. E os protocolos do Centro Municipal de Avaliação Especializado, contemplando informações sobre os procedimentos para encaminhamento, avaliação e o atendimento, na tentativa de compreender como a espera pela avaliação e diagnóstico da Dislexia interfere na garantia dos direitos à atendimento dos alunos nessa condição. Além, dos resultados finais da pesquisa realizada junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá e do levantamento sobre as Potencialidades no Uso de Tecnologia Assistiva com base nos dados levantados de recursos e serviços de TA disponíveis.

Espera-se ao final, que o estudo contribua para a melhoria do atendimento, para o avanço da aprendizagem e para o enfrentamento de barreiras encontradas pelos alunos com Dislexia, através da divulgação de potencialidades no uso de recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis. Possibilitando que os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, ampliem as possibilidades de o aluno aprender e colocar em prática suas habilidades que podem e precisam ser conhecidas, fortalecidas e ampliadas em sala de aula.

E ainda, que o estudo traga elementos para o aprimoramento da formação de professores, para a ampliação dos debates sobre a importância de registrar a demanda de alunos diagnosticados e do acompanhamento do atendimento educacional especializado deste público de forma a contribuir na efetivação da Lei Federal nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, no município de Paranaguá.

## 2. À LUZ DO DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA

Este capítulo busca contextualizar a importância do diagnóstico como “ponto inicial” para o enfrentamento de barreiras e de conflitos de ordem externa e interna ao sujeito com dislexia. Demonstra como o diagnóstico contribui para tirar o sujeito com dislexia “do universo da falha, do fracasso e da (in)diferença “diante das queixas das famílias, das escolas e dos estereótipos de “preguiçosos”, “lentos”, “crianças que não aprendem” (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 13), e abre possibilidades para o universo do “ser capaz”.

Para isso, inicia-se o texto com foco no sujeito que possui dislexia, no reconhecimento das limitações e capacidades tecendo o percurso em busca pelo diagnóstico a partir da obra "O Percurso do Reconhecimento" de Paul Ricoeur (2006), e na sequência discorre-se sobre a definição do termo Dislexia, sobre os processos de Inclusão e sobre as potencialidades do uso de Tecnologia Assistiva no atendimento ao aluno com Dislexia.

### 2.1. O “SER” DISLÉXICO

De acordo com a etimologia, a palavra “Dislexia” vem do grego e significa “dificuldade com as palavras”. Por falta de conhecimento sobre essa condição, no contexto educacional, os alunos com dislexia podem ser rotulados como: “preguiçosos”,“lentos”, “crianças que não aprendem” (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 13). Diante disso, ser diagnosticado ou ter um filho com diagnóstico de dislexia pode ser uma experiência traumática, já que não há cura para a dislexia, há dificuldade de acesso à políticas públicas e os indivíduos com essa condição precisam aprender estratégias de enfrentamento.

Lamego e Moreira (2019, p. 1) em seu estudo “O diagnóstico como “passaporte” para reconhecimento e significação das experiências na dislexia”, apresenta diversas narrativas referentes à “produção de sentidos sobre as experiências relacionadas a esta condição, a partir da ótica de diferentes atores sociais em campos de interações diversos” demonstrando a importância do diagnóstico “na vida cotidiana de pessoas vivendo com essa condição”, destacando também “funções positivas e negativas” do diagnóstico.

> A perspectiva do diagnóstico de dislexia como algo que não tem cura foi relatada por mães e jovens como uma “notícia difícil” - “é um diagnóstico pesado [...] pro

> resto da vida!" (E8-M)–ou como algo que teve impacto de "doença" e de "defeito" - "parece que tá dando uma notícia que a pessoa tá morrendo [...] Tem cura isso? Tem conserto?" (E11-JD) (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 10).

Ao enfrentar as dificuldades impostas por esta condição, ainda que não diagnosticada inicialmente, o "ser" que se depara por certas limitações durante a aprendizagem luta com fatores externos e internos. Fatores externos que se põem como barreiras na aprendizagem, nas relações, nos espaços escolares e fatores internos no reconhecimento de si, na identificação de suas limitações, no desenvolvimento de sua identidade e no reconhecimento de suas capacidades.

Há uma consistente diferença entre o que é rotulado como ser "disléxico" e o "ser" que possui dislexia. Há mais que apenas dificuldades, há criatividade, há raciocínio lógico e diversas habilidades que muitas vezes permanecem escondidas por trás do rótulo de "incapaz". É um longo percurso entre sentimentos de fracasso até o conhecimento de sua condição e do reconhecimento do "ser capaz".

O percurso até o diagnóstico pode ser ainda mais frustrante para a criança. Com a suspeita da Dislexia do desenvolvimento em fase de alfabetização, a família também se sente envolvida em um sentimento de impotência, frustração e medo que pode gerar mais cobranças e, dependendo do agir da escola e da família, contribuir para gerar ou aumentar sentimentos de baixa estima e baixa confiança na criança.

Sendo assim, essa incerteza que paira sobre o diagnóstico do aluno com dislexia pode vir a interferir na construção da sua identidade, no enfrentamento das suas dificuldades e principalmente na sua autoestima e autoconfiança, pois sem encontrar apoio por parte dos professores e familiares, que muitas vezes também não sabem como proceder, pode, o aluno diagnosticado, não compreender sua própria condição e aquele não diagnosticado vivenciar um profundo sentimento de fracasso.

Frank (2003), que é psicólogo e possui dislexia, em sua obra "A vida secreta da criança com dislexia" nos apresenta os altos e baixos em torno do reconhecimento de si do sujeito com dislexia, seus medos, suas cicatrizes, sentimentos que não podem ser "invisíveis" ainda que se considere arbitrária a definição de patologia "Dislexia" frente às análises do processo de apropriação da escrita.

> Quando criança, eu era chamado de burro. Era chamado de preguiçoso. E isso apenas por alguns dos meus professores. Imaginem os nomes que as crianças no pátio da escola acrescentavam à lista. Mesmo agora, que sou adulto, ainda não leio muito bem. Minha letra é abominável e tenho dificuldade em lembrar desde nomes e datas a percursos e a grafia de algumas palavras. Ainda assim, hoje sou psicólogo, autor, professor de faculdade, marido, pai. Não, não sou burro ou preguiçoso. Tenho dislexia (FRANK, 2003, p. xi).

Para Mooney, autor de Learning Outside the Lines (2000), no documentário "Viagem por Dentro da Dislexia"[2] produzido pela HBO em 2011"há uma tragédia real ocorrendo, visto que muitas crianças que se vêem como incapazes e "burras", não apenas não são burras, mas são o oposto disso". O autor reforça que essas crianças "são a próxima geração de artistas, pensadores, inovadores e criativos. São o oposto de burros, mas são diminuídos como seres humanos e desconectados de sua identidade autêntica".

Mooney (2011) afirma no documentário, que "aceitar que há um único modo de aprender é concordar que se tem algo de errado, quando na verdade existem diversas formas tanto de ensinar quanto de aprender" e desconsiderar essa diversidade e "as habilidades individuais em prol de se moldar a um conceito pré-definido e estático é o que pode se chamar de desensino". Para o autor superar a dislexia é "superar o mito de que há apenas um caminho, apenas um modo de aprender e de que se você não se encaixar nesse modo, você tem algo de errado e não há lugar para você".

Logo, a maior dificuldade enfrentada pelo "ser" com dislexia é a emocional, e para que a superação aconteça, é necessário que seja melhor compreendida, inclusive pelos próprios alunos que também não se encontram, não sabem lidar com sua frustração, suas dificuldades e passam por isso durante anos porque o percurso é longo e ninguém lhes explica a base cognitiva e/ou biológica de sua condição.

> Para E19-AD, a experiência não nomeada revelou-se traumática, desvelando seus profundos sentimentos de fracasso e menos-valia diante de falas da professora: "'Sua burra, você não sabe ler! [...] Gente burra põe o dedo pra ler! Gente burra põe uma régua pra ler!' [...] isso pra mim foi muito marcado [...] eu era muito muito triste". No seu caso, receber o diagnóstico aos 39 anos representou a possibilidade de se aceitar mais, minorar seu sofrimento, resgatar sua autoestima e, paulatinamente, modificar uma situação na qual se sentia aprisionada - "Eu posso ser "normal"[...] antes [...] eu ficava me matando, tentando aprender [...] hoje eu tô conseguindo me libertar disso" (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 13).

O relato trazido por Lamego e Moreira, (2019) demonstra claramente as marcas deixadas por um processo de desconhecimento e exclusão e o alívio diante do diagnóstico e da possibilidade de aceitação.

Almeida (2017, p.111) faz uma constatação relevante de que "a pessoa com dislexia, ao contrário do que muitos possam pensar, geralmente não quer fugir de sua dislexia", sendo assim percebe-se "que a fuga, com frequência, acontece mais pelos traumas e

---

2 Título original é "Journey into Dyslexia". Documentário da Home Box Office - HBO que fala sobre **Dislexia** apresentando perfis de alunos com dislexia e de adultos que compartilham suas experiências de dificuldades na escola e, em seguida, de sucesso na vida.

decepções causadas por uma condição não compreendida do que pela dislexia em si”.

Lamego e Moreira (2019, p. 13) demonstram a contribuição do diagnóstico apresentando outro relato de uma participante de sua pesquisa que descreve “sua experiência devastadora desde a infância até a vida adulta, onde, a partir do diagnóstico, passou a entender suas limitações e a identificar formas de transpor suas dificuldades”:

> [...] saber o que eu tinha me trouxe [...] emocionalmente, algo que eu fui compreendida, eu não era burra, eu sabia o que eu tinha [...] só depois do diagnóstico foi que a minha vida começou a funcionar [...] então por isso que eu chamo de divisor [...] e aí eu comecei a viver [...] e consegui me enquadrar na sociedade (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 13).

Para Almeida (2017, p.111) "reconhecer-se, portanto, como disléxico, tem um papel importante na história desses indivíduos, pois o momento desse reconhecimento é um marco que influencia profundamente suas trajetórias”.

Lamego e Moreira (2019, p. 07-8) destacam que:

> [...] a experiência de fracasso diante das exigências normativas da instituição escolar em relação às aprendizagens” [...] “passa a encontrar, no território da medicina e das classificações médicas, um outro campo de nomeação e interposição de rótulos e normatividades, porém, capazes de fornecer uma explicação plausível para prover respostas ao indivíduo frente às demandas sociais igualmente normatizada (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 7-8).

Deste modo, “o processo de peregrinação por diagnóstico, onde o mesmo representa um “passaporte” para justificar a diferença e reivindicar o direito de ser cuidado e de estar presente em espaços sociais como a escola” reafirma a expectativa de que “o saber médico sobre a doença e a eficácia terapêutica” seriam, “*a priori*, suficientes para combater o sofrimento, restabelecer a saúde e validar dispositivos clínicos (SAFATLE, 2011 *apud* LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 8).

Tão importante quanto o "ser” com dislexia reconhecer-se, nomear-se, é que os demais: família e escola tentem compreender o “ser”, o sujeito que trava batalhas diárias com algo que, acontece tão naturalmente para muitos: a habilidade de ler e escrever sem preocupação. Haja visto que, os muitos sentimentos negativos ocorrem não pelo diagnóstico em si, mas pela falta de apoio, conhecimento do que a condição significa, e também pela falta de maneiras de intervenção que sejam eficazes em ambientes de aprendizagem.

Uma das principais lutas da pessoa com dislexia é vencer a imagem de incapacidade reproduzida pela dificuldade de leitura e escrita, já que boa escrita e leitura estão

diretamente associadas à inteligência. Reconhecer-se uma pessoa com dislexia enfrentando um mundo, geralmente despreparado para lidar com dificuldades de aprendizagem, que habitualmente olha para alguém que lê e escreve mal e desconsidera qualquer possibilidade desse indivíduo ser talentoso requer um longo percurso repleto de lutas, desafios e autoconhecimento.

Neste trilhar, o diálogo com a obra de Ricoeur (2006) "Percurso do Reconhecimento", favorece uma importante reflexão visto que aborda vários sentidos da palavra "reconhecimento", sendo: "O reconhecimento como identificação", o "Reconhecer-se a si mesmo" e "O reconhecimento mútuo".

No caso da pessoa com dislexia, o reconhecimento como identificação – o diagnóstico como fio condutor – o nomear-se para reconhecer-se a si mesmo e por fim ser reconhecido e compreendido pelo outro. O percurso ao reconhecimento de si como pessoa com dislexia possui “uma espinha dorsal comum no qual o reconhecimento veio como consequência do diagnóstico” (ALMEIDA, 2017, p. 114).

Portanto, para as pessoas com dislexia, “o modo de olharem para si mesmos dependerá da vivência de cada um, da caminhada que tiveram que percorrer e de como conseguiram ou não superar cada um dos obstáculos impostos pela dislexia” (ALMEIDA, 2017, p. 103).

De acordo com Jutel (2009, p. 278, tradução da autora) “o diagnóstico organiza a doença: identificando opções de tratamento, prevendo resultados e fornecendo uma estrutura explicativa, além de ter outras finalidades, pois permite o acesso a recursos diversos e garantia de direitos[3]”.

> A partir do diagnóstico, organiza-se a doença, identificam-se as opções de tratamento, pode-se predizer resultados e fornecer quadros explicativos. Na visão de E9-PS, o diagnóstico tem a função principal de posicionar o indivíduo diante dos desafios da vida: “o diagnóstico não salva e nem condena ninguém, ele só posiciona [...] a pessoa tem que estar muito bem preparada para enfrentar aquela dificuldade” (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 13).

Nesse sentido, “o diagnóstico assume um estatuto ainda mais importante na relação da família com a escola, pois funciona como “moeda” para reivindicações de acesso a recursos, permitindo a inserção do indivíduo no campo dos direitos” (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 14).

---

3 It organises illness: identifying treatment options, predicting outcomes, and providing an explanatory framework. Diagnosis also serves an administrative purpose as it enables access to services and status, from insurance reimbursement to restricted-access medication, sick leave and support group membership and so on.(JUTEL, 2009, p. 278).

Embora o laudo possa fornecer informações importantes para adaptação e suporte à aprendizagem, como tempo extra para a realização de avaliações e acesso a recursos e práticas pedagógicas diferenciadas, “as marcas da diferença continuam presentes, revelando a face contraditória e excludente desses mesmos mecanismos de inclusão”, uma vez que verifica-se que “estudantes com dislexia são integrados aos espaços convencionais de educação, porém em “salas separadas” (E3-M; E5-M)” (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 13).

Consequentemente, atribuir um nome à sua condição para que possa ser reconhecido pelo que é e não pela dificuldade que possui passa a ser uma real necessidade no percurso por um diagnóstico que indique a Dislexia. Além disso, uma das questões que recai sobre a pessoa com dislexia é “saber-se capaz” ao “reconhecer-se” com dislexia.

O percurso do sujeito, ao receber o diagnóstico de dislexia, pode ser comparado ao ciclo hermenêutico do homem capaz em Ricoeur, iniciando-se com o "poder dizer", a partir de um diagnóstico - o sujeito reconhece suas limitações e precisa reconhecer suas capacidades, é um “nomear-se” enquanto se reconhecem e se fazem reconhecer.

> Essa prioridade reconhecida ao "eu posso falar", "eu posso dizer" justifica-se de duas maneiras: em primeiro lugar, os sujeitos que agem e sofrem na epopéia, na tragédia e na teoria aristotélica da ação são sujeitos falantes: os personagens homéricos e, com mais razão ainda, os heróis trágicos não cessam de falar sobre sua ação. Eles se nomeiam quando se fazem reconhecer, eles interpretam a si mesmos quando se desmentem; quanto ao sujeito da decisão e do anseio, é ele que é designado como a "causa" e o "princípio" de que depende o que eles fazem (RICOEUR, 2006, p. 109-110).

Para Almeida (2017, p. 119) “ao ter a chance de tirar o foco da dislexia, o indivíduo olha para si -reflete sobre sua trajetória”, e ao perceber-se “como o herói de sua epopeia ou de sua tragédia, reconhece-se capaz e sente-se livre para verbalizar sua narrativa, tornando sua fala acessível ao outro, muitas vezes na busca por ajuda ou aceitação” (ALMEIDA, 2017, p. 119).

Sendo assim, ”ter o diagnóstico” – a busca de um nome para sua condição – “como ponto inicial para o processo de reconhecimento pode parecer uma necessidade incontestável; porém, compreender o papel dele dentro desse processo traz um entendimento mais profundo sobre todo o percurso” (ALMEIDA, 2017, p. 116).

Nessa direção, “o diagnóstico é fonte de alívio, pois não entender a razão por trás de suas dificuldades torna a vida intrincada e cheia de pontos de interrogação” (ALMEIDA, 2017, p. 111). Contudo, apenas ter um diagnóstico “sem que nada se decida fazer sobre

como atender o indivíduo, acaba transformando o termo técnico em novo rótulo passível de ser carregado de estigmas” (ALMEIDA, 2017, p. 103).

## 2.2. DISLEXIA E INCLUSÃO

Mas o que é a Dislexia afinal?

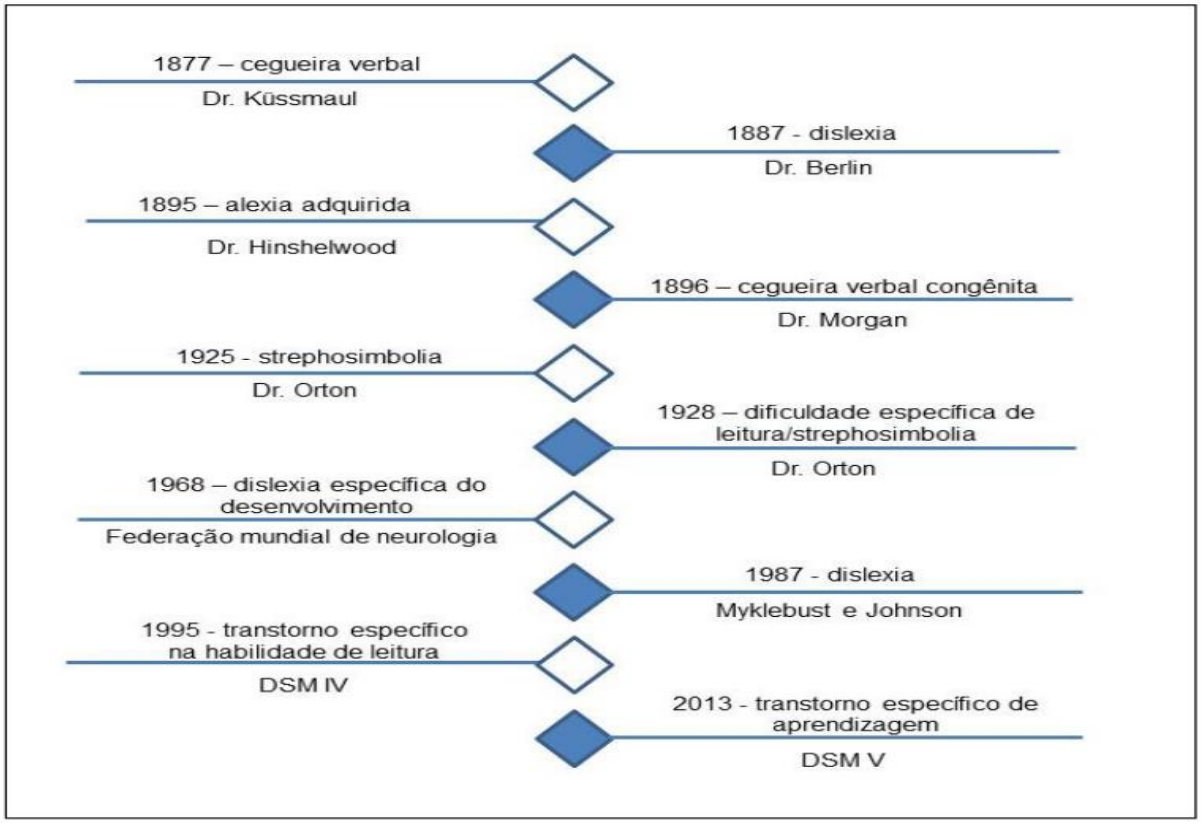
Freitas (2019, p. 85) ao buscar entender o que é a Dislexia analisou o “percurso histórico do termo a partir dos autores: Ciasca; Lima, 2015, Rotta; Pedroso, 2006, Shaywitz, 2006” e encontrou algumas divergências quanto ao seu uso pela primeira vez. Porém, afirma que "o crédito da autoria é destinado por ambos autores ao oftalmologista alemão Berlin".

Conforme o estudo de Freitas (2019, p. 85) ambos autores, "Ciasca e Lima (2015) e também Shaywitz (2006) afirmam que o termo foi utilizado em 1887" e considera esta última data como referência com base no detalhamento dos acontecimentos relatados pelos autores.

Freitas (2019, p. 86) apresenta a evolução do termo dislexia demonstrando que há séculos "estudiosos vem se debruçando sobre a temática na tentativa de compreender o que acontecia com seus pacientes que apresentavam dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita".

Inicialmente a dislexia foi identificada como "cegueira verbal" por Küssmaul (1877). Em 1887 Dr. Berlin utilizou pela primeira vez o termo Dislexia, posteriormente foi identificada como: "alexia adquirida" por Hinshelwood (1895), "cegueira verbal congênita" por Morgan (1896), “strephosimbolia" por Orton (1925), "dificuldade específica de leitura/strephosimbolia" por Orton (1928), "dislexia específica do desenvolvimento" pela Federação Mundial de Neurologia (1968), "dislexia" por Mykelbust e Johnson, "transtorno específico na habilidade de leitura" pelo DSM IV (1995) e "transtorno específico de aprendizagem" pelo DSM V (2013) (FREITAS, 2019, p. 86).

FIGURA 1 - EVOLUÇÃO DO TERMO DISLEXIA




Fonte: Freitas, 2019, p. 86.

De acordo com Iak (2004, p. 20) "as primeiras referências à dislexia nascem no âmbito da medicina, no final do século XIX". E surge a partir de questionamentos sobre o porquê de certos sujeitos "hábeis em diferentes atividades, com inteligência normal ou, mais intrigante ainda, superior" não conseguirem o desenvolvimento esperado e compreendido como normal "ao iniciarem o aprendizado da leitura e escrita".

Deste modo, "a dislexia passou o século XIX sendo investigada e diagnosticada dentro das diversas especialidades médicas, com foco na perspectiva biológica". E apenas "a partir do século XX, se encontra uma visão mais abrangente voltada para a compreensão do distúrbio, que passa a ser visto como de origem multicausal - mas ainda orgânica" (IAK, 2004, p. 20-21).

Uma vez apresentada a evolução geral do termo, destaca-se que o foco deste estudo está voltado para a dislexia do desenvolvimento (DD) que “pode ser definida como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades na precisão e compreensão de leitura”. Essas dificuldades “são resultado do déficit no componente fonológico da linguagem e inesperadas em relação a outras habilidades cognitivas e instrução efetiva em sala de aula” (LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003).

QUADRO 1 – DIRETRIZES DIAGNÓSTICAS DA DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

| **CID-10 (OMS, 2008)**<br>**F81.0 – Transtorno específico de leitura** | **DSM-5 (APA, 2014)**<br>**315.00 – Transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura** |
|---|---|
| **(A)** Desempenho significativamente abaixo do esperado com base na idade, inteligência global e ano escolar. O desempenho deve ser avaliado por meio de teste padronizado de exatidão e compreensão de leitura e administrado individualmente; | **(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 (precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura, compreensão da leitura); |
| **(B)** Nos estágios iniciais de aprendizagem da escrita alfabética pode haver dificuldades em recitar o alfabeto, nomear letras, rimar, analisar e categorizar sons; | **(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)** Dificuldades na leitura oral: omissões, substituições, adições, inversões de fonemas ou sílabas, baixa velocidade de leitura, leitura silabada e dificuldades evidentes na conversão de grafema-fonema; | **(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)** Dificuldades na compreensão da leitura: incapacidade de lembrar textos lidos, fazer inferências baseadas no texto e usar conhecimento geral para elaborar respostas a respeito do texto lido. | **(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 de instrução ou instrução educacional inadequada. |

Fonte: ABENEPI – Associação Brasileira de Neuropsiquiatria Infantil. Disponível em: https://abenepi.org.br/artigos/dislexia-do-desenvolvimento-consideracoes-gerais-sobre-o-diagnostico/

As investigações iniciais sobre a dislexia revelam que, até o momento do início da alfabetização, o desenvolvimento de crianças nesta condição apresenta-se, dentro do considerado normal. Apresentam, a partir de então, dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, podendo comprometer a continuidade do desempenho escolar, além de dar origem a transtornos sócio emocionais, diante do fato de poder serem vistas como desinteressadas ou preguiçosas.

> É importante compreender que tudo demora mais para a criança com dislexia: escrever, ler, seguir direções, estudar. Ela tem de se empenhar mais do que seus colegas. Mesmo se usar todas as estratégias de cópia disponíveis, ainda vai demorar mais que a maioria das outras crianças para terminar sua lição. Uma tarefa simples como procurar um número na agenda de telefones, pode se tornar complicada para uma criança ou adulto com dislexia (...). O disléxico não é pouco inteligente. O cérebro dele está trabalhando mais que o seu – ele só está levando mais tempo para obter as respostas (FRANK, 2003, p.10).

Pode-se dizer que as pessoas com dislexia do desenvolvimento apresentam “problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014, p.67). Esta é a definição ampla que o DSM V utiliza para descrever quem tem este transtorno, descartadas as hipóteses de deficiência intelectual, problemas de audição e visuais, educação escolar inadequada ou rendimento acadêmico abaixo do esperado sem deficiência intelectual.

> A dislexia localiza-se na fronteira da saúde e da educação, espaços institucionais cuja interação é marcada por conflitos e divergências, resultados de múltiplos discursos e ideologias em contextos sócio-históricos específicos. Enquanto categoria diagnóstica do campo biomédico, apresenta uma base neurobiológica primária, que caracteriza um padrão “desviante” de funcionamento para a leitura em relação a uma norma arbitrariamente aceita. Essa condição se expressa de diferentes formas e graus de severidade, de modo persistente e durável, acompanhando o sujeito ao logo de toda a vida **(**LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003**;** SANTOS; NAVAS, 2016 *apud* LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 2).

Para Bastos e Pavão (2019, p. 88) "nem todas as pessoas que possuem dislexia apresentam o mesmo grau de complexidade", já que muitas se alfabetizam e podem ter uma vida funcional sem muitas limitações, mas destacam que "outras, podem ter comprometimentos mais intensos e não conseguirem desenvolver as habilidades como a realização da leitura" (BASTOS; PAVÃO, 2019, p. 88).

Os níveis de complexidade dos transtornos específicos de aprendizagem podem variar entre leve, moderada e grave, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.143):

> - Leve: Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares.
> - Moderada: Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente.
> - Grave: Dificuldades graves em aprender habilidades, afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.143).

A apresentação de Freitas (2019) em relação à evolução do termo demonstra que os estudos e debates sobre a Dislexia não são novos. No Brasil o termo Transtorno Funcional Específico - TFE "é utilizado para denominar tanto os Transtornos Específicos de Aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia), como outros quadros que podem afetar a aprendizagem como o TDAH e os Transtornos de Linguagem" (NAVAS, 2013, p. 135) contemplados na CID (Classificação Internacional de Doenças – CID 10).

O fato de a dislexia ser incluída nos casos de classificação via CID (Classificação Internacional de Doenças – CID 10) sob os códigos - R48- Dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outra parte, F81.0 – transtorno específico de leitura, e DMS-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, contribui para questionamentos e discussão acerca da patologização na Educação.

Em decorrência, Massi (2007, p. 49) alerta que mecanismos próprios da construção da escrita podem estar sendo patologizados ao usar diferentes códigos classificatórios e conceituações distintas, como a *CID* 10 que:

> [...] se utiliza da mesma nomenclatura “dislexia” como uma categoria nosográfica geral, para abarcar questões relativas à escrita tanto de crianças que estão iniciando o processo de apropriação da escrita quanto de adultos que apresentam, comprovadamente, uma alteração cortical” (MASSI, 2007, p. 49)
>
> Assim valendo-se da mesma nomenclatura para questões completamente diferentes e aceitando como “transtorno” questões que dizem respeito ao desempenho escolar, esse sistema oficial de classificação de doenças propaga a noção de que mecanismos próprios da construção da escrita podem ser patologizados (MASSI, 2007, p. 49).

Saliente-se que a CID (Classificação Internacional de Doenças), é um documento onde consta uma tabela publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e tem como objetivo principal a padronização das doenças e de outros problemas relacionados à saúde. Atualmente é utilizada a CID 10, mas a CID 11, cujos códigos para dislexia são: MB4B.0 - Dislexia e alexia e 6A03.0 - Transtorno de aprendizagem do desenvolvimento com deficiência na leitura, entrou em vigor a partir de janeiro de 2022.

Além da CID, alguns países como Portugal utilizam como apoio à avaliação e ao diagnóstico da Dislexia um outro instrumento de avaliação conhecido como CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Embora conhecida no Brasil, a CIF raramente é utilizada.

> Nas classificações internacionais da OMS, os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões etc.) são classificados principalmente na CID-10 (abreviatura

> da Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão),4 que fornece uma estrutura de base etiológica. A funcionalidade e a incapacidade associados aos estados de saúde são classificados na CIF. Portanto, a CID-10 e a CIF são complementares, e os utilizadores são estimulados a usarem conjunto esses dois membros da família de classificações internacionais da OMS. A CID-10 proporciona um "diagnóstico" de doenças, perturbações ou outras condições de saúde, que é complementado pelas informações adicionais fornecidas pela CIF sobre funcionalidade. Em conjunto, as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, dão uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população, que pode ser utilizada em tomadas de decisão (CIF, 2004, p.2).

Para facilitar o estudo dos determinantes ou dos fatores de risco, a CIF inclui uma lista de fatores ambientais que descrevem o contexto em que o indivíduo vive (CIF, 2004, p. 3). A avaliação da Dislexia com base no perfil de funcionalidade do aluno, tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade aplicada à Crianças e Jovens CIF-CJ, utilizada em países como Portugal, considera: funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores ambientais, como no modelo exemplificado a seguir:

QUADRO 2 - MODELO DE AVALIAÇÃO/PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA CIF-CJ

| **PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE PARA CRIANÇAS E JOVENS - EDUSP. CIF-CJ MODELO DE AVALIAÇÃO** | |
|---|---|
| **2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade aplicada à Crianças e Jovens CIF-CJ.** | O **perfil aqui apresentado**, relativo a este aluno, **segue as normas da CIF CJ.** Do perfil **constam três grandes áreas**, **funções estruturas do corpo, a atividade e participação** na escola e **os fatores ambientais** que **podem ser facilitadores ou obstáculos articulado**s numa dinâmica **biopsicossocial.** |
| **2. A. Funções e Estruturas do Corpo** | O aluno apresenta dificuldades continuadas ao nível do desenvolvimento da linguagem, que limitam a aquisição das aprendizagens e competências do ensino básico e que caracterizam a sua dislexia. Não foram encontradas quaisquer limitações ao nível da estrutura. Relativamente às limitações das funções do aluno, ao longo da sua escolaridade foram encontradas perturbações na recepção da linguagem escrita **(b1670.3)** e nas funções mentais da linguagem que organizam o significado para a produção de mensagens **(b1672.3).** |
| **2. B. Atividade e Participação** | A perturbação da linguagem do aluno interfere na sua participação e atividade na escola, que encontram-se condicionadas por dificuldades acentuadas na escrita, devido a incapacidades, quer no processamento dos símbolos da linguagem **(d170.4),** quer na produção de mensagens na linguagem formal dos sinais **(d340.4**). |
| **2. C. Fatores Ambientais** | Os fatores ambientais são componentes contextuais desta classificação. Estão identificados alguns fatores que são qualificados como facilitadores. Um facilitador é o apoio educativo prestado pelos docentes desta escola **(e555.4).** Também são facilitadores completos as normas e as práticas |

| | |
|---|---|
| | que vigoram ao nível das atitudes, no que respeita a não penalização dos erros e incorreções devidas às suas dificuldades, quer na língua materna, quer nas línguas estrangeiras **(e456.4),** para os quais contribui o presente programa educativo. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos disponibilizados no site: https://ticnoensinoespecial.wordpress.com/dislexia/

Na análise desse contexto, o uso da CIF-CJ, como referencial no processo de avaliação, contribui para complementar os métodos e os instrumentos de avaliação. No contexto atual brasileiro a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI) estabelece que:

> [...] a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará os impedimentos nas funções e estruturas do corpo (atribuição médica), os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais (atribuição de psicólogos, assistentes sociais, por exemplo), a limitação no desempenho de atividades (atribuição de terapeuta ocupacional, por exemplo) e restrição de participação (atribuições de variados profissionais juntos).

Em 10 de janeiro de 2017 foi constituído por meio do Decreto nº 8.954, o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência, formado por representantes de vários Ministérios com a finalidade de criar instrumentos para a avaliação biopsicossocial da Deficiência.

Em 06 de julho de 2020 foi instituído por meio do Decreto nº 10.415, o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, a quem competia formular propostas de forma a regulamentar o art. 2º da Lei nº 13.146/2015. E elaborar os instrumentos e o modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência em âmbito federal, utilizando como instrumento-base o índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado, aprovado pelo Conselho Nacional das Pessoas com deficiência por meio da Resolução nº 01, em 05 de março de 2020. A resolução dispõe sobre a aprovação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado - IFBrM como Instrumento de Avaliação da Deficiência.

Em 03 de dezembro de 2021 o relatório final sobre a elaboração do modelo único de avaliação biopsicossocial para pessoas com deficiência foi entregue e demais documentos produzidos, os quais fundamentam a implementação do ato normativo que regulamentará o art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Espera-se que esse instrumento de avaliação biopsicossocial possibilite, efetivamente, a mudança de paradigma conceitual sobre deficiência preconizado pela

Convenção da ONU e a Lei Brasileira de Inclusão.

FIGURA 2 – EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA DEFICIÊNCIA

Fonte: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-2019/apresentacao-liliane-cristina-bernardes-mdh

No contexto educacional essa relação da “deficiência” ou “não deficiência” interfere diretamente nos processos de inclusão. A Associação Brasileira de Dislexia – ABD, a IDA – *International Dyslexia Association* e o NICHD - *National Institute of Child Health and Human Development*, definem a Dislexia de desenvolvimento como 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 (Definição adotada pela IDA – *International Dyslexia Association*, em 2002).

Segundo Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003):

> A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na precisão, fluência e compreensão de leitura de palavras e por dificuldades ortográficas e nas habilidades de decodificação. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem, que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e instrução efetiva em sala de aula. As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o crescimento do vocabulário e o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais aprofundada [4](LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003, p. 2, tradução da autora).

---

4Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003, p. 2).

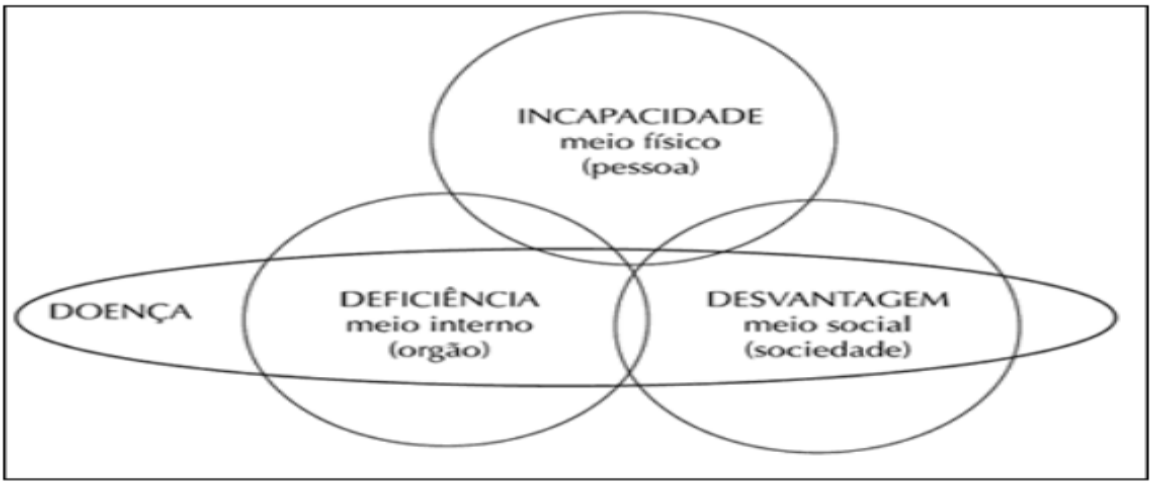
As discussões em torno do termo são bastante complexas e por vezes tiram o foco do sujeito, de sua capacidade e das desvantagens que sua condição possa apresentar.

Para Amiralian *et al* (2000, p. 97) “na pesquisa e na prática da área da deficiência existem imprecisões dos conceitos, com variações relacionadas ao modelo médico e ao modelo social, que resultam em dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido”.

> O diagnóstico médico apoia a afirmação de identidades pessoais e a construção de identidades coletivas e é utilizado de forma valorosa para reclamar e assegurar o acesso a recursos e dispositivos de suporte e inclusão social. Por outro lado, expõe sua face negativa, como o poder da autoridade médica, o fenômeno da medicalização dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem e a desarmonia com a participação do poder público (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p. 17-18).

Amiralian *et al* (2000, p. 100-101) ao apresentar discussões acerca dos conceitos de deficiência, doença, incapacidade e desvantagem demonstra a complexidade das atribuições dos conceitos por meio de uma representação esquemática que busca ilustrar a interação entre os conceitos.

FIGURA 3 – INTERAÇÃO E INTERSEÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DOENÇA, DEFICIÊNCIA, INCAPACIDADE E DESVANTAGEM




Fonte: Amiralian *et* al, 2000.

Para a autora “pode-se inferir que a doença ocorre sem grandes implicações e que a incapacidade e a desvantagem podem ocorrer na ausência de uma doença” (AMIRALIAN *et* al, 2000, p. 100-101).

A autora afirma que “há possibilidade de interrupção da sequência em qualquer

estágio: uma pessoa pode ter uma deficiência sem incapacidade, uma incapacidade sem desvantagem ou uma desvantagem sem incapacidade ou deficiência (AMIRALIAN *et* al, 2000, p. 100-101).

Não há um posicionamento único relacionado à essa caracterização. As pessoas com dislexia permanecem em estado de “dúvida”. A Dislexia não é uma deficiência, não é uma doença, mas o “ser” disléxico existe e permanece na subjetividade das políticas públicas.

> Poder-se-ia incluir a pessoa com dislexia na legislação sobre deficiência, porém a própria CID que define a dislexia não entende que essa seja uma deficiência. Por isso, a discussão sobre as leis sobre dislexia passa necessariamente por discutir o estatuto da dislexia na sociedade moderna brasileira. Essa definição não é algo técnico, que possa ser definida por um médico ou outro profissional da saúde, mas algo que deva ser acordado socialmente, e por enquanto não há entendimento fechado sobre o status do disléxico (SALGADO, 2018, online).

Ainda com relação ao conceito de deficiência, o Instituto ABCD (online), instituição que defende a causa da pessoa com dislexia, afirma com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), constitucionalizada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949/09, que “o ordenamento jurídico brasileiro consagra critérios sociais(e não apenas critérios médicos) para conceituar deficiência”.

> Assim, a legislação em vigor reconhece que a deficiência não é algo intrínseco à pessoa, e sim aos vários segmentos da sociedade. Isto é, *deficiência é RESULTADO da interação dos impedimentos que a pessoa apresenta (físico, mental, intelectual ou sensorial) com as várias barreiras da sociedade (arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, tecnológicas, comunicacionais etc.)* que, consequentemente, obstruem a inserção social do indivíduo *(participação plena e efetiva)* (INSTITUTO ABCD, online).

Ao responder ao questionamento se a Dislexia é deficiência, o Instituto ABCD tece algumas considerações quanto ao ordenamento jurídico:

> O ordenamento jurídico brasileiro reconhece que a deficiência não está na pessoa, mas sim nos vários segmentos da sociedade. Assim, para definir o que é *ou não* deficiência é preciso verificar os impactos da condição diagnosticada que interferem no desenvolvimento e na funcionalidade da pessoa, em atenção ao meio em que ela vive *(modelo social)* (INSTITUTO ABCD, online).

E também quanto a doutrina e a literatura médicas:

> Já a doutrina e a literatura médicas definem dislexia como um transtorno neurobiológico *(mental)* que acompanha a pessoa até o final da vida *(condição*

> *persistente)* afetando diretamente o desempenho acadêmico, pois em diversos graus *(barreiras)* interfere e/ou dificulta a apropriação do conhecimento e, consequentemente, afeta a formação para o trabalho e as relações interpessoais (INSTITUTO ABCD, online).

Deste modo, de acordo com os parâmetros biopsicossociais, o Instituto diz que é possível afirmar que "a dislexia é um impedimento de longo prazo, de natureza mental (neurobiológica), o qual, em interação com as barreiras [...] pode dificultar, limitar ou impedira participação plena e efetiva da pessoa com dislexia na sociedade [...] em igualdade de condições as demais pessoas" (INSTITUTO ABCD, online).

Sendo assim, a instituição considera que "Dislexia não é deficiência (modelo médico), porém a dislexia gera uma deficiência (modelo biopsicossocial)". E ressalta a importância de que "conceituar deficiência para fins de inclusão social impõe a análise do caso concreto em diferentes perspectivas da saúde (biológica, individual e social". Destacando que 'o modelo biopsicossocial consagrado pela legislação brasileira se mostra dinâmico e interativo, com vista a garantir equiparação de direitos e oportunidades, independência, autonomia e protagonismo ao indivíduo com diferentes estados de saúde" (INSTITUTO ABCD, online).

As crianças com dislexia podem apresentar graus variados de dificuldades na leitura, na ortografia e na linguagem dependendo do desenvolvimento cerebral, dos tipos de estímulos que recebem, bem como pelo tipo de ensino a elas ofertado. Essas dificuldades apresentadas pelos alunos inquietam professores que não sabem bem como devem desenvolver suas práticas pedagógicas ao se depararem com alunos com grande dificuldade na fluência e na escrita, e que apresentam um número considerável de troca de letras quando já deveriam apresentar um nível mais avançado para a faixa etária em que se encontram.

Estudos feitos a partir de neuroimagem demonstram que as pessoas com dislexia usam caminhos cerebrais diferentes, afirma Shaywitz (2006, p. 70). Deste modo, pairam dúvidas em relação a como a dislexia pode afetar o desenvolvimento do currículo escolar e como deve ocorrer o processo de inclusão.

> Os estudos feitos a partir das imagens cerebrais identificaram pelo menos dois caminhos neurais da leitura: um para quem está começando a ler e para a verbalização lenta das palavras e outro, mais rápido, para quem já lê bem. Segundo, porque o exame cuidadoso dos padrões de ativação cerebral revelou uma falha nesse circuito para os leitores disléxicos. Estudos realizados no mundo inteiro não deixam dúvida de que os leitores disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes (SHAYWITZ, 2006, p. 70).

Ler e escrever são habilidades exigidas para o aprendizado em todas as disciplinas e são habilidades mais críticas para os alunos com dislexia. Dificuldades no acesso ao texto escrito, fluência de leitura, ortografia, expressão escrita, organização, seguir instruções escritas, sequenciamento, uso da memória de trabalho (necessária para a resolução de problemas) e processamento visual (especialmente crítico para planilhas, livros didáticos e testes) podem interferir na aprendizagem em assuntos diferentes de maneiras diferentes.

O impacto de um déficit de linguagem afeta muito mais do que a incapacidade de desenvolver habilidades de leitura, ortografia e escrita competentes. Entender direções, organizar informações, construir um fundo de conhecimento geral, desenvolver estratégias eficazes de resolução de problemas, entender informações conforme elas se tornam mais sintaticamente complexas e expressar-se de forma sucinta em situações de sala de aula são todos adversamente afetados.

Porém, alunos com dislexia podem também apresentar pontos fortes específicos em cada área de assunto já que Dislexia não é falta de inteligência e muitas pessoas com dislexia são excepcionalmente talentosos em uma ou mais áreas, como: pensar de forma inovadora em termos de resolução de problemas, criatividade, aprendizado prático e esportes. Muitos têm pontos fortes em suas habilidades verbais, habilidades visuais-espaciais, habilidades sociais, memória e música.

Deste modo, destacamos elementos importantes dos processos de inclusão que precisam se analisados com maior aprofundamento: processos de encaminhamento, avaliação, diagnóstico; conhecimento e formação de professores; políticas públicas de inclusão; atendimento e recursos variados que dialoguem com a necessidade do aluno e contribuam para produzir o aprendizado. Portanto, compreende-se a Inclusão como um movimento que busca assegurar o direito à participação plena, independentemente de características físicas ou psíquicas.

> Entendemos a inclusão escolar, não como um movimento social voltado somente àqueles alunos que apresentam diagnósticos médicos ou características físicas visíveis que comprometam a sua aprendizagem. Entendemos esta inclusão como um movimento voltado a um conjunto de ações que possibilitem que todas as pessoas possam ter o direito não só de ter matrícula ou frequência à escola, mas de participar das suas atividades efetivamente seja qual for sua característica física ou psíquica (PANTA, 2017, p. 25).

Educação de qualidade e conhecimento estão entre os principais fatores que contribuem para a redução da exclusão, seja, no campo social ou educacional. Parte-se do princípio de que para que haja "qualidade" em um contexto educacional prático é

necessário que, dentre outras questões, o currículo seja inclusivo - para ajudar todos os alunos, independentemente de capacidade, etnia, formação cultural, gênero, circunstâncias socioeconômicas ou localização geográfica, a alcançarem seu potencial individual como alunos e desenvolver suas capacidades ao máximo.

Para Sanches (2005, p. 128) “a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos”. E educar a diversidade dos públicos “numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física” é trabalhosa e desafiadora.

> “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

Mantoan (2003, p. 18) destaca que a “inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”. É comum avaliar o que o aluno aprende, não dando o devido valor ao que ele sabe e, principalmente, e “raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim”.

Questiona-se, “embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas”, se “as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola”, e se as propostas vigentes “reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar” (MANTOAN, 2003, p. 19).

No que se refere à inclusão de alunos com dislexia nossos professores têm se aperfeiçoado de modo a atender suas peculiaridades ou apenas os “professores especializados para ensinar aos que não aprendem” é que se consideram preparados para atender as diferenças de aprendizagem?

Ao citar Vigotski (1984) Lumertz (2020, p. 3) destaca que “os seres humanos são dotados de capacidade de se transformar a partir dos estímulos oriundos do ambiente”. Dito isto, e compreendendo a criação de processos adaptativos impostos pelo ambiente a que “homens e mulheres, desde a mais tenra idade” são expostos, a autora ressalta que “uma limitação pode ser compensada pela aquisição ou aperfeiçoamento de outras habilidades compensadoras” e segundo a autora, para Vigotski (1984) “o desenvolvimento se dá pela interação entre o organismo humano e as ofertas do meio externo, o que nos leva à importância dos estímulos adequados às necessidades do sujeito”.

Assim, compreende-se que, no caso dos alunos com dislexia, com o diagnóstico correto, estimulação e instrução adequada e estruturada na época correta, aliados a suporte da família, professores e recursos adequados como os de Tecnologia Assistiva, os alunos com dislexia podem ser incluídos, ter sucesso escolar e desenvolver autonomia no ensino/aprendizagem derrubando barreiras que dificultam sua aprendizagem e os sinalizam como incapazes de aprender.

## 2.3. TECNOLOGIA ASSISTIVA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: CONCEITOS E POTENCIALIDADES NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM DISLEXIA

Para Galvão Filho e Garcia (2012, p. 18) a pesquisa e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva ou de Apoio devem levar em consideração, tendo uma “visão de deficiência referenciada num paradigma inclusivo”, “as “desvantagens” ou “limitações” encontradas pelo indivíduo, em sua funcionalidade e possibilidades de participação, como resultados não só de suas deficiências individuais, mas também de deficiências e barreiras específicas do seu meio”.

Nessa perspectiva, a TA é utilizada para eliminar alguma barreira em função de sua condição e apoia os alunos na realização de tarefas proporcionando certo nível de autonomia que sem ela estariam em desvantagem ou até excluídos de participação.

A Tecnologia Assistiva tem um papel essencial na aquisição daquelas habilidades que garantem a independência ao longo da vida. Este tipo de tecnologia no ambiente escolar não é apenas útil, mas muitas vezes indispensável para permitir que as pessoas com deficiência atinjam seus objetivos educacionais e individuais da mesma forma que seus pares, promovendo a integração, moldando o estilo de aprendizagem e simplificando as participações sociais (Alper. Raharinirina, 2006; Martin et al., 2009 *apud* CERNI; JOB,

2015, p. 44, tradução da autora).[5]

Nesse sentido, a utilização de tecnologias no contexto educacional não deve ser considerada como um sinal de diversidade, ou apenas de compensação, mas, sim, como uma ferramenta com fins de aquisição de conhecimento e autonomia.

Em países como a Inglaterra e os Estados Unidos em que a dislexia é reconhecida por lei como distúrbio específico de aprendizagem, é assegurado um conjunto de ações que favorecem a educação por meio de adaptações pedagógicas; desenvolvimento de programas de identificação precoce; produção de materiais didáticos e recursos de Tecnologia Assistiva que facilitam a leitura, compreensão e escrita dos alunos com dislexia. Desta feita, nesses países, há uma variedade de ferramentas Tecnológicas Assistivas que contribuem para a melhoria das condições de acesso, permanência e sucesso escolar desses alunos.

Ainda que o termo “Tecnologia Assistiva” remeta a dispositivos eletrônicos como hardwares e softwares de computador, há variadas possibilidades de TA que podem ser consideradas  baixa Tecnologia Assistiva como adaptações de uso ou de materiais realizados pelos próprios professores.

Para Travassos et al (2009, p. 11), o termo Tecnologia Assistiva (TA) se refere a qualquer “item, equipamento ou sistema, sejam, hardwares e softwares, como computadores, gravadores, calculadoras e programas, ou quaisquer outras ferramentas que ajudem as pessoas com dificuldades de aprendizagem a ultrapassar obstáculos”. Em se tratando da Dislexia, pode ajudar a “compensar alguns dos seus pontos fracos, tais como problemas em leitura, escrita e matemática” (TRAVASSOS *et* al, 2009, p. 11).

Assim sendo, possibilitar o uso de ferramentas tecnológicas diferenciadas, das mais inovadoras até a simples gravação de uma aula, a disponibilização de livros em áudio, diagramas, mapas mentais, alteração de layouts, fontes e espaçamento em provas e demais materiais, aumento de prazos para realização de atividades, métodos de avaliação variados, intervenções pedagógicas, métodos multissensoriais e fônicos, pode contribuir para o sucesso acadêmico deste público.

E para a finalidade do pleno desenvolvimento do “ser” com dislexia, não basta

---

5 The Assistive Technology Act (2004) pays particular attention to the educational application of AT, as assistive devices are oriented to the empowerment of programs and activities devoted to education, rehabilitation and training in general. The assistive device has to be adapt to the development of disable people and to the entire individual path. Therefore, an AT has an essential role in the acquisition of those skills that guarantee independence during life. This kind of technologies in the schools setting is not only useful but often indispensable to allow disabled people to reach their educational and individual goals in the same manner as their peers, promoting integration, shaping learning style and simplifying social participations (ALPER; RAHARINIRINA, 2006; MARTIN *et al*., 2009).

apenas ter o recurso à disposição, mas compreender qual recurso o aluno com dislexia requer com base em suas dificuldades, em suas habilidades e em suas potencialidades.

Para Sartoretto e Bersch (2021, online), “a Tecnologia Assistiva é, acima de tudo, um recurso de seu usuário e a equipe coloca seu conhecimento à disposição para que ele encontre o recurso ou a estratégia que atenda a sua demanda de atuar e participar de tarefas e atividades de seu interesse”.

> A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. [...]. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana (BERSCH, 2017, p. 18).

De acordo com Bersch (2017, p. 12) “a tecnologia educacional é facilmente confundida com a Tecnologia Assistiva”.

> Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e, neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. Qualquer aluno, tendo ou não deficiência ao utilizar um software educacional está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado. Na escola o professor propõe novas ferramentas tecnológicas com objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos (BERSCH, 2017, p. 12).

Mediante o exposto, a tecnologia pode ser considerada Assistiva no contexto da educação, quando utilizada com o objetivo romper barreiras, sejam elas “sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele” (BERSCH, 2017).

A Tecnologia Assistiva, pode ser relacionada à tecnologia educacional comum como afirma Bersch (2017, p. 12):

> Podemos afirmar então que a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica dificuldades de

realizar a tarefa e está excluído da participação (BERSCH, 2017, p. 12).

A Tecnologia Assistiva pode favorecer não apenas o acesso, mas também a participação, a autonomia e a autoestima, pois permite a assimilação de objetos de estudo que sem esse recurso seria restrita, insuficiente ou mesmo inexistente.

Recursos de Tecnologia Assistiva estão sendo desenvolvidos rapidamente a cada ano, e isso é particularmente verdadeiro, em âmbito internacional, no caso de tecnologias projetadas para indivíduos com dislexia. Pesquisa recente sobre aplicativos móveis relacionados à dislexia identificou 531 aplicativos relacionados à dislexia no Google Play (para sistemas Android) e na App Store (para sistemas OS). (DAWSON; ANTONENKO; SAHAY; LOMBARDINO, 2016, p. 70, tradução da autora).[6]

Algumas ferramentas tecnológicas disponíveis para intervenções e adaptações pedagógicas oferecem soluções de aprendizagem assistencial que auxiliam pessoas de todas as idades a atingir seu potencial de compreensão, leitura e escrita com maior facilidade, bem como aos professores.

Então, para alunos com dificuldades de aprendizagem, a oportunidade de usar TA para apoiar e reforçar o processo de inclusão junto com a redução do impacto funcional em sua aprendizagem, pode significar um permanente aperfeiçoamento, melhorias nos índices de sucesso escolar e redução da exclusão.

Por vezes, pode haver uma certa recusa ou discriminação no uso de determinados recursos que podem ser considerados como vantagens a alguns e desvantagens a outros. “Como acontece com outras adaptações em sala de aula, o objetivo de usar a TA com alunos com dislexia não é fornecer ao aluno uma vantagem, mas sim reduzir parte da carga de menor proficiência em letramento ou matemática”, por exemplo (AUSPELD, 2021, online, tradução da autora).[7]

Nesse sentido, o uso de multimídia e informações eletrônicas, por exemplo, permite que os alunos com dificuldade de leitura melhorem sua compreensão de um tópico ou ideia sem depender de sua capacidade de leitura; computadores e processadores de texto podem reduzir o fardo de editar e reescrever tarefas, tornando o processo de escrita mais rápido e permitindo que os alunos trabalhem de forma mais independente; uma foto tirada

---

6Technologies have being developed more and more rapidly each year, and this is particularly true of Technologies designed for individuals with dyslexia. For example, a recent study on mobile apps related to dyslexia identified 531 apps related to dyslexia in Google Play (for Android systems) and the App Store (for OS systems) (Dawson, Antonenko, Sahay & Lombardino, 2016).

7*As with other classroom accommodations, the purpose of using AT is not to provide the student with an advantage but rather, it reduces some of the burden of lower literacy or numeracy proficiency.*

com qualquer dispositivo que tenha uma câmera pode ser usada em vez de copiar as informações de um quadro branco. Essas informações podem ser armazenadas digitalmente e, em alguns casos, convertidas em texto; um gravador de MP3 em qualquer dispositivo pode gravar ideias e ajudar a superar as dificuldades de memória de curto prazo (AUSPELD, 2021, online, tradução nossa).[8]

São algumas facilidades que a tecnologia permite e que podem beneficiar os alunos com algum tipo de necessidade educativa específica, como os alunos com dislexia. Mas, para isso, é necessário assegurar que o aluno tenha acesso e que os professores compreendam que o uso de TA não é mera “facilitação”, é incluir e oportunizar o acesso ao ensino e ao desenvolvimento de suas capacidades individuais por meio de recursos acessíveis.

---

8The use of multimedia and electronic information allows students with reading disabilities to improve their comprehension of a topic or idea without being dependent on their reading ability; Computers and word processors can reduce the burden of editing and re-writing assignments, making the writing process faster and allowing students to work more independently; A photo taken with any device that has a camera may be used instead of copying information from a whiteboard. This information can be stored digitally and in some cases converted to text; An MP3 recorder on any device can record ideas and help overcome short term memory difficulties (AUSPELD, 2021, online).

# 3. DOS DIREITOS E DO ATENDIMENTO: A PRIVAÇÃO DOS ALUNOS COM DISLEXIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo apresento uma visão da dificuldade de acesso a recursos de acessibilidade, a serviços de TA, de garantia dos direitos dos alunos com dislexia, a partir do mapeamento das legislações vigentes por estado e do município Lócus da pesquisa, em relação à garantia dos direitos ao atendimento dos alunos diagnosticados com dislexia e da verificação dos tipos de levantamento utilizados para a implementação de políticas públicas de inclusão, que contemplam o atendimento.

## 3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A DISLEXIA EM QUESTÃO

Para Navas (2013, p. 135), “a ausência de Políticas Públicas e leis específicas que garantam o atendimento educacional adequado aos transtornos funcionais específicos é um dos principais obstáculos” e mesmo que a legislação tenha avançado, apresentou também retrocessos em relação aos direitos da pessoa com dislexia.

Para que o avanço se mostre significativo é necessário que os direitos educacionais das pessoas com dislexia se encontrem claramente especificados na Política de Inclusão e legislação existente, visto que em alguns casos está apenas subentendido. Por esse motivo, a luta para reconhecimento de seus direitos tem demandado uma verdadeira “mineração” no sentido de encontrar o lugar da pessoa com dislexia nas legislações vigentes.

O Compêndio de normas e diretrizes da Educação aos educandos – Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem**,** organizado pela Dra. Simoni Lopes de Sousa, tem sido bastante divulgado, em caráter informativo, por instituições como a Associação Brasileira de Dislexia devido a procura por amparo legal (ABD).

No compêndio diversos documentos são utilizados, desde a Constituição Federal de 1988, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº 8.069/90), a LDBN – Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a LBI – Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais / MEC / SEF / SEESP Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação de alunos com necessidades

educacionais especiais (ou NEE), a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 (Conselho Nacional de Educação) e o Parecer CNE/CEB - Nº 17/2001 (Conselho Nacional de Educação).

No Brasil, a Dislexia é considerada um transtorno funcional específico e é vagamente contemplada nas políticas de Educação Inclusiva. E embora os alunos com dislexia sejam considerados alunos de inclusão, não há garantia de atendimento educacional especializado em todas as instituições por falta de parâmetros que fundamentem as práticas de avaliação e atendimento de forma equitativa em âmbito nacional.

Em países em que há um grande avanço no reconhecimento da Dislexia como transtorno específico de aprendizagem instituído por lei, são asseguradas ações que favorecem a educação de várias maneiras, e que contribuem diretamente para o acesso, a permanência e sucesso escolar dos alunos com dislexia.

Para citar alguns: na Inglaterra, a resolução "*Special Educational Needs and Disability Act* (2001)", nos Estados Unidos, a lei federal, a partir do "*Individuals with Disabilities Education Act* – IDEA (2004)", na Espanha, a *Lei Orgânica de Educación* 2/2006, incorpora em uma resolução de âmbito nacional o termo "Distúrbios Específicos de Aprendizagem", reconhecendo as necessidades educacionais destes escolares (ESTILL, online), e em Portugal o Decreto Lei nº 54/2018 que substituiu o Decreto Lei nº 3/2008.

No que se refere à Dislexia, ela é "reconhecida nos catálogos internacionais de descrição de doenças como o DSM-5, CID-10 e CIF", contudo "sua ausência nas políticas públicas de inclusão" é evidente (ESTILL, s.d, online).

> O fato de a dislexia não constar na Política Nacional de Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC), é uma situação que causa grande prejuízo escolar, acadêmico e profissional para as pessoas que sofrem deste transtorno. Há um movimento intenso através das Associações de Dislexia junto ao MEC e sistemas legislativos estaduais e federais, para que se concretize a regulamentação de leis que garantam os direitos ao atendimento das necessidades especiais das pessoas com dislexia (ESTILL, s.d., online).

Em se tratando do reconhecimento da Dislexia no Brasil, Navas (2013, p. 136-138) relaciona algumas ações que revelam avanços e retrocessos na legislação nacional em relação aos direitos da pessoa com dislexia:

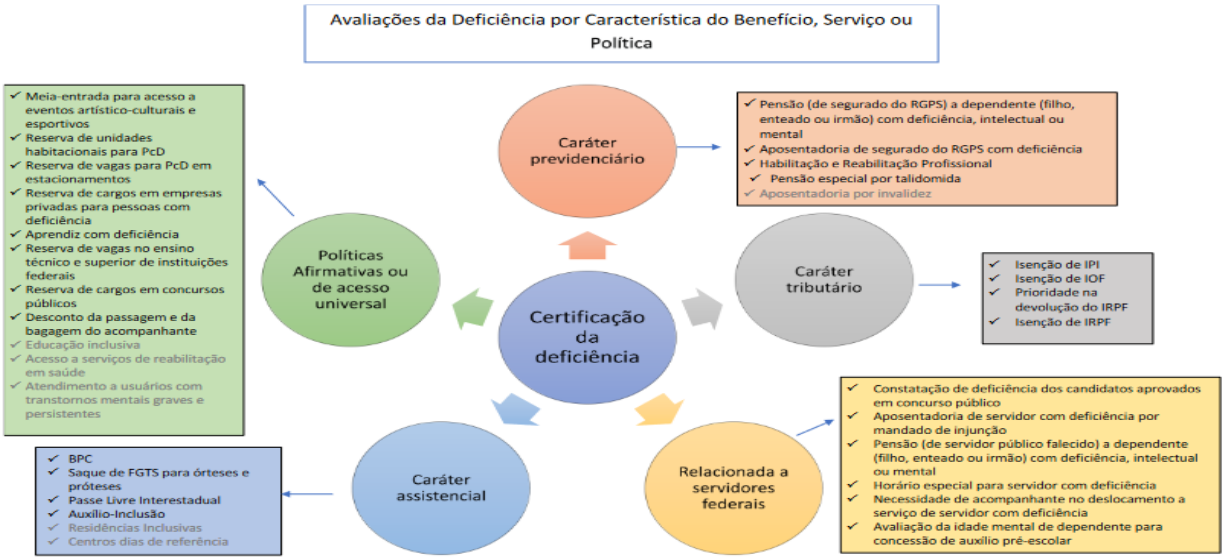
> - Em 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica (BRASIL, 2001), incluindo as dificuldades especificas de aprendizagem como a dislexia, entre outros no atendimento especializado a crianças com dificuldades de aprendizagem.
> - Em 2008, o Ministério de Educação publicou uma nova política educacional inclusiva, a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

> Inclusiva", onde os transtornos funcionais específicos deveriam ter acesso à educação especial de forma articulada com o ensino regular (Brasil. MEC, 2007) estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
> - Em 2008 o Ministério da Educação nomeou Grupo de Trabalho através da Portaria Ministerial nº 6, de 5 de junho de 2008, em resposta a manifestação de associações e entidades envolvidas na causa dos disléxicos, com o objetivo de discutir e elaborar diretrizes para apoio aos estudantes com TFE.
> - Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (Brasil, CNE, 2009) instituiu por meio da Resolução CNE/EB 4/2009 as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, sem contemplar os transtornos funcionais específicos.
> - Em 2009 o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 6, de 5 de junho de 2008 foi finalizado e protocolado, mas sem publicação de parecer final ou resolução (NAVAS, 2013, p. 136-138).

Ao analisar esse histórico em torno dos direitos à inclusão de pessoas com Dislexia percebe-se que a luta se estende há décadas entre avanços e retrocessos. Embora a evolução em relação aos direitos assegurados tenha andado a passos lentos, permanecendo muito tempo na iminência da subjetividade nas legislações vigentes, fortaleceu-se a esperança de que a aprovação de uma legislação mais específica para esse público transforme essa realidade de lutas por direitos e inclusão.

Em síntese, as discussões sobre os direitos, o atendimento e a inclusão de pessoas com dislexia nas políticas públicas no Brasil estão diretamente ligadas ao conceito de deficiência utilizado nas legislações, visto que a Dislexia não se enquadra no público-alvo da política de Educação Especial por não ser considerada deficiência, e à não especificação, de forma clara e objetiva, dos alunos com dislexia como público da inclusão. Mas por que a dislexia não está no rol do público-alvo da educação especial, afinal?

FIGURA 4 – AVALIAÇÕES DA DEFICIÊNCIA POR CARACTERÍSTICA DO BENEFÍCIO, SERVIÇO OU POLÍTICA




Fonte: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-2019/apresentacao-liliane-cristina-bernardes-mdh

A figura 4 demonstra que, embora mascarado por diversos discursos, o interesse em limitar o público-alvo da Educação Especial se baseia nas prioridades econômicas definidas pelo estado. Isso, dado ao fato de que o Brasil possui o maior programa mundial de transferência direta de renda para Pessoas com Deficiência (PcD), segundo especialistas da Organização das Nações Unidas (ONU). Deste modo, ampliar esse público e consequentemente as políticas públicas, não é interessante para o governo porque caracteriza a necessidade de mais investimentos. Portanto, definir Dislexia como deficiência no modelo biopsicossocial, de forma a assegurar políticas públicas de inclusão ainda é um processo difícil.

Em relação aos avanços no que se refere aos direitos educacionais dos alunos com dislexia, pode-se dizer que o maior avanço está voltado à tramitação do Projeto de Lei Nacional para Dislexia e TDAH que após anos de lutas foi sancionado pelo presidente da república, em 30 de novembro de 2021.

Hoje, a Lei 14.254/2021 que tramitou no Senado Federal, sob a numeração 3517/19, e trata-se do mesmo projeto de lei 7081/10 que tramitou na Câmara dos Deputados nos últimos anos, originado do projeto de lei PLS 402/2008 que teve início em outubro de 2008, estabelece que “o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia[...]” (BRASIL, 2021).

O acompanhamento integral previsto na legislação compreende “a identificação

precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (BRASIL, 2021).

Este poderá ser o maior avanço para a proteção jurídica da pessoa com dislexia, se efetivado. Embora o histórico de debates e discussões acerca de legislações e de projetos de lei ainda demonstre fragilidade em relação a alguns aspectos.

Em oito de janeiro de 2015 foi publicada a Lei nº 13.085 que institui o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, a ser comemorado no dia 16 de novembro de cada ano. A classificação de direito da referida lei se dá como homenagem. E o texto da Lei determina que o Dia Nacional de Atenção à Dislexia deve ser comemorado com “eventos sociais, culturais e educativos destinados a difundir informações sobre a doença, conscientizar a sociedade e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces” (BRASIL, 2015). A Lei pode ser considerada como um avanço, uma vez que incentiva a conscientização, mas traz também uma questão polêmica ao utilizar a palavra “doença”.

Quanto ao direito à inclusão educacional da pessoa com Dislexia, o Instituto ABCD, uma das organizações defensoras da causa da pessoa com dislexia, destaca que a “Constituição Federal de 1988 (arts.205, 206, 208 e 208), as Normas Gerais da Educação e a Lei n. 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoal com Deficiência (arts. 27, 28 e 30) estabelecem que, no Brasil, vigora o "sistema educacional inclusivo”. Posto isso, considera que ao adotar o sistema educacional inclusivo, o Brasil assume “nacional e internacionalmente o compromisso público de reconhecer e atender as necessidades educacionais do indivíduo, acomodar ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade a todos” (INSTITUTO ABCD).

Importante destacar que o Instituto ABCD não apenas apoiou o Projeto de Lei (PL) n° 3517/2019, originado pelo Projeto de Lei 7081/2010, mas teve importante participação na elaboração de seu texto inicial.

O projeto de Lei 7081/10 trata de duas questões: da Dislexia e do TDAH. E essa dualidade contribuiu para que algumas entidades se posicionassem contra projetos como esse, como é o caso do Conselho Federal de Psicologia - CFP acerca da temática em uma de suas cartilhas contra a medicalização da vida e da educação.

> Constatamos, também, uma forte presença de projetos de Lei tramitando em várias casas Legislativas, em âmbito federal, estadual e municipal que visam inserir no campo da educação, nas Secretarias de Educação ou para toda a rede pública, a criação de Serviços, Convênios, Programas de diagnóstico e tratamento de supostos transtornos, com destaque para a dislexia e para o transtorno de déficit de

> atenção e hiperatividade. Desta forma, as políticas públicas de Educação, ao invés de reforçarem formas de investir na melhoria da qualidade da escola, estariam criando instâncias de diagnóstico e de avaliação de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades no processo de escolarização e que acabam de se inserir no processo de alfabetização (CFP, 2013, p.8).

O CFP apresenta dados de um levantamento feito até 2011 que "constatou 18 proposições, no período de 2003 a 2011, na Câmara Federal, no Senado Federal, na Câmara Municipal de São Paulo e na Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, oriundos de diferentes legendas partidárias" (CFP, 2013, p.8). Além de proposituras na esfera federal que se distribuem em quatro grupos distintos de proposituras:

> a) os que propõem a inserção de programas de diagnóstico e tratamento de dislexia e /ou TDAH;
> b) os que propõem a criação de programas de apoio aos portadores desses supostos transtornos;
> c) projeto que ressalta a importância da dislexia criando o Dia Nacional da Dislexia e definindo o suposto transtorno por lei;
> d) a implantação de formas de avaliação do suposto transtorno para fins de carteira de habilitação para motoristas" (CFP, 2013, p.8).

O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, chegou a realizar em 21/09/2009 um "evento na Câmara Municipal de São Paulo intitulado "Dislexia: subsídios para políticas públicas", e em novembro de 2010, o "I Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos", diante da preocupação de que tais projetos acabem por incentivar o uso de medicação.

> Sabedores que somos de que tais supostos transtornos são passíveis do uso de medicação, tais projetos reforçam a necessidade de realização de diagnósticos e inserção da medicação no plano educacional de maneira institucional, por meio das redes de ensino. Tais projetos de lei, ao implantarem pretensos centros de tratamento e diagnóstico de distúrbio de aprendizagem e de comportamento, desconsideram os avanços presentes na sociedade brasileira em relação ao Sistema Único de Saúde, pois inserem no campo da educação ações que são prerrogativas da área da saúde ou de políticas intersetoriais (CFP, 2013, p.3).

Mesmo contrário aos projetos de lei que vão surgindo em diferentes âmbitos e esferas governamentais o Conselho Federal de Psicologia não contesta a existência da Dislexia, mas defende a conformidade dos projetos com as diretrizes do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, e questionam "um discurso cuja tônica possa ser a medicalização, sendo esta entendida como um processo artificializante e reducionista, em que problemas de diferentes ordens são apresentados como doenças, transtornos e distúrbios" (CFP, 2014, online).

Ainda que a legislação federal seja muito recente, há um número significativo de Leis

aprovadas em várias casas Legislativas, tanto em âmbito estadual quanto municipal que buscaram assegurar alguns direitos a esse público.

Para analisar os avanços nas legislações em torno dos direitos dos alunos com dislexia, também buscou-se conhecer a Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019, sob o viés da Dislexia. Três questões relacionadas aos transtornos específicos de aprendizagem foram encontradas no corpo do texto do decreto, sendo:

> Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:
> IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
> a) consciência fonêmica;
> b) instrução fônica sistemática (BRASIL, 2019).

Também são apresentadas, no art. 5º, diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização, com destaque para o inciso “VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem” (BRASIL, 2019).

Outra questão relacionada à alfabetização de alunos com transtorno específico de aprendizagem foi verificada no art. 8º já que estabelece que:

> Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:
> III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
> XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (BRASIL, 2019).

O decreto cita uma única vez no artigo 5º o termo “transtornos funcionais específicos” e não são encontrados aspectos claros e objetivos que contemplem a inclusão da alfabetização de crianças com quadros de comprometimento neurolinguístico, como a Dislexia, o uso de recursos, adaptações e procedimentos especiais para a alfabetização dos alunos nessa condição.

Ao anunciar uma nova política Nacional de Educação Especial que é apresentada como uma política Educacional Inclusiva compreendida como um “conjunto de medidas planejadas e implementadas[...] que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana” (BRASIL, 2020) e envolvem não apenas as demandas do aluno, mas inclui suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos [...], esperava-se que a pessoa com dislexia estivesse ali contemplada.

Ainda que o Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, tenha tido sua eficácia suspensa, busca-se analisar os impactos que sua aplicabilidade poderia trazer no caso dos direitos e atendimento dos alunos com Dislexia.

Considerando que o art. 3º a PNEE estabelece como princípio da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida em seu inciso I a "educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo" de forma que "todos tenham acesso aos recursos e serviços diferenciados necessários para que oportunidades iguais sejam viabilizadas em direção ao desenvolvimento humano e social" definindo como um sistema educacional inclusivo "aquele que promove políticas, práticas e esforços considerando tanto a singularidade como a diversidade [...] aquele que oportuniza o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão" (BRASIL, 2020).

Ao analisar o público-alvo verifica-se que a exclusão dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos como a Dislexia permanece na proposição da nova política nacional, já que no inciso X do artigo 2º considera-se: "escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da *educação especial* (grifo nosso) em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos" (BRASIL, 2020).

E no artigo 5º estabelece o público-alvo da nova política de Educação Especial:

> Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.
> Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
> I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
> II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educados com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
> III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020).

Sendo assim, além de sua aplicabilidade não assegurar nenhum direito em relação à recursos e ao atendimento educacional especializado aos alunos com Dislexia, ainda acentua a já existente exclusão dos alunos nesta condição. Nessa perspectiva, a aprovação

da Lei 14.254/2021 torna-se ainda mais importante para o reconhecimento e atendimento desse público.

Por força da participação de organizações civis organizadas esse quadro foi modificado em alguns estados e municípios, antes mesmo da aprovação da referida lei. A saber, apresenta-se, no subtítulo a seguir, um panorama dos direitos dos alunos com dislexia, no conteúdo das legislações estaduais encontradas.

## 3.2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DISLEXIA NOS ESTADOS BRASILEIROS

Para Salgado (2018, online), “a legislação Estadual também não é muito mais protetiva do que a legislação federal. Isso porque as muitas leis que foram criadas que tratavam da dislexia foram tidas como inconstitucionais”.

Mas vários estados têm reconhecido a existência desse transtorno e a necessidade de estabelecer serviços e atendimentos por meio de legislação. Esses estados tomaram medidas proativas para implementar leis e regulamentos para identificação e tratamento, e para fornecer acesso igual aos alunos com diagnóstico de dislexia. A maioria dos estados, entretanto, não desenvolveu tais leis e diretrizes.

No Brasil, 10 estados já tramitaram e aprovaram projetos de lei relacionados à dislexia entre 2004 a 2020. Concentrando o maior número de proposições a partir de 2009. Esse aumento de proposituras revela uma maior participação de organizações sociais que visam assegurar o direito ao acesso e sucesso escolar de alunos com dislexia, além de assegurar direitos como: atendimento especial em exames, concursos públicos, entre outros para o público adulto com dislexia.

A rápida expansão das leis sobre dislexia nos estados parece ser fortemente impulsionada por esforços de organizações sem fins lucrativos, por associações, bem como por indivíduos que foram afetados pelo laudo de dislexia de alguma forma e usaram de processos judiciais, ao uso da Internet e das mídias sociais para conscientização.

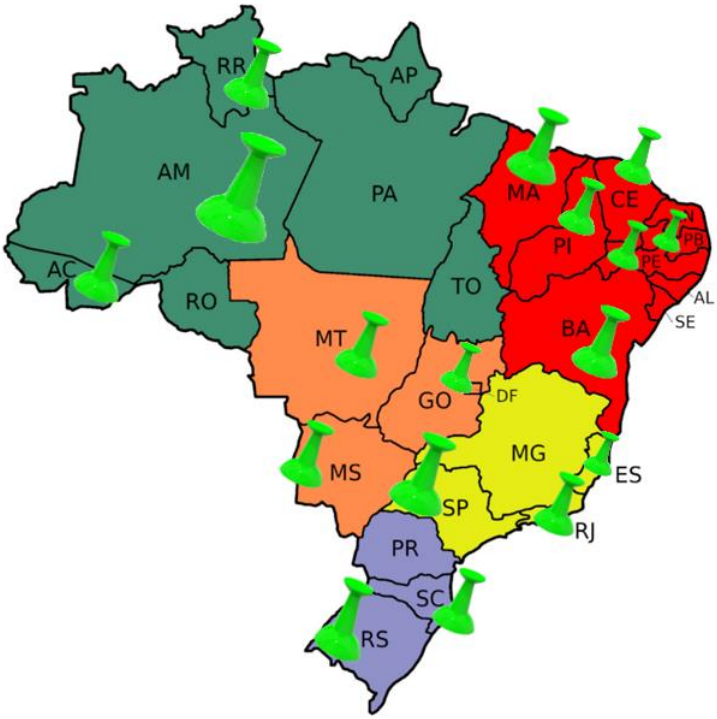
Algumas dessas representações como: Associação Nacional Dislexia, Associação Brasileira de Dislexia, Dislexia TDAH Amor de Mãe, Associação Mato-grossense de Dislexia, Dislexclub e outros intitulados como Grupos de Apoio como: Grupo Nacional Mães do Brasil, Grupo Dislexia Paraná têm trocado informações sobre dislexia e lutado por políticas públicas direcionadas à esse público da inclusão para que sejam respeitados e de

fato incluídos.

Uma das organizações sem fins lucrativos mais atuantes, atualmente, é a Associação Mato-Grossense de Dislexia, criada em quatorze de agosto de dois mil e dezessete. Com uma agenda que inclui desde a realização de Seminários para divulgação e troca de informações, reuniões com o Governo do Estado, com o Secretário de Educação, até reunião na Comissão de Educação em Direitos Humanos do Conselho Estadual do Mato Grosso – CEE-MT, a associação vem buscando ampliar a participação em normativas que possam contribuir para a mudança na vida das pessoas com Dislexia no estado do Mato Grosso. Além de fortalecer parcerias com grupos, organizações e associações em outros estados brasileiros.

Uma busca no portal Leis Estaduais sob o tema dislexia, com foco nas atualizações da legislação desde 2004, fornece uma visão atual das leis da dislexia em cada estado. Com base no conteúdo das legislações existentes, será possível perceber como essas leis impactam a prática pedagógica. A Figura 5 resume a situação das leis atuais em abril de 2020.

FIGURA 5 - MAPA DE LEGISLAÇÃO ESTADUAL SOBRE DISLEXIA




Fonte: Elaborado pela autora.

Em revisão inicial no ano de 2020, apenas 06 estados tinham leis referentes à dislexia. Além disso, muitos desses estados apenas sugeriam campanhas de conscientização sobre a dislexia dentro de suas leis existentes, outras sugeriam a implantação de programas de prevenção e atendimento, mas havia pouca orientação sobre como identificar e ajudar pedagogicamente indivíduos com dislexia.

Em 8 de abril de 2022, 17 estados têm leis específicas para dislexia, algumas legislações não específicas incorporam a dislexia no corpo do texto assegurando alguns direitos como no caso das leis nº 11.389/2019 do estado do Mato Grosso do Sul e nº 11.876/2021 do estado da Paraíba.

Entre os estados que aprovaram leis, destacam-se os estados do Maranhão, do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso, por contemplarem sugestões mais específicas em relação à avaliação e ao atendimento, incluindo o uso de recursos pedagógicos e didáticos adequados.

Hoje, as leis concentram-se principalmente em: a) conscientização da dislexia, b) inserção de programas de diagnóstico e tratamento de dislexia, e c) criação de programas de avaliação e atendimento. Ainda que a maioria não defina a dislexia e não forneça orientações claras sobre a implementação na identificação e no atendimento.

A conscientização sobre a dislexia se concentrou principalmente nos estados que

aprovam leis que declaram um dia e/ou mês para a conscientização da dislexia. As iniciativas de conscientização sobre a dislexia evoluíram pouco no sentido de mudar as práticas reais nas escolas.

QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO QUE PROPÕE CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO

| ESTADO | Nº DA LEI | BREVE DESCRIÇÃO |
|---|---|---|
| BAHIA | LEI Nº 14.352, DE 10 DE AGOSTO DE 2021<br><br>LEI Nº 14.351, DE 10 DE AGOSTO DE 2021 | INSTITUI O LAÇO AZUL COM LARANJA COMO O SÍMBOLO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A DISLEXIA NO ESTADO DA BAHIA.<br><br>INSTITUI A SEMANA ESTADUAL DE CONSCIENTIZAÇÃO E INFORMAÇÃO SOBRE A DISLEXIA E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM. |
| CEARÁ | LEI Nº 17.630, 24 DE AGOSTO DE 2021. | INSTITUI A CAMPANHA ESTADUAL DE CONSCIENTIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE E DA DISLEXIA NO ESTADO DO CEARÁ. |
| ESPÍRITO SANTO | LEI Nº 11.429, 14 DE OUTUBRO DE 2021 | ACRESCENTA ITEM AO ANEXO ÚNICO DA LEI Nº 11.212, DE 29 DE OUTUBRO DE 2020, INSTITUINDO A SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A DISLEXIA, A SER COMEMORADA, ANUALMENTE, NA SEMANA EM QUE RECAIR O DIA 08 DO MÊS DE OUTUBRO. |
| GOIÁS | LEI Nº 20.503, DE 1º DE JULHO DE 2019 | DISPÕE SOBRE A INSTITUIÇÃO DA SEMANA ESTADUAL DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A DISLEXIA. |
| MATO GROSSO | LEI Nº 3.950, DE 11 DE AGOSTO DE 2010. | INSTITUI PROGRAMA SEMANA DE IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO. |
| RIO GRANDE DO SUL | LEI Nº 15.212, DE 25 DE JULHO DE 2018. | INSTITUI A CAMPANHA ESTADUAL DE INFORMAÇÃO SOBRE O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. |
| PERNAMBUCO | LEI Nº 17.039, DE 8 DE SETEMBRO DE 2020.<br><br>LEI Nº 17.516, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2021. | INSTITUI A OBRIGATORIEDADE DA DISPONIBILIZAÇÃO, NO SÍTIO ELETRÔNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, DE MATERIAIS INFORMATIVOS E/OU EDUCATIVOS, COM O OBJETIVO DE INFORMAR E ORIENTAR SOBRE TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH), DISLEXIA E DEMAIS TRANSTORNOS E DÉFICITS DE APRENDIZAGEM.<br><br>ALTERA A LEI Nº 16.241, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2017, QUE CRIA O CALENDÁRIO OFICIAL DE EVENTOS E DATAS COMEMORATIVAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, DEFINE, |

| | | |
|---|---|---|
| | | FIXA CRITÉRIOS E CONSOLIDA AS LEIS QUE INSTITUÍRAM EVENTOS E DATAS COMEMORATIVAS ESTADUAIS, ORIGINADA DE PROJETO DE LEI DE AUTORIA DO DEPUTADO DIOGO MORAES, A FIM DE INCLUIR A SEMANA ESTADUAL DE CONSCIENTIZAÇÃO E ATENÇÃO À DISLEXIA, DISORTOGRAFIA, DISCALCULIA E DEMAIS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do portal www.leisestaduais.com.br.Atualizado em 12/04/2021.

O dia 10 de outubro é o dia Mundial da Dislexia e nacionalmente outubro é reconhecido como o Mês Nacional da Conscientização sobre a Dislexia, e as ações nos estados com leis sobre dislexia consequentemente incentivam a criação de leis municipais neste sentido. São na maioria das vezes editadas como uma cópia em vários municípios e não apresentam efetividade.

Entre as legislações estaduais encontradas nessa temática verifica-se a Lei nº 15.212 de 25 de julho de 2018 que institui campanha estadual de informação, contemplando palestras, exposições de painéis, divulgação por meios diversos. Destaca-se nesta legislação a indicação para que as escolas de educação básica provejam “meios para que, progressivamente, seja oferecido às crianças e adolescentes com dislexia o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem” (Rio Grande do Sul (RS), 2018). Porém, não está claro a que meios e recursos didáticos adequados a legislação se refere.

QUADRO 4 – LEGISLAÇÕES QUE PROPÕEM INSERÇÃO DE PROGRAMAS DE DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DE DISLEXIA

| ESTADO | Nº DA LEI | BREVE DESCRIÇÃO |
|---|---|---|
| ACRE | LEI Nº 1589, DE 19 DE AGOSTO DE 2004 | "CRIA O PROGRAMA ESTADUAL PARA IDENTIFICAÇÃO E TRATAMENTO DA DISLEXIA." |
| RIO DE JANEIRO | LEI Nº 5848, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2010 | DISPÕE SOBRE MEDIDAS PARA IDENTIFICAÇÃO E TRATAMENTO DA DISLEXIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. |
| SANTA CATARINA | LEI Nº 14.658, de 16 de janeiro de 2009 | DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE IDENTIFICAÇÃO E TRATAMENTO DA DISLEXIA NA REDE OFICIAL DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E ADOTA OUTRAS PROVIDÊNCIAS. |
| SÃO PAULO | LEI Nº 12.524, DE 02 DE JANEIRO DE 2007 | DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA ESTADUAL PARA IDENTIFICAÇÃO E TRATAMENTO DA DISLEXIA NA REDE OFICIAL DE EDUCAÇÃO |
| MATO GROSSO DO SUL | LEI Nº 3.950, DE 11 DE AGOSTO DE 2010. | INSTITUI PROGRAMA SEMANA DE IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do portal www.leisestaduais.com.br.Atualizado em 28/04/2021.

Programas para Identificação e Tratamento da Dislexia, considerados um dos elementos-chave mais comuns das leis de dislexia que foram aprovadas nos estados brasileiros visam a triagem, a avaliação e a intervenção.

Embora muitos estados pareçam propor um rastreamento proativo para dislexia, não estão claras as diretrizes sobre como ajudar os alunos com dislexia, uma vez que eles são identificados.

São inexistentes também orientações sobre quais procedimentos devem ser seguidos para que se efetivem essas intervenções, não definem a responsabilidade, nem garantem treinamento específico em dislexia para professores e especialistas em leitura que trabalharão com esses alunos.

QUADRO 5 – LEGISLAÇÕES QUE PROPÕEM A CRIAÇÃO DE PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO E NORMATIZAM ATENDIMENTO

| ESTADO | Nº DA LEI | BREVE DESCRIÇÃO |
|---|---|---|
| AMAZONAS | LEI Nº 5.812, DE 25 DE FEVEREIRO DE 2022 | DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES VISANDO AO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ESTUDANTE COM DISLEXIA, TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE OU TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA. |
| GOIÁS | LEI Nº 19.913, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2017 | DISPÕE SOBRE O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA AS PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E DISLEXIA NOS CONCURSOS PÚBLICOS E VESTIBULARES. |
| MARANHÃO | LEI Nº 10.954, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. | CRIA DIRETRIZES PARA A INSTITUIÇÃO DO PLANO DE ATENÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - PAE PARA ALUNOS IDENTIFICADOS COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (DISLEXIA, DISLALIA, DISGRAFIA E DISCALCULIA) NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ESTADO DO MARANHÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. |
| MATO GROSSO | LEI Nº 11.239, DE 29 DE OUTUBRO DE 2020- D.O.03.11.20. | INSTITUI O *PLANO DE ATENÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - PAE* PARA OS ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (DISLEXIA, DISGRAFIA E DISCALCULIA) NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. |
| MATO GROSSO DO SUL | LEI Nº 5.593, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2020. | OBRIGA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, NO ÂMBITO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, A DISPONIBILIZAREM CADEIRAS EM LOCAIS DETERMINADOS AOS PORTADORES DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH). |
| MATO GROSSO | LEI Nº 11.230, DE 15 DE OUTUBRO DE 2020, D.O.16.10.20. | INSTITUI O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NAS PROVAS REALIZADAS NO DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO - DETRAN DE MATO GROSSO PARA AS PESSOAS COM DISLEXIA. |
| MATO | LEI Nº 11.389, DE | OBRIGA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS |

| | | |
|---|---|---|
| GROSSO DO SUL | 12 DE JULHO DE 2019 | INTEGRANTES DO ESTADO DA PARAÍBA, A DISPONIBILIZAREM CADEIRAS EM LOCAIS DETERMINADOS NAS SALAS DE AULA AOS PORTADORES DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH. |
| PARAÍBA | LEI Nº 11.876, DE 19 DE ABRIL DE 2021 | ALTERA A REDAÇÃO DOS ARTS. 1º E 2º E DO PARÁGRAFO UNICO DO ART. 3º, DA LEI Nº 11.389, DE 12 DE JULHO DE 2019, QUE OBRIGA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS INTEGRANTES DO ESTADO DA PARAÍBA, A DISPONIBILIZAREM CADEIRAS EM LOCAIS DETERMINADOS NAS SALAS DE AULA AOS PORTADORES DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH. |
| PIAUÍ | LEI Nº 7.607, DE 20 DE OUTUBRO DE 2021<br><br>LEI Nº 7.722, DE 06 DE JANEIRO DE 2022 | DISPÕE SOBRE O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA AS PESSOAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E DISLEXIA NOS CONCURSOS PÚBLICOS E VESTIBULARES REALIZADOS NO ESTADO DO PIAUÍ.<br><br>OBRIGA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS INTEGRANTES DO ESTADO DO PIAUÍ A DISPONIBILIZAREM ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR PARA ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS/AS, COM TRANSTORNOS E OU DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, DISTÚRBIOS ARTICULATÓRIOS E TRANSTORNOS DE ORDEM EMOCIONAL. |
| RIO DE JANEIRO | LEI Nº 9.153, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2020. | DISPÕE SOBRE A TRANSFERÊNCIA DE MATRÍCULA, SEM ANUÊNCIA DOS PAIS, EM ESCOLAS E CRECHES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, TDAH E DISLEXIA. |
| RORAIMA | LEI Nº 1.538, DE 25 DE OUTUBRO DE 2021 | DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO INTEGRAL PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH), DISLEXIA, OU OUTRO TRANSTORNO FUNCIONAL DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, NO ÂMBITO DO ESTADO DE RORAIMA. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do portal www.leisestaduais.com.br.Atualizado em 28/04/2021.

As legislações dos estados do Maranhão e do estado do Mato Grosso que instituíram Planos Individuais de Atendimento Educacional Especializado são bastante recentes e devem ter sua efetividade avaliada progressivamente.

Embora, nem sempre o que está no papel em forma de lei se vivifica e se efetiva, a Legislação no estado do Mato Grosso que instituiu o Plano de Educação Individualizado demonstra ser bastante promissora para o fortalecimento do processo de inclusão dos alunos com dislexia.

Ao que parece,a Lei nº 11.239, de 29 de outubro de 2020 é a mais atual e completa legislação estadual, até o presente momento. Primeiro porque estabelece a avaliação diagnóstica e o acompanhamento educacional especializado aos alunos diagnosticados com transtornos específicos de aprendizagem. Bem como, as responsabilidades das unidades escolares, das equipes multidisciplinares e das parcerias com as Secretarias da Saúde e Assistência Social.

Segundo porque propõe um “sistema de informação e acompanhamento dos alunos diagnosticados com transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia e disgrafia), por meio de cadastro específico, para a elaboração de estratégias de intervenção”.

E por fim, assegura aos estudantes “o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento escolar, com estratégias de aprendizagem diferenciadas” por meio do “uso de computador (recursos da escola ou próprio do aluno) para elaborar trabalhos escritos, inclusive, com uso de corretor ortográfico”; permitindo realização de provas orais; acesso à calculadora, tabelas, fórmulas, dicionários, recursos diversos da escola ou próprio do aluno no dia a dia; “gravação de aulas expositivas”; “tempo adicional para a realização de provas”, e ainda “critérios diferenciados de avaliação para a correção de provas e redações”.

Percebe-se nas legislações existentes entre os anos de 2004 e 2010 que boa parte das legislações se concentram nas questões de campanhas de conscientização, capacitação de professores para identificação de características da dislexia, criação de equipes multidisciplinares para avaliação e formulação de diretrizes.

Verifica-se que alguns estados e também alguns municípios, ainda que não haja legislação para tal fim, estão implementando a triagem, avaliação e as intervenções para a dislexia, por meio de Centros de Avaliação Especializados. Porém, os projetos de lei que visam o reconhecimento do diagnóstico não especificam claramente os procedimentos e instrumentos ou contemplam a necessidade de avaliação da funcionalidade. Assim sendo, com o objetivo de garantir a triagem apropriada e intervenções eficazes, têm concentrado seus trabalhos com equipes multiprofissionais.

Mas, não se sabe ao certo que impactos o trabalho desses centros trazem à formação dos professores, à prática pedagógica e ao conhecimento para atendimento desses alunos no contexto escolar. No futuro, é provável que os estados continuem a implementar legislações neste sentido, além de requisitos mais elevados para aqueles que identificam e fornecem intervenções para todos os alunos com dislexia.

No estado do Paraná, ainda que não exista lei estadual sobre a Dislexia, a Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.

A deliberação estabelece em seu art.11, inciso III, que deve ser assegurado o atendimento educacional especializado considerando como “transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros” (CEE, 2016, p. 8).

Também assegura que para o atendimento ao estudante com deficiência na rede regular de ensino, a instituição deverá prover, entre outros, infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados.

E ainda estabelece três categorias de sala de recursos multifuncionais: uma delas contempla o atendimento de transtornos funcionais específicos, devendo ser um espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Aproximando a análise ao município de Paranaguá, Lócus da pesquisa, foi identificada a Lei nº. 3.011/2009, oriunda do Projeto de Lei nº. 3.730/2009. A referida lei, dispõe sobre campanha de esclarecimento sobre diagnóstico da Dislexia na Rede Municipal de Ensino que deve ser realizada anualmente no primeiro semestre do ano letivo.

Embora aprovada desde 2009, não há registros ou conhecimento acerca de campanhas realizadas para este fim. Os órgãos e instituições que atuam na área da educação desconhecem a referida lei e os alunos com dislexia, suas famílias e os seus professores não foram beneficiados por tal legislação.

Por conseguinte, na Deliberação nº 01/2019 do Conselho Municipal de Educação de Paranaguá, ainda que não seja utilizado o termo Dislexia ou Transtornos Específicos de Aprendizagem, o artigo 4º estabelece que:

> Art. 4º Entende-se por pessoa com necessidades especiais aquelas que durante o processo educacional apresentem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que dificultem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas e o natural acompanhamento das atividades curriculares (COMED, 2019, p. 2).

Verificando o Plano Municipal de Educação do município de Paranaguá, Lei nº

3468/2015, não foi possível identificar políticas públicas de avaliação e atendimento para os alunos com dislexia, visto que o público-alvo da referida legislação segue o texto padrão da legislação federal que estabelece o público da Educação Especial.

Contudo, o trabalho do Centro Municipal de Avaliação Especializada – CMAE do município de Paranaguá, inaugurado em 29 de novembro de 2017, contempla a avaliação para diagnóstico dos alunos encaminhados pelas instituições de ensino, possui registro de alunos diagnosticados com Dislexia e em investigação e orienta as instituições municipais quanto ao atendimento dos alunos diagnosticados com Dislexia na Rede Municipal de Ensino.

Mesmo que, o CMAE considere a Resolução nº 4 de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE, na modalidade Educação Especial e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, em que ambas excluem os Transtornos Específicos de Aprendizagem como público-alvo, o CMAE compreende que esse público se enquadra no público que requer necessidades educativas especiais.

### 3.2.1. A Privação dos Alunos com Dislexia nas Políticas Públicas Educacionais

Há pessoas, cuja condição a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) ainda não nos permite ver e, assim sendo, não chegam a ter os seus direitos assegurados e acesso ao atendimento adequado, como é o caso dos alunos com Dislexia no Brasil.

Ainda que, de acordo com Navas e Weinstein (2009, p. 552), “a dislexia do desenvolvimento seja uma condição amplamente reconhecida no meio educacional nacional e internacional” e que acordo com a Associação Nacional de Dislexia acometa entre 5 e 17% da população mundial, esse “reconhecimento” não se reflete na visibilidade desses alunos no Brasil.

De acordo com Jutel (2009, p. 190) “o diagnóstico confere aos pacientes uma identidade coletiva, que os remove do isolamento de seu sofrimento, fornecendo-lhes novas redes potenciais de apoio”.

> Esse atributo comporta a sua função política de produzir movimentos de construção dessa identidade coletiva e de promover processos de reivindicação de

> necessidades de atenção em diferentes esferas sociais. Uma participante denuncia o sentimento de “desamparo” suscitado pela ausência do poder público quanto a posicionamentos mais efetivos para a abordagem das questões evocadas pela dislexia - “há um abandono por parte da política pública [...] somos divididos em dois grupos, os normais [...] e os deficientes. Os transtornos, que é onde se encaixam esses déficits são totalmente desamparados” (E6-MD) (LAMEGO; MOREIRA, 2019, p.17).

Basta realizar uma busca nos dados do Sistema Único de Saúde (SUS) – órgão que é responsável por esse tipo de informação e nos levantamentos do Censo Escolar para perceber que não há informações organizadas e estruturadas sobre o número de alunos com dislexia.

Também é possível identificar nos documentos do Censo Escolar algumas inconsistências relacionadas às orientações e procedimentos no registro e atendimento dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos como a dislexia, quando analisadas as informações sobre o público, os tipos de dados que devem ser coletados no Censo Escolar e a finalidade de tais informações para o atendimento no campo educacional.

Em análise do Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2020 é identificado como público da Educação Especial aquele definido segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil em forma de Emenda Constitucional.

Já o documento, intitulado Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020, traz o que consta definido, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

Essas legislações são citadas como protetivas de pessoas com dislexia por algumas instituições e organizações como a Associação Brasileira de Dislexia e o Instituto ABCD. Pelos vistos, essas normas só se tornariam garantia e direito se a dislexia fosse considerada uma deficiência (SALGADO, 2018, online).

Algumas pessoas compreendem que o conceito de dificuldades de aprendizagem estaria incluído no conceito de deficiência, todavia isso não se reflete nos materiais de orientação e nos levantamentos do Censo Escolar realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O Glossário da Educação Especial traz orientações quanto aos tipos de deficiência

que devem ser coletados no censo escolar “considerando critérios qualitativos do ponto de vista clínico, funcional e educacional (INEP, 2020, p. 6). São eles, Deficiência física, Deficiência auditiva e surdez, Deficiência visual, Cegueira, Baixa visão, Deficiência intelectual, Surdo cegueira e Deficiência múltipla.

O único momento em que o documento cita a Dislexia é quando dá um grande destaque para que as escolas não declarem ao Censo Escolar as pessoas com transtornos funcionais específicos, tais como, TDAH –Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, discalculia ou dislexia como sendo público da educação especial.

> ATENÇÃO! Pessoas com “transtornos funcionais específicos”, tais como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia, bem como pessoas com “dificuldade de aprendizagem”, NÃO deve ser declaradas ao Censo Escolar como tendo deficiência (INEP, 2020, p. 8).

Na sequência o documento apresenta a definição e informações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deixando claro que se trata de serviço que contribui para a eliminação de barreiras e para a plena participação dos alunos estando destinado ao público da Educação Especial.

> O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos (INEP, 2020, p. 10).

O documento também orienta quanto ao tipo de recurso e/ou serviço que deve ser informado para uso do aluno em sala de aula e para participação em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/INEP. Estabelece recursos como o “auxílio ledor - Serviço especializado de leitura de material didático ou de prova/avaliação para pessoas com cegueira, baixa visão, surdo cegueira, deficiência física, deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista (TEA)” (INEP, 2020, p.13). Ou seja, exclui a garantia do aluno com dislexia ao atendimento educacional especializado e aos demais recursos disponibilizados.

Por outro lado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP assegurou, por meio do edital Nº 33, DE 20 de abril de 2020 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2020 impresso, atendimento especializado para pessoas

com:

> [...] baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdo cegueira, Dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica" (INEP, 2020).

O edital possibilita ao estudante com transtorno funcional específico (Dislexia, discalculia e déficit de atenção), a apresentação de "declaração ou parecer, com seu nome completo, com a descrição do transtorno, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar e com a identificação da entidade e do profissional declarante" (INEP, 2020), àquele que não dispõe de laudo médico comprobatório.

O edital também apresenta as opções para o auxílio de acessibilidade de que o candidato necessita: "prova em Braille, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais(Libras), vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), uso de leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível" (INEP, 2020).

Percebe-se então no mínimo uma divergência nas ações que orientam os registros em casos que demandam de recursos e que contemplam a inclusão educacional em âmbito federal. Hipoteticamente, essas ações voltadas ao público adulto com dislexia, é reflexo de lutas conduzidas por diversas instâncias para reconhecimento daqueles já diagnosticados e que vivenciam essa dificuldade ao longo da vida.

Sem a devida orientação para a atenção e registro desde a Educação Básica, os recursos para uso em sala de aula e participação em avaliações do INEP (SAEB) acabam não sendo computados para os alunos com dislexia no Censo Escolar. Ao contrário do público adulto, que pode exigir esse direito como no caso do ENEM, o público infantil depende da família e da escola para a defesa de suas necessidades educativas especiais. Entretanto, o conhecimento acerca dessas possibilidades é algo que ainda não está difundido entre a comunidade escolar e as famílias.

FIGURA 6 – CENSO ESCOLAR 2020 FORMULÁRIO DE ALUNO

**12a –Tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação**

| Deficiência | | | Transtorno do espectro autista | Altas habilidades/superdotação |
|---|---|---|---|---|
| ☐ Baixa visão | ☐ Deficiência física | ☐ Surdocegueira | ☐ Transtorno do espectro autista | ☐ Altas habilidades/ superdotação |
| ☐ Cegueira | ☐ Deficiência intelectual | ☐ Deficiência múltipla | | |
| ☐ Deficiência auditiva | ☐ Surdez | | | |

**12b – Recursos para uso do(a) aluno(a) em sala de aula e para participação em avaliações do Inep (Saeb)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ Auxílio ledor | ☐ Tradutor-intérprete de Libras | ☐ Prova superampliada (Fonte 24) | ☐ Prova em Vídeo Libras |
| ☐ Auxílio transcrição | ☐ Leitura labial | ☐ CD com áudio para deficiente visual | ☐ Material didático e prova em Braille |
| ☐ Guia-intérprete | ☐ Prova ampliada (Fonte 18) | ☐ Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos | ☐ Nenhum |

1 - Dados carregados da base da Receita Federal para esse CPF. O campo será desabilitado para alterações de informações quando inserido CPF.
2 - Este campo se refere ao país de origem do aluno e se aplica somente aos alunos estrangeiros.

1

Fonte: Formulário de aluno para o Censo Escolar. Disponível em: INEP 2020

Observa-se na figura 6, os recursos que devem ser informados no Censo Escolar. Um dos recursos que poderiam ser solicitados aos alunos com Dislexia em provas do SAEB, por exemplo, é o auxílio leitor, mas as escolas, geralmente por seguirem as orientações emanadas nesses documentos, que não tratam dos alunos com dislexia, compreendem que os recursos que constam no item 12b se referem apenas às deficiências elencadas no item 12a. E essa compreensão é reforçada na Cartilha SAEB 2021, uma vez que fica clara a exclusão dos alunos com dislexia do público alvo para o atendimento especializado durante a aplicação da avaliação do SAEB, conforme é possível verificar na figura 7.

FIGURA 7 – CARTILHA SAEB 2021

**QUADRO 4 - ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS**

| Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação informados no Censo Escolar | Atendimento disponibilizado pela escola | Atendimento disponibilizado pelo Inep |
|---|---|---|
| Baixa visão | Profissional especializado (ledor/ transcritor) | Prova ampliada (fonte 18) ou superampliada (fonte 24) Aplicador extra |
| Outra deficiência/condição | Profissional especializado (ledor/ transcritor) Leitor labial/intérprete de Libras | Aplicador extra |

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

Fonte: INEP (2021, p. 12).

Com a aplicação da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mais uma vez os alunos com dislexia não tiveram assegurados direitos ao atendimento educacional especializado durante a avaliação, ainda que tivessem o diagnóstico fechado.

> Conforme Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, os alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais poderão participar do Saeb 2021, desde que estejam devidamente registrados no Censo Escolar e que componham a população-alvo da avaliação. Eles serão atendidos conforme as informações do Censo e a viabilidade da escola; Caso o aluno necessite, o atendimento oferecido por profissional especializado (ledor/transcritor e intérprete de Libras/leitor labial) deverá ser providenciado pela escola, bem como a sala extra para atender ao aluno de acordo com sua situação. Nesse caso, a instituição aplicadora disponibilizará um aplicador extra para acompanhar a aplicação (BRASIL, 2021, p.16).

Consequentemente, sem o devido registro e sem uma política de inclusão que inclua esse público de fato, o atendimento especializado e demais recursos não são garantidos e os alunos dos anos iniciais com dislexia dependem exclusivamente da concepção de educação inclusiva, do conhecimento e da ação das equipes gestoras das escolas, Núcleos Regionais e Secretarias Municipais de Educação.

Posto isso, as “disparidades em definições de público-alvo, nomenclaturas e diagnósticos influenciam diretamente o olhar aos alunos que necessitam do AEE na escola” (PANTA, 2017, p. 32) e dos recursos disponíveis, como é o caso da Dislexia.

> Atualmente, existe uma boa porcentagem de alunos que requerem os recursos e ajudas que podem proporcionar a educação especial, mas pelo fato de não apresentarem uma deficiência, não as recebem, o que significa que estão vulnerando seus direitos. Boa parte desses alunos, ao não receberem oportunamente os apoios necessários, vão se afastando cada vez mais do currículo correspondente a sua idade, o que repercute em seus níveis de ganho e autoestima, e muitas vezes terminam abandonando a escola (BLANCO, 2005, p. 14)

Com referência ao que afirma Blanco (2005, p. 14), quanto à vulnerabilidade de seus direitos, os dados do Censo Escolar demonstram a invisibilidade do aluno com dislexia e o que se percebe a partir da leitura dos cadernos instrucionais do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020), é que não há lugar para os alunos com transtornos específicos de aprendizagem, uma vez que a única menção feita a eles é que não sejam mencionados como público da Educação Especial.

Um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) é a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) incluindo os indivíduos com necessidades especiais. Sua fundamentação está pautada na “Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998), na Declaração Mundial de Educação para todos (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Decenal de

Educação para Todos (BRASIL, 2006)" (BASTOS; PAVÃO, 2019, p.154).

Verifica-se nos documentos, posteriores à promulgação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), que orientam a oferta de atendimento educacional especializado, que está explicitamente delimitado o público que pode ser atendido pela Educação Especial nas escolas, ratificando assim, a exclusão das pessoas com transtornos da aprendizagem do atendimento dos profissionais da Educação Especial e do AEE, dentre eles, a dislexia.

Deste modo, compreende-se que essas divergências nas ações representam fragilidades na concepção de inclusão. Haja visto que, essa exclusão e inacessibilidade a recursos é também perceptível nos documentos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Uma vez que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) não prevê como público alvo da Educação Especial os alunos com dificuldades de aprendizagem, classificados com transtornos funcionais específicos - distúrbios de aprendizagem - dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, o fato de não contemplar alunos com transtornos funcionais específicos ofertados não seria uma forma de exclusão?

> As mudanças referentes ao público-alvo da Educação Especial, que deixaram à margem dos atendimentos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, devem ser analisadas a partir do contexto que as geraram, de acordo com as alterações e as intenções normativas no campo da Educação Especial que as provocaram, ou seja, as influências dos organismos internacionais na elaboração dessas políticas, desde a década de 90, quando as discussões sobre inclusão escolar emergiram com maior força. Assim, de acordo com Harlos; Denari; Orlando (2014), é preciso se questionar sobre quem se beneficiou com a restrição do público-alvo da Educação Especial e os motivos que levaram a essa restrição (FERRAZ *et* al, 2019, p.20).

Para Ferraz *et* al (2019, p. 21) é possível "dizer que a restrição do público-alvo da Educação Especial está diretamente relacionada às questões de financiamento educacional" já que "delimitando-se o público, passa-se a restringir os recursos para aqueles estudantes que não compõem a demanda do AEE".

> Do mesmo modo que, para receber os recursos desse atendimento, é necessário que o estudante esteja em uma das categorias constantes neste público. Embora as políticas afirmem a não obrigatoriedade de laudo médico, para a realização do AEE, as categorias que englobam seu público-alvo denotam que é necessária uma avaliação clínica para elaborar um diagnóstico, o que pressupõe apenas mudanças conceituais, restringindo-se o acesso a esse atendimento, uma vez que, quanto menor o público, menor o investimento (FERRAZ *et* al, 2019, p. 21).

Deste modo, podemos dizer que não há políticas públicas que contemplem os

aspectos legais relacionados aos direitos das pessoas com dislexia, existindo apenas “brechas” e “subjetividade” e “que o foco das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, a partir de 2008, está no atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (FERRAZ et al, 2019, p. 92).

A exclusão do público com dislexia das políticas de inclusão escolar pode ser comprovada baseando-se no fato de não haver registro e acompanhamento aos alunos com dislexia, o que dificulta a identificação da demanda existente, impossibilita a garantia de acesso a recursos e a uma ação mais efetiva no atendimento a esse público que deveria se sentir incluído.

FIGURA 8 – MATRÍCULAS EDUCAÇÃO ESPECIAL – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ 2019

| Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total[1-4] | Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação[5] | | | | | | | | | |
| | Cegueira | Baixa Visão | Surdez | Deficiência Auditiva | Surdocegueira | Deficiência Física | Deficiência Intelectual | Deficiência Múltipla | Autismo | Altas Habilidade/Superdotação |
| 1.090.805 | 6.252 | 73.839 | 20.087 | 36.314 | 474 | 127.693 | 709.683 | 61.796 | 166.620 | 48.133 |
| 494 | 1 | 23 | 45 | 12 | - | 31 | 265 | 3 | 122 | 2 |

Fonte: CENSO/INEP 2019. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em:28/08/2020.

A partir das informações registradas pelas escolas e secretarias de educação, o Censo disponibiliza os dados coletados que contribuem para a formulação de políticas públicas. O não mapeamento desses alunos, se não impede, dificulta avanços na área de atendimento, disponibilização de recursos e para formação de professores. Desta maneira, percebemos lacunas existentes que deixam alguns alunos à margem da exclusão, alunos “que requerem os recursos e ajudas que podem proporcionar a educação especial, mas pelo fato de não apresentarem uma deficiência, não as recebem” (BLANCO, 2005, p. 14).

Para Freitas (2019, p. 100) "embora seja evidente que pessoas com dislexia estão nas escolas, esse público não é identificado nas plataformas do sistema educacional brasileiro", logo não há oficialização de políticas públicas e garantia de serviços para essa demanda.

A não existência de registros ou mapeamento desses alunos, especialmente nos registros oficiais, demonstra principalmente que seus direitos à aprendizagem não estão assegurados.

Em carta aberta ao MEC, a Associação Nacional de Dislexia, destacou a necessidade de explicitar a dislexia na Política Nacional de Educação Especial do MEC e reconheceu que é “baixa a visibilidade do problema na medida em que pode ser confundido com outras manifestações de necessidades educacionais especiais” (SALGADO, 2018, online).

> O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (BRASIL, 1994, p.3).

O documento ressalta que “os altos índices de fracasso escolar, incluindo-se a evasão, provavelmente contém uma considerável população de alunos com Transtornos Funcionais Específicos, que não constam das estatísticas educacionais” (SALGADO, 2018, online).

Fica claro que o impasse no atendimento ao aluno diagnosticado com dislexia ou aguardando uma avaliação, não se dá apenas pela ausência de políticas públicas ou falta de clareza nas políticas de inclusão, mas é fato há questões de interesse e impedimento relacionadas à financiamento, bem como é fato que políticas públicas claras que assegurem a especificação de suas necessidades educativas especiais e de seus direitos são imprescindíveis para o processo de inclusão.

## 3.3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Em se tratando de políticas públicas de inclusão, um de seus desdobramentos se refere à Tecnologia Assistiva, uma área de conhecimento bastante recente que foi, inicialmente, vinculada ao modelo médico, clínico e funcional e que atualmente vincula-se ao modelo biossocial da deficiência.

De acordo com Sartoretto e Bersch (2021, online) o termo *Assistive Technology*, traduzido para a língua portuguesa, que “significa Tecnologia Assistiva, surgiu na legislação norte-americana em 1988, através da lei conhecida como *Public Law 100-407* e foi

renovado em 1998 como *Assistive Technology Act* de 1998".

Esta legislação, em conjunto com outras leis, "compõe o ADA - *American with Disabilities Act*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam" (SARTORETTO; BERSCH, 2021, online).

Na legislação dos Estados Unidos, precisamente a *American with Disabilities Act* – ADA (1994), a Tecnologia Assistiva é compreendida como recursos e serviços sendo que "recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência". E os serviços "são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos" (BERSCH, 2017, p. 3).

Já a legislação brasileira vem adotando há bastante tempo nomenclaturas diversas ao se referir à TA, sendo muito comum encontrar outros termos nos documentos como: Ajudas Técnicas ou Tecnologias de Apoio.

No Brasil, o termo Tecnologia Assistiva surge a partir do trabalho do Comitê de Ajudas Técnicas. Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil.

> O CAT congregou um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, de 2006 até 2009, com o objetivo de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva, além de estruturar as diretrizes da área de conhecimento e formar uma rede nacional integrada na área, procurando identificar recursos humanos que atualmente trabalham com o tema e centros de referência. Outros objetivos do CAT eram: a criação de centros de referência; cursos de formação na área de tecnologia assistiva; propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema da tecnologia assistiva (CORDE, 2010 *apud* PASSERINO, 2015 p.193).

Um dos focos do trabalho do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) foi conceituar, propor uma terminologia adequada, pesquisar e propor classificações e modelos para os sistemas de prestação de serviços em Tecnologia Assistiva (TA).

Após a apresentação do estudo, o termo mais adequado foi aprovado pelo CAT e o termo Tecnologia Assistiva passou a ser utilizado em todo material produzido pelo comitê

e “recomendando também que este termo seja aplicado nas formações de recursos humanos, nas pesquisas e referenciais teóricos brasileiros” (CORDE, 2009, p. 26).

O conceito de Tecnologia Assistiva construído e aprovado por unanimidade pelo CAT em reunião em 14 de dezembro de 2007, ficou assim definido:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE, 2009, p. 26).

Bersch (2017, p. 14-15) destaca um ponto importante na definição terminológica, “na documentação produzida pelo CAT está indicado que a expressão Tecnologia Assistiva seja utilizada sempre no singular, por referir-se a uma área de conhecimento e não a uma coleção específica de produtos”.

Para Bersch (2017, p. 15), “o uso do termo no singular, ajuda à compreensão da abrangência deste conceito”. Sendo assim, seria “incorreto dizer *as tecnologias assistivas*”. Para nos referirmos a um conjunto de equipamentos deveremos dizer: Recursos de TA. Para especificar serviços e procedimentos utilizamos: os serviços de TA, os procedimentos em TA (BERSCH, 2017, p. 15).

> O serviço de Tecnologia Assistiva atuará realizando a avaliação; a seleção do recurso mais apropriado a cada caso; o ensino do usuário sobre a utilização de seu recurso; o acompanhamento durante a implementação da TA no contexto de vida real; as reavaliações e ajustes no processo. [...]O serviço de TA agregará profissionais de distintas formações como os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros. A equipe de profissionais envolvidos e a coordenação do serviço de TA poderá variar, a depender da característica deste serviço, da modalidade de TA que se propõe a orientar e colocar em prática e do local onde está inserido, como por exemplo, uma sala de recursos multifuncionais dentro de uma escola, um centro de reabilitação, uma Universidade com serviço especializado e pesquisa na área da comunicação alternativa, uma serviço de arquitetura especializado em acessibilidade ambiental, um centro formador de para atletas, um serviço de reabilitação profissional, etc.( BERSCH, 2017, p. 13).

Ou seja, podemos perceber que a Tecnologia Assistiva é muito mais que apenas softwares e hardwares, é uma área de conhecimento que também inclui estratégias, metodologias, recursos e serviços que podem ser utilizados para derrubar as barreiras que impedem ou dificultam o sucesso escolar.

No tocante a recursos, o que hoje se compreende como TA, fora anteriormente chamado de Ajudas Técnicas e utilizado em legislações como nos decretos nº 3.298/99

(BRASIL, 1999) e nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), em que se consideram:

> [...] Os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999).
> [...] Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Diversas ações para apoio e incentivo a projetos e pesquisas na área da Tecnologia Assistiva foram e vem sendo desenvolvidas no âmbito da política governamental envolvendo o Ministério de Ciências e Tecnologia. Em uma destas ações, "a Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS) em parceria como Instituto de Tecnologia Social (ITS), realizou em 2005/2006 a primeira Pesquisa Nacional sobre Tecnologia Assistiva" (PASSERINO, 2015, p.192-193). O Portal Nacional de Tecnologia Assistiva é um dos resultados desta ação.

Com relação à políticas públicas de Tecnologia Assistiva na área da educação, "em 2006, a SEESP/MEC propõe a criação das Salas de Recursos Multifuncionais como espaços para o serviço de Tecnologia Assistiva voltados à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum" (PASSERINO, 2015, p.192).

A partir de 2007, mediante edital, a SEESP/MEC iniciou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no sentido de "apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado", fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular nas escolas de educação básica da rede pública (BRASIL, 2007).

Atualmente, existem programas disponibilizados pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que contribuem para o fortalecimento da inclusão. Para citar alguns: o Programa Escola Acessível, o Programa de Implantação de Salas de recursos e, por meio da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) o Programa Nacional do Livro Didático, com acessibilidade, que embora ainda não seja de conhecimento da maioria inclui "uma ferramenta chamada EPUB para que as escolas possam solicitar livros acessíveis em formato EPUB3" que "se destina a estudantes e professores com cegueira, baixa visão e dislexia", com "uma interface mais intuitiva e compatível com diversos dispositivos de leitura como computadores, tablets e smartphones" (FNDE, 2021, online).

Entre os equipamentos e materiais disponibilizados pelo Governo Federal para as salas de recursos multifuncionais estão os de Tecnologia Assistiva que “incluem uma gama de recursos para a oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização” (PASSERINO, 2015, p. 194).

Segundo o estudo de Schneider e Passerino (2009), a sala de recursos, “associada com o Atendimento Educacional Especializado, são percebidas como novidade que não dizem respeito ao professor de sala de aula” (PASSERINO, 2015, p. 195). Na pesquisa, um dos professores relata:

> [...] Existem professores que não sabem do que se trata, outros que só procuram saber quando recebem um aluno especial, e também existem os incrédulos. Já veio colega, na sala dos professores me falar: não é nada pessoal, mas eu não acredito neste trabalho [...]” (SCHNEIDER; PASSERINO, 2010, p.27).

Ao realizar uma “abordagem sócio-histórica e cultural da TA como área e como recursos, apontando para uma crítica à visão que a ciência faz da pessoa com deficiência, como uma pessoa menos capaz”, os autores concordam com Vygotsky (1997) quando “afirma que o “defeito” não produz uma pessoa menos desenvolvida, mas uma pessoa que se desenvolve de outra maneira” (PASSERINO, 2015, p. 196).

> O grau do defeito e a expectativa de normalidade dependem da compensação social em curso, portanto, o déficit social é o que provocaria mais limitações no desenvolvimento do indivíduo quando o defeito biológico não consegue ser compensado por meio de instrumentos culturais adaptados à estrutura psicológica da criança. A proposta é, então, pensar as tecnologias assistivas não do ponto de vista da individualidade, da necessidade do sujeito, mas, sim, do contexto de participação e das práticas culturais vivenciadas com a intervenção de tais tecnologias que transformam o processo de mediação ao transformar as relações entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico (PASSERINO, 2015, p. 196).

A partir do panorama traçado, é possível afirmar que, embora a Tecnologia Assistiva seja uma área muito recente e ainda desconhecida de boa parte dos professores, as políticas públicas de TA para a área da educação, devem ser intensificadas com o objetivo de promover e fortalecer a educação inclusiva, de maneira a alcançar de forma mais ampla e significativa todos os envolvidos nos processos de inclusão.

## 4. INTERFACES ENTRE INCLUSÃO, DISLEXIA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: SÍNTESE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

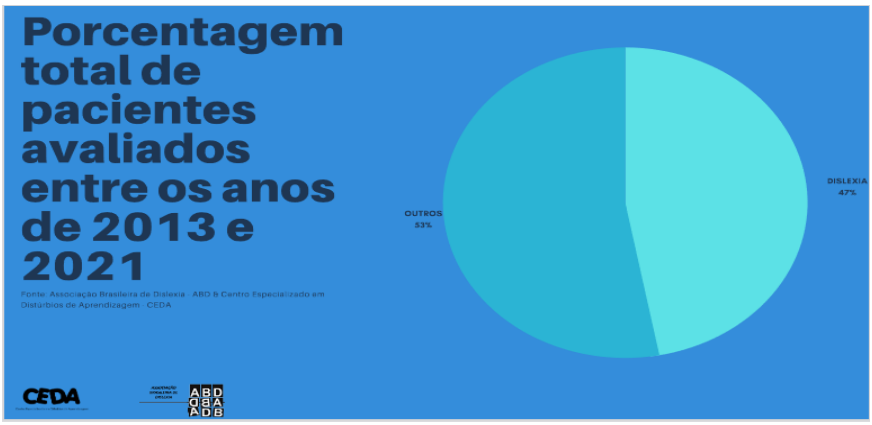
Nessa pesquisa utilizou-se a análise bibliométrica e a análise de conteúdo para mapear e descrever a produção acadêmica relacionada à Dislexia e Tecnologia Assistiva. Para tanto, buscou-se mapear estudos publicados em português, realizados no Brasil, na tentativa de identificar estudos nacionais que envolvam o atendimento de alunos com dislexia por meio de TA.

## 4.1. SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES

Com o fim de obter um panorama, o corte cronológico foi delimitado no período de 2008 a 2021. Justifica-se esse corte cronológico por tomar como embasamento as discussões que iniciaram em 2008 com a garantia do acesso à educação especial de forma articulada com o ensino regular, assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL.MEC, 2007), também pela nomeação do Grupo de Trabalho através da Portaria Ministerial nº 6 de junho de 2008. Além, de ser o mesmo ano em que o projeto de lei PLS 402/2008 teve início, sendo substituído pelo PL 7.081/10 e posteriormente o PL 3.517/19.

Importante ressaltar que o corte cronológico também contempla o período da publicação de uma estatística da Base de Dados - Informações Estatísticas da Associação Brasileira de Dislexia, que apresenta a porcentagem total de pacientes avaliados pela associação entre os anos de 2013 a 2021 e que resultou em "53% outros - não disléxicos" e 47% diagnosticados com dislexia.

FIGURA 9 - BASE DE DADOS INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD




Fonte: Associação Brasileira de Dislexia - ABD

Considerou-se também a integração dos anos de 2020 e 2021 por se tratar de uma situação atípica com a Pandemia da COVID-19 podendo trazer elementos importantes para o estudo acerca do atendimento de alunos nesta condição.

Optou-se em iniciar o levantamento por assunto por ser mais amplo e ajudar a identificar o que está sendo produzido sobre o tema selecionado. Segundo Gil (2008) a relevância do problema de pesquisa em termos científicos é assegurada se o pesquisador fizer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias, sendo muitas vezes um processo demorado podendo se constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma.

Além do corte cronológico foram utilizados outros critérios para o refinamento como: estudos revisados por pares, concentração e programa: Educação, idioma: Português, país: Brasil, dependendo da base de dados utilizada. Deste modo, foi realizado, primeiramente, um levantamento quantitativo, por assunto, utilizando o descritor “Dislexia” com e sem refinamento para se obter um panorama das produções científicas relacionadas ao descritor nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES; Portal Periódicos Capes; REDALYC - Red de Revistas Científicas de América Latina Y El Caribe, España Y Portugal. A elaboração de tabelas e quadros que serão demonstrados a seguir favorecem a visualização do mapeamento da produção científica sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva no período de 2008 até 2021.

QUADRO 6- LEVANTAMENTO GERAL DESCRITOR "DISLEXIA" SEM E COM REFINAMENTO.

| BASE DE DADOS | DESCRITOR "DISLEXIA" | DESCRITOR "DISLEXIA" (COM REF.) | CRITÉRIOS DE REFINAMENTO |
|---|---|---|---|
| ■ Banco De Teses E Dissertações Capes: | 247 | **6** | CORTE CRONOLÓGICO – 2008-2020<br>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO<br>NOME DO PROGRAMA - EDUCAÇÃO |
| ■ Portal Periódicos CAPES: | 789 | **239** | CORTE CRONOLÓGICO – 2008-2021<br>REVISADO POR PARES<br>IDIOMA - PORTUGUÊS |
| ■ REDALYC: | 770 | **265** | CORTE CRONOLÓGICO – 2008-2021<br>IDIOMA – PORTUGUÊS<br>BRASIL |

Fonte: Elaborado pela autora. Busca por assunto, revisado em:10/06/2021.

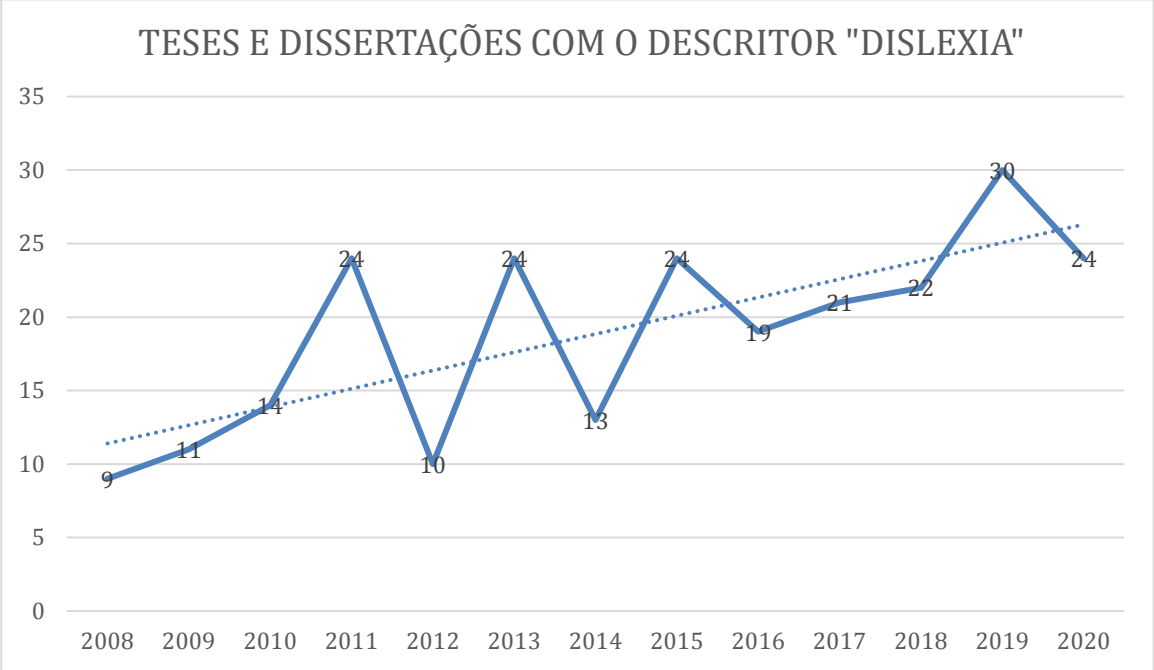
Inicialmente, como forma de comparação por amostragem ainda quantitativa em relação às produções, considerando os bancos de dados, no que se refere a dissertações e teses, que mais apresentaram resultados, o levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor "DISLEXIA", sem refinamento, apresentou um número expressivo de produções que se concentraram em 168 dissertações, 67 teses de doutorado e outras 12 produções em outros cursos.

Considerando o resultado do levantamento geral obtido e ainda, que o Banco de Teses e Dissertações da Capes está disponível para acesso direto ou através de convênios com as principais universidades do país, esse foi o primeiro banco de dados selecionado, posto que nessa etapa o foco estava nas produções por meio de dissertações e teses.

Nesta etapa, o levantamento bibliográfico permitiu uma breve análise das áreas que mais produziram conhecimento em relação ao tema "dislexia". O que chamou a atenção é que das 67 teses na busca sem refinamento, 33 estudos partem de áreas correlacionadas à Saúde como: Fonoaudiologia (Distúrbios da Comunicação), Psicologia (Psicologia Clínica e Escolar), Ciências Médicas. Dos 67 estudos de teses, 26 partem de áreas correlacionadas à Educação como: Linguística, Educação Especial, Estudo da Língua, Língua Inglesa, mas apenas 10 partem especificamente da área de concentração Educação.

O gráfico 1 contabiliza as publicações da Base de Dados – Banco de Teses e Dissertações da Capes acerca da temática utilizando o descritor "Dislexia". O gráfico 1 possibilita a verificação de uma tendência de aumento de estudos a partir do ano de 2008, o que indica uma forte influência em razão da intensificação dos debates acerca da temática.

GRÁFICO 1 – LINHA DE TENDÊNCIA - TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE DISLEXIA




Fonte: Pesquisa documental

Realizada a verificação inicial, analisou-se os resultados das produções encontradas pós refinamento. Embora tenha sido utilizado o refinamento para área de conhecimento intitulada Educação, as produções encontradas em outras áreas de conhecimento vinculados ou não à área educacional também foram analisadas, primeiramente em caráter exploratório verificando os títulos de produções que pudessem vir a contribuir com o estudo. Sendo assim, os títulos encontrados pós refinamento cronológico foram pré-selecionados e incluídos em um quadro para análise posterior com base em critérios que serão demonstrados posteriormente.

No Portal Periódicos CAPES foram encontradas 789 produções com o descritor “DISLEXIA” e 239 pós refinamento em que foram utilizados os seguintes critérios: corte cronológico 2008 a 2021, revisado por pares, idioma Português. Igualmente, foi realizada busca no portal REDALYC refinados por corte cronológico 2008 a 2021, revisado por pares, idioma: Português, país: Brasil. Foram encontrados um total de 770 estudos com o descritor “DISLEXIA” e 265 pós refinamento.

Após mapeamento preliminar, os mesmos bancos de produções foram consultados com o intuito de se obter um outro panorama. Neste momento, com maior foco na área de Tecnologia Assistiva para alunos com dislexia. Em vista disso, foi realizada busca a partir de descritores com o uso de booleanos, “TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “DISLEXIA”, que

resultou em 1306 produções. Já com o refinamento, a busca resultou em 56 produções. Sendo, 41 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. Das 16 teses todas partem especificamente da área de concentração Educação.

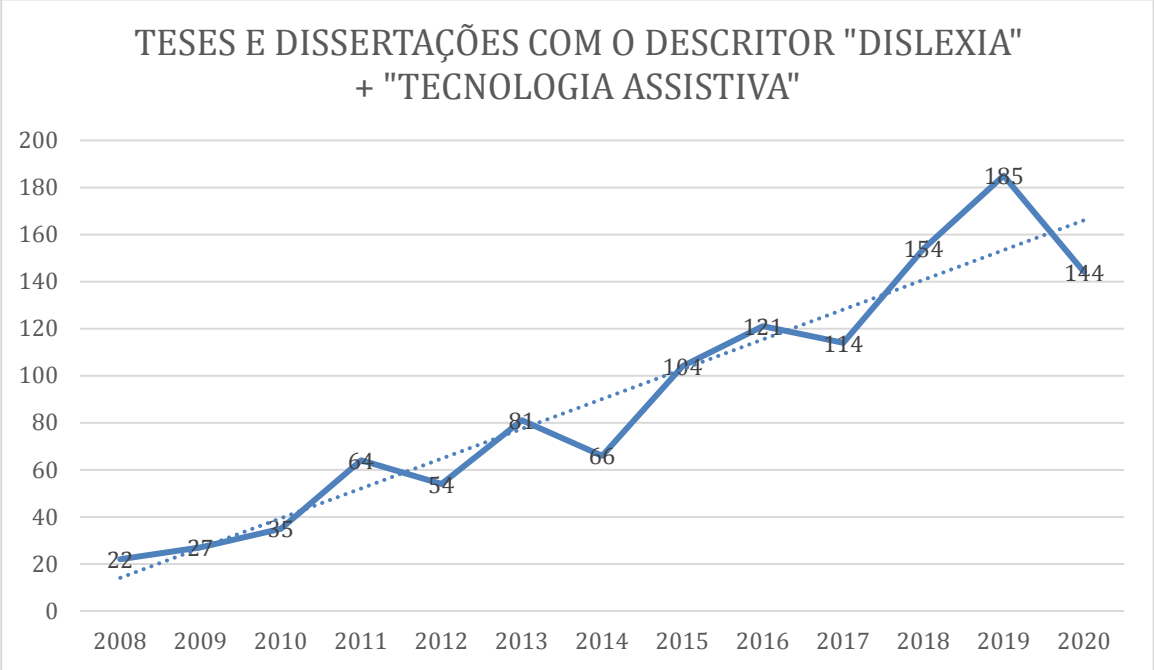
QUADRO 7- LEVANTAMENTO GERAL DESCRITOR "TECNOLOGIA ASSISTIVA" + DISLEXIA" SEM E COM REFINAMENTO.

| **BASE DE DADOS** | **DESCRITOR "DISLEXIA" + "TECNOLOGIA ASSISTIVA"** | **DESCRITOR COM REFINAMENTO "DISLEXIA" + "TECNOLOGIA ASSISTIVA"** | **CRITÉRIOS DE REFINAMENTO** |
|---|---|---|---|
| ■ Banco De Teses E Dissertações Capes: | 1306 | **57** | CORTE CRONOLÓGICO – 2008-2021<br>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO<br>NOME DO PROGRAMA - EDUCAÇÃO |
| ■ Portal Periódicos CAPES: | 0 | **1** | CORTE CRONOLÓGICO – 2008-2020<br>REVISADO POR PARES<br>IDIOMA – PORTUGUÊS |
| ■ REDALYC: | 62119 | **263** | CORTE CRONOLÓGICO – 2008-2021<br>IDIOMA – PORTUGUÊS<br>BRASIL |

Fonte: Elaborado pela autora. Na ausência de resultados foi utilizado o descritor "TECNOLOGIA ASSISTIVA" + DISLÉXICOS. Busca por assunto, revisado em:10/06/2021.

Assim como apresentado anteriormente no gráfico 1, as publicações da Base de Dados – Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor "TECNOLOGIA ASSISTIVA" AND "DISLEXIA demonstradas no gráfico 2, possibilita a verificação de uma tendência de aumento de estudos sobre Tecnologia Assistiva para pessoas com Dislexia a partir do ano de 2008.

GRÁFICO 2 – LINHA DE TENDÊNCIA - TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE DISLEXIA E TECNOLOGIA ASSISTIVA




Fonte: Pesquisa documental.

Embora haja uma tendência de aumento com base no descritor “TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “DISLEXIA, ainda são poucos os estudos que contemplam o uso ou o impacto do uso de Tecnologia Assistiva para pessoas com dislexia.

Considerou-se também pesquisar quem foram os orientadores nas teses encontradas e os autores que mais produziram artigos publicados nos periódicos da CAPES e REDALYC, sua relação com a temática e suas publicações na área. Assim sendo, duas orientadoras destacaram-se entre as que mais orientaram as teses relacionadas à Dislexia e Tecnologia Assistiva, uma da área da Psicologia e outra da área da Educação. Após análise, algumas publicações que integram seus currículos foram também pré-selecionados para leitura.

A fim de identificar o estado da arte/conhecimento sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva para pessoas com dislexia nas produções nacionais, buscou-se identificar e analisar os resultados das várias pesquisas sobre o tema com ênfase nos “saberes dos professores” e nos “saberes dos professores na prática”. Ou seja, a amostra dos dados constituiu-se de produções que vinculassem, os conceitos, as práticas pedagógicas e os recursos utilizados no atendimento de alunos com dislexia por professores, especialmente nos Anos Iniciais em fase de alfabetização.

Com o intuito de complementar o quadro e ampliar as possibilidades de análise e estudos, além do Banco de teses e dissertações da Capes, Portal Periódicos CAPES e

REDALYC foram consultadas também a base de dados Google Scholar: e a base de dados da SciELO – Scientific Electronic Library Online. E foram incluídas consultas nos bancos de dados da Universidade Tuiuti do Paraná e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED.

No banco de teses e dissertações da Universidade Tuiuti foram analisadas as produções nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação sendo encontrados e pré-selecionadas 3 dissertações para avaliação qualitativa. Já no acervo da ANPED buscou-se por meio dos mesmos descritores utilizados anteriormente, uma vez sem resultado satisfatório foi gerado mais um descritor. Desta vez, utilizando “ACESSIBILIDADE TECNOLOGIA”, resultando em uma produção no GT15, disponibilizada na 31ª Reunião Anual da ANPED. Os resultados encontrados utilizando os descritores, com refinamento, foram pré-selecionados a partir da análise do título, das palavras chave, dos resumos e dos resultados, e incluídos em quadros para análise posterior.

Finalizado o levantamento bibliográfico baseado em uma visão global com corte cronológico entre 2008 a 2021, direcionou-se para uma extração de dados por meio do preenchimento de um relatório, utilizando o software MS Excel, transpostos em forma de tabela com informações sobre os títulos das produções, autores, ano de publicação, informações gerais sobre o curso e instituição de origem da pesquisa, área de conhecimento, resumo, palavras chave e referencial bibliográfico utilizado. Após a extração desses dados foram identificadas as publicações duplicadas que resultaram em 19 obras e sucessivamente foi realizada uma leitura seletiva a partir dos resumos, palavras chave, considerações e referências. Desta maneira foram selecionados e utilizados critérios de inclusão e exclusão de produções e busca na literatura.

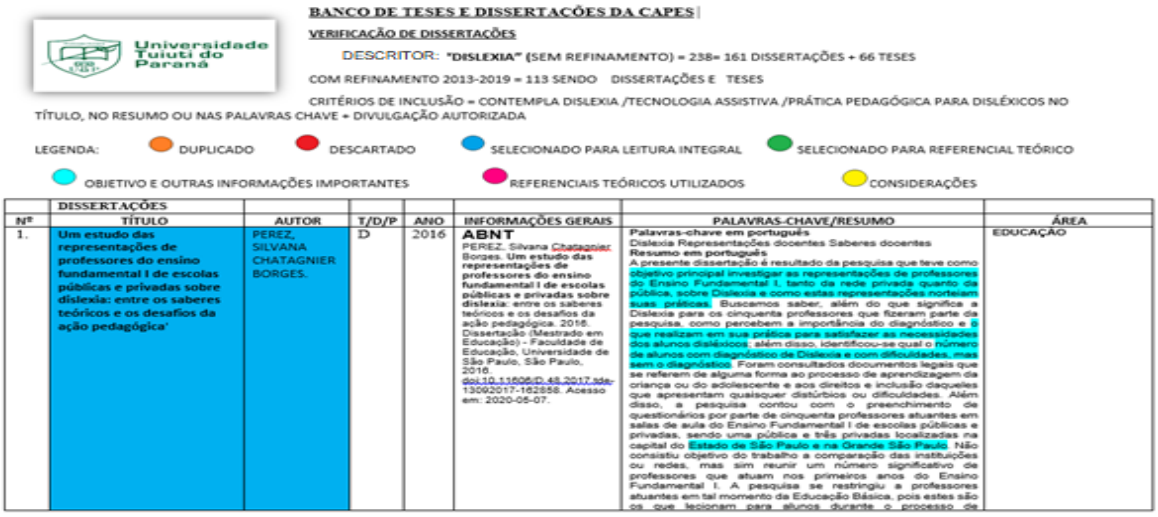
Os critérios de inclusão foram: Corte cronológico entre 2008 a 2020/21; dependendo do banco de dados; Contemplar Dislexia e/ou Tecnologia Assistiva e/ou Prática Pedagógica para aluno com dislexia no Título, no Resumo e/ou nas palavras-chave; Ter Divulgação Autorizada.

O levantamento mostrou que especificamente na área da Educação, os objetos de estudos concentraram-se em conceitos de dislexia por parte dos professores, práticas de avaliação, causas, características e classificações da dislexia, autoestima, grafema/fonema, com poucos estudos focando na TA para alunos com dislexia.

A organização permitiu identificar com maior facilidade os objetos de estudo, os sujeitos da pesquisa, a metodologia utilizada, o embasamento teórico utilizado, os resultados alcançados e considerações na maior parte das produções. Possibilitando uma

sintetização das informações a fim de contribuir para a seleção de produções e confirmação de relevância para a pesquisa.

FIGURA 10 – ORGANIZAÇÃO UTILIZADA PARA PRÉ-SELEÇÃO DE PRODUÇÕES



BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES |

VERIFICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES

DESCRITOR: "DISLEXIA" (SEM REFINAMENTO) = 238= 161 DISSERTAÇÕES + 66 TESES

COM REFINAMENTO 2013-2019 = 113 SENDO DISSERTAÇÕES E TESES

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO = CONTEMPLA DISLEXIA /TECNOLOGIA ASSISTIVA /PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA DISLÉXICOS NO TÍTULO, NO RESUMO OU NAS PALAVRAS CHAVE + DIVULGAÇÃO AUTORIZADA

LEGENDA: DUPLICADO | DESCARTADO | SELECIONADO PARA LEITURA INTEGRAL | SELECIONADO PARA REFERENCIAL TEÓRICO | OBJETIVO E OUTRAS INFORMAÇÕES IMPORTANTES | REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS | CONSIDERAÇÕES

| | DISSERTAÇÕES | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nº | TÍTULO | AUTOR | T/D/P | ANO | INFORMAÇÕES GERAIS | PALAVRAS-CHAVE/RESUMO | ÁREA |
| 1. | Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica' | PEREZ, SILVANA CHATAGNIER BORGES. | D | 2016 | ABNT<br>PEREZ, Silvana Chatagnier Borges. Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.<br>doi:10.11606/D.48.2017.tde-13092017-162858. Acesso em: 2020-05-07. | Palavras-chave em português<br>Dislexia Representações docentes Saberes docentes<br>Resumo em português<br>A presente dissertação é resultado da pesquisa que teve como objetivo principal investigar as representações de professores do Ensino Fundamental I, tanto da rede privada quanto da pública, sobre Dislexia e como estas representações norteiam suas práticas. Buscamos saber, além do que significa a Dislexia para os cinquenta professores que fizeram parte da pesquisa, como percebem a importância do diagnóstico e o que realizam em sua prática para satisfazer as necessidades dos alunos disléxicos, além disso, identificou-se qual o número de alunos com diagnóstico de Dislexia e com dificuldades, mas sem o diagnóstico. Foram consultados documentos legais que se referem de alguma forma ao processo de aprendizagem da criança ou do adolescente e aos direitos e inclusão daqueles que apresentam quaisquer distúrbios ou dificuldades. Além disso, a pesquisa contou com o preenchimento de questionários por parte de cinquenta professores atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas, sendo uma pública e três privadas localizadas na capital do Estado de São Paulo e na Grande São Paulo. Não consistiu objetivo do trabalho a comparação das instituições ou redes, mas sim reunir um número significativo de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. A pesquisa se restringiu a professores atuantes em tal momento da Educação Básica, pois estes são os que lecionam para alunos durante o processo de | EDUCAÇÃO |

Fonte: Elaborada pela autora.

A sistematização de produções pré-selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, Google Scholar, Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e ANPED, a partir de quadros otimizou a seleção para a análise qualitativa a partir de critérios de elegibilidade assim definidos: "que tratem das práticas de inclusão para alunos com dislexia com uso de tecnologia assistiva", "intervenções pedagógicas para alunos com dislexia com uso de tecnologia assistiva", "estudos que mostrassem o impacto do uso de TA em indivíduos com dislexia", "estudos que envolvessem indivíduos diagnosticados com dislexia", "conhecimento dos professores sobre dislexia e tecnologia assistiva", "programas e softwares desenvolvidos para uso com alunos com dislexia", "investigação sobre impacto e resultados do uso de métodos e tecnologia assistiva com alunos com dislexia", organizadas por base de dados, em ordem decrescente por ano e descritor, do tipo dissertação, tese e/ou artigo, para posterior leitura integral e análise de conteúdo.

Foram pré-selecionadas seis teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - TESES, duas dessas teses tratam da formação de professores com relação à Tecnologia Assistiva. Uma dessas teses apresenta em seus estudos a polêmica sobre “o discurso que utiliza argumentos relacionados à educação e à linguística” e sobre “o discurso no qual os argumentos estão relacionados à saúde e à medicina enunciado por aqueles

que vêem os erros como distúrbios de aprendizagem”. Outra tese apresenta estudos sobre “como as pessoas com Dislexia se constituem em seu processo de aprendizagem na Educação Superior”. As demais teses apresentam estudo sobre metodologia para análise, comparação dos erros na escrita e estudos sobre concepção de dislexia, em especial uma análise da produção acadêmica entre os anos de 2002 a 2014.

Com relação às dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - DISSERTAÇÕES, foram pré selecionadas produções que versam sobre: a) formação dos professores para o uso de Tecnologia Assistiva; b) o uso de Tecnologia Assistiva no atendimento educacional especializado; c) elaboração de programa de intervenção multissensorial; d) construção de identidade do aluno disléxico; e) triagem de crianças em tarefas preditoras da leitura por meio de teste com abordagem de jogo adaptado; f) conhecimento dos professores acerca da Dislexia no Ensino Fundamental Anos Iniciais e as práticas pedagógicas com crianças com dislexia; g)estudos sobre a produção bibliográfica nacional com relação à inclusão de alunos disléxicos nas escolas brasileiras entre os anos de 2004 a 2014; h) sobre Dupla Excepcionalidade em estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e dislexia; i) comparação da criatividade de crianças com dislexia com crianças sem dificuldades em leitura e escrita investigando a relação entre criatividade e inteligência. Considera-se que essas produções podem vir a contribuir para a pesquisa sob vários aspectos da prática pedagógica.

Os artigos pré selecionados na base de dados SciElo ampliam os estudos voltados a: legislação brasileira e a inclusão escolar do indivíduo com distúrbios da comunicação; apresentação de aplicativo intitulado Desembaralhando - desenvolvido para intervenção com relação ao espelhamento de letras por crianças disléxicas; conhecimento de professores do ensino fundamental sobre a dislexia em crianças; apresentam revisão integrativa com estudos nacionais e internacionais, sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC, aplicadas à dislexia e sobre a relação entre criatividade e dificuldades/transtornos de aprendizagem.

A pesquisa na base de dados Google Scholar contribuiu com estudos pré-selecionados que tratam sobre: formação dos professores e o uso de TA voltadas para os alunos com dislexia; metodologias que contribuam para a prática pedagógica no que se refere a inclusão de alunos com dislexia; mobile learning, e as necessidades especiais nos ambientes virtuais; módulo de acessibilidade com adequações para disléxicos com jogos e atividades para alunos diagnosticados com dislexia. Destaca-se nessa base de dados a produção de conhecimento intitulada “O Uso de Tecnologia Assistiva Com Alunos

Disléxicos” de autoria de Fal Teixeira (2018).

Na base de teses e dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná foram encontradas três produções. As dissertações versam sobre: a prática pedagógica e a inserção das tecnologias digitais; tecnologias de informação e comunicação nos currículos dos cursos de Pedagogia e a formação de professores; protagonismo do aluno em seu percurso de aprendizagem por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação.

O estudo intitulado, MAPEAMENTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: INTERFACES METODOLÓGICAS, pré-selecionado na ANPED contribui ao evidenciar tendências metodológicas recorrentes nas pesquisas com tecnologias na educação por meio do mapeamento das teses de doutorado em educação no quadriênio de avaliação CAPES (2012 a 2015).

De modo a qualificar o debate, descartados os estudos que apenas tangenciavam a temática escolhida, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, focando-se na análise do material, por meio da codificação - processo pelo qual os dados são transformados e associados em unidades, permitindo descrever características existentes em cada conteúdo (BARDIN, 1979).

As produções selecionadas foram apreciadas individualmente e após foram divididas em categorias de acordo com o seu conteúdo, a fim de identificar de que forma a temática Tecnologia Assistiva para alunos com dislexia se faz presente nos estudos sobre as concepções e práticas dos professores em relação à dislexia.

As produções foram classificadas de acordo com o seu enfoque principal em duas categorias: produções que tratam dos “conhecimentos dos professores sobre dislexia” e "programas e softwares desenvolvidos para uso com alunos com dislexia" (tabela 3).

QUADRO 8 - ESTUDOS INCLUÍDOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

| BASE DE DADOS | TÍTULO DA DISSERTAÇÃO (D), TESE (T) OU ARTIGO (A) | AUTORIA E ANO | OBJETIVOS | PRINCIPAIS RESULTADOS |
|---|---|---|---|---|
| **BANCO TESES E DISSERTAÇÕES CAPES** | UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS SOBRE DISLEXIA: ENTRE OS SABERES TEÓRICOS E OS DESAFIOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA' (D) | PEREZ, SILVANA CHATAGNIER BORGES (2016) | Investigar as representações de professores do ensino fundamental I, tanto da rede privada quanto da pública, sobre dislexia e como estas representações norteiam suas práticas. | O estudo revelou que os professores investigados possuem representações variadas sobre a Dislexia, estando algumas mais próximas e outras menos das referências teóricas e documentos legais tomados como base. A pesquisa mostrou os percalços ou a preocupação em agir de forma que seja justa e adequada perante a dificuldade apresentada por alunos disléxicos. Muitos professores sinalizaram adaptações a serem realizadas ao possuírem alunos com Dislexia, mas estas foram bastante diversas e demonstraram certa insegurança ou incerteza em ser assertivo na adaptação utilizada. |
| **BANCO TESES E DISSERTAÇÕES CAPES** | SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DISLEXIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL' (D) | RICIERI, DANIELLA SOARES (2016) | Compreender os saberes e fazeres dos docentes de crianças com dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental | Os dados coletados revelaram que há uma lacuna no conhecimento dos acadêmicos e dos docentes sobre a dislexia, sobre fatores identificadores e sobre os encaminhamentos necessários em casos dessa dificuldade de aprendizagem que se revela com bastante frequência no dia a dia da escola, porém ambos os grupos investigados concordaram em que há necessidade de melhorias no conhecimento sobre dislexia. |
| **PORTAL PERIÓDICOS CAPES** | CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO (A) | TABAQUIM, MARIA DE LOURDES MERIGHI (2016) | Caracterizar o nível de informação sobre a dislexia de 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo 17 da rede estadual e 10 da particular. | Os resultados revelaram desconhecimento sobre os aspectos etiológico-causais da dislexia: 29,6% dos participantes desconsideram os aspectos genéticos, hereditários e neurológicos como causa do transtorno e 33,3% desconsideraram esses mesmos aspectos como fator predisponente. O estudo concluiu que o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco para o transtorno disléxico. |
| **GOOGLE SCHOLAR** | O SOFTWARE COMO FERRAMENTA DE ENSINO: ESTIMULANDO A LEITURA DE CRIANÇAS E JOVENS | BATISTA, JEIZE DE FÁTIMA; ZIMMER, MÁRCIA CRISTINA (2017) | Produzir e aplicar um software multimídia com jogos educativos, a fim de facilitar e ajudar esses alunos a partir de suas dificuldades a desenvolver uma atitude mais confiante e segura na aprendizagem. | A pesquisadora desenvolveu em conjunto com profissionais da área da Ciência da Computação da empresa Affecty Systems, da cidade de Santo Ângelo/RS, atividades e jogos educativos multimídias, próprios para crianças e jovens com dislexia, exibidos em forma de software. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA. (A) | | | |
| **SCIELO** | CONHECIMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DISLEXIA. (A) | NASCIMENTO, ISABELLY et al. (2018) | Descrever o conhecimento de professores do ensino fundamental sobre a dislexia em crianças | A pesquisa revelou o desconhecimento dos professores alfabetizadores acerca do tema dislexia, apesar de terem formação superior e pós-graduação bem como participarem de formações oferecidas pela rede municipal de ensino. |
| **GOOGLE SCHOLAR** | O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA COM ALUNOS DISLÉXICOS (D) | FAL TEIXEIRA (2018) | Analisar e compreender, junto aos professores das escolas da rede regular de ensino da cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro - Brasil, se eles conhecem e usam Tecnologia Assistiva com seus alunos disléxicos. | Dentre os principais resultados encontrados, está o fato da tecnologia assistiva não fazer parte das estratégias do professor no processo de ensino – aprendizagem. Segundo os relatos, a falta de formação continuada é um dos fatores que impedem a incorporação dessas ferramentas em sala de aula. A pesquisa aponta para a falta de conhecimento dos recursos que podem ser usados com alunos disléxicos. |

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4.2. O que dizem as pesquisas que tratam do conhecimento dos professores sobre dislexia?

Ao analisar as produções de acordo com o enfoque “conhecimento dos professores sobre dislexia”, busca-se identificar três categorias de análise: “O SABER”, “O SABER NA PRÁTICA” e “O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA”. Para tanto, foram analisados quatro estudos, sendo:

A dissertação da Silvana Chatagnier Borges Perez, com o tema “Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica” (2016), envolveu cinquenta professores atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas, sendo uma pública e três privadas localizadas na capital do Estado de São Paulo e na Grande São Paulo.

A dissertação de Daniella Soares Ricieri (2016), intitulada “Saberes e Fazeres dos Professores de crianças com Dislexia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, a pesquisa, que envolveu sete professores do Ensino Fundamental I, que possuíam experiência com alunos com dislexia e relataram suas histórias de vida na construção de saberes para o ofício docente e para a prática com estes alunos.

O artigo de Maria de Lourdes Merighi Tabaquim e outros (2016), com o tema “Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento”, que envolveu 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo 17 da rede estadual e 10 da rede particular.

O artigo de Isabelly Nascimento (2018), sob o tema “Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia”, que envolveu 10 professores do 1º ao 5° ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Abreu e Lima, Pernambuco.

**“O SABER”**

Os dados coletados por Perez (2016), em relação a formação dos professores, indicam que 30% dos participantes da pesquisa entrevistados não tiveram informação suficiente em sua formação sobre Dislexia. Alguns

professores declararam que tiveram informações sobre a Dislexia na graduação, no entanto apontam que foram poucas informações.

Dos participantes da pesquisa, menos da metade recebeu informações sobre Dislexia em sua formação, seja ela na graduação ou na Pós-graduação. E entre os ‘que receberam, em sua maioria, as informações foram adquiridas em cursos optativos e escolhidos por eles mesmos’.

Ao responderem sobre o que é Dislexia, “parte dos professores entrevistados se perdeu um pouco, com respostas incompletas ou confusas sobre o distúrbio, mas, ainda assim, a maioria deles mencionou a dificuldade de leitura”. A representação que os professores “participantes da pesquisa possuem sobre o conceito de Dislexia chega bem perto da definição”, a pesquisadora considera que, embora lentamente, essas informações estão “de alguma forma chegando ao meio docente”.

Os resultados do trabalho demonstram que os professores receberam pouca ou nenhuma informação sobre Dislexia em suas formações. Em função deste fato, acabaram por procurar individualmente esclarecimentos de como atender à demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem. E que as representações, “relacionadas especificamente à Dislexia, mostram-se incompletas, mas baseadas na realidade cotidiana da rotina escolar, com pequenas distorções e em casos específicos”, embora fique nítido a “preocupação em agir de forma que seja adequada perante a dificuldade apresentada por alunos disléxicos”.

A pesquisa de Ricieri (2016), demonstra que entre os professores participantes da pesquisa três professores realizaram curso específico para a dislexia, e ressalta que “estes cursos em formato de palestra, foram promovidos pelo local de trabalho dos docentes” e que “nenhum dos participantes da pesquisa buscou alguma formação sobre a dislexia mesmo possuindo esta demanda em sala de aula”. A pesquisa revelou que os relatos apresentaram preocupação para atendimento às necessidades destas crianças.

Os dados demonstram que “todos creem ter obtido conhecimento sobre a inclusão na graduação em Pedagogia”. Com exceção de um relato contrário aos demais:

> Olha, eu posso dizer que vi sobre inclusão na faculdade, mas me formar para atuar com o aluno eu não acho. Tive uma disciplina sobre inclusão, onde cada grupo apresentava um trabalho sobre alguma

deficiência e pronto. Isso é formação? P05 (RICIERI, 2016, p. 105).

Além disso, um fato chamou a atenção da pesquisadora, “dois professores não realizarem trabalho diferenciado com o aluno com dislexia por alegarem falta de formação e de orientação no trabalho escolar”, dado que demonstra a necessidade de políticas de formação docente mais consistentes para o trabalho com alunos com Dislexia.

A pesquisa de Tabaquim et al (2016), evidencia um percentual elevado de professores sem conhecimento sobre fatores causais da dislexia. E que diante da ineficácia da formação para atendimento de alunos nessa condição o que se destaca é a experiência profissional dos professores com maior tempo de convívio com esses alunos. A possibilidade de acumular vivências e informações poderia ser o diferencial no atendimento. No entanto, o tempo do magistério não representou, em ambos os grupos participantes da pesquisa “correlação na determinação do nível de informação sobre a dislexia”.

A pesquisa “mostra o preocupante nível de desinformação existente para um docente de língua portuguesa envolvido com a leitura”. As informações dos professores da rede pública e particular participantes do estudo demonstram “o nível limitado de conhecimento e a dificuldade em reconhecer e indicar ações educativas para o aluno disléxico”.

De acordo com Nascimento (2018), em se tratando da formação continuada, todas as professoras participantes da pesquisa, “relataram que participam de palestras, cursos e capacitações oferecidas pela secretaria municipal de educação, mas que nunca abordaram o tema Dislexia nessas formações”.

A pesquisadora também destacou que “apesar do alto nível de formação de base, pois todas as professoras tinham curso superior e a maioria tinha pós-graduação” e mesmo com oferta de formação continuada, “todas as professoras relataram não terem tido experiências com o tema “dislexia” e identificam esse aspecto como uma lacuna em sua formação”.

Os relatos apresentados na pesquisa demonstram o pouco conhecimento dos professores em relação à Dislexia. É o que pode ser percebido, por exemplo, nas seguintes falas ao tentarem explicar o que é dislexia.

> E1- Eu acho que é um... um...(Silêncio)Como é o nome? Um atraso na aprendizagem, né... Que dificulta a aprendizagem.
> E2- Olhe, eu sei muito pouco sobre dislexia. Apesar de ter feito especialização em psicopedagogia e há muito tempo atrás. É... Tá relacionado à dificuldade de leitura, a troca de letras, de fonemas. É mais ou menos por aí que eu entendo.
> E4- Eita, agora me pegasse! Dislexia, dislexia é... (Silêncio) É a dificuldade na fala, né?! Num é a dificuldade na fala? Quando a criança vem e tem a dificuldade de passar pra o papel, num é... Ela as vezes sabe e tem dificuldade de expressar o que sabe entendeu, diante dos outros.
> E6- Dislexia... Menina... Acho que é alguma coisa relacionada com a escrita. Não sei muito bem. (Silêncio) (NASCIMENTO, 2018, p. 90).

A pesquisa apresenta relatos que revelam “um sentimento de frustração diante da criança que não aprende, das carências estruturais (recursos e materiais) e pedagógicas das escolas, da falta de apoio dos pais (famílias)”.

Fica claramente demonstrado “o desconhecimento dos professores acerca do tema”, além da “dificuldade das escolas para identificar precocemente e acompanhar adequadamente possíveis crianças disléxicas”.

Na amostra da pesquisa, fica demonstrado que “há uma enorme lacuna na formação dos professores alfabetizadores brasileiros, que não tem sido suprida pela formação básica e pós-graduação, bem pelas formações em serviço”.

Fato marcante da pesquisa é que “dentre as definições apresentadas pelas dez professoras não houve uma sequer que se aproxime do entendimento atual da comunidade científica sobre o assunto”.

## “O SABER NA PRÁTICA”

Em relação ao saber na prática, de acordo com Perez (2016), os participantes demonstram nitidamente a vontade e o desejo de auxiliar esses alunos com dificuldades e a importância do diagnóstico para o direcionamento de suas práticas, como é possível perceber pela fala de alguns participantes: “é importante para ter um olhar diferenciado para este aluno”; “para nortear o trabalho”; “para elaborar estratégias adaptadas”; “para auxiliar esse aluno”.

O estudo demonstra que o diagnóstico tem um papel importante “para saberem como intervir e utilizar estratégias adequadas com o aluno disléxico”, bem como reforça a concepção de que “o diagnóstico auxilia na adaptação de conteúdo e de atividades para estes alunos”.

> No entanto, a ênfase maior foi em saber como auxiliar o aluno com Dislexia e entender como ele aprende, adquirindo segurança para poder adaptar conteúdos e utilizando estratégias adequadas. Em relação à importância do diagnóstico, frases como: “O olhar para esse aluno é diferente”; “Nortear o trabalho/atividades com o aluno”; “Para melhor direcionar o trabalho a partir do conteúdo, adequando o mesmo”; “Para saber como intervir com o aluno”, demonstraram a vontade e o interesse dos professores em atender às necessidades destes alunos (PEREZ, 2016 p. 70).

A maior preocupação está relacionada à prática pedagógica, ao atendimento em relação aos conteúdos, às adaptações e estratégias necessárias para direcionar o trabalho docente e para intervir com o aluno nesta condição.

Já Ricieri (2016) relata que dentre os participantes da pesquisa, cinco docentes utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas. E que a maioria dos docentes relatou “modificar os seus fazeres para melhor atendimento ao aluno com dislexia”, enquanto “dois professores revelaram não utilizar metodologias diferenciadas em sala de aula com esses alunos”.

No estudo de Tabaquim et al (2016), diante do nível de conhecimento dos professores participantes da pesquisa e do direcionamento dado às questões de pesquisa, não foi possível identificar dados referentes ao “fazer”. Porém, infere-se que não havendo conhecimento acerca da Dislexia, não é possível dizer que há um “fazer” diferenciado.

Os resultados apresentados evidenciam o desconhecimento dos professores sobre dislexia e a “dificuldade em classificar a causa, identificar o problema e, até mesmo, realizar a adequada intervenção para que o aluno supere as dificuldades em sala de aula”.

Na pesquisa de Nascimento (2018), o único relato que indica o uso de alguma estratégia diferenciada para os alunos com dislexia é o da participante da pesquisa identificada como E2, que relata a utilização de “atividades mais simples, textos menores, e até leitura no quadro, formação de frases em alguns momentos da semana e em outros momentos eu faço o conteúdo com aqueles textos maiores, com aquelas matérias que tem que ser”, mas ao utilizar a fala "a outra parte da turma acompanha bem, ler bem e não podem ser prejudicadas”, demonstra preocupação com o andamento dos conteúdos aos demais ao ter que adaptar as atividades para os alunos com dislexia.

Verifica-se na pesquisa de Perez (2016) que as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores participantes da pesquisa para auxiliar o aluno com Dislexia são adaptações de atividades e avaliações e o uso de material diferenciado. Bem como, outras ações pedagógicas “ligadas à habilidade de leitura como: ler para ele, repetir a leitura, reler as questões das avaliações ou soletrar.

O uso de recursos de Tecnologia Assistiva foi citado por cinco professores, como “ações com utilização da tecnologia como computadores e vídeos”, ainda que a utilização do recurso não esteja claramente associada à definição de TA.

No estudo de Ricieri (2016) não foi identificada no relato dos participantes da pesquisa uma preocupação com os serviços ou uso de recursos de Tecnologia Assistiva, restando apenas algumas estratégias já citadas acima.

Nas pesquisas de Tabaquim et al (2016) e Nascimento (2018) diante do nível de conhecimento dos professores participantes da pesquisa e do direcionamento dado às questões de pesquisa, não foi possível identificar dados referentes ao “uso de Tecnologia Assistiva”. Porém, infere-se que não havendo conhecimento acerca da Dislexia, não é possível dizer que há um olhar atento às potencialidades que o uso de Tecnologia Assistiva possa oferecer ao aluno com Dislexia.

### 4.3. O que dizem as pesquisas sobre programas e softwares desenvolvidos para uso com alunos com dislexia?

O estudo de Jeize de Fátima Batista e Márcia Cristina Zimmer (2018), intitulado “O Software como ferramenta de ensino: estimulando a leitura de crianças e jovens diagnosticados com dislexia”, apresenta uma alternativa metodológica que favorece o ensino da leitura para crianças com dislexia. Em conjunto com profissionais da “área da Ciência da Computação da empresa Affecty Systems, da cidade de Santo Ângelo/RS”, a pesquisadora desenvolveu “atividades e jogos educativos multimídias, próprios para crianças e jovens com dislexia, exibidos em forma de software.

Baseada em Tecnologia Assistiva, buscou subsídios junto a Associação Brasileira de Dislexia, bem como embasamento no material CONFIAS[9] para a elaboração das atividades.

O aplicativo, denominado Estimugame, possui atividades concentradas no desenvolvimento de “estímulos para aumentar a consciência fonêmica a partir de jogos de identificação e reconhecimento de letras, palavras, rimas e sons”.

De acordo com a pesquisadora, “o sucesso desse treinamento depende de sessões cotidianas intensivas e renovadas ao longo de várias semanas”.

Por fim, a dissertação de  Fael Teixeira (2018), intitulada “ O uso de Tecnologia Assistiva com alunos disléxicos”. A pesquisadora justifica a escolha pela temática em razão da “capacidade de os recursos tecnológicos atuarem como ferramentas metodológicas parceiras do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem no caso de dislexia”. O objetivo da pesquisa foi analisar e compreender, se “os professores das escolas da rede regular de ensino da cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro conhecem e usam tecnologia assistiva com seus alunos disléxicos”.

O estudo elenca alguns recursos de Tecnologia Assistiva que podem ser utilizados com alunos com dislexia, como: Livros eletrônicos; o aplicativo Aramumo que foi “desenvolvido no Brasil pelos alunos do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) em parceria com o Instituto ABCD”, e segundo a pesquisadora “o aplicativo tem como objetivo o estimular a leitura e a escrita em crianças disléxicas e com distúrbios de aprendizagem”; Lumosity-Treinamento cerebral – “um APP que disponibiliza jogos e atividades que estimulam o funcionamento cerebral, através do exercício da atenção, memória, raciocínio e resolução de problemas”, “desenvolvido por neurocientistas em parceria com designers experimentais para o treinamento do cérebro”; OpenDyslexic – “um tipo de fonte gratuita, criada para colaborar com a legibilidade, evitar a aglomeração, a troca e o espelhamento das letras”; Mapas Mentais “para estimular e organizar a geração e a comunicação de ideias complexas”; Áudio Books – “áudios livros trazem narrativas na íntegra gravadas em áudio pelo próprio autor ou por narradores profissionais, feitos de forma expressiva e com

---

9 O Confias é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Foi organizado por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguístas e psicóloga, na busca de um teste fidedigno para a avaliação da consciência fonológica em crianças brasileiras (MOOJEN, et al. 2014, p.10)

efeitos sonoros, ambientam o leitor"; Flashcards – "uma técnica de memorização de conteúdo, por meio da criação de cartões", considerada "uma ferramenta de aprendizagem que permite a revisão de conceitos e colabora com a rotina estudos".

A pesquisadora apresenta os dados coletados na pesquisa sobre o "conhecimento dos docentes em relação a tecnologias que podem auxiliar o aluno disléxico na trajetória escolar". Os relatos da pesquisa, que contou com dezesseis dos entrevistados, demonstram que não havia, até o momento da pesquisa, "nenhum tipo de formação sobre o tema em questão".

Outros três participantes, relataram "que buscaram informações por conta própria, no entanto, informações básicas". Em relação ao conhecimento do transtorno em dislexia, "quatorze profissionais, disseram que nunca participaram de nenhum tipo de formação voltada para o transtorno, nem mesmo durante a preparação para ser professor", restando evidente a defasagem nos cursos de formação de professores.

Quanto ao conhecimento dos professores sobre Tecnologia Assistiva, percebe-se que a concepção de TA se limita ao uso dos recursos. A preocupação está voltada para "o fato de ser trabalhar com a tecnologia somente com os alunos que necessitam de flexibilizações, visto as salas de aulas cheias".

Outra preocupação é com o fator exclusão, já que um dos professores "relata que se somente um aluno usa a tecnologia, pode se sentir excluído da turma, isso porque estará colocando em prática o conteúdo de forma diferenciada".

Segundo a pesquisadora, percebe-se, "que a falta de conhecimento e preparo para lidar com os recursos é um fator de peso. As dificuldades existem por não terem formação adequada".

Um dos principais resultados encontrados, "está o fato de as tecnologias assistivas não fazerem parte das estratégias do professor no processo de ensino – aprendizagem", e a justificativa, segundo os relatos, é "a falta de formação continuada", considerada "um dos fatores que impedem a incorporação dessas ferramentas em sala de aula".

Dentre aqueles profissionais entrevistados que relatam já terem ouvido falar sobre tecnologia, as afirmações são de que "nada voltado para a especificidade da dislexia". Outros ainda, "afirmam não ter nem ouvido o termo tecnologia assistiva, revelando claramente falta de informação".

A análise empreendida sobre os estudos selecionados, aponta que há lacunas existentes no “saber” dos professores em relação à concepção de Dislexia e Tecnologia Assistiva que os impedem de melhorar e ampliar o atendimento dos alunos que possuem o transtorno, posto que o “saber” reflete na “prática”. Ao mesmo tempo que alguns questionam a falta de recursos, os relatos demonstram a subutilização de recursos existentes por falta de conhecimento ou falta de formação específica.

O exame das produções acadêmicas evidencia a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de modo a efetivar a inclusão dos alunos respeitando suas especificidades e potencialidades, contemplando o embasamento teórico-prático, que possa impulsionar os professores para a reflexão de sua ação frente à diversidade.

Reforça-se também a necessidade de estudos que aproximem os recursos e a prática pedagógica às reais necessidades de aprendizagem e de adaptações para o público com dislexia. Haja visto que, os estudos apontam para uma preocupação em se usar a tecnologia sem um fim claro.

Da mesma forma, pesquisas que contribuam com evidências sobre a efetividade e as potencialidades da Tecnologia Assistiva no atendimento pedagógico desse público são importantes e necessárias.

# 5. O PERCURSO DA PESQUISA: DOCUMENTAL E EMPÍRICA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e tem como Lócus a Rede Municipal de Ensino de Paranaguá – Ensino Fundamental - Anos Iniciais**.**

Segundo Gil (2002, p. 54):

> ...o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados" (GIL, 2002, p. 54).

Por seu caráter de descoberta, ainda que pautado em pressupostos teóricos, o estudo de caso possibilita um olhar para o surgimento de novos dados e informações que poderão contribuir para a interpretação do problema em contexto trazendo à pesquisa, a partir desses novos elementos, outros direcionamentos que podem resultar em respostas para as questões apresentadas e/ou novas questões.

Segundo Yin, (2001, p. 33) "o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados".

Os sujeitos da pesquisa são os professores das instituições da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá que atendem alunos nos anos iniciais e no Centro de Avaliação Municipal Especializada – CMAE.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa tendo sido aprovado em 16 de dezembro de 2020, sob o número de registro 40415620.9.0000.8040.

Após aprovação do Comitê de Ética, a Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral foi contatada por e-mail para autorização de acesso a documentos do Centro Municipal de Avaliação Especializado e envio de questionário, via link do Google Forms, aos professores da Rede Municipal de Ensino.

Este estudo de caso utilizou diferentes técnicas de coletas de dados como fontes documentais fundamentada em legislações, relatórios de encaminhamento e devolutivas de avaliação da rede municipal de ensino do município de Paranaguá; estatísticas da Associação Brasileira de Dislexia.

> Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos (Gil, 2002, p. 141).

Para a coleta de dados, foi realizado um levantamento de informações relacionadas aos procedimentos de encaminhamento, avaliação, diagnóstico e atendimento junto ao CMAE e à Associação Brasileira de Dislexia - ABD, aplicação de questionários aos professores da rede municipal de ensino em serviço nas instituições de ensino fundamental, incluindo os professores pedagogos, professores em função de diretor escolar e na Secretaria de Educação e no Centro de Atendimento de Avaliação Especializado.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados utilizados procedeu-se à identificação, a análise bibliográfica e análise de fontes documentais com base em legislações federais, estaduais e do município Lócus da pesquisa.

As buscas documentais foram realizadas por meio: a) do portal do Planalto, do Ministério da Educação e INEP a partir da palavra chave “Dislexia” e Censo Escolar, b) do portal Legislações Estaduais a partir da palavra chave “Dislexia”, c) do portal Legislações Municipais a partir da palavra chave “Dislexia”, d) de levantamento bibliográfico realizado em banco de dados diversos e após selecionadas produções do banco de Teses e Dissertações, Scielo e Google Scholar a partir das palavras chave “Dislexia” e “Direitos Disléxicos” e) das próprias referências bibliográficas dos trabalhos selecionados, f) das referências bibliográficas de trabalho de revisão do estado da arte, g) de sites de instituições com KnowHow sobre Dislexia, como: a Associação Brasileira de Dislexia, e internacionais como: International Dyslexia Association, British Dyslexia Association, Dislexia Canada e AUSPELD; h) documentos do Centro de Avaliação Especializada – CMAE, do Plano Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação de Paranaguá.

Os dados coletados por meio dos questionários, aplicados após autorização por e-mail constante do apêndice C, foram tabulados para possibilitar a análise sobre os conhecimentos relacionados à Dislexia e Tecnologia Assistiva, dos participantes da pesquisa, bem como sobre o perfil acadêmico e profissional dos professores que atendem os alunos com dislexia na rede e serão demonstrados nos resultados por meio de gráficos.

A análise dos resultados dos questionários e dos resultados das entrevistas, teve foco na reflexividade e intencionalidade, apresentadas nas falas dos professores buscando “identificar se as práticas pedagógicas são conduzidas por concepções que fundamentam e sustentam o desenvolvimento de um trabalho educativo embasado nos princípios da educação inclusiva” (OLIVEIRA, 2021, p. 742).

Afinal, “estamos realmente incluindo ou apenas acolhendo esses alunos? [...]a inclusão não é algo intrínseco à prática pedagógica? Ao menos, “é o que deveria, é o que deve ser.” (OLIVEIRA, 2021, p. 743).

> A prática pedagógica realizada através da ação científica sobre a práxis é o que que permite relacionar a teoria e prática. Portanto, a formação dos professores e a totalidade do conhecimento, não fragmentado, auxilia o professor na tomada de decisões, na revisão de seus procedimentos, avaliando constantemente o que fez, o que precisa, “como” e “por que” deve fazê-lo (OLIVEIRA, 2021, p. 745).

A técnica de coleta de dados por meio de questionário, com perguntas abertas e de múltipla escolha, foi escolhida por permitir a identificação do quadro atual de professores em atendimento aos alunos com dislexia na rede municipal de ensino por meio de formulário no Google Drive, especialmente no período, em que se enfrentava a pandemia de COVID-19. A aplicação de questionários foi destinada aos professores da rede municipal de ensino em serviço nas instituições de ensino fundamental, incluindo os professores pedagogos, professores em função de diretor escolar, na Secretaria de Educação e no Centro de Atendimento de Avaliação Especializado.

Importante destacar que a participação desses professores contribui para elucidar uma das questões levantadas no percurso da pesquisa: A quem os professores recorrem ao se deparar com alunos com dificuldades de aprendizagem ou suspeita de Dislexia? Visto que esses profissionais não possuem função permanente, há certa rotatividade nas funções de direção, chefia e supervisão, deste modo os professores retornam às instituições escolares, a depender de fatores diversos como ao término de uma gestão.

O questionário foi aplicado a professores das instituições da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá que atendem alunos nos anos iniciais e no Centro Municipal de Avaliação Especializada – CMAE, entre os meses de agosto e setembro do ano letivo de 2021. Uma vez que as atividades escolares estavam

ocorrendo de forma remota devido à Pandemia de COVID-19, os questionários foram enviados aos gestores das escolas para encaminhassem aos grupos de WhatsApp das instituições, posto que esse meio estava sendo utilizado para as comunicações institucionais.

Merece destacar que a pesquisadora não pôde contatar pessoalmente os professores e que diante da ausência da pesquisadora nos grupos institucionais, não foi possível contabilizar quantos professores de fato tiveram acesso ao convite para participação na pesquisa. Resta dizer que após três semanas, prazo estipulado para encerramento do preenchimento dos questionários havia o preenchimento de 86 questionários, bem como de Termos de Livre Consentimento para participação na etapa de entrevista.

O questionário aplicado, constante no apêndice G, totalizou a participação de 86 (oitenta e seis) professores. Considera-se que houve um bom número de participantes, haja visto que não foi possível contato direto, apenas por meio de distribuição da pesquisa via redes sociais das instituições

Os participantes, na assinatura do termo, tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre os propósitos e procedimentos da investigação, os possíveis riscos psicológicos, os eventuais desconfortos, os benefícios, tendo estado a pesquisadora à disposição para responder a todas as questões, dúvidas e esclarecimentos eventuais que pudessem surgir no decorrer da investigação ou a posteriori, além de serem informados sobre a liberdade de desistência no estudo a qualquer tempo, sem acarretar qualquer prejuízo.

Para uma melhor visualização dos dados coletados, optou-se em dividir em dois blocos: Bloco 1 - Informações pessoais e profissionais e Bloco 2 - Conhecimentos sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva.

Os dados coletados por meio de técnicas de análise documental, que foram solicitados por meio de ofício disponibilizado no apêndice A, possibilitaram analisar o perfil dos alunos atendidos, o tempo de espera entre o encaminhamento e a avaliação, a forma como são avaliados e atendidos, a frequência do atendimento e de que forma a Tecnologia Assistiva está presente em seu atendimento, seguindo o roteiro disponibilizado no apêndice B.

Os dados foram levantados por meio de informações fornecidas pelo Centro Municipal de Avaliação Especializado, dentre as informações, a pesquisadora teve acesso a alguns relatórios de encaminhamento, avaliação e diagnóstico de alunos avaliados de 2018 a 2020. Deste modo, quatro relatórios

de avaliação foram disponibilizados para análise por amostragem.

De forma a manter sigilo sobre os sujeitos avaliados, utilizaremos ao longo da seção duas personificações que fazem alusão a trajetória de dois personagens da obra O Mágico de Oz, “Dorothy” e o “Espantalho” com uma numeração ao lado de modo a indicar o quantitativo de sujeitos, cujos documentos foram analisados.

A escolha pela obra resulta da interpretação de que a trajetória do aluno em busca de um diagnóstico, acontece como um rito de passagem como o que ocorre com as personagens Dorothy e Espantalho. Na obra, “o “Mágico de Oz” prova para cada um dos companheiros e para Dorothy que tudo o que eles precisam eles já o possuem", em uma referência sobre a necessidade de trilhar um caminho e ao desejo por aprender "sabendo-se não inteligente", devido aos sofrimentos enfrentados ao longo do percurso e ao descobrir-se capaz ao longo do caminho.

Os dados coletados por meio da aplicação de entrevistas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, participantes da pesquisa, seguindo o roteiro de entrevistas disponibilizado no apêndice E, contribuíram para uma análise aprofundada sobre o “saber dos professores” e o “saber dos professores na prática” e as potencialidades do uso de Tecnologia Assistiva e o atendimento do aluno com dislexia com base no conhecimento dos professores mais experientes no atendimento.

A partir da análise dos resultados dos questionários, foram identificados 15 professores com maior tempo de atuação e experiência no atendimento a alunos com dislexia. Com base em redução de universo de pesquisa, que considerou aqueles com maior tempo de experiência e que estivessem atualmente trabalhando com alunos com Dislexia 08 (oito) professores foram contatados para agendamento das entrevistas e que conforme a aceitação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seria agendada reunião, para a qual foi enviado link via Zoom, face a impossibilidade momentânea de atividades presenciais, devido à Pandemia de COVID -19. Dos 08 (oito) professores contatados, 06 (seis) estavam atualmente trabalhando com alunos com Dislexia, mas a realização da entrevista só foi possível com 04 (quatro) dos professores, um em razão de desistência e um em razão de questões de conectividade.

A entrevista permitiu a coleta de dados de maneira mais direcionada às práticas pedagógicas, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre o

conhecimento dos entrevistados em relação à Dislexia, em relação ao atendimento de alunos com dislexia e as potencialidades do uso de TA.

Nas entrevistas, foram tratadas temáticas que envolvem: práticas pedagógicas, uso de Tecnologia Assistiva, formação de professores, inclusão e a relação ensino/aprendizagem com o aluno com dislexia. As entrevistas foram gravadas, com consentimento dos entrevistados, apenas para fins de transcrição textual, utilizando-se o software Transkriptor, sendo deletadas imediatamente ao final da transcrição.

A identificação dos entrevistados foi preservada, sem nomeação das pessoas, que para fins didáticos receberam nomes fictícios.

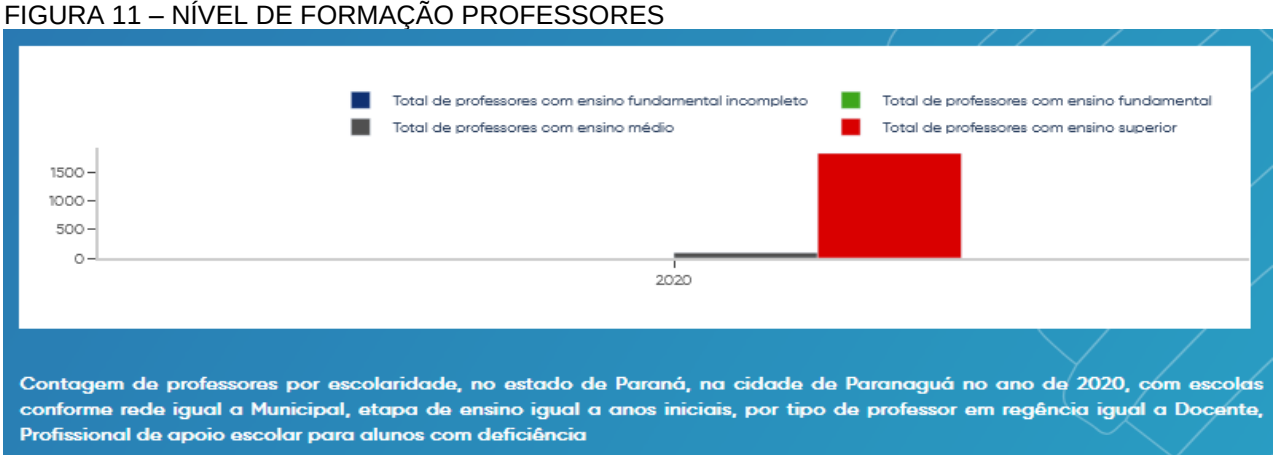
## 5.1. PANORAMA DA DISLEXIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ

Segundo o Censo Escolar/INEP (2018), o município de Paranaguá atendeu no ano de 2018 um total de 10.844 alunos, no ensino fundamental, Anos Iniciais, sendo 10.569 na Zona Urbana, e, 275 na Zona Rural. No ano de 2019, um total de 10.884 alunos no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, sendo 10.609 na Zona Urbana e 275 na Zona Rural de acordo com o Censo Escolar/INEP (2019). E no ano de 2020, um total de 9.977 alunos, no ensino fundamental, Anos Iniciais de acordo com o Censo Escolar/INEP (2020).

A taxa de distorção idade-série, no município de Paranaguá, informada no Censo Escolar de acordo com o INEP 2018, segundo dados disponibilizados no portal QEdu, demonstra que, a cada 100 alunos, aproximadamente, 11 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. No 3º ano, a taxa é de 14%. No 4º ano a taxa é de 13%, e, no 5º ano, chega a 19%. Ou seja, a cada 100 alunos matriculados no 5º ano, aproximadamente dezenove alunos estão com atraso escolar de dois anos ou mais. Em 2020 a taxa de distorção idade-série chegou a 9% nos Anos Iniciais, conforme dados do Censo Escolar/INEP (2020).

A rede municipal de Ensino contou com 1263 professores em 2020 para atendimento nos Anos Iniciais. Analisando os dados disponibilizados no site QEdu utilizando como fonte o Censo Escolar/INEP (2020), verifica-se que a maioria dos professores da rede possui Ensino Superior.

FIGURA 11 – NÍVEL DE FORMAÇÃO PROFESSORES




Fonte: QEdu. https://analitico.qedu.org.br/ Acesso em: 29/01/2022.

Uma preocupação recorrente com as dificuldades apresentadas pelos alunos inquieta professores em todos os anos escolares, especialmente, ao se depararem com alunos no terceiro, quarto e quinto anos, e um número considerável de troca de letras em palavras regulares/irregulares, bem como frequentes e não frequentes nessa fase de aprendizagem, com grande dificuldade na fluência e na escrita. A fluência é compreendida como a capacidade de ler um texto com rapidez, precisão, e com a devida expressividade.

De acordo com o National Reading Panel (2000)[10], o maior e mais abrangente estudo de pesquisa sobre leitura, os elementos que compõem a fluência leitora são: a acurácia - refere-se à habilidade de ler de forma correta, com precisão; o processamento automático (velocidade) e a expressividade.

Com a consolidação da leitura, essa se desenvolve de forma rápida e sem muito esforço permitindo ao leitor concentrar seus esforços cognitivos “na habilidade de fluência e lançar mão de recursos prosódicos, imprimindo entonação melódica, uso de pausas e ênfases em locais adequados”, utilizando “recursos expressivos nas frases, o que facilitará a compreensão do significado do texto” (ALVES, 2021, p. 2).

---

10 National Institute of Child Health and Human Development. (2000a). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Por que a fluência é importante? O National Assessment of Educational Progress realizou um grande estudo sobre o alcance da fluência na educação americana. Esse estudo examinou a fluência na leitura de uma amostra nacionalmente representativa de alunos da 4ª série e descobriram que 44% dos alunos eram disfluentes mesmo com histórias de nível de série que os alunos leram sob condições de teste de suporte. Além disso, esse estudo demonstrou uma estreita relação entre fluência e compreensão leitora. Ou seja, os alunos com baixa fluência apresentam maior dificuldade em entender o significado do que lêem (NRP, 2000, p. 3-5, Tradução nossa).

A habilidade na leitura é essencial para o sucesso no desempenho escolar e para o desenvolvimento pessoal, mas existem causas variadas para as dificuldades escolares, problemas de ordem emocional, sensorial, de ineficiência pedagógica ou de infraestrutura.

Portanto, escrita insuficiente, com fragilidades ortográficas ou má utilização da estrutura, leitura abaixo do nível exigido para a faixa etária, introspecção, dificuldade na realização de atividades que exijam interpretação, deve ser percebida pelos professores e relatados às equipes gestoras das instituições de ensino. Independentemente do fator “crianças que falham no processo de aprendizagem de leitura e escrita estão privadas de avançar na busca por conhecimentos” (NAVAS, 2009, p. 552).

Navas (2009, p. 552) também afirma que nem sempre a dificuldade de aprendizagem se dá por ineficiência do sistema educacional:

> Num estudo recente envolvendo o diagnóstico interdisciplinar de crianças e adolescentes brasileiros da rede pública e privada com queixas de dificuldade para aprender, foram identificadas como disléxicas 10% das crianças do grupo, fato que contribui para desmistificar a falsa crença de que alunos disléxicos são, na realidade, fruto de um sistema de educação ineficaz. Alunos disléxicos têm, na realidade, uma característica de neurodesenvolvimento que lhes dificulta sobremaneira a aquisição da leitura. No Brasil, infelizmente, temos uma sobreposição desses problemas. Trazer à luz a questão da dislexia e buscar ajuda nas políticas públicas de saúde e educação com o intuito de apoiar os alunos com dislexia e suas famílias, não significa que estamos dando as costas para a questão da educação em nosso país. Essa última é uma batalha com muitas frentes de combate (NAVAS, 2009, p. 552).

Martins (2020, p. 69) destaca que “segundo dados da OCDE (OECD, 2016), aproximadamente 20% das crianças não alcançam o nível mínimo de proficiência. Ao olharmos, com atenção, para a realidade dos alunos com dislexia, podemos supor que a falta de conhecimento das necessidades

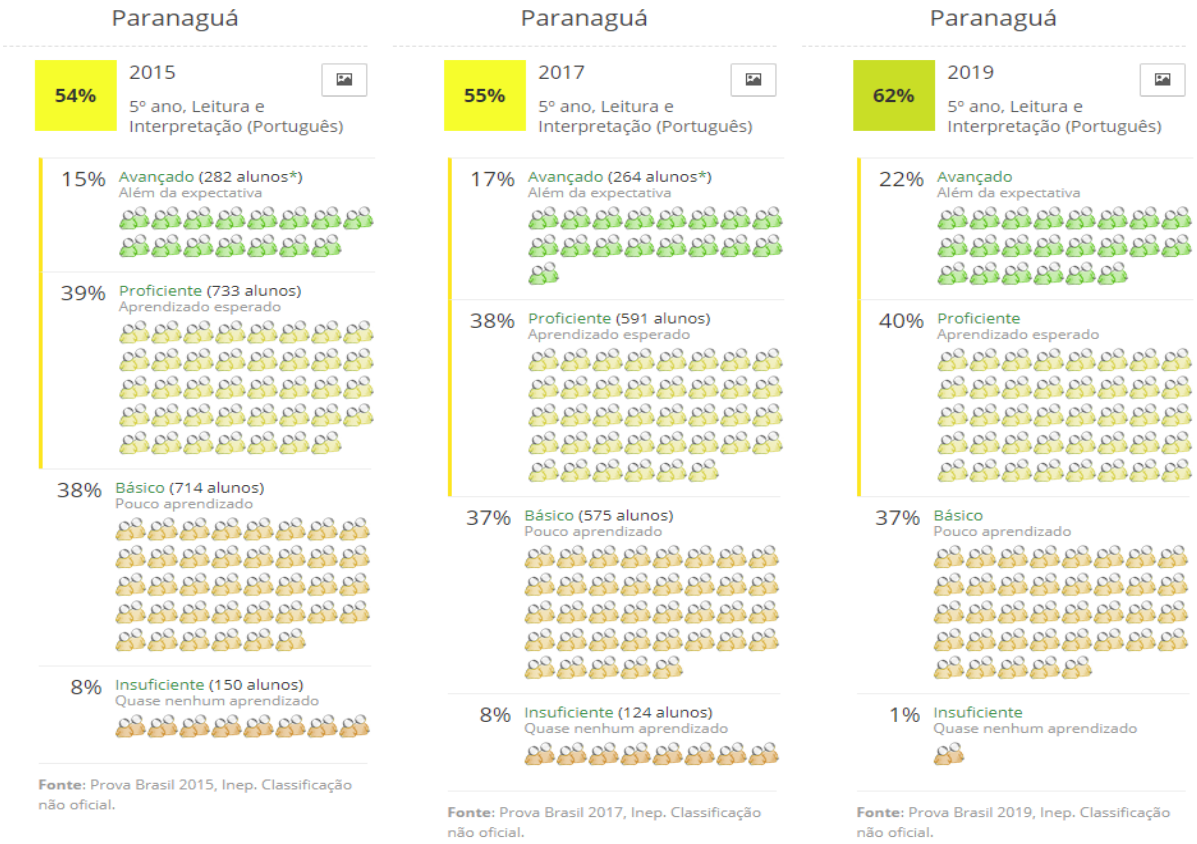
educativas das crianças nesta condição “é uma das mais importantes causas de insucesso escolar e de exclusão social a nível global”.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

> Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEdu, consideramos que alunos com **aprendizado adequado** são aqueles que estão nos **níveis proficiente e avançado**(QEdu, 2021, online).

Apresentamos a seguir, uma escala de evolução da proficiência dos alunos da rede municipal de ensino de Paranaguá nos anos de 2015, 2017 e 2019.

FIGURA 12 - EVOLUÇÃO PROFICIÊNCIA




Fonte: Portal QEDU

Embora o objetivo da prova seja “avaliar os sistemas de educação (município, estado, país)”, os dados apresentados despertam algumas inquietações quanto a avaliação de crianças com dislexia nos anos iniciais. Ao analisarmos os índices de proficiência com base no número de alunos que se encontram nos níveis básico e insuficiente, percebemos um quantitativo importante a ser considerado.

Em 2015, 46% dos alunos, (864) oitocentas e sessenta e quatro alunos, da rede municipal de ensino, encontravam-se nos níveis básico e insuficiente, indicando pouco aprendizado ou quase nenhum aprendizado. Em 2017, 45% dos alunos, (699) seiscentos e noventa e nove alunos encontravam-se nos níveis básico e insuficiente, indicando pouco aprendizado ou quase nenhum aprendizado. Em 2019, 38% dos alunos apresentavam pouco ou quase nenhum aprendizado.

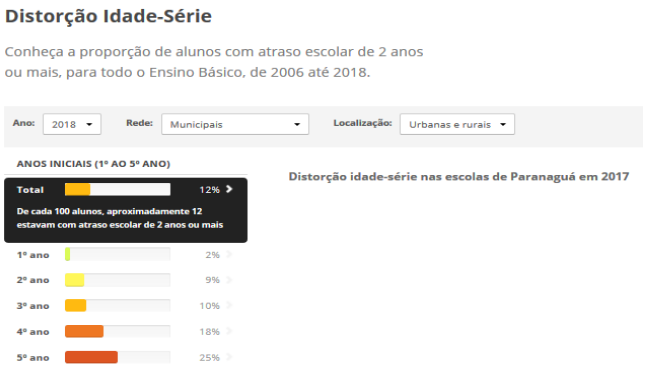
Ainda que tenha havido uma redução em 2019, é um número a se considerar como alerta, especialmente em se tratando de alunos que chegam ao 5º ano dos Anos Iniciais apresentando dificuldades tão acentuadas. Nesse sentido, como distinguir crianças que chegam até aos onze, doze anos sem estar alfabetizadas e que, na verdade, têm dificuldades porque tiveram prejuízos na

alfabetização, daquela parcela que realmente tem um transtorno específico que dificulta o aprendizado? E, principalmente, como intervir com esses alunos?

Por causa da longa espera e/ou da dificuldade para se obter o diagnóstico afirmando tratar-se de dislexia, muitos alunos são reprovados em pelo menos 1 vez ao longo da vida acadêmica, alguns duas ou mais vezes, o que certamente contribui para o aumento do índice de distorção idade-série.

Ao examinarmos a informação sobre distorção idade-série representada na Figura 13 referente ao município de Paranaguá, ano 2018 com base na avaliação em 2017, percebemos índices de distorção idade-série de 10% no 3º ano, 18% no quarto ano e 25% no quinto ano. Ou seja, no total a cada 100 alunos, aproximadamente 12 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

FIGURA 13 – DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ




Fonte: Portal QEDU Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/4068-paranagua/distorcao-idade-serie?dependence=3&localization=0&stageId=5&year=2018. Acesso em:28/08/2020.

Sendo assim, é possível que o número de alunos com dislexia, quando não encaminhados, avaliados, diagnosticados e atendidos por meio de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades e possibilitem o sucesso no desempenho escolar, contribua para o índice apresentado no levantamento de distorção idade-série constatado no INEP por meio do Censo Escolar.

Se considerarmos que cada aluno aprende de forma diferente e que a compreensão da aprendizagem precisa levar em conta as especificidades de cada indivíduo, o professor precisaria realizar seu planejamento para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Tendo em vista, que é necessário

assegurar condições para cada aluno desenvolver a aprendizagem da melhor forma e com maior variedade de recursos pedagógicos, especialmente no início das dificuldades apresentadas. Mas o que se percebe, é que o saber médico prevalece ao saber pedagógico e as ações aguardam o diagnóstico, o laudo.

De acordo com dados fornecidos pela diretoria do Centro Municipal de Avaliação Especializada, o CMAE registrou de 2014 a 03/2020, 773 (setecentos e setenta e três) alunos encaminhados para avaliação, destes 481(quatrocentos e oitenta e um) haviam sido avaliados até o mês de agosto de 2020, 351(trezentos e cinquenta e um) aguardavam avaliação e 166 (cento e sessenta e seis) haviam sido confirmados para transtorno Dislexia. Dentre os 166, verificou-se posteriormente que a Dislexia estava, em alguns casos, associada a outras comorbidades. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é a comorbidade mais frequente.

O processo de avaliação para se confirmar ou não o diagnóstico de Dislexia, depende de muitos fatores, um dos principais fatores é o acesso a uma equipe multidisciplinar com amplo conhecimento no tema. A composição dessas equipes em âmbito municipal é geralmente resultado de investimentos, vontade política e efetividade de políticas de inclusão. Portanto, sua existência não é regra comum em todas as esferas de governo.

A Associação Brasileira de Dislexia por meio do Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem, localizado em São Paulo, desenvolve avaliações multi e interdisciplinares em casos de dificuldade de aprendizagem e de acordo com as intervenções adequadas a cada tipo. A equipe é composta por profissionais de diversas áreas como Fonoaudiólogos, Psicólogos, Neuropsicólogos, Pedagogos e Educadores especialistas na área de Dislexia. E possui um fluxograma que comporta consultas, avaliação multidisciplinar, processamento auditivo e audiometria, treinamento auditivo e até mesmo exame neurológico.

Durante as consultas são realizadas entrevistas iniciais e coletadas todas as informações sobre as queixas e dificuldades relatadas pelos responsáveis e/ou interessados e posteriormente realizado encaminhamento para avaliação multi e interdisciplinar, quando verificada a necessidade de dados complementares.

É essa equipe multidisciplinar que possibilita a elaboração de um laudo para auxiliar educadores e responsáveis pelas crianças com dislexia. Mas o

processo também passa por entrevista, análise do histórico de vida, análise das queixas, são aplicados testes, ou seja, após a coleta de todos esses dados há um tempo para estudo dos dados e após reunião são estabelecidos os resultados e os possíveis encaminhamentos para só então realizar a devolutiva aos pais e/ou responsáveis, no caso de crianças.

É perceptível que o processo, embora um tanto longo, é necessário. Mas não está ao alcance de todos os que necessitam, uma vez que nem sempre há equipes multidisciplinares disponíveis em todas as localidades.

No município de Paranaguá no Paraná, até o ano de 2017, as avaliações de alunos encaminhados pelas instituições municipais eram realizadas pelo setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, cuja equipe era composta de duas pedagogas de 20 horas, uma fonoaudióloga de 30 horas e uma psicóloga de 30 horas que realizavam a avaliação e a orientação de toda a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino.

A partir de 2017, o Centro Municipal de Atendimento e Avaliação Especializado iniciou suas atividades para ampliar o atendimento da demanda existente no município. Mas, só em 08 de novembro de 2018 foi formalmente criado, o Centro Municipal de Avaliação Especializado - CMAE, com sede própria e nova composição de equipe multiprofissional para ampliar a avaliação e atendimento dos alunos encaminhados, diante da grande demanda, da diversidade de público da Educação Especial e Inclusão, e diante da fila de espera para avaliação.

O Centro Municipal de Avaliação Especializado possui uma equipe multiprofissional composta por: Assistente Social, Psicólogas, Psicopedagogas, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga, Neuropediatra e Psiquiatra. Mesmo com a ampliação da equipe multiprofissional, a busca por avaliação e atendimento ainda é alta já que o CMAE atende toda a área de Educação Especial e Inclusão, embora tenha havido uma redução na demanda, a ampliação não acabou com a fila de espera.

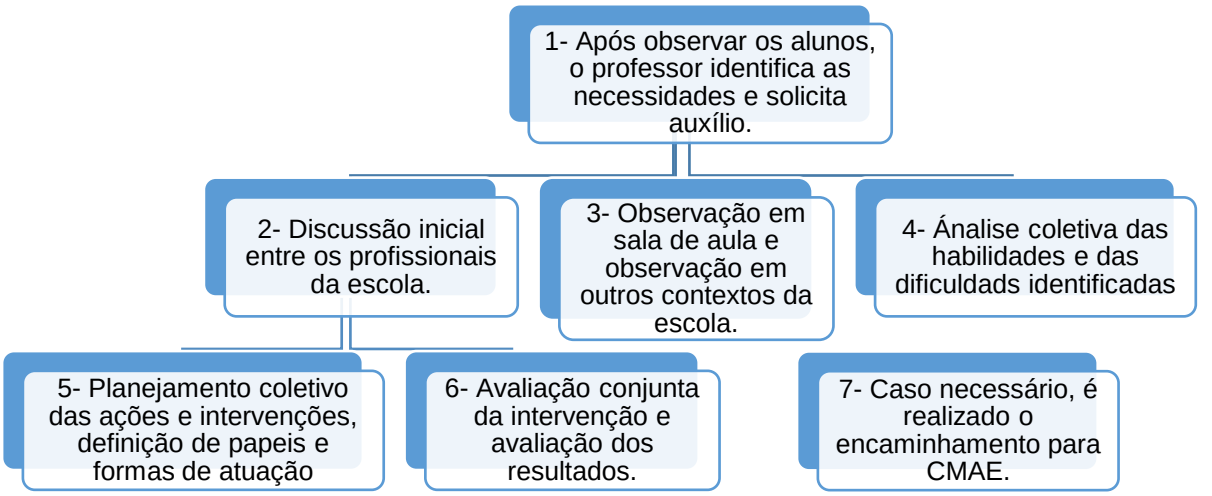
Pelo fluxograma verificamos que o processo entre o encaminhamento, avaliação e diagnóstico é complexo, pois necessita assegurar que a avaliação passe por todas as etapas de modo a obter um diagnóstico bem fundamentado e não superficial.

FIGURA 14 – FLUXOGRAMA CMAE/PGUÁ

Fonte: Centro Municipal de Atendimento e Avaliação Especializada – CMAE/PGUÁ. Diretora do CMAE: Irazilda Bisson Dalago

A etapa inicial parte da escola com as razões para o encaminhamento, Triagem, envolvimento da família e elaboração de todo o instrumental (documentos de encaminhamento) para formalizar a solicitação de avaliação ao CMAE.

FIGURA 15 - FLUXOGRAMA TRIAGEM ESCOLAS




Fonte: Centro Municipal de Atendimento e Avaliação Especializada – CMAE/PGUÁ. Diretora do CMAE: Irazilda Bisson Dalago

Para o encaminhamento o Centro Municipal de Avaliação Especializado, em conjunto com toda equipe de pedagogos da rede municipal, elaborou alguns critérios que foram estabelecidos para a elaboração do instrumental (documento de encaminhamento) de alunos para avaliação multiprofissional que deve ser acompanhado em todo o processo pelo professor das salas de atendimento educacional especializado nas escolas.

Assim que identificada a dificuldade do aluno em sala de aula, o pedagogo da escola deve ser comunicado e juntamente com o professor regente e professor do AEE elaborar estratégias com objetivos bem definidos para sanar tais dificuldades, confeccionando também, um portfólio dessas atividades. Concomitantemente, a família deve ser comunicada e orientada sobre tal procedimento (CMAE, 2021).

Após um tempo determinado, se não sanadas as dificuldades, a família é comunicada que a criança vai precisar passar por uma triagem pedagógica, realizada por um professor especializado e possível encaminhamento para avaliação multiprofissional (CMAE, 2021).

Finalizada a triagem pedagógica, o professor do Atendimento Educacional Especializado, realiza uma devolutiva com a equipe escolar e família, solicitando se for o caso, o preenchimento do documento de Encaminhamento para avaliação multiprofissional a ser encaminhado para o Centro Municipal de Avaliação Especializada – CMAE (CMAE, 2021). A família participa de todo o processo e não apenas no final, quando é avisada sobre a necessidade da avaliação.

A segunda etapa ocorre no CMAE com a identificação da demanda e definição de demanda prioritária e seleção para avaliação. De acordo com a direção do CMAE, devido à alta demanda, “de encaminhamentos realizados pelas escolas municipais com pedidos de avaliação educacional, multiprofissional”, foi necessária a elaboração de “critérios internos para nortear, de maneira técnica, as prioridades para atendimento no ano letivo de 2021” (CMAE, 2021).

O documento em que constam os critérios internos para avaliação multiprofissional em 2021 estabelece como diretrizes para o desenvolvimento do trabalho:

> - Tempo de espera para avaliação educacional, considerando os encaminhamentos mais antigos para serem avaliados no primeiro trimestre, com a justificativa de que são alunos que aguardam avaliação há mais tempo;
> - Idade, devendo ser priorizados os encaminhamentos de alunos que estão prestes a finalizar a primeira etapa do ensino fundamental;
> - Número de reprovações, devendo ser identificados os encaminhamentos com maior número de reprovações;
> - Encaminhamento médico, sendo atendidos os pedidos médicos para avaliação educacional;
> - Demanda externa, demandas encaminhadas por meio do Ministério Público, Poder Judiciário, Escolas Especiais, Conselho Tutelar, entre outros (CMAE, 2021).

Na terceira etapa são realizadas as entrevistas com a família.

Na quarta etapa são realizadas as coletas de informações pelos profissionais da equipe multidisciplinar que é composta por psicólogos, terapeutas, pedagogos, assistente social e fonoaudiólogos.

Na quinta etapa ocorre o estudo de caso, sequencialmente a devolutiva à escola com as intervenções necessárias, orientações quanto às hipóteses diagnósticas e outras considerações. E devolutiva à família quanto às hipóteses diagnósticas e responsabilidades quanto aos encaminhamentos realizados. E então o encaminhamento da hipótese diagnóstica para verificação junto ao neuropediatra que pode solicitar exames complementares antes do diagnóstico ser confirmado.

Após, é realizada consulta com neuropediatra, pois é o responsável pelo fechamento do laudo, levando em conta todos os testes formais e padronizados, realizados pela equipe multiprofissional e encaminhamento para realizar exame de Audiometria e Processamento Auditivo Central. Os dois exames solicitados, são também um fator para a dificuldade de fechamento do diagnóstico, haja visto

que não se tratam de exames disponibilizados pelo SUS e/ou demandam de agendamento e custos particulares.

Por fim, a última etapa quanto ao acompanhamento permanente ao aluno, à escola e à família. Destaca-se que todo o trabalho do CMAE se limita à avaliação e orientação da família e escola, visto que devido a demanda por avaliação, não há possibilidade de atendimento clínico, terapêutico ou psicopedagógico, apenas acompanhamento, quando necessário, dos casos que após diagnóstico são atendidos nas salas de atendimento educacional especializado.

Considerando que segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula e atinge entre 5% e 17% da população mundial e conhecendo o processo de encaminhamento e avaliação, compreende-se que há uma necessidade emergente em superar os déficits de suporte pedagógico que podem resultar em exclusão e desmotivação de muitos indivíduos diagnosticados ou à espera por avaliação.

## 5.2. O PERCURSO EM BUSCA DE UM DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS

A análise documental realizada nesta seção, busca levantar dados sobre os processos de inclusão, o perfil acadêmico do aluno com dislexia e o uso de Tecnologia Assistiva no seu atendimento a partir do conhecimento sobre o percurso em busca pelo diagnóstico.

O tempo médio de espera para avaliação no município de Paranaguá desde a criação do CMAE tem sido de um a dois anos, mas observou-se durante a pesquisa o caso de dois alunos, cuja espera por avaliação chegou a cinco anos, já que os mesmos foram encaminhados em 2013, antes da criação do CMAE e avaliados apenas em 2018 com a criação do CMAE.

QUADRO 9 – LEVANTAMENTO CMAE/PGUA – DISLEXIA

| 2018 | DATA DE AVALIAÇÃO | ENCAMINHAMENTO | DIAGNÓSTICO |
|---|---|---|---|
| ESPANTALHO 1 | AGO/2018 | **2013** | F81.1/R62.0/F90.0 |
| ESPANTALHO 2 | SET/2018 | 2015 | F81.1/R62.0/F90.0 |
| ESPANTALHO 3 | JUN/2018 | **2013** | F81.1/R48.0 |
| DOROTY 1 | OUT/2018 | 2018 | F80.0/R48.0 |
| ESPANTALHO 4 | SET/2018 | 2016 | F81.1/R62.0 |

| 2019 | DATA DE AVALIAÇÃO | ENCAMINHAMENTO | DIAGNÓSTICO |
|---|---|---|---|
| DOROTY 2 | OUT/2019 | 2018 | EM INV. EXAMES |
| ESPANTALHO 5 | OUT/2019 | 2019 | EM INV. EXAMES |
| ESPANTALHO 6 | NOV/2019 | 2019 | F81.0/R48.0 |
| ESPANTALHO 7 | SET/2019 | 2019 | EM INV. EXAMES |
| DOROTY 3 | FEV/2019 | 2017 | R48.0 |
| ESPANTALHO 8 | OUT/2019 | 2019 | EM INV. EXAMES |
| ESPANTALHO 9 | MAR/2019 | 2018 | R48.0/F90.0/F81.0 |
| ESPANTALHO 10 | OUT/2019 | 2019 | F80.1/R48.0/F40.9 |
| DOROTY 4 | JUN/2019 | 2018 | R48.0 |
| DOROTY 5 | ABRIL/2019 | 2019 | F81.0/R48.0 |
| **2020** | **DATA DE AVALIAÇÃO** | **ENCAMINHAMENTO** | **DIAGNÓSTICO** |
| ESPANTALHO 11 | FEV/2020 | 2019 | EM INV. EXAMES |
| DOROTY 6 | FEV/2020 | 2020 | EM INV. EXAMES |
| DOROTY 7 | MAR/2020 | 2019 | R48.0/F81.1 |
| ESPANTALHO 12 | SET/2020 | 2019 | F81.0/F90.0 |
| ESPANTALHO 13 | MAR/2020 | 2019 | EM INV. EXAMES |
| ESPANTALHO 14 | FEV/2020 | 2020 | EM INV. EXAMES |
| ESPANTALHO 15 | SET/2020 | 2020 | F80.1/R48.0/F90.0 |
| ESPANTALHO 16 | SET/2020 | 2020 | EM INV. EXAMES |
| ESPANTALHO 17 | MAR/2020 | 2019 | EM INV. EXAMES |

| LEGENDA | |
|---|---|
| F81.1 | TRANSTORNO ESPECÍFICO DA SOLETRAÇÃO |
| F80.0 | TRANSTORNO ESPECÍFICO DA ARTICULAÇÃO |
| R48.0 | DISLEXIA |
| R62.0 | RETARDO DA MATURAÇÃO FISIOLÓGICA |
| F90.0 | TDAH |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de análise de documentos do CMAE/PGUA.

Anteriormente à criação do CMAE, a expectativa de espera era de 03 a 06 anos, aproximadamente. Com a criação do CMAE, essas situações, antes comuns, são quase inexistentes, devido aos critérios estabelecidos levando em conta uma série de fatores como: Defasagem acadêmica (suspeita de DI ou transtornos funcionais); Reprovações; Distorção idade/série; Suspeita de características clínicas (TEA/TOD/TDAH);

Em um período de 02 anos, a equipe do CMAE acelerou o processo de avaliação, considerando os critérios já citados e definindo junto as instituições Educacionais municipais quanto às etapas e procedimentos para encaminhar para a avaliação multiprofissional.

Uma vez que a escola procura o serviço do Centro Municipal de Avaliação Especializado (CMAE) para avaliação, após triagem pedagógica com a psicopedagoga da escola, e estando de acordo com os critérios instituídos. A

equipe do CMAE avalia o caso, determina qual das duas equipes de avaliação acompanhará o caso e inicia os encaminhamentos, primeiramente ouvindo a família (anamnese), visto que a escola já fez o encaminhamento, e realizando os demais procedimentos e testes.

A avaliação é complexa e minuciosa, são considerados o contexto educacional e familiar, é realizada a análise psicológica e intelectual, realizada a análise pedagógica, a análise fonoaudiológica, a análise social e de terapia ocupacional.

São aplicados testes diversos pelos profissionais que compõem as equipes de avaliação, que analisam e discutem os resultados e apresentam as hipóteses diagnósticas e após sugerem, cada um a partir de sua área de atuação, e também de forma geral, os encaminhamentos necessários para atendimento a esses alunos diagnosticados.

No quadro a seguir foram sintetizadas algumas informações gerais, dos relatórios de avaliação dos quatro alunos, que foram disponibilizados para amostragem.

QUADRO 10 - INFORMAÇÕES GERAIS RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO MULTIPROFISSIONAL

| **ENCAMINHAMENTO** | **DOROTY 3** | **DOROTY 6** | **ESPANTALHO 6** | **ESPANTALHO 12** |
|---|---|---|---|---|
| ANO DE NASCIMENTO | **2009** | **2008** | **2011** | **2008** |
| PRIMEIRAS DIFICULDADES EM | **NÃO IDENTIFICADO** | **PRIMEIRO ANO, FREQUENTOU REFORÇO NO SEGUNDO ANO** | **NÃO IDENTIFICADO** | **PRIMEIRO ANO** |
| ENCAMINHADO EM | **2017** | **2020** | **2019** | **2019** |
| AVALIADO EM | **FEVEREIRO DE 2019** | **FEVEREIRO DE 2020** | **NOVEMBRO DE 2019** | **SETEMBRO DE 2020** |
| IDADE NA AVALIAÇÃO | **09 ANOS E CINCO MESES** | **11 ANOS E 08 MESES** | **08 ANOS E 04 MESES** | **12 ANOS E 07 MESES** |
| ANO ESCOLAR NO DIAGNÓSTICO | **3º ANO** | **5º ANO** | **3º ANO** | **5º ANO** |
| REPETÊNCIAS | **1X(2º ANO) 1X(3º ANO)** | **NENHUMA** | **NENHUMA** | **2X(2º ANO)** |
| ESCOLA | **A** | **B** | **C** | **D** |
| RAZÕES PARA ENCAMINHAMENTO | • Dificuldades na leitura de sílabas, palavras, frases, textos curtos, interpretação e acompanhamento das atividades diárias e conteúdo. Não conclui atividades, necessita de auxílio na leitura e nas atividades constantemente. | • Dificuldade para memorizar conteúdos, desenvolvimento pedagógico abaixo do esperado, dificuldade acadêmica, reforço escolar no 2º ano, dificuldades na área da linguagem. | • Dificuldade em acompanhar os conteúdos, dificuldade na aprendizagem, na leitura e interpretação, esquece com facilidade, distrai-se com qualquer estímulo externo, resistência para ir à escola. | • Dificuldade em grafar textos, atividades copiadas do quadro ou livro, não termina as atividades, dificuldade de leitura mesmo com adaptações. |
| Avaliação por Equipe Multiprofissional | • PSICÓLOGA, PSICOPEDAGOGA, FONOAUDIÓLOGA, TERAPEUTA OCUPACIONAL, ASSISTENTE SOCIAL, NEUROPEDIATRA. | | | |

| **PROCEDIMENTOS AVALIAÇÃO/TESTES** | |
|---|---|
| • HTP – Técnica Projetiva De Desenho<br>• WISC IV – Escala De Inteligência WESCHLER<br>• BATERIA BPA<br>• R2 – Teste Não Verbal De Inteligência<br>• SNAP – ESCALA SWANSON, NOLAN E PELHAM – VERSÃO IV<br>• Classificação da Produção Gráfica segundo Jean Piaget<br>• PROVAS PIAGETIANAS | • TDE – Teste de Desempenho Escolar - LILIAN MILNITSA KY STEIN<br>• PROMAT- Roteiro para sondagem de Habilidades Matemáticas<br>• AVALIAÇÃO FONOLÓGICA DA CRIANÇA – YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT<br>• CONFIART- Instrumento de Avaliação da Consciência Fonoarticulatória<br>• CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial<br>• Escala de Desenvolvimento da Fala<br>• Entre outras Avaliações e Testes. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos do CMAE, 2021.

Chama a atenção o fato de dois dos quatro alunos terem apresentado suas primeiras dificuldades já no primeiro ano, de acordo com as informações do relatório, mas só terem sido encaminhados quando já estavam no quarto e quinto ano, e avaliados no quinto ano escolar, tendo um deles repetido de ano por duas vezes. Infere-se mediante tal questão que os professores não estão preparados para identificar sinais da dislexia.

Dois dos alunos repetiram ao menos uma vez enquanto dois deles não apresentaram repetência, ainda que dentre esses um tenha histórico de frequentar reforço escolar.

Deve-se destacar que os alunos frequentam escolas diferentes, duas escolas consideradas de nível socioeconômico baixo e duas consideradas de nível sócio econômico médio, segundo dados de nível socioeconômico da tabela Censo Escolar/INEP 2015. Em relação ao contexto familiar dos quatro alunos, verificou-se quanto à dinâmica familiar que dois deles convivem em família com o pai e a mãe, um deles apenas com o pai e um com a avó. Esses dados coletados são achados importantes que integrados às características comportamentais podem interferir no desempenho escolar.

Verifica-se ainda, um conjunto de procedimentos e testes padronizados utilizados na avaliação desses alunos. Testes como: WISC IV – Escala De Inteligência WESCHLER, PROVAS PIAGETIANAS, TDE – Teste de Desempenho Escolar e CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial foram os mais utilizados nos relatórios analisados.

No quadro a seguir, serão apresentados, de forma sintetizada, os principais resultados da avaliação multiprofissional realizada com os quatro alunos:

QUADRO 11 - RESULTADOS AVALIAÇÃO MULTIPROFISSIONAL

| AVALIAÇÃO | DOROTY 3 | DOROTY 6 | ESPANTALHO 6 | ESPANTALHO 12 |
|---|---|---|---|---|
| TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR | ➢ Escrita – 2º ano inferior<br>➢ Aritmética e leitura – 2º ano médio superior | ➢ Escrita – 2º ano médio inferior<br>➢ Aritmética – 4º ano superior<br>➢ Leitura – 2º ano médio superior | ➢ Nível Pré silábico<br>➢ Nível Pré operatório intuitivo global | ➢ Escrita – 2º ano médio inferior<br>➢ Aritmética – 4º ano médio<br>➢ Leitura – 2º ano superior |
| CONFIAS | ➢ Acima da média ao nível de sílabas<br>➢ Baixa a nível de fonemas | ➢ Acima da média ao nível de sílabas<br>➢ Média a nível de fonemas | ➢ Nível Pré silábico | ➢ Silábico Alfabético ao nível de sílabas<br>➢ Alfabética ao nível de fonema |
| CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS | ➢ Quieta, tímida, retraída, pouca interação, desmotivada, insegura, medo do fracasso | ➢ Retraída, insegura, sentimentos de inadequação | ➢ Sentimentos de rejeição, ansiedade, impulsividade, insegurança, sentimentos de inferioridade | ➢ Extrovertido, impulsividade, sentimentos de inadequação e descontentamento, necessidade de gratificação imediata, |
| MATURIDADE INTELECTUAL | ➢ Média superior esperada para sua faixa etária | ➢ Média inferior esperada para idade cronológica | ➢ Média inferior esperada para idade cronológica | ➢ Média inferior esperada para idade cronológica |
| HIPÓTESE DIAGNÓSTICA | ➢ Transtorno de leitura e escrita indícios de dislexia | ➢ Prejuízo no processamento auditivo, memória operacional e velocidade de processamento | ➢ Transtorno de leitura e escrita associado a questões emocionais | ➢ Transtorno de leitura e escrita |
| ENCAMINHAMENTOS | ➢ Tecnologia Assistiva em sala regular<br>➢ Atendimento em sala AEE<br>➢ Psicoterapia | ➢ Tecnologia Assistiva em sala regular<br>➢ Atendimento em sala AEE<br>➢ Psicoterapia | ➢ Tecnologia Assistiva em sala regular<br>➢ Atendimento em sala AEE<br>➢ Psicoterapia<br>➢ Neuropediatria | ➢ Tecnologia Assistiva em sala regular<br>➢ Atendimento em sala AEE<br>➢ Psicoterapia<br>➢ Neuropediatria/ Exames audiometria e PAC. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos do CMAE, 2021.

Com base no quadro apresentado, um dos principais testes utilizados para a avaliação dos quatro alunos nos relatórios por amostragem é o teste de desempenho escolar - TDE. O TDE “realiza uma avaliação ampla da aprendizagem, fornecendo de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar (leitura, escrita e aritmética)” (ATHAYDE, 2019, p. 246).

> O Subteste de Leitura do TDE é composto por 70 palavras, as quais são apresentadas sem contexto, e tem como objetivo avaliar de forma breve a capacidade de ler palavras, não avaliando os demais aspectos envolvidos na leitura, tal como a compreensão leitora (ATHAYDE, 2019, p. 246)..

A aplicabilidade do TDE “permite averiguar os domínios nos quais a criança possa estar apresentando dificuldades, distinguindo a escrita, a leitura e a aritmética”, sendo assim “a partir da identificação da área defasada, o examinador poderá aplicar uma avaliação mais específica para essa habilidade em questão, buscando elucidar em que aspectos residem as dificuldades da criança” (ATHAYDE, 2019, p. 253).

O teste, além de ser “altamente utilizado no meio clínico e em pesquisas nacionais” também é “o único instrumento de triagem das habilidades de leitura e escrita, validado e normatizado para a população brasileira” (ATHAYDE, 2019, 246).

No caso da Doroty 3, o desempenho foi inferior ao esperado para sua série/ano em Escrita, Leitura e Aritmética, evidenciando que seu desempenho escolar não está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar. Em relação à Doroty 6, o desempenho foi abaixo de sua série/ano escolar e de sua faixa etária na área da linguagem (escrita e leitura). Já o aluno nomeado Espantalho 6, teve o nível de aquisição de leitura e da escrita avaliados segundo Emília Ferreiro e Ana Teberoski, cujo teste evidenciou estar no realismo nominal, onde a palavra possui a mesma característica do objeto. E no subteste de ditado percebeu-se que o aluno se encontra no nível denominado Pré-silábico.

O TDE do aluno nomeado Espantalho 12, demonstrou uma defasagem referente as habilidades de leitura e escrita, com prejuízo tanto na compreensão da informação quanto na decodificação das palavras, destaca-se que as habilidades aritméticas, no caso do aluno, estão a apenas um nível inferior de acordo com o ano escolar. No subteste de leitura de palavras isoladas, usou

apenas a rota fonológica, tornando sua leitura segmentada e morosa para decodificar, prejudicando sua interpretação (CMAE, 2021).

Outro teste utilizado para a avaliação foi o instrumento CONFIAS, que avalia a consciência fonológica e possibilita a análise quantitativa do desempenho relacionado ao nível de escrita.

É importante salientar que a criança com transtorno de Leitura e Escrita, apresenta desenvolvimento cognitivo dentro da média, suas dificuldades estão relacionadas a aquisição e fluência da leitura, escrita e interpretação, baixa capacidade de decodificação, soletração e principalmente déficit no processo fonológico, fazendo-se necessário intervenções e mudança de atitudes por parte da escola (CMAE, 2021).

A partir dos resultados, além de todos os encaminhamentos registrados, o CMAE sugere estimulação da consciência fonológica, através de estimulação do som de forma seletiva; discriminação e denominação de sons diversos; identificação e sequências de sons; localização de sons diversos; identificação de frases sem sentido; atenção e concentração; capacidade de seguir ordens em sequência; atividades metalinguísticas, como rimas e aliterações (CMAE, 2021).

Algumas crianças conseguem adquirir habilidades suficientes para codificar e decodificar as palavras, entretanto, demonstram dificuldade no significado e na compreensão, decorrente de uma leitura segmentada e morosa, principalmente de textos mais longos. Sugere-se atividades de acesso ao léxico, como, atividades de fluência e velocidade; identificação rápida; integração visual; prática de leitura reduzida; leitura silenciosa; formar e completar frases; trabalhar os sinais de pontuação; detectar erros e comparar significados de frases (CMAE, 2021).

Ao analisarmos as razões para os encaminhamentos, fica evidente que, embora diversas, concentram-se nas as questões de dificuldade com a “linguagem”.

Importante também destacar as características comportamentais dos alunos que evidenciam o sofrimento, e os prejuízos socioemocionais, os sentimentos de inadequação que podem ser causados em razão das dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, se esta não for a raiz da questão, poderão interferir no processo.

Diante da hipótese diagnóstica, direciona-se o olhar para os

encaminhamentos necessários ao atendimento desses alunos. Verifica-se a indicação, em quase todos os casos, de Tecnologia Assistiva: adaptações e estratégias em sala regular, atendimento em sala Atendimento Educacional Especializado, e Psicoterapia.

A Tecnologia Assistiva está presente nos encaminhamentos de duas formas, como serviços, sendo o AEE um deles, além de metodologias, como o método Fônico e Multisensorial, adaptações e estratégias diferenciadas, e como recursos, sendo o uso de material concreto e jogos, inclusive os computacionais.

# 6. DISLEXIA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: O SABER DOS PROFESSORES E O SABER NA PRÁTICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem por objetivo apresentar e analisar os resultados sobre o “saber dos professores” e o “saber dos professores na prática” a partir dos dados levantados por meio da aplicação de questionários e entrevistas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, participantes da pesquisa.

## 6.1. QUESTIONÁRIOS

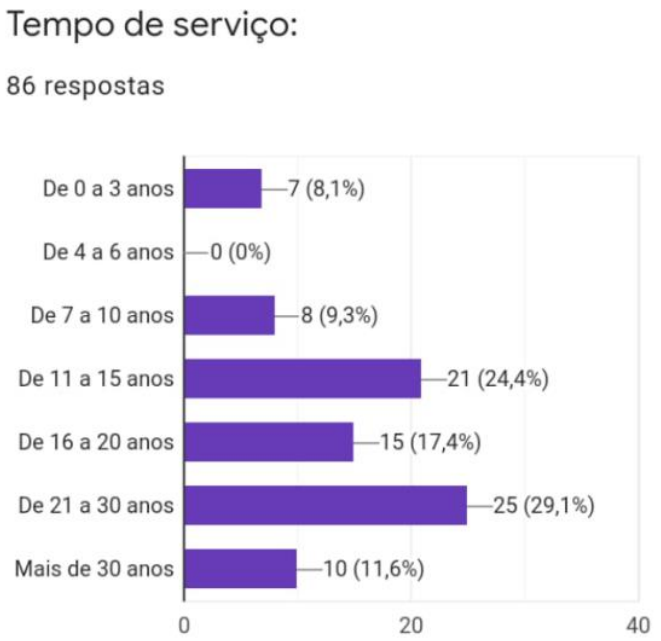
Em relação à formação inicial dos professores participantes da pesquisa, considerando além do mínimo exigido como graduação, os dados mostram que 75,6% dos professores participantes possuem pós-graduação e 7% mestrado. O que demonstra um percentual positivo em relação à formação acima do mínimo exigido e os saberes necessários para a prática profissional.

Dos 86 participantes da pesquisa, 100% são professores concursados. Em relação à carga horária de trabalho na instituição, 79,1% são concursados para 40 horas semanais e 20,9% para 20 horas semanais.

Com relação ao tempo de serviço: 15 professores encontram-se em nível inicial de carreira, até os dez anos iniciais; 36 professores encontram-se no nível intermediário de carreira, entre 11 a 20 anos, e 35 professores encontram-se entre 21 a mais de 30 anos de carreira, o que indica que os participantes da

pesquisa possuem amplo conhecimento pedagógico considerando o significativo tempo de experiência na carreira da maioria dos participantes.

GRÁFICO 3 – TEMPO DE SERVIÇO DOS PARTICIPANTES




Fonte: Elaborado pela autora.

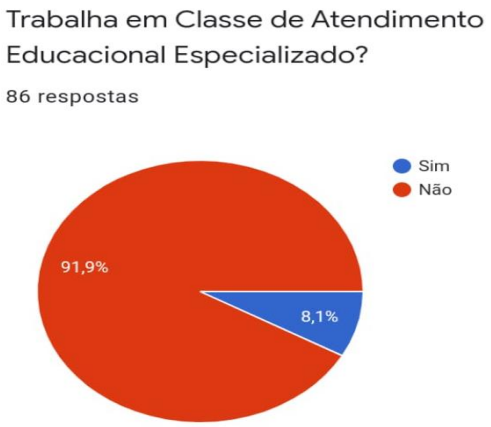
Considerando a experiência em docência anterior ao cargo na instituição por meio de concurso, 76,7% dos professores informaram que já tinham experiência e 23,3% informaram que não tiveram experiência em docência anterior ao cargo assumido. Infere-se que muitos dos professores que informam ter experiência anterior venham de escolas da rede privada, situação comum no município. Com base nesses dados, compreende-se que 76,6% dos professores tiveram experiências pedagógicas com formação e capacitação nas áreas de atuação.

GRÁFICO 4 – EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA ANTERIOR AO CARGO ASSUMIDO

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificou-se que 8,1% dos professores participantes da pesquisa atuam em Sala de Atendimento Educacional Especializado, o que assegura à pesquisa contribuições sobre o conhecimento teórico e prático de profissionais especialistas que atualmente fazem o atendimento dos alunos com Dislexia na Rede Municipal de Ensino, conforme informações do CMAE já apresentadas em capítulo anterior.

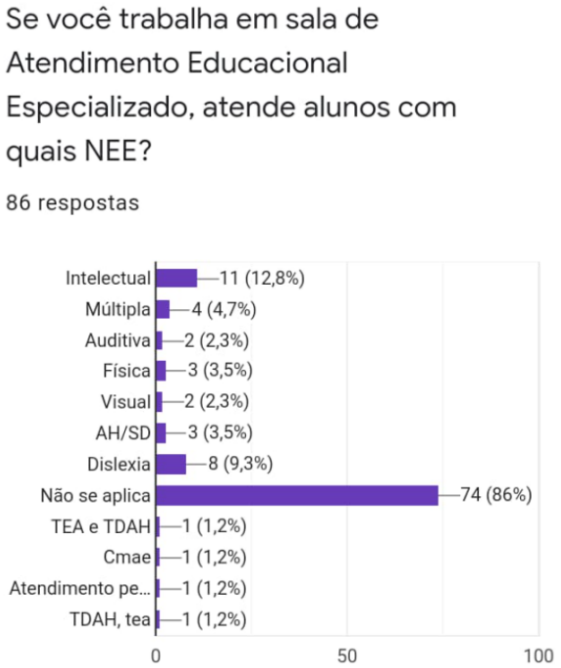
GRÁFICO 5 – PARTICIPANTES EM ATUAÇÃO EM SALA DE AEE




Fonte: Elaborado pela autora.

Dos atendimentos em sala de AEE, identificados no questionário, entre os participantes da pesquisa que atuam nesse serviço, verifica-se que os atendimentos realizados se concentram em atender: deficiência intelectual, em sua maioria; seguidos de dislexia, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades e superdotação, deficiência visual e auditiva.

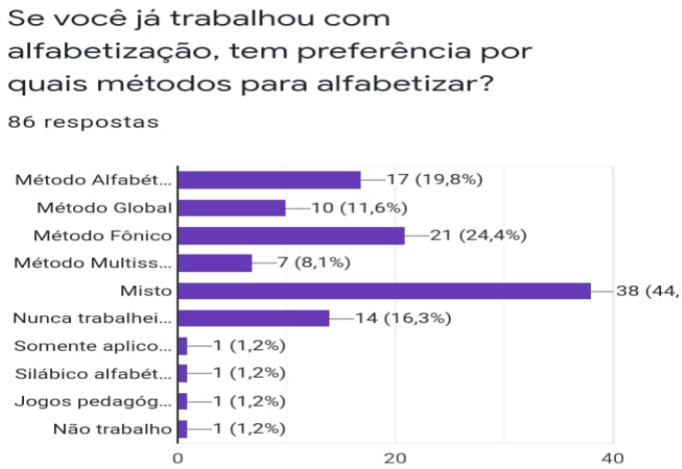
GRÁFICO 6 – ATENDIMENTOS EM SALA DE AEE




Fonte: Elaborado pela autora.

Na tentativa de identificar evidências acerca das concepções dos professores sobre Alfabetização e Letramento, buscou-se identificar preferências metodológicas dos professores participantes da pesquisa, em relação à alfabetização. Destaca-se que havia a possibilidade de escolher mais de um método. O método misto resultou em 44% de preferência, infere-se que por possibilitar maior flexibilidade no campo prático. Na sequência a preferência se dá pelo método fônico (24,4%), método alfabético (19,8%), método global (11,6%) e método multissensorial (8,1%). Dos 86 participantes, 14 informaram nunca ter trabalhado com alfabetização e outros informaram questões não pertinentes à análise.

GRÁFICO 7 – PREFERÊNCIA POR MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO




Fonte: Elaborado pela autora.

De modo a identificar a atuação dos profissionais participantes na pesquisa, buscou-se identificar o percentual de professores pedagogos e de professores que responderam as questões. Considera-se importante essa identificação para mapear os conhecimentos em relação à Dislexia e Tecnologia Assistiva por aqueles responsáveis pela formação em serviço e serviços de orientação e encaminhamento, contribuindo com evidências que ajudem a responder a questão: “A quem os professores recorrem ao se deparar com alunos com dificuldades de aprendizagem ou suspeita de Dislexia?”

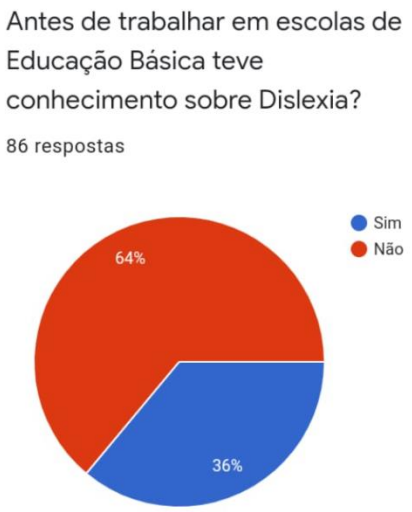
A pesquisa teve a participação 03 professores pedagogos concursados e 83 professores. Ao analisar os resultados da pesquisa identificou-se que 42 dos 86 participantes recorrem ao pedagogo ao se depararem com alunos com suspeita de Dislexia, 23 participantes disseram recorrer ao Centro de Avaliação, 17 participantes disseram recorrer ao professor de AEE e outros participantes responderam que à direção da escola.

## 6.2. CONHECIMENTOS SOBRE DISLEXIA E ATENDIMENTO A ALUNOS COM DISLEXIA

Ao responderem à questão sobre terem estudado algum tópico relacionado ao tema dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais durante a sua formação acadêmica, 47,7% dos participantes disseram que não e 52,3%

dos participantes afirmaram ter estudado algum tópico relacionado à temática. Também foi questionado se tiveram conhecimento sobre Dislexia, antes de trabalhar em escolas de Educação Básica. Dos participantes, 64% disseram não ter conhecimento e 36% disseram ter conhecimento antes do trabalho em instituições de ensino na educação básica.

GRÁFICO 8 – CONHECIMENTO BÁSICO SOBRE DISLEXIA




Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre terem participado de alguma formação específica sobre Alfabetização nos últimos três anos o resultado mostra que 67,4% afirma ter participado, enquanto 32,6% informam que não participaram de formação sobre a temática alfabetização.

Ao serem questionados se ao longo do percurso profissional frequentaram algum tipo de formação sobre Dislexia 44,2% respondeu que sim e 55,8% respondeu que não frequentou nenhum tipo de formação específica.

Em relação a já terem trabalhado com alunos com Dislexia, 30,2% disseram nunca ter trabalhado com nenhum aluno nesta condição, enquanto 69,8% disserem já ter trabalhado em algum momento da carreira. E 20,9% dos participantes afirmaram ter trabalhado com alunos com Dislexia todos os anos desde o início da carreira.

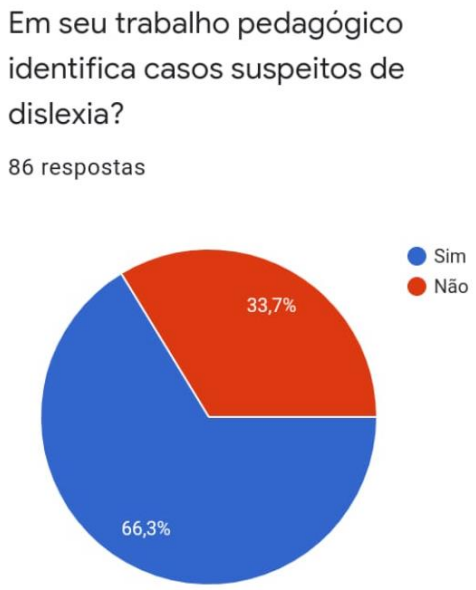
Infere-se mediante o fato de 20,9% afirmar ter trabalhado “todos os anos desde o início da carreira”, que há professores considerados “mais experientes”

para o atendimento desses alunos. Como já mencionado anteriormente neste estudo, isso nos faz pensar se em relação à inclusão de alunos com Dislexia “nossos professores têm se aperfeiçoado de modo a atender suas peculiaridades ou apenas os “professores especializados para ensinar aos que não aprendem” é que se consideram preparados para atender as diferenças de aprendizagem?”

Considerando o trabalho pedagógico em sua amplitude no contexto escolar, face as diversas atribuições dos participantes da pesquisa, arguiu-se sobre a identificação de casos suspeitos de Dislexia. Para o qual resultou em 66,3% participantes afirmando que sim, que identificam casos suspeitos e 33,7% afirmando que não identificam.

Os dois resultados nos fazem pensar sobre o domínio dos conhecimentos necessários para a identificação de casos suspeitos, primeiro, aqueles 66,3% que afirmam identificar se referem a que indícios, o que os leva a suspeitar diante do conhecimento que possuem? E, segundo, aqueles 37,7% que dizem não identificar, por quais razões não o fazem, por não estarem diretamente em atendimento com esses alunos ou por considerarem não ter o conhecimento necessário para tal atribuição?

GRÁFICO 9 - IDENTIFICAÇÃO DE CASOS SUSPEITOS




Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda em relação à identificação de casos suspeitos, buscou-se verificar quais as dificuldades para identificar casos suspeitos de Dislexia no trabalho pedagógico, ou seja, no trabalho direto com o aluno em sala de aula. Para tanto, foram elencadas opções de resposta: excessivo número de alunos na turma; apoio técnico e pedagógico insuficiente; carência de recursos didáticos; ausência de cursos de formação continuada para identificar a Dislexia; falta de formação específica para identificar Dislexia; tempo insuficiente com o aluno para essa identificação, e, não tenho conhecimento.

Diante da questão o seguinte resultado foi obtido, a maior dificuldade indicada com 65,1% foi a falta de formação específica para identificar a Dislexia; com 55,8% a ausência de cursos de formação continuada para a identificação; com 32,6% o excessivo número de alunos na turma; com 30,2% tempo insuficiente foi a justificativa, com 24,4% apoio técnico e pedagógico insuficiente; carência de recursos didáticos foi citado e obteve um percentual 18,6% e, não tenho conhecimento obteve 9,3% das indicações como dificuldade na identificação. Outras questões não utilizadas na análise foram elencadas pelos participantes.

GRÁFICO 10 - DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos, a Lei nº14.254/2021 dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, neste acompanhamento. Conforme descrito no parágrafo único do art. 1º, compreende-se “a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional, bem como o terapêutico especializados (BRASIL, LEI, 2021).

Diante dos resultados apresentados à questão sobre as dificuldades na identificação, há evidências claras sobre a necessidade de formação, seja ela por meio de cursos, capacitações ou formação continuada, desde que específicas para a Dislexia, questões que devem ser tratadas de forma diferenciada a partir da aprovação da Lei.

Ao serem questionados sobre quais indícios da Dislexia podem ser observados nos alunos em sala de aula, foram dadas as seguintes alternativas:

- ✓ Lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita.
- ✓ Trocas ortográficas ocorrem, mas dependem do tipo de dislexia.
- ✓ Problemas para reconhecer rimas e aliterações (fonemas repetidos em uma frase).
- ✓ Desatenção e dispersão.

- ✓ Desempenho escolar abaixo da média em matérias específicas que dependem da linguagem escrita.
- ✓ Melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas.
- ✓ Dificuldade de coordenação motora fina (para escrever, desenhar e pintar) e grossa (é descoordenada).
- ✓ Dificuldade de copiar as lições do quadro ou de um livro.
- ✓ Problema de lateralidade (confusão entre esquerda e direita, ginástica).
- ✓ Dificuldade de expressão: vocabulário pobre, frases curtas, estrutura simples, sentenças vagas.
- ✓ Esquecimento de palavras.
- ✓ Problema de conduta: retração, timidez excessiva e depressão.
- ✓ Desinteresse ou negação da necessidade de ler.
- ✓ Leitura demorada, silabada e com erros. Esquecimento de tudo o que lê.
- ✓ Salta linhas durante a leitura, acompanha a linha de leitura com o dedo.
- ✓ Dificuldade em matemática, desenho geométrico e em decorar sequências.
- ✓ Não gosta de ir à escola.
- ✓ Apresenta "picos de aprendizagem": em alguns dias parece assimilar e compreender os conteúdos e no outro não
- ✓ Pode evidenciar capacidade acima da média em áreas como: desenho, pintura, música, teatro, esporte, etc.
- ✓ Não tenho conhecimento.

Os resultados demonstram que os cinco maiores indícios Dislexia, de acordo com os participantes são: (72,1%) lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita; (67,4%) desempenho escolar abaixo da média em matérias específicas que dependem da linguagem escrita; (62,8%) desinteresse ou negação da necessidade de ler; (61,6%) trocas ortográficas ocorrem, mas dependem do tipo de dislexia, e (58,1%) desatenção e dispersão.

Embora haja um número expressivo de participantes que afirmam identificar indícios de Dislexia, o resultado de um dos questionamentos chama a atenção pelo fato de uma característica comum à maioria dos alunos com Dislexia não seja de conhecimento da maioria dos participantes da pesquisa.

> Distinguir os quadros de Dislexia do Desenvolvimento das demais dificuldades de aprendizagem é fundamental durante o processo de avaliação diagnóstica e para a condução de tratamentos adequados, uma vez que os fatores etiológicos desses quadros são distintos. Enquanto as dificuldades de aprendizagem acadêmica apresentam como causa fatores ambientais e/ou afetivos, a dislexia apresenta dificuldades específicas de leitura, apesar do nível de inteligência adequado e ausência de problemas emocionais, ambientais e sensoriais capazes de explicar essas dificuldades (CRUZ-RODRIGUES *et* al, 2014, p.19).

Uma característica comum, inclusive considerada para fins de diagnóstico é que a grande maioria dos alunos com dislexia apresenta um Quociente de

Inteligência (QI) mediano ou mesmo acima da média. Deste modo, percebe-se uma compreensão equivocada das características da Dislexia. Já que Dislexia não é sinal de falta de inteligência, podendo ocorrer em pessoas “com inteligência normal ou, mais intrigante ainda, superior", como já apresentado neste estudo. Posto isso, compreende-se a complexidade do processo de encaminhamento e avaliação. Haja visto que a falta de conhecimentos sobre as características dificulta uma avaliação efetiva de forma mais rápida.

GRÁFICO 11 – CONHECIMENTO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA EM RELAÇÃO À INTELIGÊNCIA

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao atendimento de alunos com suspeita, aguardando avaliação psicopedagógica ou já diagnosticados com dislexia, a pesquisa aponta que 73,3% dos participantes não atendia, na data da pesquisa, a alunos nessas situações, enquanto 26,7% confirmaram atender alunos com suspeita, aguardando avaliação ou já diagnosticados, naquele momento.

Ao serem questionados se poderiam indicar alguma adaptação necessária para trabalhar com o aluno com dislexia, 58,1% disseram não saber indicar nenhuma e 41,9% saberiam indicar. Entre as indicações sobre o que pode ser adotado em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento do aluno que

possui diagnóstico de dislexia, no sentido de estimular suas capacidades, foram indicadas sete ações, a saber: ambas com 65,1% - Desenvolvimento de estratégias de manutenção da atenção/concentração e 65,1% Exercícios de consciência fonológica; com 45,3% - Atividades de desenvolvimento de memória; com 34,9% - Reforço Escolar; 20,9% Ensino através de recurso a pares; 19,8% - Leitura silenciosa orientada; 12,8% Tutorias estabelecidas com alunos de diferentes idades.

Entre os aspectos que, na opinião dos participantes, garante aos alunos diagnosticados com dislexia um processo de ensino e aprendizagem que possibilite o desenvolvimento pleno da sua potencialidade estão: 90,7% formação para professores no âmbito da Dislexia; 74,4% suporte de Equipe Multidisciplinar; 68,6% disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva, e 41,9% mais horas de apoio por parte do docente de educação especial.

Ao responderem à questão sobre o que consideram como Tecnologia Assistiva, as respostas foram as mais variadas:

QUADRO 12 – CONHECIMENTO SOBRE TA

| O QUE É TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA VOCÊ? |
|---|
| 1. Não tenho conhecimento |
| 2. Não sei responder |
| 3. Régua de leitura |
| 4. Não sei |
| 5. É a tecnologia que auxilia pessoas com algum tipo de deficiência. Mas também não me aprofundei sobre est |
| 6. Instrumentos para ampliar habilidades de pessoas com deficiências. |
| 7. São possibilidades (recursos) que auxiliam as pessoas com deficiências. |
| 8. É um recurso para auxiliar o estudante com deficiência |
| 9. Recursos que contribuem para o desenvolvimento de alguma competência |
| 10. É um termo ainda novo que contribui para ampliar habilidade de pessoas com deficiência de vidas independe |
| 11. Apoio específico |
| 12. Não sei me expressar |
| 13. Técnicas que podem promover assistência e reabilitação para melhorar a qualidade de vida de pessoas com |
| 14. Voltada a sanar as dificuldades de aprendizagem do aluno disléxico. |
| 15. Tecnologia de apoio na Educação Especializada. |
| 16. Uma ferramenta necessária. |
| 17. São técnicas, atividades apresentadas para desde a pré-escola, em formas de variados jogos e atividades e |
| 18. Não tenho conhecimento. |
| 19. Ferramentas que auxiliam o aluno de acordo com a suas necessidades |
| 20. São metodologias que utilizam recursos tecnológicos para indivíduos com deficiência. |
| 21. Tem objetivo de melhorar a autonomia de pessoas com deficiências, ajudando na inclusão. |
| 22. É uma área multidisciplinar de conhecimentos na qual se desenvolvem estudos, produtos e pesquisas, visan |
| 23. Não tenho conhecimento |

24. Expressiva
25. Equipamentos e produtos que irão facilitar o desenvolvimento das pessoas que possuem diferentes tipos def
26. Computação.
27. São recursos voltados para a inclusão e reabilitação de pessoas com deficiência.
28. Recurso disponibilizado para facilitar e melhorar a vida de pessoas com algum tipo de limitação. Contribuem
29. Recursos adaptáveis
30. Materiais tecnológicos que dispõe de várias ferramentas para trabalhar com o público que possui necessidad
31. Não tenho conhecimento
32. Tecnologias com recurso próprio para alunos disléxicos
33. Meios de proporcionar estratégias, recursos, equipamentos para facilitar a aprendizagem, no caso da educaç
34. Educação assistida com mais atenção
35. Recurso tecnológico a serviço da inclusão
36. É algo que facilita a aprendizagem da criança.
37. Ferramentas de ajuda
38. São recursos tecnológicos para atuarem como ferramentas metodológicas no processo de ensino aprendizag
39. Utilizar a tecnologia para facilitar a aprendizagem.
40. Usar métodos que auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento com recursos apropriados.
41. Não conheço esse recurso
42. Não sei
43. São jogos, atividades e informações.
44. São recursos, equipamentos, metodologias, práticas que tem por objetivo promover a funcionalidade da pess
45. Recursos de Acessibilidade
46. São recursos que auxiliam é facilitam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.
47. Tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência a inclusão social
48. Algo tecnológico para o aluno aprender melhor
49. Recursos tecnológicos que viabilizam o acesso à aprendizagem, desenvolvendo as habilidades necessárias
50. Acredito que são metodologias ligadas, ou seja, desenvolvidas com suporte tecnológico que venham a suprir
51. Imagino que uma forma de acompanhamento
52. Não tenho conhecimento
53. Técnicas e processos que podem prover assistências e reabilitação e melhorar a qualidade de vida de pesso
54. É uma área do conhecimento interdisciplinar que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas e serv
55. Um equipamento para auxiliar a manipulação promovendo assim a inclusão.
56. Não conheço
57. Acredito que seja uso de tecnologia com acompanhamento supervisionado.
58. Desconheço
59. Um artefato tecnológico que por meio da correta mediação de um profissional de educação, pode contribuir p forma de entretenimento.
60. Recursos tecnológicos para dar apoio a uma aprendizagem adequada aos alunos com necessidades especia
61. Desconheço
62. Visão artificial que permite mais autonomia aos deficientes.
63. Uma forma tecnológica de auxiliar aulas com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem
64. Tecnologia assistiva é um recurso para pessoas especiais.
65. Não tenho conhecimento
66. Não conheço este recurso.
67. Não sei
68. São recursos que contribuem para proporcionar habilidades.

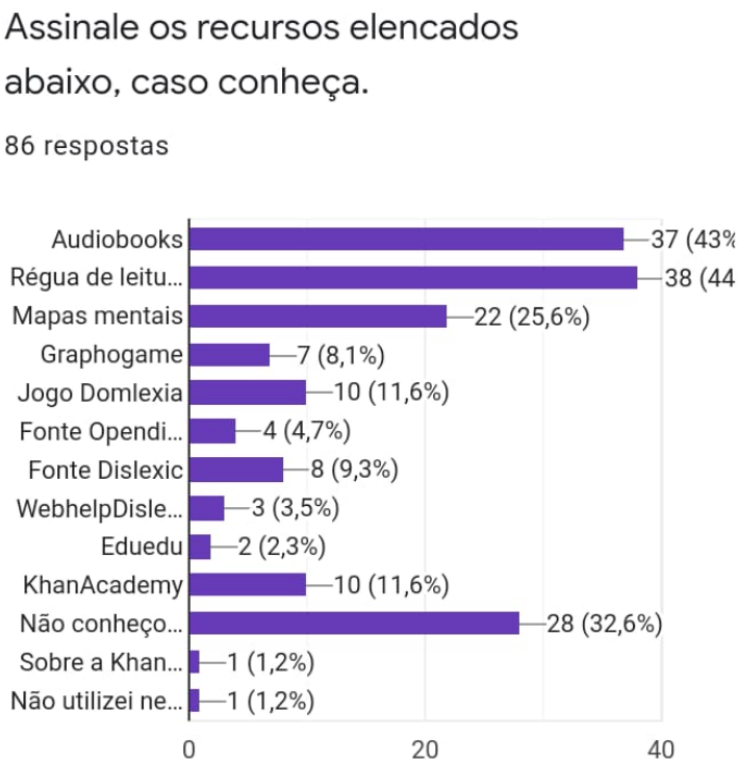
69. Acredito ser recursos tecnológicos para auxiliar crianças com dislexia
70. Uso de itens tecnológicos como fonte de aprendizagem a alunos de baixa cognição e ou assimilação
71. Não sei
72. Recursos e metodologias para auxiliar a aprendizagem de pessoas que possuem algum tipo de deficiência.
73. Qualquer coisa que possa ajudar uma pessoa com algum tipo de deficiência, a ser incluído no meio.
74. Criar independência em habilidades funcionais em diferentes deficiências.
75. Não sei
76. Recurso para desenvolver a autonomia
77. Não conheço
78. Apoio ao aluno
79. Tecnologia na área da aprendizagem que usa produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas com a
80. Recursos que promovem habilidades para a independência e inclusão
81. Tudo que é produzido para ajudar as crianças com deficiência.
82. Recursos para auxiliar as crianças com laudos
83. São programas utilizados para auxiliar na aprendizagem utilizando computador e tablet
84. A tecnologia ajuda as crianças a acompanharem o nível da série em que estão, mesmo que sua leitura, escri
85. Desconheço
86. Não tenho conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários.

É possível perceber que, embora a muitos afirmem não ter conhecimento sobre Tecnologia Assistiva, muitas outras respostas se aproximam da concepção de TA como uma tecnologia que auxilia pessoas com algum tipo de deficiência, ainda que sem tanto aprofundamento. Verifica-se que a concepção de Tecnologia Assistiva, entre os participantes da pesquisa, está mais relacionada à recursos do que a serviços.

Portanto, foram apresentados aos participantes da pesquisa, alguns recursos disponíveis que podem contribuir para o trabalho com alunos com Dislexia, na tentativa de identificar quais recursos são de conhecimento dos participantes.

GRÁFICO 12 – RECURSOS – TECNOLOGIA ASSISTIVA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL




Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os recursos mais conhecidos pelos professores participantes e que podem vir a ser utilizados, tanto como Tecnologia Assistiva quanto como Tecnologia Educacional com alunos com Dislexia estão: réguas de leitura, Audiobooks, mapas mentais e o aplicativo KhanAcafemy. Entre os recursos menos conhecidos e com potencial para o trabalho com alunos com Dislexia estão os aplicativos Graphogame, EduEDu, WebhelpDislexia e outros recursos como Fontes e espaçamentos que serão apresentados neste estudo na seção intitulada “Tecnologia Assistiva: Superação de Barreiras para alunos com Dislexia nos Anos Iniciais”.

## 6.3. DAS ENTREVISTAS

Foi objetivo das questões apresentadas no questionário levantar dados para analisar o conhecimento dos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva, dados que contribuam para a compreensão de como se caracteriza a atuação dos professores da rede municipal de ensino de Paranaguá que trabalham com alunos com suspeita ou diagnóstico de Dislexia, em relação à Tecnologia Assistiva.

PERFIL PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

ANA

Professora, atuação em sala regular, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, concursada 40 horas, tempo de serviço entre 21 a 30 anos. Possuía experiência em docência anterior ao assumir o cargo, experiência como professora em regência de classe entre 21 a 30 anos. Tem preferência pelo método Misto de Alfabetização.

Em relação à formação acadêmica inicial: estudou tópico relacionado com o tema (dificuldade de aprendizagem) nos anos iniciais; já possuía conhecimento sobre dislexia antes do trabalho na instituição; participou de formação específica sobre alfabetização nos últimos três anos; Não frequentou formação sobre dislexia durante o percurso profissional.

BERNARDETE

Professora, atuação em sala de AEE, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, concursada 40 horas, tempo de serviço entre 21 a 30 anos. Não possuía experiência em docência anterior ao assumir o cargo, experiência como professora em regência de classe entre 21 a 30 anos. Tem preferência pelo método Global de Alfabetização.

Em relação à formação acadêmica inicial: estudou tópico relacionado com o tema (dificuldade de aprendizagem) nos anos iniciais; já possuía conhecimento sobre dislexia antes do trabalho na instituição; participou de formação específica sobre alfabetização nos últimos três anos; Frequentou formação sobre dislexia durante o percurso profissional.

CARLA –

Professora, atuação em sala de AEE, graduação em Letras-Português, pós-graduação em Inclusão e Psicopedagogia, concursada 40 horas, tempo de serviço entre 16 a 20 anos. Já possuía experiência em docência anterior ao assumir o cargo, experiência como professora em regência de classe entre 16 a 20 anos. Tem preferência pelo método Misto de Alfabetização.

Em relação à formação acadêmica inicial: não estudou tópico relacionado com o tema (dificuldade de aprendizagem) nos anos iniciais; não possuía conhecimento sobre dislexia antes do trabalho na instituição; não participou de formação específica sobre alfabetização nos últimos três anos; Frequentou formação sobre dislexia durante o percurso profissional.

DIANA

Professora, atuação em centro de avaliação especializado, graduação em História, pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia, concursada 40 horas, tempo de serviço entre 16 e 20 anos. Já possuía experiência em docência anterior ao assumir o cargo, experiência como professora em regência de classe entre 16 a 20 anos. Tem preferência pelo método Misto de Alfabetização.

Em relação à formação acadêmica inicial: não estudou tópico relacionado com o tema (dificuldade de aprendizagem) nos anos iniciais; não possuía conhecimento sobre dislexia antes do trabalho na instituição; participou de formação específica sobre alfabetização nos últimos três anos; Frequentou formação sobre dislexia durante o percurso profissional.

A análise do perfil profissional das quatro entrevistadas, em relação à formação inicial e continuada evidenciam o perfil de “especialista”, do conhecimento acumulado e direcionado aos aspectos da Educação Inclusiva.

No caso das quatro entrevistadas todas possuem pós-graduação em áreas que contemplam a Educação Inclusiva. Três afirmaram já possuir conhecimento sobre Dislexia antes de assumir o cargo, embora não tenha sido possível constatar que tipo de conhecimento. Duas afirmaram ter estudado algum tópico relacionado com o tema (dificuldade de aprendizagem) nos anos iniciais e duas afirmaram não terem estudado nada relacionado. Três participantes afirmaram ter participado de formação sobre Alfabetização nos últimos três anos e uma afirmou não ter participado. Três participantes afirmaram ter participado de formação sobre dislexia durante o percurso profissional e uma afirmou não ter participado.

Em razão de limitação nas questões de pesquisa, não foi possível identificar se as formações citadas em relação à Dislexia se tratam de capacitações específicas ou tópicos sobre o tema em outras formações, bem como a carga horária destinada à temática.

> Pensar na inclusão como intencionalidade, de forma fragmentada, sem dimensionar o impacto da prática docente como prática pedagógica, ou seja, do trabalho do professor fundamentado em conhecimentos teóricos, práticos e reflexividade necessários para que o resultado da educação inclusiva seja positivo, é equivocado. O que se percebe no contexto educacional, é que há muita fragmentação do conhecimento. E essa fragmentação, em se tratando do processo de inclusão, impõe um novo obstáculo ao aluno, especialmente ao aluno público da educação inclusiva (OLIVEIRA, 2021, p. 744).

Por isso, o foco na formação inicial e na formação continuada demandam um olhar amplo para os aspectos teórico-prático pedagógicos em razão da diversidade do público da educação inclusiva. Ainda que o contexto seja de alta complexidade, há que se garantir os direitos de todos à educação e ao atendimento especializado.

Um ponto de destaque, na pesquisa, diante do tempo de experiência em sala de aula é a possibilidade de refletir sobre os métodos disponíveis, identificar as suas preferências metodológicas em relação à alfabetização. Mas, é necessário refletir sobre o embasamento para essas preferências metodológicas para o desenvolvimento da prática pedagógica, são preferências pessoais que tratam de “como eu prefiro ensinar”, ou preferências embasadas na Reflexividade e Intencionalidade a partir da questão “como o aluno aprende melhor”?

Em se tratando da Dislexia, os métodos indicados pela Associação Brasileira de Dislexia são o método multissensorial, fônico e articulatório. Tanto o método fônico quanto o multissensorial são indicados para o trabalho com alunos com Dislexia por unir aspectos sensoriais diversos como as modalidades auditivas, visuais e sinestésicas.

Para três das entrevistadas, a preferência é pelo método Misto de Alfabetização. Ainda que os projetos político-pedagógicos sejam descritos a partir de determinada perspectiva, como no caso construtivista, os professores acabam por aplicar as metodologias que oferecem mais segurança didática e resultados.

Pautada nas contribuições de Franco (2017) “o professor (a) atento pedagogicamente a seus alunos deve estar vigilante às suas especificidades”, apenas assim, vigilante poderá “incluir e saberá significar e identificar em seus alunos desde a inquietação de seus corpos até os comportamentos tímidos ou distanciados”.

O relato da ANA, ao se deparar pela primeira vez com o trabalho com um aluno com suspeita de Dislexia, demonstra claramente essa vigilância.

> Eu, assim lembrando dos meus primeiros alunos com dislexia acho que eu percebi no ano...acho que de dois mil e quinze, até dezessete, com um aluno de segundo ano. Era uma menina que mostrava dificuldade quando eu estava falando das aulas, mostrando no quadro, ela me parecia assim, longe e ao mesmo tempo, com cara de confusa. [...]

> Quando a gente está ensinando está lá na frente a gente percebe a carinha daqueles alunos que não estão entendendo que está tendo parece que a minha linguagem não está batendo com a linguagem dela. Aí no decorrer da aula fui perto da aluna e perguntei, sabe, se ela estava entendendo? Aí ela também não disse nem que sim nem aqui não. Eu fui perceber quando eu fui corrigir no caderno, nas atividades. Aí eu fui percebendo que ela estava com uma certa dificuldade mas eu ainda não sabia o do que se tratava. Aos poucos eu fui lendo sobre o tema. Por minha própria vontade de entender a menina e eu fui lendo e fui descobrindo que tinha alguns traços do conceito de dislexia (ANA).

Entre os indícios de Dislexia verificados na fala da entrevistada estão: a lentidão e a troca de letras, consideradas importantes como: “A troca do F, do T”.

> [...] é importante, eu considero importante assim de diagnosticar porque que é comum ter dificuldade até no primeiro, no segundo ano por causa dessa consciência fonológica. Mas se ela persistir eu vejo que daí já tem um problema porque a criança no quarto, no quinto ano já não tem que estar com tanta dificuldade de troca de letra, né? (ANA).

A preferência da entrevistada é pelo método misto, percebe-se também um direcionamento para o método fônico e para a consciência fonológica nos relatos de atendimento aos alunos, uma vez que possui também experiência com crianças em fase pré-escolar.

> [...] Na educação infantil eu percebo pela letra espelhada, daí já vem uma preocupação quando eu estou ensinando também na educação infantil os sons tanto do alfabeto, o palatal. Quando o M que se junta com os dois lábios, eu faço eles perceberem. o F e o V. Então assim eu tenho essa facilidade por causa das duas turmas (ANA).

No caso da formação específica para atendimento a alunos com Dislexia, a entrevistada demonstra que a busca pelo conhecimento específico parte dela, e reconhece fragilidades na sua formação para o atendimento, “eu tento trabalhar com eles assim com exercícios né? Além das atividades de aula [...] mas nada que eu seja assim especialista, mais pelas minhas experiências, pelas leituras do que eu vou passando no dia a dia”.

A entrevistada relatou que realiza estratégias diferenciadas, mas demonstra preocupação com a participação dos alunos com Dislexia nas atividades gerais de sala de aula, em não os excluir do processo, e também com a efetividade do trabalho realizado no período do contraturno.

> Então, além de trabalhar as atividades da escola, da proposta, do planejamento, pra esses eu já montava, até este ano. Montava um

> caderno diferente. Além do apoio da escola, eu sempre me proponho a fazer também o meu trabalho. Eu não fico satisfeita só com o apoio à tarde no contraturno. Eu percebo que eu tenho que também ter a preocupação dentro da sala de aula. Mas só quando é possível no tempo. Que às vezes tem avaliação e às vezes eu percebo que a aula que eu tenho que dar...eh.. eles precisam participar pela parte assim no geral do conhecimento do que está acontecendo na apostila, o que está trazendo de novidade, então eu quero que eles também participem. Então às vezes eu não ocupo o espaço que eu tenho livre só pra tratar o problema deles individual, mas também eu deixo eles participarem no geral porque também é importante (ANA).

Os relatos da ANA evidenciam a preocupação em incluir esses alunos e com a sua prática pedagógica inclusiva, de modo a alcançá-los em suas necessidades, ainda que não consigam dizer quais necessidades são essas, diante do sofrimento em razão das dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem e de inclusão.

> Eu mesma ficava perto dele e sempre os meus alunos com dificuldade eu fico igual uma protetora assim, eu coloco minha mesa e eles ficam ao meu redor e ali eu me disponho. Além de dar atenção pra todos eu fico pertinho de cada um. Com cada dificuldade. E ele estava bem na minha frente. Inclusive tinha uma também que tem TDH que estava também na minha frente veio de outra escola. Com muita dificuldade. Estava também do meu lado. Mas assim eu percebo que a maioria deles eles ficam assim apáticos eles não...não sei se é vergonha ou eles não conseguem me dizer o que que eles sentem (ANA).

A entrevistada evidencia que, embora seu conhecimento acerca da Dislexia seja limitado, não lhe faltam reflexividade e intencionalidade nas ações educativas que tratam de incluir a esses alunos. Sua prática pedagógica, parece estar em permanente vigilância crítica e reflexiva, mas carece de melhores “condições institucionais” e “conhecimentos teórico-práticos” na área da Dislexia. De acordo com Franco (2016, p. 541);

> [...] é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete [...] que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. [...] o professor encontra-se em constante vigilância crítica. É um professor quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, insistindo. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. (FRANCO, 2016, p. 541).

Ao tratar sobre as “condições institucionais”, relacionadas aos direitos a atendimento, apoio técnico pedagógico e Tecnologia Assistiva a alunos com Dislexia, o que se percebe pelos relatos da participante é que o Atendimento Educacional Especializado é fortemente direcionado para o público-alvo da educação especial e não da educação inclusiva. Infere-se a partir dos relatos que o fato de haver políticas públicas claras e específicas sobre alguns tipos de deficiência direcionam o olhar para este público específico no que tange ao atendimento, à formação de professores, à recursos e apoio técnico pedagógico, permanecendo o aluno com Dislexia na subjetividade das “intencionalidades pedagógicas inclusivas”.

> Apoio assim eu não vejo com dislexia infelizmente, nas escolas nós vemos assim o apoio pras crianças com autismo e assim e as outras dificuldades. TDH e dislexia, discalculia eu vejo muito pouco, não só na nossa escola, nas conversas com outros professores essas dificuldades não são tão levadas em consideração. São levadas só pelas professoras que estão vendo a dificuldade dos alunos. A escola em si, o município em si, não. O AEE não atende assim tanto com uma grande preocupação com alunos. Então eles até pegam, mas a responsabilidade maior é o que está direcionado mesmo, que vem lá da secretaria, o direito da criança de transtorno global ou o autismo (ANA).

Fica demonstrada uma expectativa positiva para uma mudança de paradigma acerca do atendimento dos alunos com Dislexia, por parte da entrevistada, em razão da aprovação da Lei 14.254/2021. Essa expectativa vem também acompanhada de uma preocupação sobre como será realizado esse atendimento integral previsto em Lei, uma vez que a maior dificuldade enfrentada pelos professores é em “como” trabalhar com esses alunos, que estratégias e metodologias seriam as mais efetivas.

> [...] agora até soube que foi aprovada né? Que a criança com TDH, dislexia elas vão ter direito agora. A partir de agora de... do final... acho que dia vinte e dois ou dezessete de dezembro que elas vão ter direito integral. Então fiquei até mais feliz. Mas só que eu não entendi como vai ser esse atendimento integral, se vai ser apoio, contraturno se eles vão poder participar do AEE agora mais frequente. Que eles não tinham esse direito. Era mais outros alunos com direito garantido (ANA).

No que se refere à Tecnologia Assistiva, a entrevistada disse que sabe muito pouco sobre o assunto, que até leu alguma coisa, mas que “é pouco divulgado e também em cursos” e que falta um direcionamento das instituições maiores para que a Tecnologia Assistiva seja conhecida. Também evidencia a

compreensão da Tecnologia Assistiva apenas como recurso tecnológico e não como área do conhecimento. Além de demonstrar preocupação com letramento digital dos professores, especialmente daqueles com mais tempo de serviço.

> Porque às vezes nós temos vontade, mas a gente nem sabe que existe. E também é o medo do professor. Quanto mais antigos, mais difícil, eu que considero que tenho trinta anos de magistério [...] parece que eu vou mexer lá vou procurar uma coisa e vou estragar. Então às vezes eu nem mexo. E tem que ter alguém que venha e mostre pra gente.[...] Existem alguns, como material dourado, que ninguém sabia mexer, mas algumas que sabiam passavam a experiência pro outro (ANA).

As contribuições trazidas pela Bernardete, diferem um pouco da primeira, por se tratar de experiência profissional em sala de Atendimento Educacional Especializado. Analisar o conhecimento dos professores sobre Dislexia e Tecnologia Assistiva através de pontos de vista e contextos pedagógicos diferenciados, permite um olhar macro sobre a rede de atendimento do aluno com Dislexia no município de Paranaguá. Deste modo, considera-se importante compreender como e em que contextos esses serviços de atendimento se desenvolvem.

Bernardete trabalha há cinco anos em sala de Atendimento Educacional especializado – AEE e durante os cinco anos atendeu alunos com Dislexia. Relata que teve sucesso no trabalho com esses alunos que “é uma experiência muito boa porque a gente vê como iniciaram...né... no início do ano e como eles saíram da escola”. Ao relatar o caso de um aluno que atende atualmente a entrevistada se diz feliz pelo avanço “porque na dislexia é muito difícil a alfabetização, né? E hoje esses alunos estão alfabetizados”.

Bernardete explica que, na sua instituição, trabalha com os alunos no contraturno e no ensino regular e que está sempre apoiando os professores por meio de um trabalho itinerante.

Ao tratar do trabalho itinerante, realizado na escola, quanto às dificuldades que os professores da turma regular têm para atender a esses alunos, a entrevistada cita o caso de um aluno, recém diagnosticado, que começou a ser atendido.

> [...]Ele foi para o quinto ano. É que os professores...eles têm um pouco de dificuldade, que eu creio que a partir do ano que vem eles vão ter um apoio maior, né? Devido a ter agora essa nova lei porque eles vão poder ter um professor ou um apoio, um professor de apoio em sala de

> aula e essa é a dificuldade do professor do regular de ter aquele atendimento ali com o aluno. É difícil pra eles. Por conta do número de alunos, às vezes vinte, vinte e cinco, até trinta alunos na sala de aula. E o professor, ele não consegue ter aquele tempinho ali pra poder atender ele individualmente. Então, se os professores do ensino regular têm essa dificuldade que a gente observa quando faz o trabalho de itinerante... que a gente também faz esse apoio, mas é uma vez por semana. Então é pouco. Aí os professores eles têm essa dificuldade (BERNARDETE).

Verifica-se no relato da entrevistada uma expectativa de mais apoio aos alunos a partir da legislação aprovada em dezembro, especialmente apoio externo. Além da presença de dúvida em relação a como deve ser feito o atendimento. E reforça que uma das maiores dificuldades dos professores das salas regulares é tempo para destinar ao atendimento individual desses alunos devido às suas especificidades. Além disso, compreende que o período destinado ao trabalho realizado no trabalho itinerante aos com Dislexia é pouco.

Tratando-se da sua formação para o atendimento a alunos com Dislexia, Bernardete relata que não chegou a receber nenhum curso específico. Mas afirma que está sempre lendo sobre o assunto e acompanhando a disponibilidade de cursos online que contemplem as diversas áreas de interesse e de atendimento.

> [...] E se aparece algum curso online que tem sobre assuntos que eu tenho bastante interesse. E agora, na verdade, o meu interesse também já estava um pouquinho mais na área de libras. A gente aprende um pouquinho de cada deficiência, mas assim, o que eu tenho é o que eu realmente procuro. Não tenho um curso específico, mas as leituras mesmo eu faço online (BERNARDETE).

Sobre o atendimento dos alunos com Dislexia na escola em que trabalha, Bernardete explica que os alunos com todas as deficiências, inclusive a Dislexia, frequentam o contraturno duas vezes por semana no período durante uma hora, mas estende-se às vezes até por duas horas, dependendo do atendimento e da demanda. Além do atendimento itinerante uma vez por semana no período regular.

Em relação às adaptações sugeridas aos professores do período regular, Bernardete explica que existe um plano de atendimento de adaptação curricular, que é utilizado pelo professor do ensino regular.

> [...] Ele tem que adaptar essas atividades se o aluno tiver dificuldade, se ele precisar. Se ele precisar ele tem direito a esse plano diferenciado. Essas atividades também diferenciadas. Tempo pra ele é

> diferenciado. Então a gente faz essa adaptação curricular. Eles têm já esse documento. O professor assina, o pai também, os pais também assinam. Acontece uma reunião entre os pais e o professor do regular e a gente faz com a equipe pedagógica essa adaptação curricular (BERNARDETE).

A entrevistada cita um exemplo de adaptação sugerida aos professores.

> [...] por exemplo eh um texto, né? A professora vai passar um texto no quadro. Pro aluno o ideal é que esse texto já tenha impresso pra ele estar acompanhando em mãos. O professor vai fazer esse texto no quadro pros demais alunos, mas pra esse aluno essa atividade já tem que estar adaptada a ele. Ele já tem que estar com esse texto em mãos e vai trabalhar somente depois, e também na oralidade a interpretação. Ele às vezes não consegue escrever. Mas o professor pode fazer as perguntas oralmente pra ele. Essa é uma das atividades que podem ser adaptadas (BERNARDETE).

No que diz respeito ao uso de Tecnologia Assistiva, Bernardete afirma trabalhar com o uso de Tecnologia Assistiva, por meio de materiais adaptados e jogos que contribuem para estimular a concentração, a atenção e sensório motor.

Entende-se a partir da fala da entrevistada que sua concepção de Tecnologia Assistiva está voltada a recursos de tecnologia e à Tecnologia Educacional, distanciando-se da definição de Tecnologia Assistiva como uma área de conhecimento.

> [...] eles utilizam bastante os jogos. A mesa de jogos que ali tem muitas atividades pra eles, tem muitas mesmo que pra eles é essencial, a gente tem agora não consigo lembrar, mas a gente tem aquela mesa que tem mais de cem, acho que tem uns quarenta jogos mais ou menos, mesa digital, e também no computador. Na verdade aqui na minha sala eu não tenho computador pra ele daí se eu precisar utilizar eu vou até a sala de informática com ele também pra adaptar algum tipo de atividade que preciso digitar e para escrever, a gente pode ir até a sala de informática (BERNARDETE).

Sobre orientações e repasses aos demais professores acerca da Dislexia em formações no serviço, sob sua responsabilidade. A entrevistada relata:

> [...]Já aconteceu algumas vezes de eu repassar pra eles sim. Algumas coisas lá na sala de reuniões. [...]Já aconteceu de eu pedir a equipe pedagógica um horário e fazer esse repasse pra eles sim. Já aconteceu sim. Agora, claro, esses dois anos a gente ficou meio parado, mas é essencial sim que os professores participem também (BERNARDETE).

A entrevistada relatou que durante o período do ensino remoto conseguiu trabalhar com esses alunos. E que a dificuldade que teve em utilizar tecnologia foi em razão deles não terem internet em casa. Relatou que o contato foi mais pessoal para entrega das atividades.

No caso da Carla, a atuação em sala de recursos multifuncionais ou sala de atendimento especializado AEE acontece há onze anos desde a abertura do serviço de atendimento na instituição em que trabalha. De acordo com relatos da entrevistada, desde o início das atividades sempre atendeu a alunos com dislexia. Segundo Carla, o trabalho com os alunos com Dislexia contribui também para o aprendizado do professor, porque cada aluno é diferente do outro e é necessário encontrar estratégias diferenciadas para cada caso de acordo com as dificuldades apresentadas.

> [...]com o passar dos anos a gente vai aprendendo mais e mais com eles, de como estar trabalhando. Porque cada aluno. É único, às vezes a gente tenta fazer de um jeito e não dá certo, ai você vai de outra maneira. Então, eu tenho que estar vendo estratégias diferentes para vários alunos. Cada aluno chega de um jeito na verdade, às vezes vem alfabetizado com trocas de letras, frases segmentadas, com dificuldade muito grande na leitura e tem aquele também que vem sem estar alfabetizado, que daí a gente vai trabalhando a alfabetização mesmo, já mostrando pra ele a letrinha, o som forte e o som fraco que são as dificuldades que eles têm, as trocas, então a gente vai fazendo tudo isso pra eles saberem a diferença na hora de escrever, a pronúncia da palavra com aquela letrinha pra poder estar escrevendo corretamente (CARLA).

O trabalho da Carla em salas de AEE não se restringe ao atendimento dos alunos já diagnosticados, mas também é dedicado às triagens “que são aquelas que a gente tem que fazer para encaminhar a criança para avaliação multidisciplinar, que depois vai passar pelo neuro”. As triagens são realizadas pela professora de AEE e encaminhadas ao CMAE para avaliação multidisciplinar.

> Então a gente faz essa triagem e encaminha ela para o CMAE, eles que fazem a avaliação multidisciplinar, mas por ali a gente já tem uma ideia do que a criança tem. Então quando a gente faz as avaliações, que eu faço as atividades e os jogos, tudo o que eu faço ali com eles, a gente já tem noção do que a criança vai apresentar. Então por ali já dá pra saber às vezes quando a criança pode ter uma dislexia, mas a gente aguarda a avaliação deles porque eles tem todos os testes pra depois passar pelo neuro (CARLA).

Sobre o atendimento realizado com alunos com Dislexia na instituição em

que trabalha, Carla relata que se reúne sempre no início do ano com as professoras e com os alunos que têm laudo, incluindo a professora e a corregente para conversar sobre os alunos com os quais trabalharão durante o ano e sobre as adaptações necessárias a cada caso.

> Nessa conversa eu dou dicas de como que elas podem estar trabalhando em sala de aula com atividades pra essa criança e para a turma toda também, que já colocamos atividades que todos os alunos possam estar trabalhando juntos. A questão das avaliações também, como elas vão fazer na questão da avaliação, na leitura da prova, de textos muitos longos, de produção de texto e como ela vai estar trabalhando essas produções na sala de aula, de frases etc, Então eu já sento com a professora pra gente estar conversando. Ver a questão também de adaptar as atividades para essa criança ou fazer uma adaptação no nível curricular em que ela esteja, que às vezes ela pode estar em uma série e não estar acompanhando aquela série, por isso a gente precisa fazer uma adaptação curricular (CARLA).

Em relação ao atendimento dos alunos na sala de recursos, o relato é de que se busca colocar alunos que estejam no mesmo nível de aprendizagem e com o mesmo laudo juntos. E que são utilizados jogos e atividades para duas ou até três crianças estarem interagindo nas atividades e jogos. Ao relatar sobre sua prática pedagógica com o uso de Tecnologia Assistiva, Carla explica que utiliza muitas informações da internet para realizar as atividades, para elaborar jogos e que investe recursos próprios para investir em materiais e jogos que possam ser utilizados com eles.

Quanto à Tecnologia Assistiva na escola, Carla afirma que não tem sido vista como algo importante institucionalmente, mas seus relatos demonstram que sua concepção sobre TA está muito próxima da definição real do termo. E fica claro a utilização de recursos específicos para atendimento ao aluno Disléxico especialmente aqueles desenvolvidos na área de fonoaudiologia

> [...]Tecnologia Assistiva dentro da escola realmente não é uma coisa que é vista como importante, tanto para educação. Dentro da área da educação eu acho que a secretaria de educação poderia estar investindo mais em recursos assim para a gente poder estar trabalhando na escola com eles, mas não é visto acho que como tão importante, então eu corro atrás. Eu tenho CDs que eu trabalho com eles nas salas de computador, que são CDs que eu consegui que são atividades trabalhadas por fonoaudiólogos, então eu utilizo com eles pra poder estar trabalhando também as dificuldades de palavras, escrita e de som que as fonoaudiólogas usam e eu também estou usando com eles. E eles gostam muito de atividades que são utilizadas dentro do computador. É uma pena também que as vezes não temos internet também nas salas de aula, como esse ano voltamos em julho, fiquei todo esse período sem internet porque tinham cortado o cabo daí a gente não tinha acesso dentro da minha sala, só fui ter agora na

> última semana de aula. Mas, infelizmente não deu pra utilizar nada da internet com eles mas eu acho assim que o que eu consigo fazer com eles também é um pouco de Tecnologia Assistiva, não é exatamente aquele software que a gente sabe que existem que são exatamente pra isso, mas o que eu tento fazer com eles ali eu acho que sim, pode ser considerado uma Tecnologia Assistiva (CARLA).

Carla destaca que a Tecnologia “auxilia e desperta muito a atenção e curiosidade das crianças” e que é uma pena que não haja investimento nessa área porque contribuiria para que as crianças tivessem mais autonomia.

> [...], tudo o que a gente vai fazer no computador, que seja uma atividade simples ali, eles amam fazer, se eu dou uma atividade ou um jogo que seja no computador ou mesmo um jogo que eu faça ali na real com eles, o que mais chama atenção é aquele feito no computador com eles. Então é claro que chama muito atenção e é uma pena que não tenha investimento nessa parte porque as crianças com a Tecnologia Assistiva passam a ter mais autonomia e vai ajudar na vida deles. Hoje em dia tudo está ligado a tecnologia, então isso com certeza vai ajudar a desenvolver, a ter autonomia, a superar os limites de cada criança (CARLA).

Já a entrevistada Diana atualmente trabalha em um contexto mais amplo, uma vez trabalhou em sala de aula regular, assumiu o AEE onde permaneceu por seis anos, aproximadamente, atendendo diversos públicos, inclusive o Dislexia. E após deixou o atendimento em sala de Atendimento Educacional Especializado para integrar a equipe avaliadora no Centro Municipal de Atendimento e Avaliação Especializado – CMAE.

> [...]Antes eu só tive contato com alunos que tinham dificuldades de leitura, de escrita em sala de aula comum. Mas esse atendimento eu trabalhei com eles durante esses cinco ou seis anos que eu atuei na sala de recurso na escola X. E na avaliação eu estou há um ano (DIANA).

No trabalho realizado na escola X os alunos diagnosticados ou aqueles que tinham suspeita passavam por uma triagem e na sequência eram atendidos, até passarem por uma avaliação. O relato evidencia o atendimento, a intervenção “precoce” desde a suspeita e não apenas após o laudo ou diagnóstico.

> [...]Então nós já fazemos o trabalho de intervenção. Por mais que a gente tivesse aquela dúvida se vai sair um diagnóstico mesmo. Já estávamos fazendo a intervenção, porque as dificuldades que a criança apresentava era em cima da leitura escrita. Então a gente já tentava fazer algo pra eles, pra melhorar essa dificuldade que eles sentiam na sala de aula comum (DIANA).

O atendimento dos alunos diagnosticados ou com suspeita de Dislexia, na escola em questão, segundo relatos da entrevistada, eram realizados duas vezes na semana, no contraturno e uma vez por semana o trabalho itinerante.

> [...]eu ia até a sala da criança pra ver como que ele estava, levava sugestão de atividades, fazia aquela intervenção junto com o professor, fazia toda aquela orientação. Então a gente fazia como se fosse aquele projeto em cima do trabalho da professora pra estar orientando. A gente costumava fazer aquele trabalho específico, dentro da sala de recursos e na sala de aula comum atividades voltadas pra que aquela criança conseguisse acompanhar a sala comum também (DIANA).

No que tange às dificuldades dos professores do período regular no atendimento aos alunos com Dislexia, a entrevistada relata que o trabalho com os professores foi inicialmente difícil porque não estavam acostumados com o trabalho itinerante e não compreendiam o porquê de algumas adaptações. As formações da rede sobre as temáticas da educação inclusiva eram geralmente destinadas aos professores da educação especial. Deste modo, os professores do ensino regular ficavam de fora. Ou, em alguns casos, o professor regente participava, mas o corregente não.

> [...]quando eu comecei os professores ainda não estavam acostumados com aquele tipo de trabalho. Depois eles foram compreendendo o porquê de todo aquele trabalho. Então tinha criança que realmente não acompanhava o conteúdo daí então a gente fazia aquela adaptação curricular em cima, da forma com que a criança aprendesse. Então a gente trabalhava com rimas, alienações, fazia aquela sensibilização auditiva. A criança fazia lá na sala de recurso trabalho lúdico, eles não viam nada de letras. Eram jogos em cima de jogos, então eles percebiam que aquele som no início, iam percebendo então foi bastante minucioso. E na sala também. Então na sala eles eram orientados a como trabalhar com método fônico que era um método que a criança aprendia melhor (DIANA).

Além do trabalho itinerante, Diana explica que buscava trabalhar com formação interna com os professores das turmas regulares, com alunos em atendimento, após o horário de trabalho e em momentos de hora-atividade do professor.

> [...]a formação interna nós tínhamos direto, assim quase que de dois, três meses assim tínhamos formação. A gente ficava após o horário [...]Aquele momento de hora-atividade que eu estava lá junto com o professor fazendo toda aquela orientação pra ele poder atender e foi muito dez assim. Porque depois que eles começaram a perceber como que a criança progredia. Nossa agora ele está conseguindo!! Aí eles viram o porquê de todo aquele trabalho minucioso que eles tinham que

> fazer. (DIANA).

Ao relatar sobre sua busca por capacitação e formação, a entrevistada afirma que a maioria dos cursos que conseguiu fazer foi pela internet. Comprou cursos e pagou por formações. Além, das formações e encontros com temas gerais ofertados pela rede. Demonstra uma preocupação contínua pelo aprendizado, por descobrir outros caminhos, outras maneiras de intervir junto a esse público.

> A aprendizagem da gente é contínua e eu gosto muito de pesquisar. Então eu vou atrás de ideias, ideias de intervenções da mesma forma agora. Em cada devolutiva que tem eu sento com a escola, com o pedagogo, com o professor de sala de aula, professor regente da criança e se deu a hipótese diagnóstica de transtorno de leitura eu converso, dou sugestões. Mesmo no relatório vai ali o passo a passo do que eles podem fazer e buscar em cima daqueles passo a passo também. Então é muito bom porque se a gente ficar esperando só milagres acontecer não acontece, então a gente tem que procurar mesmo (DIANA).

Sobre as adaptações curriculares, na escola em questão, a entrevistada explica que ao receber um diagnóstico, o professor do AEE reunia-se com a equipe, com o professor pedagogo, com o professor regente e o corregente. Traçavam a adaptação curricular e elaboravam o plano de adaptação do professor. E destacou que o plano não é do professor do AEE.

> O aluno é do professor regente. Então ele conhece o aluno em sala de aula. Eu sempre converso, conversava, tanto na escola quanto agora como avaliadora ali. Então o professor sabe aquele ponto de partida da criança. Então a gente na avaliação, a gente fala se ele está em qual hipótese, qual fase silábica. Se ele conhece número, onde ele está? A mesma coisa é o professor lá na escola. Então ele sabe qual é o ponto de partida. [...]E a partir daquele momento que ele não precisa do professor de apoio, que ele não precisa do professor regente, ele sabe fazer sozinho. Então ali é um ponto de partida, porque dali em diante ele tem dificuldade. Então dali em diante tem essa adaptação curricular (DIANA).

Em relação ao serviço realizado atualmente no CMAE, verifica-se quanto aos processos de inclusão para o atendimento em sala de AEE e no ensino regular que o processo para o atendimento pós avaliação se dá, oficialmente, na devolutiva realizada pelo avaliador para a equipe da escola. Já que informalmente, o aluno pode ser atendido após passar pela triagem na escola com o professor de AEE. Essa alternativa é utilizada para reduzir os danos psicossociais e de aprendizagem em razão da espera pela avaliação. Sendo

assim, a partir da devolutiva para a escola o atendimento desse aluno se dá, oficialmente, na sala de AEE, até que o neuropediatra dê o laudo.

Portanto, até o momento da devolutiva a hipótese não está fechada. Uma vez que a criança passou pela avaliação e aguarda o atendimento do neuropediatra, que segundo a entrevistada, leva de duas semanas aproximadamente, para fechamento do diagnóstico. Nesse momento, o neuropediatra recebe o relatório da equipe avaliadora, analisam o caso coletivamente, solicita exames complementares, se necessário, de forma a eliminar outras causas.

A equipe do CMAE permanece à disposição da escola e da família, para orientações que se façam necessárias, mas não há outro atendimento, a não ser em casos de comorbidades em que há uso de medicação.

Sendo assim, o serviço do CMAE limita-se à avaliação, à devolutiva e ao acompanhamento do aluno, da escola e da família quando solicitado.

Ao ser questionada sobre o uso de Tecnologia Assistiva ou a indicação de Tecnologia Assistiva, Diana responde que os materiais utilizados por ela na sala de AEE eram, em sua maioria, adquiridos e confeccionados por ela.

> Todos os tipos de materiais possíveis eu acabava levando e adquirindo. Pra estar ajudando tanto as crianças que possuíam transtorno de leitura quanto outros tipos de dificuldades de aprendizagem. Então a maioria dos materiais eram meus. E da escola eram poucos os materiais que tinham. Mas tinham acesso a materiais sim (DIANA).

Em se tratando de recomendação de uso de Tecnologia Assistiva nos relatórios de avaliação e devolutivas junto às escolas, constatou-se a partir dos relatos da entrevistada que a recomendação por parte da equipe avaliadora ocorre frequentemente. E que são sugeridas diversas adaptações, estratégias, metodologias, intervenções, atividades com jogos e com material concreto.

As entrevistas envolveram participantes que atuam nas três principais áreas da rede de atendimento aos alunos com Dislexia no município de Paranaguá. No espaço escolar “a sala de aula regular” e a “sala de atendimento educacional especializado - AEE” e no espaço externo à escola o “centro de avaliação especializado”. Os três serviços de atendimento possuem demandas bastante específicas e seus trabalhos se complementam na ação inclusiva dos alunos com Dislexia. A pesquisa mostra que em cada serviço, há algum tipo de atendimento ao aluno com dislexia, porém nem sempre de forma efetiva.

Especialmente, porque como foi possível analisar a rede não está totalmente integrada e o atendimento não é realizado de forma equitativa em todas as instituições, dificultando assim o atendimento integral a todos os alunos com Dislexia.

A prioridade para atendimento em sala de AEE, identificada no relato da Ana, em casos de outras deficiências que possuem amparo legal; a ausência de legislação específica efetivada que contemple o aluno com Dislexia; a falta de formação para identificação e atendimento a esses alunos; a falta de conhecimento, bem como a subutilização de recursos disponíveis demonstram que os direitos básicos à Educação equitativa para todos não estão assegurados.

Por outro lado, a pesquisa evidencia o caráter inclusivo da prática pedagógica dos professores participantes entrevistados, que mesmo com a ausência de uma formação inicial e continuada que contemple, de fato, questões teóricas e práticas acerca da Dislexia, e diante da ausência de oferta de formação específica, têm buscado ampliar seus conhecimentos. O que nos remete a refletir sobre as possibilidades de melhoria que a Lei 12.254/2021 pode trazer ao atendimento desse público ao estipular em seu 5º artigo que os sistemas de ensino deverão garantir aos professores amplo acesso à informação e à formação continuada.

> Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, LEI, 2021).

Quanto mais informações sobre a Dislexia, mais capacitações e formações para a identificação precoce e para o atendimento, maior será a efetividade da Inclusão. Considerando que, “o professor é o garantidor do processo de inclusão em sala de aula”, e considerando ainda que “é a partir dele, de sua reflexividade, de sua atuação pedagógica que a intencionalidade originada pelo coletivo, que possuiu uma concepção de educação como uma educação inclusiva, se efetivará ou não”. É necessário permitir aos professores acesso às informações sobre Dislexia, bem como o acesso ao que significa a Tecnologia Assistiva em termos conceituais e ao potencial do uso de Tecnologia

Assistiva como superação de barreiras para os alunos com Dislexia.

## 6.4. TECNOLOGIA ASSISTIVA: SUPERAÇÃO DE BARREIRAS PARA ALUNOS COM DISLEXIA NOS ANOS INICIAIS

Nessa seção, pretende-se apresentar levantamento sobre as Potencialidades no Uso de Tecnologia Assistiva com base nos dados levantados de recursos e serviços de TA disponíveis.

O atendimento às necessidades dos alunos com o uso de Tecnologia Assistiva deve acontecer quando a necessidade surgir. Na fase de alfabetização, muitos casos suspeitos da Dislexia são encaminhados para avaliação psicopedagógica e multiprofissional. É também nessa fase que Dislexia, má alfabetização e outros distúrbios podem se confundir. Diante desse quadro, no início da escola primária, os alunos são mais propensos a se beneficiar do uso de Tecnologia Assistiva e Educacional.

Para tratar da temática Tecnologia Assistiva considerar-se-á: Serviços de TA - Serviços de Tecnologia Assistiva, compreendidos como serviços e procedimentos, e Recursos de TA, compreendidos como recursos tecnológicos e materiais.

Na Educação Básica as Salas de AEE e os Centros Educacionais Especializados têm um significativo caminho percorrido nos Sistemas de Ensino, mas a forma que a Dislexia tem estado presente em suas ações de acessibilidade, formação e atendimento está longe da ideal.

Em outros países, a dislexia é reconhecida por lei como distúrbio específico de aprendizagem, o que tem assegurado um conjunto de ações que favorecem a educação por meio de adaptações pedagógicas, atendimento educacional com utilização de métodos fônico e multissensorial; formação de professores e disseminação de informações para as famílias; desenvolvimento de programas de identificação precoce; produção de materiais didáticos multissensoriais e recursos tecnológicos que facilitam a leitura, compreensão e escrita dos alunos com Dislexia em diversos níveis e etapas de ensino.

Algumas abordagens que têm sido utilizadas em outros países para atendimento aos alunos com Dislexia e alunos em turmas regulares têm se

mostrado eficazes para ambos. Uma dessas abordagens multissensoriais é o Método Orton Gillingham, utilizado para o atendimento de alunos com dislexia e se baseia em atividades auditivas, visuais e sinestésicas. Orton realçou a unicidade do sistema de linguagem e as suas conexões sensório-motoras, afirmando que os atos de ouvir, falar, ler e escrever são funções interrelacionais da linguagem que devem ser ensinadas em conjunto.

Ações como intensificar a formação de professores de forma prática sobre TA, garantir acesso à informação, possibilitar o uso de ferramentas tecnológicas diferenciadas, das mais inovadoras até a simples gravação de uma aula, a disponibilização de livros em áudio, diagramas, mapas conceituais, alteração de layouts de provas e demais materiais com alteração de fonte específica para alunos com dislexia, aumento de prazos para realização de atividades, métodos de avaliação variados, intervenções pedagógicas, métodos multissensoriais e fônicos, podem contribuir para o sucesso acadêmico, emocional e social do “ser disléxico”.

É necessário lembrar que o bom ou o mau prognóstico das crianças com dislexia não depende apenas de fatores biológicos, mas do diagnóstico precoce, e consequentemente do início do atendimento escolar especializado tão mais cedo quanto possível.

Para tanto, o conhecimento de todos os professores que trabalham com o aluno é imprescindível para o sucesso do atendimento. No Brasil a Associação Brasileira de Dislexia e o Instituto ABCD têm promovido ações de formação muito significativas disponibilizando formações on-line de forma gratuita e, no caso do Instituto ABCD disponibilizando softwares específicos para o trabalho com alunos com Dislexia nos anos iniciais.

É indispensável que o educador também seja alcançado pela política pública, tendo em vista que empenhará função indispensável na construção de um ambiente educacional preparado para identificar e atender os educandos com o transtorno. Para tanto, conhecimento acerca das adaptações que se fazem necessárias ao aluno é primordial.

Softwares educacionais, programas de aprendizagem online para ajudar no desenvolvimento da leitura e da ortografia. Mesas digitais, Ipads, Tablets e lousas interativas podem contribuir por serem de natureza multissensorial e beneficiar tanto alunos com dislexia quanto aos demais.

De certo, o uso de TA não só permite aos alunos a oportunidade de

melhorar sua compreensão e envolvimento no processo de aprendizagem, mas também lhes permite demonstrar melhor suas habilidades e conhecimentos de forma mais independente e em um nível mais compatível com seu entendimento geral.

Ponderemos se no período em que se iniciam as suspeitas de dislexia os serviços de TA e alguns recursos de Tecnologia Assistiva já pudessem ser utilizados enquanto ocorre o processo de avaliação. Se os recursos de TA existentes fossem de conhecimento e utilizados pelos professores, haveria a possibilidade de minimizar ou até mesmo eliminar as marcas da exclusão. Essas tecnologias, dependendo de sua finalidade, se empregadas, poderiam favorecer tanto o aluno disléxico diagnosticado, quanto aos demais alunos como Tecnologia Educacional.

Ao investigar quais recursos de Tecnologia Assistiva podem ajudar alunos com dislexia encontramos desde as mais simples até aquelas que utilizam a mais alta tecnologia como materiais em 3D. Esses recursos podem aprimorar a experiência de aprendizado de muitas crianças que lutam para obter o máximo de sua educação, devido às barreiras que enfrentam, diante do transtorno que possuem e ajudar a desenvolver suas habilidades.

A Tecnologia Assistiva não visa fornecer aos alunos com dislexia uma vantagem injusta, mas, em vez disso, possibilita independência para aprender em um ambiente que lhes permite usar seus pontos fortes para superar seus desafios. Esses recursos ajudam a aumentar a participação, desempenho e independência do aluno, melhorando seu acesso ao mesmo currículo geral que outros alunos sem transtornos de aprendizagem.

Todas as crianças têm necessidades de aprendizagem únicas. Então permitir à criança que tem dislexia fazer uso de recursos sem defini-la como incapaz é muito importante. Por exemplo, quando a criança faz contas e utiliza-se dos dedos para contar, muitos professores consideram que isso é aceitável até certa fase dos anos iniciais, e é comum dizer a criança para não o fazer a partir de determinado momento. Mas, muitos alunos com dislexia precisam de recursos multissensoriais e não deveriam se envergonhar de utilizá-los até que se sintam seguros, encontrem novas estratégias ou sejam disponibilizados outros recursos de TA.

Especialmente no período dos anos iniciais, usar a calculadora, canetas marca textos para destacar as informações importantes do texto para melhor

organizar sua compreensão e escrita. Utilizar desenhos, mapas mentais que permitem que as ideias possam ser ordenadas rapidamente para serem facilmente organizados em sequências apropriadas. Utilizar cores, formas, símbolos, movimentos corporais que os ajudem a melhor assimilar o que é ensinado, é essencial.

A Tecnologia Assistiva permite que o aluno assuma o controle de sua jornada de aprendizagem e ganhe alguma independência em seu processo educacional, mas descobrir qual TA é melhor para o aluno pode ser difícil, pois a necessidade de um aluno pode ser muito diferente para outro.

Para encontrar a TA certa para dar suporte ao ensino-aprendizagem, é preciso conhecer o aluno e estabelecer quais atendem melhor às necessidades e desafios específicos da criança, qual poderá ajudará a superar as barreiras por ele apresentadas. A TA deve ser usada também considerando os pontos fortes do aluno, ser fácil de usar, confiável e preferencialmente portátil, quando for o caso.

Embora, a TA não consiga eliminar totalmente os problemas e dificuldades de aprendizagem, pode ajudar os alunos a fortalecer seus pontos fortes e minimizar seus pontos fracos. O uso de recursos de TA é uma abordagem que permite aos alunos contornar suas deficiências, pode reduzir muitos tipos de dificuldades de aprendizagem e tornar a experiência educacional melhor para o aluno e o para o professor.

Para muitas crianças com transtorno específico como a dislexia, ler e escrever pode ser um desafio. As habilidades de leitura precisam ser aprendidas e não apenas adquiridas sem esforço, como é o caso das habilidades de linguagem falada. Felizmente, a maioria dos alunos ganhará habilidades de leitura suficientes com a prática se eles tiverem oportunidades de aprendizagem adequadas, se não tiverem déficits sensoriais significativos e sua capacidade cognitiva não estiver gravemente comprometida.

Infelizmente, algumas crianças, apesar de terem os pré-requisitos acima mencionados, têm dificuldade em ler. Normalmente, os indivíduos com dislexia cometem um número significativo de erros de leitura e ortografia, o que impede o progresso em direção à fluência.

Diante desssa realidade, um número significativo de pessoas luta com sentimento de fracasso na leitura durante toda a vida, o que impacta significativamente sua qualidade de vida. Grande parte da educação formal é

baseada na linguagem escrita, como é o caso de quantidades significativas de informações veiculadas fora da educação.

Sendo assim, se as crianças, desde o início de sua formação acadêmica, sentem que não estão lidando com o elemento central da aprendizagem, bem como com seus pares em desenvolvimento típico, podem facilmente ficar desanimadas e frustradas, o que pode levar a, por exemplo, comportamento de evasão e problemas de auto-estima.

Existem maneiras ilimitadas de fazer uso criativo da Tecnologia Assistiva para ensinar e contribuir para a motivação e maior participação desses alunos. Em sala de aula, a necessidade de um professor leitor pode ser facultativa se os textos a serem trabalhados forem gravados por meio de áudio e disponibilizados ao aluno que poderá acompanhar com fone de ouvido.

Essa estratégia permite ao aluno além de autonomia, a tranquilidade necessária para otimizar seu tempo, concentração e suas atividades, considerando que o disléxico precisa de mais tempo para realizar as atividades e avaliações. Além disso, a presença do professor leitor, nem sempre é possível e pode nem sempre ser benéfica, já que estão presentes ali outros fatores que podem não ser favoráveis ao aluno, como por exemplo, a inexistência de um vínculo com o professor leitor poderá trazer desconforto e insegurança.

Cada pessoa tem um estilo de aprendizagem diferente, e muitos alunos precisam realizar um esforço maior. Posto isso, permitir e utilizar meios visuais, auditivos e sinestésicos amplia as chances de alcançar um maior número de estilos de aprendizagem.

É importante que os alunos aprendam estratégias para ler e escrever, é igualmente importante que eles sejam capazes de compreender as informações. E o tempo e o esforço despendidos para se concentrar na leitura de uma frase com precisão muitas vezes desvia a criança de compreender o contexto da frase.

Nesse sentido, destaca-se que já estão disponíveis no Brasil,recursos de TA para os anos iniciais que ajudam a desenvolver a consciência fonológica, a leitura e ortografia. São tecnologias que apresentam muitas fotos, vídeos animados e jogos que são muito envolventes. Isso estimula o processo de aprendizagem do aluno, dando-lhes uma forma de reforço visual e auditivo que pode facilmente desencadear a lembrança na criança do que aprendeu.

Com base em alguns desafios enfrentados por alunos com dislexia foram identificados recursos de TA em sites de instituições em âmbito nacional, como:

a Associação Brasileira de Dislexia, o Intituto Neurosaber, Domlexia, Dislexclub e Instituto ABCD, e internacionais como: International Dyslexia Association, British Dyslexia Association, Dislexia Canada e AUSPELD, que desenvolvem trabalhos com alunos com dislexia ou apresentam resultados de estudos acerca de tecnologias, que mostram-se potenciais e podem ser utilizadas tanto como Tecnologia Assistiva para aqueles que necessitam quanto como Tecnologia Educacional.

QUADRO 13. RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) ALINHADOS AOS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS COM DISLEXIA

| **DESAFIO PARA ALUNOS COM DISLEXIA** | **COMO A TECNOLOGIA ASSISTIVA PODE CONTRIBUIR** | **RECURSOS PARA O ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS** |
|---|---|---|
| **LEITURA E COMPREENSÃO**<br><br>Esforços despendidos para se concentrar na leitura de uma frase com precisão muitas vezes desvia a criança de compreender o contexto.<br><br>Realizar um esforço maior para entender as explanações orais. | Opções diversas de acesso à informação e otimização do tempo e compreensão da leitura. | ✓ Gravadores digitais que permitem que os alunos relembrem, planejem, pratiquem discursos, pratiquem pronúncias e ditem informações.<br>✓ Softwares que permitem que qualquer texto eletrônico que possa ser destacado seja lido em voz alta por um computador ou dispositivo móvel.<br>✓ Softwares educacionais que fornecem suporte para o desenvolvimento de consciência fonológica e fonológica.<br>✓ Softwares que convertem textos escritos em fala.<br>✓ Recursos eletrônicos e livros podem ser usados com software de leitura e leitores de mp3 / iPods ou mesmo áudio books.<br>✓ WebhelpDislexia<br>✓ Mapas Mentais<br>✓ Réguas de leitura<br>✓ Exam reading pen<br>✓ Fontes e espaçamentos diferenciados.<br>✓ Microsoft Edge<br>✓ Aplicativo Speech<br>✓ Audiobooks<br>✓ Aplicativo National reader<br>✓ Aplicativo Voice dream<br>✓ Aplicativo Dicio |
| **ESCRITA E SOLETRAÇÃO**<br><br>Muitos erros ortográficos; trocas de letras; falta de coesão e coerência na escrita. | Opções diversas de escrita ortográfica e otimização de tempo e organização de ideias. | ✓ Softwares de reconhecimento de voz que permitem que um computador ou dispositivo portátil habilitado para escrever tudo o que você ditar em qualquer caixa de texto ativa.<br>✓ Verificadores ortográficos eletrônicos. |
| **MATEMÁTICA** | Opções para auxílio do raciocínio lógico. | ✓ Material Dourado<br>✓ Calculadoras<br>✓ Aplicativo Kahn Academy |
| **MULTISENSORIAIS (JOGOS)** | Aprendizado com maior estímulo sensorial. | ✓ IPads e tablets que fornecem uma experiência de aprendizado multissensorial e há um grande número de aplicativos que pode ser usado para |

| | | |
|---|---|---|
| | | apoiar os alunos em uma variedade de áreas de aprendizagem.<br>✓ Domlexia<br>✓ EduEdu<br>✓ Graphogame |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisas documentais.

A vantagem mais importante e óbvia da Tecnologia Assistiva, especialmente para os alunos dos anos iniciais, é como ela traz segurança e diversão para que o aluno com Dislexia possa ter maior participação e desenvolvimento em sala de aula.

Portanto, a Tecnologia Assistiva pode contribuir para que os alunos otimizem a aprendizagem e superem alguns dos desafios funcionais na aprendizagem que podem encontrar por causa da dislexia. Fazer uso de TA permite que eles otimizem também seu tempo, não se sintam deixados para trás e demonstrem seus conhecimentos de maneiras diversas.

Após análise das funcionalidades dos recursos para atendimento a alunos com dislexia, apresentados na tabela 1, foram selecionados alguns que serão apresentados a seguir.

Entre os recursos analisados, o EDUEDU se sobressaiu por ser um software bem completo que permite uma breve avaliação, identificando as áreas em que a criança precisa melhorar e criando atividades personalizadas. O software permite também o acompanhamento da evolução da criança, monitorando seu progresso e gerando novas atividades.

Outro destaque foi o Graphogame, instituído pelo Ministério da Educação como ação estratégica no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender. Além desses, serão apresentados outros recursos se destacam por haver evidências científicas que corroboram as contribuições para o trabalho com alunos com dislexia.

O aplicativo EDUEDU é uma criação do Instituto ABCD disponibilizado de forma gratuita, é dinâmico e divertido, e inclui uma diversidade de atividades, jogos, músicas e textos.

O material foi elaborado para ajudar alunos do ensino infantil e 1° a 3° ano do ensino fundamental que estão enfrentando dificuldades em leitura e escrita, e alunos da educação infantil que precisam de apoio com a pré-alfabetização (INSTITUTO ABCD, 2022, oline).

O software também gera uma explicação detalhada sobre o desempenho do aluno em cada área criando um material personalizado e individualizado,

levando em consideração seus conhecimentos preestabelecidos e suas competências.

FIGURA 16 – APLICATIVO EDUEDU

Fonte: INSTITUTO ABCD.

Em suma, o ponto forte desse software é que ele se concentra no fortalecimento das habilidades dos alunos enquanto foca em áreas de dificuldade. A abordagem educacional por meio da Gamificação contribui para o engajamento dos alunos favorecendo uma experiência divertida à aprendizagem. E algo bastante interessante é que contribui tanto para o aluno com dislexia quanto aos demais alunos possuindo até o momento da pesquisa 862.000 (oitocentos e sessenta e dois mil alunos) cadastrados.

Uma equipe de pesquisadores na Espanha publicou recentemente os resultados de um estudo para determinar quais fontes são mais fáceis de ler para os disléxicos. Com base na avaliação de 48 indivíduos disléxicos com idades entre 11-50, lendo 12 textos com 12 fontes diferentes, eles determinaram que o desempenho de leitura foi melhor com fontes sans serif, monoespaçadas e romanas usadas no estudo. Eles também descobriram que a leitura era significativamente prejudicada quando fontes em itálico eram usadas (MARSHAL, 2019, online. Tradução nossa).

Para determinar a legibilidade do texto, os pesquisadores mediram o tempo de leitura e a duração da fixação usando dados de rastreamento ocular, enquanto os sujeitos liam parágrafos de 60 palavras cuidadosamente selecionados. Os sujeitos também foram solicitados a indicar suas próprias preferências, classificando cada fonte em uma escala de 1 a 5.[11]

A principal conclusão é que os tipos de fonte têm impacto na legibilidade de pessoas com dislexia. Boas fontes para pessoas com dislexia são Helvetica,

---

11 RELLO, Luz; BAEZA-YATES, Ricardo. Good fonts for dyslexia. **Proceedings Of The 15Th International Acm Sigaccess Conference On Computers And Accessibility**, Bellevue, p. 14-21, 21 out. 2013. ACM. http://dx.doi.org/10.1145/2513383.2513447.

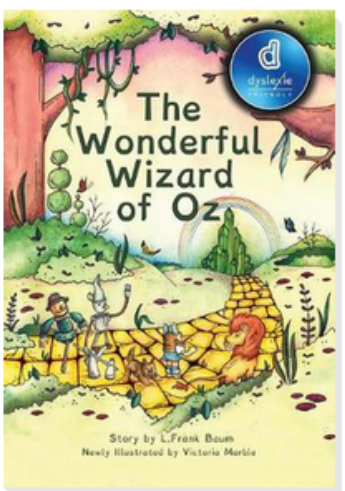
Courier, Arial, Verdana eCMU, levando em consideração tanto o desempenho de leitura quanto as preferências subjetivas. Além disso, os tipos sans serif, monoespaçado e andromanfont aumentaram significativamente o desempenho de leitura, enquanto as fontes itálicas diminuíram o desempenho de leitura. Em particular, Arial It. Deve ser evitado, pois diminui significativamente a legibilidade.[12] (RELLO, BAEZA-YATES, 2013, online, Tradução da autora).

Um outro estudo[13] mostra que um espaçamento maior entre as letras em materiais de leitura pode ajudar as crianças disléxicas a ler mais rápido e melhor. Pesquisadores europeus descobriram que o espaçamento extralargo entre letras dobrou a precisão e aumentou a velocidade de leitura em mais de 20% entre crianças disléxicas de 8 a 14 anos.

Os pesquisadores acreditam que a abordagem funcionou porque as pessoas com dislexia são mais afetadas do que os leitores normais por um fenômeno conhecido como “aglomeração”, que torna uma palavra mais difícil de identificar quando está perto de outras letras.

Outra fonte recomendada e utilizada inclusive em publicações de livros, é a fonte Dyslexic – ver Figura 17.

FIGURA 17 – LIVRO PUBLICADO UTILIZANDO A FONTE DYSLEXIC




**The Wonderful Wizard of Oz Dyslexic Edition: Dyslexic Font**

by L. Frank Baum

| ESTIMATED DELIVERY | FORMAT | CONDITION |
|---|---|---|
| 3-12 business days | Hardcover | Brand New |

DESCRIPTION

This book is printed in a font that everyone can read, including people with dyslexia. For more info go to Go to www.mcp-store.com to find out more about the typeface and discounts."He is more powerful than all the rest of us together. He lives in the city of Emeralds."Blown far away from her home to the magical land of Oz, little Dorothy must follow the yellow-brick road to the Emerald City and ask the Great and Terrible Wizard of Oz for help. With the Scarecrow, the Tin Woodman and the Cowardly Lion by her side, Dorothy must first defeat the Wicked Witch of the West - but will the Wizard's magic be enough to help get her home? "

Fonte: Imagem retirada do site da livraria Grand Eagle – EUA.

---

12The main conclusion is that font types have an impact onreadability of people with dyslexia. Good fonts for peo-ple with dyslexia areHelvetica,Courier,Arial,VerdanaandCMU, taking into consideration both, reading performanceand subjective preferences. Also,sans serif,monospaced,andromanfont types increased significantly the reading per-formance, whileitalicfonts decreased reading performance.In particular,Arial It.should be avoided since it signifi-cantly decreases readability.

13 ZORZI, Marco. *et al*. Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. **Proceedings Of The National Academy Of Sciences**, [S.L.], v. 109, n. 28, p. 11455-11459, 4 jun. 2012. Proceedings of the National Academy of Sciences. http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1205566109.

WEBHELPDISLEXIA

Há estudos recentes relacionados à acessibilidade na Web, envolvendo especialmente usuários com dislexia, que podem fornecer evidências empíricas, que ajudam a compreender melhor quais são as suas necessidades e dificuldades encontradas durante a leitura e navegação na Web. Desenvolvida como parte dos trabalhos do Núcleo ALCANCE - Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Usabilidade e Tecnologia Assistiva, liderado pelo Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de Lavras, e integrante da rede do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), a proposta do WebHelpDyslexia foi finalista no Prêmio Nacional de Acessibilidade na WEB e ganhou o primeiro lugar na categoria Aplicativos e Tecnologia Assistiva.

WebHelpDyslexia é uma extensão de navegador para ajudar pessoas com dislexia a adaptar o conteúdo da Web para torná-lo mais fácil de ler. A extensão implementada foi baseada em uma extensa revisão da literatura de estudos com diretrizes para tornar o conteúdo da Web mais acessível para pessoas com dislexia e em estudos empíricos que investigaram problemas encontrados por pessoas disléxicas na Web e adaptações que podem ajudá-las a ler melhor. [14](AVELAR et al, 2015, p. 158, Tradução nossa).

O objetivo do projeto foi de desenvolver uma extensão para o navegador Google Chrome, que é muito utilizado por pessoas com dislexia em vista das funcionalidades de auto completar da plataforma Google. Além disso, a extensão apresenta outras funcionalidades implementadas a partir do feedback com testes das versões preliminares da ferramenta com usuários com dislexia, tais como uma "régua de leitura" para auxiliar na concentração na leitura de partes do texto em páginas Web, marcador para destaque de partes de texto identificação de sinônimos de palavras[15] (AVELAR et al, 2015, p. 150, Tradução nossa).

---

14 [...] WebHelpDyslexia, a browser extension to help people with dyslexia adapt Web content to make it easier to read. The implemented extension was based on an extensive literature review of studies with guidelines for making Web content more accessible for people with dyslexia and on empirical studies that investigated problems encountered by dyslexic people on the Web and adaptations that can help them read better.

15The present study involved the design and implementation of a prototype extension for a Web browser that offers customization features of Web pages, based on requirements from problems encountered by users with dyslexia in related studies in the literature. The research involved the design, implementation and a preliminary

A ferramenta implementada inclui recursos para alterar o tamanho da fonte, o tipo de fonte, remover a decoração do texto, como itálico, negrito e sublinhado, alterar as cores do primeiro e segundo plano, alterar o espaçamento, comprimento e alinhamento do parágrafo, realçar o texto, esmaecer o texto para focar em partes específicas e pesquisar para sinônimos para palavras[16](AVELAR et al, 2015, p. 158, Tradução nossa).

Avaliações preliminares com usuários disléxicos mostraram que os recursos para ajudar na concentração durante a leitura (principalmente a "régua de leitura") foram considerados muito úteis. Outros recursos para alterar o layout do texto, como cor, tamanho e espaçamento também foram considerados importantes por diferentes usuários, de acordo com suas necessidades específicas[17](AVELAR et al, 2015, p. 158, Tradução nossa).

## MAPAS MENTAIS

A British Dyslexia Association afirma que os disléxicos lutam com as dificuldades em relação à leitura e/ou à escrita, em seguir instruções, memória e concentração e realização de tarefas analíticas ou lógicas. Estratégias como os mapas mentais são reconhecidas como ferramentas de aprendizagem valiosas (BRITISH ASSOCIATION, 2021, tradução nossa).

Os alunos com dislexia podem se beneficiar dessas estratégias, visto que os mapas mentais são uma abordagem visual para compreensão da informação, com uma estrutura natural que irradia do centro e usa linhas, símbolos, palavras, cores e imagens, transformando as informações monótonas em coloridas, memoráveis.

---

user evaluation involving users with dyslexia in two iterative cycles. The implementedprototype included features to adjust layout characteristics of text and other features identified by means of feedback from users to aid concentration and dealing with difficult words, such as a "reading ruler". The results obtained from this study highlighted the importance of providing further support in user agents to help dyslexic users and provide tools to help with linguistic issues.

16 The implemented tool included features to change font size, font type, remove text decoration such as italics, bold and underlining, changing foreground and background colours, change paragraph spacing, length and alignment, highlighting text, fading text to focus on specific parts and searching for synonyms for words.

17Preliminary evaluations with dyslexic users showed that the features to help concentrate when reading (especially the "reading ruler") were considered very useful. Other features to change text layout, such as colour, size and spacing were also considered important by different users, according to their specific needs.

**GRAPHOGAME**

Outro recurso interessante, baseado em anos de estudos empíricos, é conhecido como Graphogame, “criado por pesquisadores da universidade finlandesa de Jyväskylä e do instituto Niilo Mäki.

GraphoGame é um ambiente de aprendizagem computadorizado para treinar habilidades de leitura de forma eficiente. Inicialmente, o ímpeto para desenvolver essa ferramenta de suporte veio da necessidade de ajudar crianças específicas identificadas no JyväskyläLongitudinal Study on Dyslexia (JLD) como tendo dificuldades para aprender.

Especificamente, projetado para crianças finlandesas que apresentavam sinais precoces de dificuldades de leitura no final do jardim de infância. A primeira evidência sobre a eficácia do GraphoGame veio de estudos piloto. Os resultados iniciais foram muito promissores, indicando que as crianças que não lêem foram capazes de adquirir habilidades básicas de leitura após 4 horas de jogo (Lyytinen et al., 2007)[18] (CARVALHAIS et al, 2020, p.13, Tradução nossa).

Com base na avaliação das habilidades de pré-leitura de 166 alunos de sete anos, 50 crianças foram identificados como leitores com dificuldades e atribuídos a um dos dois grupos de intervenção que recebem suporte de leitura corretiva por meio de métodos tradicionais ou GraphoGame. Os resultados mostraram que o GraphoGame melhorou muito as habilidades de leitura e ortografia das crianças e que foi altamente benéfico em comparação com o apoio tradicional[19] (CARVALHAIS et al, 2020, p. 13, Tradução nossa).

GraphoGame é agora um jogo de computador mundial adaptado para vários idiomas diferentes (cerca de 30 versões; mais informações em https://info.grapholearn.com/ partners /) e usado nos quatro continentes: Europa (por exemplo, austríaco, suíço-alemão,Versões em grego, holandês,

---

18Specifically, it was designed for Finnish children showing early signs of reading difficulties at the end of kindergarten. The first evidence on the effectiveness of GraphoGame came from pilot studies. Initial results were very promising, by indicating that non-reading children were able to acquire basic reading skills after 4 hours of gaming (Lyytinen et al., 2007).

19 Based on the assessment of the pre-reading skills of 166 seven-year-old students, 50 children were identified as struggling readers and assigned to one of two intervention groups receiving remedial reading support via traditional methods or GraphoGame. Results showed that GraphoGame greatly improved children’s reading and spelling skills and that it was highly beneficial compared to traditional support.

norueguês), África (por exemplo, Nyanja, Kiswahili ou Afrikaans);América (por exemplo, espanhol chileno, português brasileiro, canadense); e Ásia (inglês britânico como segunda língua, indonésio, pinyin e mandarim)[20](CARVALHAIS et al, 2020, p. 12, Tradução nossa).

Os benefícios do GraphoGame na consciência fonológica são um achado importante, pois essa habilidade é crucial para começar a ler e escrever (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Saine et al., 2011; Snowling, Gallagher, & Frith, 2003)[21](CARVALHAIS et al, 2020, p. 29, Tradução da autora).

FIGURA 18 – APLICATIVO GRAPHOGAME

FONTE: PROGRAMA TEMPO DE APRENDER/MEC.

No Brasil, o GraphoGame foi incluído como uma ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender.

Com a colaboração de cientistas brasileiros, e uma dinâmica de jogo baseada em evidências científicas. O Graphogame que é resultado de décadas de pesquisas de cientistas da leitura da Finlândia e de outros países, teve todo o seu conteúdo adaptado para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

---

20GraphoGame is now a worldwide computer game adapted to several different languages (around 30 versions; more information from https://info.grapholearn.com/ partners/) and used in the four continents: Europe (e.g., Austrian, Swiss-German, Greek, Dutch, Norwegian versions), Africa (e.g., Nyanja, Kiswahili, or Afrikaans); America (e.g., Chilean Spanish, Brazilian Portuguese, Canadian); and Asia (British English as a second language, Indonesian, Pinyin, and Mandarin).

21 The benefits of GraphoGame on phonological awareness is an important finding, as this skill is crucial for beginning reading and spelling (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Saine et al., 2011; Snowling, Gallagher, & Frith, 2003).

Estudos controlados, com destaque para os da pesquisadora Usha Goswami, evidenciam a eficácia das estratégias presentes no jogo, particularmente a exploração da analogia da rima — na segmentação silábica ataque-rima — para o aprendizado e a consolidação das relações entre letras e sons. Johannes Ziegler, notório neurocientista cognitivo, ressalta que suportes computacionais como o GraphoGame são benéficos para crianças de 6 a 8 anos de idade com risco de dislexia (BRASIL, 2020, online).

Segundo o pesquisador Augusto Buchweitz, o GraphoGame Brasil surgiu no modelo das colaborações entre os cientistas finlandeses e cientistas da Haskins Global Literacy [22]Hub, que conta com cientistas do mundo todo. Em 2020, a rede mundial de cientistas uniu esforços para levar o jogo para mais países, em mais idiomas. Com apoio e iniciativa da Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério de Educação, que buscava tecnologias educacionais para o programa Tempo de Aprender, foi então desenvolvido o jogo “em uma nova versão, moderna e atrativa, e distribuída em nível nacional” de forma gratuita(BRASIL, 2020, online).

De acordo BUCHWEITZ (2020, online) que é Conselheiro Nacional de Educação, pesquisador do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul e Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e cientista responsável pelo Graphogame no Brasil, ao longo de 2021, “serão implementados estudos com o GraphoGame pelo país, por meio de uma colaboração com o Ministério da Educação, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Secretarias de Educação”. Em busca de aprimorar o Aplicativo e “mostrar o seu impacto no processo de alfabetização de crianças, desde o Norte e Nordeste até o Sul do Brasil”.

Esta foi uma visão geral muito breve de alguns recursos de TA que podem ser utilizados e que apresentam um grande potencial no enfrentamento de barreiras e redução da exclusão de alunos com Dislexia.

Estudos em larga escala são necessários para investigar a eficiência e usabilidade dos recursos apresentados. Bem como, a divulgação desses recursos para que sejam conhecidos e utilizados pelos professores. Mas, o

---

22 Fundado em 1935 e localizado em New Haven, Connecticut, desde 1970, o Haskins Laboratories é um instituto de pesquisa privado sem fins lucrativos com foco principal na fala, linguagem e leitura, e em sua base biológica.

estudo demonstra potencialidades no uso dessas tecnologias em contexto educacional.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar a importância dada aos laudos e às terminologias na implantação de políticas públicas de inclusão, buscou-se com este estudo refletir sobre como o professor trabalha com o aluno com dislexia do desenvolvimento, enquanto percorre todo o percurso necessário até o diagnóstico finalizado. Além de compreender como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores ao ser confirmado o diagnóstico ou ao receber um aluno com diagnóstico de dislexia, e se há um diferencial no atendimento educacional após o diagnóstico, especialmente voltado ao uso de Tecnologia Assistiva.

Outra questão importante quanto aos processos de inclusão pautados nas práticas pedagógicas inclusivas, é certamente a necessidade de possibilitar, que os alunos tenham sucesso, que possam entender a natureza de suas diferenças de aprendizagem, conheçam as habilidades e estratégias para superar suas dificuldades acadêmicas confiantes em suas identidades únicas e especiais e sintam-se plenamente incluídos no contexto educacional. Possam reconhecer-se com limitações, porém capazes de superar barreiras.

Sendo assim, a despeito do quanto já se sabe sobre o assunto e do quanto o que se sabe é colocado em prática na inclusão e no atendimento aos alunos com dislexia, pode-se dizer que a dislexia continua sendo uma grande desconhecida da maioria das pessoas, sobretudo dos educadores. O conhecimento superficial, a lentidão no processo de avaliação e diagnóstico, e a insuficiência de ações de fato inclusivas, portanto, faz com que a dislexia esteja em um espaço perfeito para que estereótipos, estigmas e preconceitos venham à tona.

A pesquisa apresentada teve como ponto de partida a questão central: Que direcionamento esses documentos têm trazido diante do diagnóstico de dislexia e que contribuições trazem para o direcionamento do trabalho dos professores?

Para tanto, foi necessário conhecer e identificar nos principais documentos utilizados no processo de encaminhamento e avaliação as contribuições para o atendimento educacional dos alunos com dislexia e para a

atuação e prática pedagógica dos professores que atendem aos alunos na rede municipal de ensino do município de Paranaguá.

A pesquisa permitiu compreender como se caracteriza a atuação dos professores da rede municipal de ensino de Paranaguá que trabalham com alunos com suspeita ou diagnóstico de Dislexia em relação à Tecnologia Assistiva, em cada área distinta da rede de atendimento: a sala de aula regular, a sala de atendimento educacional especializado e o centro de avaliação educacional especializado.

Foi possível identificar que os documentos, sendo: diagnósticos, relatórios de avaliação e devolutivas, trazem direcionamentos para o trabalho dos professores. Porém, esses direcionamentos não são aprofundados por todos os professores que compõem a rede de atendimento, por desconhecimento das características da condição e principalmente por falta de formação.

A busca informal por formação, relatada por todas as participantes da pesquisa, e também relatada por participantes nas pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico, não é suficiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no dia a dia de sala de aula.

Além disso, a inexistência de formação ou planejamento para a formação sobre a temática evidencia que o atendimento a esse público não tem sido visto como prioridade demandando políticas públicas mais específicas e direcionadas aos alunos com dislexia. Portanto, as lacunas na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, os impedem de desempenhar um trabalho mais efetivo junto a esses alunos.

Os direcionamentos trazidos nos relatórios de avaliação dos alunos diagnosticados não contemplam todo o contexto educacional de cada instituição, partem de um olhar externo da sala de aula e com uma determinada padronização.

Ainda que se busque direcionar para o contexto educacional, na prática, há a necessidade de reorganizar os direcionamentos dados, contemplando: o contexto de sala de aula de forma mais direcionada e práticas relacionadas aos conteúdos escolares de acordo com o ano e nível em que a criança se encontra. Essa reorganização demanda tempo e conhecimentos específicos dos quais o professor do ensino regular não dispõe, na maioria dos casos, dependendo quase exclusivamente da atuação e apoio dos professores da sala de AEE - os especialistas. Porém, esse apoio nem sempre é realizado ou, ao menos, não de

uma forma que possibilite o atendimento integral do aluno com dislexia.

O tempo destinado ao apoio é insuficiente e contempla no máximo duas horas semanais com o professor de AEE. O aluno com dislexia permanece mais tempo com os professores regentes e corregentes, que desconhecem as características da condição, como o fato da dislexia não ser falta de inteligência. Com isso, muitas vezes subestimam o aluno diagnosticado ou simplesmente não conseguem dispor de práticas ou recursos que desenvolvam a autonomia e a aprendizagem desses alunos, tornando o atendimento individualizado um peso a ser carregado pelo professor ou compreendendo a adaptação pedagógica/curricular como uma facilitação ao aluno.

O atendimento integral também é comprometido em razão da demanda de avaliações do centro municipal de avaliação que atende todo o público da Educação Especial e Inclusiva. Deste modo, o serviço aos alunos com dislexia fica limitado à avaliação, diagnóstico e devolutiva à escola, não havendo possibilidade de atendimento, deste modo, o acompanhamento após a devolutiva só é realizado caso a escola necessite. Ou seja, depende do compromisso que a escola tem baseada na sua concepção de inclusão e de professores imbuídos de responsabilidade social, que se comprometam e que tenham uma prática pedagogicamente fundamentada.

Nesse sentido, a pesquisa remete a refletir sobre as possibilidades de melhoria que a Lei 12.254/2021 pode trazer ao atendimento dos alunos com Dislexia e evidencia o compromisso dos professores participantes da pesquisa, que mesmo sem o conhecimento específico buscam estratégias para o atendimento dos alunos com dislexia que atendem. O conhecimento sobre o uso de Tecnologia Assistiva ainda é limitado entre os professores, que compreendem em sua maioria, que se trata apenas de recursos de tecnologia e não de uma área de conhecimento que contempla serviços e procedimentos além de recursos e materiais.

Percebendo as dificuldades enfrentadas no percurso acadêmico de alunos que apresentam Transtorno Funcional Específico, a Dislexia, e conhecendo o que há disponível de Tecnologia Assistiva e suas possibilidades de uso como enfrentamento de barreiras e desenvolvimento de autonomia na aprendizagem, compreende-se seu uso como um grande potencial na efetividade da inclusão dessas crianças e no fortalecimento do trabalho dos professores regentes e corregentes.

Importante se faz, dinamizar esse tempo de busca e espera por avaliação tendo contempladas as suas habilidades, seus pontos fortes, contribuindo para a redução de “cicatrizes” na história de vida desses alunos.

Portanto, a Tecnologia Assistiva pode ampliar as possibilidades de o aluno aprender e colocar em prática suas habilidades que podem e precisam ser conhecidas, fortalecidas e ampliadas em sala de aula. Para isso, considera-se necessário possibilitar aos professores o acesso tanto ao que significa a Tecnologia Assistiva em termos conceituais, quanto à formação em relação ao potencial do uso desses recursos de TA para aqueles que têm necessidade de atendimento especializado, bem como para aqueles que não fazem parte desse grupo, mas que podem se beneficiar, ainda que por meio da Tecnologia Educacional, como esclarece Bersch (2017).

Dessa forma, a TA potencializa também o trabalho do professor, considerado um dos principais agentes de inclusão. Uma vez que possibilita ao professor o desenvolvimento de habilidades para criar estratégias diversificadas para todos alterando o paradigma de inclusão.

O uso de TA é importante para o aluno com dislexia, pois cria pontes onde só se via abismos, torna-se ferramenta de fortalecimento de autoestima, de potencialidades internas e de desenvolvimento de autonomia. Permite não apenas o reconhecimento e a compreensão de si como “ser” com dislexia, mas também o reconhecimento de que seus pontos fortes podem ser potencializados e que seus pontos fracos podem ser superados, assim como alguém que precisa de óculos para enxergar melhor.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Claudia Lupoli de. *A construção de identidade do aluno disléxico no ambiente de ensino e aprendizagem de língua inglesa*. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ALVES, Luciana Mendonça et al. *Scale of Perception and Analysis of Reading Fluency - SOLAR: usability and consistency.* Revista CEFAC [online]. 2021, v. 23, n. 6 [Acessado 30 Janeiro 2022], e9821. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212369821>. Epub 06 Dez 2021. ISSN 1982-0216. https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212369821.

AMIRALIAN, Maria Lt; PINTO, Elizabeth B; GHIRARDI, Maria Ig; LICHTIG, Ida; MASINI, ElcieFs; PASQUALIN, Luiz. *Conceituando deficiência*. Revista de Saúde Pública, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0034-89102000000100017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD (Brasil). *Como é feito o diagnóstico*. 2016. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/como-e-feito-o-diagnostico/. Acesso em: 28 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. *Compêndio de normas que regulamentam a inclusão educacional dos educandos com transtornos de aprendizagem* (elaborado por Simoni Lopes de SOUZA). Disponível em: https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Comp%C3%AAndio-de-normas-e-diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-aos-educandos-Dificuldades-e-Transtornos-de-Aprendizagem-ABD-Dr.%C2%AA-Simoni-Lopes-de-Souza.pdf

ATHAYDE, Marcia de Lima et al. *Desenvolvimento do Subteste de Leitura do Teste de Desempenho Escolar II*. Psico-USF [online]. 2019, v. 24, n. 2 [Acessado 30 Janeiro 2022] , pp. 245-257. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240203>. Epub 10 Jul 2019. ISSN 2175-3563. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240203.

ATTRIBUTION ‰ DSF LITERACY & CLINICAL SERVICES (Austrália). *What is Assistive Technology and how can it help?*:Auspeld. 2021. Disponível em: https://uldforparents.com/contents/use-of-assistive-technology/what-is-assistive-technology/. Acesso em: 26 mar. 2021.

AVELAR, Luis Otávio de; REZENDE, Guilherme Camillo; FREIRE, André Pimenta. *WebHelpDyslexia: a browser extension to adapt web content for people with dyslexia*. Procedia Computer Science, [S.L.], v. 67, p. 150-159, 2015. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.259.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. 2017. Informações Adicionais. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#artigos. Acesso em: 20 abr. 21.

BLANCO, Rosa. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: EDUCAÇÃO, Ministério da; ESPECIAL, Secretaria de Educação (org.). *Ensaios pedagógicos*: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.

7-14.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools:* case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulga A Convenção Sobre Os Direitos das Pessoas Com Deficiência e de Seu Protocolo Facultativo, Assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. GRAPHOGAME. In: Secretaria de Alfabetização (ed.). *Tempo de Aprender*: manual de professor e usuário: MEC/CAPES, 2021. Cap. 4. p. 63-86.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Glossário da Educação Especial*: Censo Escolar 2020 Matrícula Inicial. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 21 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 3085, de 08 de janeiro de 2015*. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia**.**

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Exame Nacional do Ensino Médio*: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1. Acesso em: 12 de out. 2019. edital Nº 33, DE 20 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.* – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação* – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.124p.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Implantação de salas de recursos multifuncionais.* 2010. Disponível em:content&view=article&id=12295&Itemid=596>.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Salas de recursos* ***multifuncionais***.

2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>.
BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília, DF: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. *Projeto de Lei 7.081 (Projeto de Lei nº 3.040, de 2008; Projeto de Lei nº 4.933, de 2009; e Projeto de Lei nº 5.700, de 2009, apensados*). Dispõe sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. 2011. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404. Acesso em: 06 jun. 2021.

CERNI, Tania; JOB, Remo. (2015). *Assistive technologies for reading disabilities:* opportunities for developing countries.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação nº 02 de 17 de junho de 2016.* Curitiba, PR, 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em:18 maio 2020

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Cartilha: *Subsídios para a campanha- não à medicalização da vida e da educação.* 2013. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *TDAH E DISLEXIA*. 2014. Notícias. Disponível em: https://site.cfp.org.br/tdah-e-dislexia/. Acesso em: 28 abr. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAGUÁ. *Deliberação nº 01 de 04 de setembro de 2019.* Diretrizes para a Educação Especial. Paranaguá, PR, 2019.

CRUZ-RODRIGUES, Camila et al . *Perfis cognitivos de crianças e adolescentes com dislexia na WISC-III.* Arq. bras. psicol**.**, Rio de Janeiro , v. 66, n. 2, p. 17-35, 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2022.

DAWSON, Kara. *et al*. *Assistive Technologies to Support Students With Dyslexia.* Teaching Exceptional Children, [S.L.], v. 51, n. 3, p. 226-239, 10 out. 2018. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/0040059918794027.

ESTILL, Clelia Argolo. *Políticas Públicas da Dislexia*. Disponível em: https://www.andislexia.org.br/docs/artigo-AND-8.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

FERRAZ *et al*. Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM,

2019. 254 p. : il. : 23 cm *Texto: Inclusão/exclusão: onde estão os estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às políticas de inclusão?* Ana Paula dos Santos Ferraz; Bruna de Assunção Medeiros; Fabiane Adela Tonetto Costas(página 13-36)

FRANK, Robert. *A Vida Secreta da Criança com Dislexia*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2003. 214 p. Tradução: Tatiana Kassner.

FREITAS, Clariane do Nascimento de et al. *Dislexia, educação superior e aprendizagem: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da Teoria Histórico-Cultural.* 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves, GARCIA, Jesus Carlos Delgado. *Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva*. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012, 68 p., ISBN: 978-85-64537-04-0.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IAK, Fátima Ali Zahra. *Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender por pessoas com dislexia*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos. São Paulo, 2004.

INSTITUTO ABCD (Brasil). *Os direitos de pessoas com dislexia*. 2019. Disponível em: https://www.institutoabcd.org.br/direitos/. Acesso em: 28 abr. 2021.

LAMEGO, Denyse Telles da Cunha; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. *O diagnóstico como "passaporte" para reconhecimento e significação das experiências na dislexia.* Physis: Revista de Saúde Coletiva, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 1-22, 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312019290311. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/zqc4wsQhcWxhmcyXgvqLHmH/?lang=pt. Acesso em: 14 ago. 2021.

LYON, G. Reid; SHAYWITZ, Sally E.; SHAYWITZ, Bennett A. *A definition of dyslexia.* Annals Of Dyslexia, [S.L.], v. 53, n. 1, p. 1-14, jan. 2003. Springer Science and Business Media LLC. http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar:*o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

*Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico] : DSM-5 / American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.– 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

MARSHAL, Abigail. *Good Fonts for Dyslexia – An Experimental Study.* 2019. Disponível em: https://blog.dyslexia.com/good-fonts-for-dyslexia-an-experimental-study/

MARTINS, MARTA. *As bases neurobiológicas da leitura*. In: Secretaria de Educação Básica (ed.). *Alfabetização Baseada na Ciência*: manual do curso abc. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Cap. 4. p. 63-86.

MASSI, Giselle. *A Dislexia em questão*. 3. Ed.  São Paulo: Plexus, 2007.

MOOJEN, Sônia Maria Palaoro (coord.) et al. CONFIAS: *Consciência Fonológica:* instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Ed. Ver. - Casa do Psicólogo, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Dislexia existe?* Questionamentos a partir de estudos científicos [1]. 2010.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Os transtornos funcionais específicos, e a atual política de educação na perspectiva inclusiva, no Brasil. In: REGIÃO/SP, Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª (org.). *Fonoaudiologia na Educação*: a inclusão em foco. São Paulo: Expressão e Arte, 2013. p. 133-146.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; WEINSTEIN, Monica Cristina Andrade. *Editorial II*. CEFAC, [*s. l*], v. 11, n. 4, p. 552-553, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800002. Acesso em: 27 mar. 2021. NRP: National Reading Panel. *Teaching children to read*: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions. Tecnical Report. USA: National Institute of Child Health & Human Development, NRP; 2000.

OLIVEIRA, V. R. V.. Práticas Pedagógicas E Práticas Educativas: Aproximações E Distanciamentos Com Foco Na Inclusão. In: *Jornada Virtual Internacional Em Pesquisa Científica*, 2021, Porto. Instituições, Saberes Pedagógicos E Práticas Escolares. Porto: Cravo, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*; 10Ş revisão. São Paulo: EDUSP; 1994. v.2.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). Lisboa: OMS, 2004.

PANTA, Bárbara GaiZanini. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NO AEE: uma análise sobre as políticas públicas e formação de educadores especiais. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org***.). OS CASOS EXCLUÍDOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.*** Santa Maria: UFMS, PRE; Ed. pE.com, 2017. p. 13-35.

PARANAGUÁ. *Lei nº 3011, de 23 de novembro de 2009*. Dispõe Sobre A Realização de Campanha de Esclarecimento Sobre Diagnóstico da Dislexia na

Rede Municipal de Ensino**.** Paranaguá, PR. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranagua/lei-ordinaria/2009/302/3011/lei-ordinaria-n-3011-2009-dispoe-sobre-a-realizacao-de-campanha-de-esclarecimento-sobre-diagnostico-da-dislexia-na-rede-municipal-de-ensino?q=Dislexia. Acesso em 16 maio 2021.

PASSERINO, Liliana Maria. A tecnologia Assistiva na Política Pública Brasileira e a Formação de Professores: que relação é essa? In. BAPTISTA, Claudio (Org.) *Escolarização e deficiência* [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini& Manzini; ABPEE, 2015. Disponível em: <https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/escolarizacao.pdf>.

RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15212, de 25 de julho de 2018. *Institui A Campanha Estadual de Informação Sobre O Transtorno do Déficit de Atenção Com Hiperatividade e A Dislexia na Educação Básica e Dá Outras Providências***.**

SALGADO, Gisele Mascarelli. *A proteção jurídica da pessoa disléxica no Brasil*. 2018. Revista Âmbito Jurídico. n. 172. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-172/a-protecao-juridica-da-pessoa-dislexica-no-brasil/. Acesso em: 28 abr. 2020.

SANCHES, Isabel Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção è educação inclusiva *Revista Lusófona de Educação*, núm. 5, 2005, pp. 127-142. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900507

SARTORETO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. *Tecnologia Assistiva e Educação*. 2021. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 03 abr. 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia BERSCH, Rita. *O que é Tecnologia Assistiva*. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#topo 2019>. Acesso em: 25 abril. 2019.

JUTEL, Annemarie. Sociology of Health & Illness Vol. 31 No. 2 2009 ISSN 0141–9889, pp. 278–299 doi: 10.1111/j.1467-9566.2008.01152.x *Sociology of diagnosis*: a preliminary review.

TRAVASSOS, Lucília Panisset *et* al (2009). Tecnologias de informação e comunicação como instrumento de inclusão em casos de dificuldades de aprendizagem. **Travessias**: revista eletrônica de pesquisas em educação, cultura, linguagem e artes da Unioeste, 5.ed. Cascavel, PR: Edunioeste. Disponível em:e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3296/2603 Acesso em: 18/10/2018.

VIAGEM dentro da dislexia. Direção de Susan Raymond. Produção de Alan

Raymond e Susan Raymond. 2011. (76 min.), son., color. DOCUMENTÁRIO. Disponível em: https://youtu.be/5AqLMJoOCzc. Acesso em: 14 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

Yin, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre :Bookman, 2001.

**REFERÊNCIAS CONSULTADAS**

Associação Brasileira de Dislexia –ABD -(2018). *Estatísticas 2013-2018*. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/. Acesso em: 20 maio 2020.

Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 02/2016.* Curitiba, PR, 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em:18 maio 2020

ALMEIDA, Claudia Lupoli de. *A construção de identidade do aluno disléxico no ambiente de ensino e aprendizagem da língua inglesa*.150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, RauniJandeRoama. *Criatividade e suas relações com Inteligência em crianças com e sem Dislexia*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

ALVES, RauniJandéRoama; NAKANO, Tatiana de Cássia. *Criatividade em indivíduos com transtornos e dificuldades de aprendizagem*: revisão de pesquisas. Psicologia Escolar e Educacional,Maringá , v. 19, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191802. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100087&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 agosto 2020.

AQUINO, Patrícia Aparecida de. *Polêmica em torno de dislexia:* um caso de interincompreensão. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2016.

BATISTA, Jeize de Fátima. *et al*. *O uso dos Jogos Computacionais (Software) como tratamento remediativo para o tratamento da leitura em crianças com Dislexia. In*: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS. v. VII. 2017.

BATISTA, Jeize de Fátima; ZIMMER, Márcia Cristina. *O software como ferramenta de ensino: estimulando a leitura de crianças e jovens diagnosticados com dislexia.* Confluência, Rio de Janeiro, n. 52. p. 212-231. 2017.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. 2013. Informações adicionais. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BLANCO, Rosa. Inclusão: um Desafio para os Sistemas Educacionais. *In*: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (org). *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.* Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 7–14.

BORBA, Ana Luiza; BRAGGIO, Mário Ângelo. *Como interagir com o disléxico em sala de aula.* ABD - Associação Brasileira De Dislexia. São Paulo: 2017. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/. Acesso em: 25 agosto 2020.

CAMPÊLO, Robson Alves. *Acessibilidade para portadores de dislexia em um ambiente virtual de aprendizagem móvel.* 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

CESAR, Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira. *Programa fonoaudiológico de intervenção multissensorial para sujeitos com Dislexia: Aplicação e significância clínica.* 274 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

CIDRIM, Luciana; BRAGA, Pedro Henrique Magalhães; MADEIRO, Francisco. *Desembaralhando*: um aplicativo para a intervenção no problema do espelhamento de letras por crianças disléxicas. CEFAC, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 13-20, fevereiro 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462018000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

CIDRIM, Luciana; MADEIRO, Francisco. *Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura*. CEFAC, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 99-108, fevereiro 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462017000100099&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

CONTE, Elaine. *Mapeamento das Tecnologias na Educação:* Interfaces Metodológicas. GT16 - Educação e Comunicação – Trabalho 131. 38ª Reunião ANPED. 2017. Disponível em: Http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_131.pdf

Daim, T.U., Ploykitikoon, P., Kennedy, E. & Choothian, W. (2008). *Forecasting the future of data storage:* case of hard disk drive and flash memory. Emerald Group Publishing Limited.

FRANK, Robert. *A vida secreta da criança com dislexia*. 1. ed. São Paulo: M. Books do Brasil, 2003.

FREITAS, Clariane do Nascimento de. *Dislexia, Educação Superior e Aprendizagem:* uma Análise da Subjetividade e dos Processos Compensatórios a partir da Teoria Históricocultural. 223 f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Dinora de. *Debates Sobre a Dislexia em Tempos de Precarização da Escola, do Trabalho Docente e das Relações Familiares*. 130 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

GODOY, Vanessa Boldarini de. *et al* . *Brazilian legislation and the school inclusion of individuals with communication disorders*. CEFAC, São Paulo , v. 21, n. 3, p. 1–10, março 2019. DOI: **https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921315518.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462019000300601. Acesso em: 20 maio 2020.

LEAL, Priscila Reis *et al*. *Intervenção multissensorial e fônica nas dificuldades de leitura e escrita:* um estudo de caso. Revista Psicopedagógica, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 342-353, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300011&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 25 ago. 2020.

LIMA, Cássia Tereza Poloni Rizzato. *A formação inicial de professores: estudo do componente curricular tecnologia nos cursos de pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

LIMA, Edilma Machado de. *Formação de Professores para a Fluência Tecnológico-Pedagógica em Tecnologia Assistiva no Curso de Pedagogia.* 235 f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MANTOVANI, Flávia. *Projeto de lei reabre debate sobre dislexia***.** Reportagem Folha de São Paulo, São Paulo, 09 dezembro 2008. Saúde. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saude/sd0912200801.htm. Acesso em: 28/08/2020.

Mantoan. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: SORRI-BRASIL (org). *Ensaios pedagógicos:* construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

MASSI, Giselle. *A Dislexia em questão.* 3. Ed. São Paulo: Plexus, 2007.

MASSI, Giselle; BERBERIAN, Ana Paula; CARVALHO, Fernanda. *Singularidades na Apropriação da Escrita ou diagnóstico de Dislexia?* Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 257-267, setembro 2012.

MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. *A desconstrução do conceito de dislexia:* conflito entre verdades. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 403-411, dezembro 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 agosto 2020.

MEIRA, Luciana Cidrim Calado. *"DyslexicSightWords" (Dsw) e Intervenção Fonoaudiológica em escolares com dislexia.* 156 f. Tese (Doutorado em Ciências Da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2019.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. *Revisão integrativa:* método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - Enfermagem., Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dezembro 2008.

NASCIMENTO, Isabelly Silva do; ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de. *Elementary school teachers' knowledge on dyslexia.* CEFAC, São Paulo , v. 20, n. 1, p. 87-94, fevereiro 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-021620182019117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462018000100087&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. *Alfabetização malfeita é a real causa de 80% de casos encaminhados como distúrbio.* Gazeta do Povo. Agosto 2019. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/alfabetizacao-malfeita-e-a-real-causa-de-80-de-casos-encaminhados-como-disturbio/ Acesso em: 28/08/2020

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Os transtornos funcionais específicos, e a atual política de educação na perspectiva inclusiva, no Brasil. *In.*Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região/SP. (Org.). *Fonoaudiologia na Educação:* A Inclusão em Foco. São Paulo: Expressão e Arte, 2013. 208 p.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; WEINSTEIN, Monica Cristina Andrade. *Editorial II*. CEFAC, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 552-553, dezembro 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000800002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 agosto 2020.

OLIVEIRA, Patrícia de. *Retratos da Dislexia no Brasil:* Análise Bibliográfica do Período de 2002 a 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2016.

PEREZ, Silvana Chatagnier Borges. *Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia:* entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica. 117 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI:10.11606/D.48.2017.tde-13092017-162858. Acesso em: 28 agosto 2020.

PINTO, Filipa Maria da Silva Sousa. *Utilização do software Scratch no ensino das ciências da natureza e da matemática com alunos portadores de dislexia.* Dissertação (Mestrado em Didática das Ciências e da Matemática) - Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, Porto, 2015. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7725. Acesso em: 20 maio 2020

*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. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404. Acesso em: 20/05/2020.

RAFAGNIN, Drieli; RODRIGUES, Maria Ester; KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. *A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem:* em foco a Dislexia. Psicologia Argumento, [S.l.], v. 38, n. 99, p. 26-45, abril. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.38.99.AO02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/25011>. Acesso em: 28 agosto. 2020.

REIS, Claudinei Vieira dos. *Tecnologia Assistiva na Perspectiva das Professoras de Atendimento Educacional Especializado no Sudeste Goiano.* 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, UFG, Catalão: 2014.

RICIERI, Daniella Soares. *Saberes e Fazeres dos Professores de Crianças com Dislexia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ROCHA, Maria Angélica Moreira *et al*. *Dislexia:* atitudes de inclusão. Revista. Psicopedagogia, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 242-253, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em : 28 agosto 2020.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. *Dislexia na escola:* identificação e possibilidades de intervenção. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 28 ago. 2020.

ROMANIUK, Cláudia. *Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas:* aproximação e distanciamento. 212. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, Isabela Bagkiotti. *Formação de Professores atuantes em salas de recursos:* Identificação e uso de Tecnologia Assistiva. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2017.

SANTOS, Jucelio Soares dos. *Mensuração de Habilidades Cognitivas Preditoras do desenvolvimento de leitura em crianças através de jogos educacionais para dispositivos móveis.* 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Da Computação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SIGNOR, Rita. *Dislexia:* uma análise histórica e social. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 971-999, dezembro 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820158213. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-

63982015000400971&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 agosto 2020.

SHAYWITZ, Sally. *Entendendo a dislexia*: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006. 286 p.

SOUTO, Tania Mara de Melo Quaresma. *Fenomenologia Descritiva da Dislexia: Uma Revisão da Literatura.* 72 f. Dissertação () - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SCHNEIDER, Fernanda Chagas; PASSERINO, Liliana Maria. Ser freqüentador de uma Sala de Integração e Recursos. *Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação do Uniritter*, v. 6, 2010.

TAUCEI, Joulilda dos Reis. *Dupla Excepcionalidade e Interação Social:* Impasses e Possibilidades*.* 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

TEIXEIRA, Fabiana de Araújo Lima. *O uso de tecnologia assistiva com alunos disléxicos.* 96. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

*Viagem Dentro da Dislexia.* Susan Raymond. MM´s ElectroChange. Local: HBO, 2011. 76m36s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5AqLMJoOCzc. Acesso em 18/06/2020.

WANDERMUREM, Fabio Vieira. *Professores de Sala de Recursos Multifuncionais:* Formação em Tecnologia Assistiva. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre :Bookman, 2001.

ZANOCINI, Marcia Regina Rezende. *Processos e percursos de aprendizagens:* o protagonismo das crianças do ensino fundamental I por meio da Tic. 194. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A –** Ofício para Coleta de Dados - Fontes Documentais

**Ofício Assunto: Solicitação de dados para pesquisa de Mestrado**

Senhora Diretora do Centro Municipal de Avaliação Especializada-CMAE;

Cumprimentando-a, sirvo-me do presente para encaminhar formalização da solicitação de informações inerentes aos procedimentos para avaliação, diagnóstico e atendimento de alunos com suspeita de dislexia na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá entre os anos de 2013 a 2019 e de forma complementar referente os dados de 2020.

Reitero que essas informações serão utilizadas na elaboração da dissertação, cujo tema refere-se a "DISLEXIA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: POTENCIALIDADES PARA O AVANÇO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS", pela mestranda Vivian Régia Vale de Oliveira, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná,sob a orientação da Professora Doutora Rita de Cassia Gonçalves.

Esta pesquisa pretende identificar as potencialidades do uso de Tecnologias Assistiva na prática pedagógica para inclusão de alunos com dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que o tema é de grande relevância social e educacional para a rede municipal de ensino de Paranaguá, uma vez que há recursos disponíveis e possivelmente desconhecidos ou subutilizados que poderiam contribuir para a permanência e sucesso escolar desses alunos.

A pesquisa consistirá em estudo de caso com estudo bibliográfico e análise de fontes documentais, aplicação de questionários e posteriormente realização de entrevistas com professores da Rede Municipal com experiência no atendimento de alunos com dislexia.

Para análise de fontes documentais necessitaremos das seguintes informações/documentos:

* Quadro de levantamento de dados estatísticos com dados relacionados ao número de Alunos encaminhados para avaliação por suspeita de dislexia;
* Modelos de Documentos para encaminhamento, relatórios e Orientação de Procedimentos para atendimento de alunos com dislexia encaminhados pelo Centro Municipal de Avaliação Especializada - CMAE às escolas.
*Informações sobre o processo de encaminhamento, avaliação e diagnóstico dos alunos encaminhados por suspeita de dislexia.

Pretende-se que esse estudo contribua para a construção de uma base de dados estruturada e sistematizada relacionada à Dislexia na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá e o mapeamento de Tecnologia Assistiva que possa vir a contribuir para as práticas pedagógicas de alunos com dislexia.

Coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos que se fizerem necessários pelos contatos (41) 99507-2999 e-mail: egvregia@hotmail.com.

Desde já agradeço à atenção.

Respeitosamente,

Vivian Régia Vale de Oliveira
Mestranda em Educação– UTP

**APÊNDICE B –** Roteiro para Levantamento de Dados e Análise de Fontes

Documentais

**COLETA DE DADOS –**

**Centro Municipal de Avaliação Especializado - CMAE**

Responsável: _____

Data: ____/___/___

1. Quais as etapas e procedimentos para encaminhamento e avaliação de alunos com suspeita de dislexia na rede municipal de ensino?
2. Qual é o tempo médio de espera entre o encaminhamento e a avaliação?
3. Quais os profissionais envolvidos na realização das avaliações e atendimentos?
4. Depois de avaliado e diagnosticado quais os procedimentos e adaptações são realizadas para o atendimento do aluno com dislexia em sala de aula regular, sala de AEE ou em outros espaços?
5. Quais as principais orientações encaminhadas pelo CMAE às instituições de ensino?
6. Como é feita a devolutiva à família do aluno após a avaliação?
7. Com que frequência são realizadas campanhas e formações continuadas a respeito da Dislexia na rede municipal de ensino?Há parcerias para formação e/ou capacitação específica sobre dislexia?
8. Quais as maiores dificuldades que resultam em fila de espera para avaliação?
9. Que dificuldades dos professores podem ser observadas pela equipe do CMAE nos encaminhamentos e atendimentos desses alunos?
10. Há recursos específicos ou metodologias utilizados ou indicados pela equipe multidisciplinar?

**APÊNDICE C -** Solicitação de Autorização para aplicação de questionário

De: Paula Silva Inacio Pereira

Reunir-se Agora

ponder | Excluir | Arquivar | Lixo Eletrônico | Mover para | Categorizar | Adiar | ...

Re: Solicitação de Autorização

**Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um questionário aos professores e professores pedagogos que desempenham suas funções nas Escolas e na Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá**

Paranaguá, 25 de junho de 2021.

Senhora **Superintendente de Planejamento Educacional**;

Cumprimentando-a, sirvo-me do presente para encaminhar formalização da solicitação de autorização para a divulgação e aplicação de um questionário sobre a temática Dislexia e Tecnologia Assistiva aos professores e professores pedagogos que desempenham suas funções nas Escolas e na Secretaria Municipal de Educação. O estudo intitula-se " Dislexia e Tecnologia Assistiva: Potencialidades para o Avanço da Aprendizagem nos Anos Iniciais"

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do trabalho de Pesquisa, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, realizado sob a orientação científica da Professora Dra. Rita de Cássia Gonçalves da Universidade Tuiuti do Paraná.

Os dados coletados contribuirão para a análise das potencialidades do uso de tecnologia assistiva na prática pedagógica para inclusão de alunos disléxicos nos Anos Iniciais.

Pretende-se que esse estudo contribua para o fortalecimento de políticas públicas e melhoria das práticas pedagógicas para atendimento aos disléxicos no município de Paranaguá. Coloco-me à disposição para possíveis esclarecimentos que se fizerem necessários pelos contatos (41) 9-95072999 e-mail: egvregia@hotmail.com.

Aguardo seu retorno para o início da divulgação e envio dos links com os questionários.

Desde já agradeço a atenção.

Respeitosamente,

**Vivian Régia Vale de Oliveira**

Mestranda em Educação - UTP

De: Paula Silva Inacio Pereira

Reunir-se Agora

esponder | Excluir | Arquivar | Lixo Eletrônico | Mover para | Categorizar | Adiar | ...

Re: Solicitação de Autorização

Paula Inacio Pereira <paulainaciopereira@gmail.com>
Sáb. 26/06/2021 18:34
Para: Você

Boa tarde Vivian

É um prazer contribuir com sua pesquisa! Incentivar nossos profissionais em processos de pesquisa é um caminho de resistência a desvalorização que a ciência sofre atualmente.

Iremos realizar sim, a divulgação dos questionários para os sujeitos de seu estudo.
Estou à disposição.

Att,

Paula Inacio Pereira
SEMEDI

Enviado do meu iPhone

Em 26 de jun. de 2021, à(s) 11:57, Vivian Regia Vale de Oliveira <egvregia@hotmail.com> escreveu:

**Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um questionário aos professores e professores pedagogos que desempenham suas funções nas Escolas e na Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá**

## APÊNDICE D - Carta Convite

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezado(a) professor (a),

Sou Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Minha pesquisa é sobre dislexia e as potencialidades do uso de Tecnologias Assistiva para o avanço da aprendizagem nos anos iniciais.

Gostaria de convidá-la (o) a fazer parte da pesquisa. Você precisará de apenas alguns minutos para responder algumas perguntas por meio deste formulário.

O questionário é uma primeira etapa da pesquisa. Posteriormente, você poderá ser convidado a participar da etapa da entrevista.

Se você aceitar, basta dar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responder o questionário e salvar sua resposta que automaticamente estará contribuindo para os resultados da pesquisa.

Caso haja alguma dúvida, peço que entre em contato pelo endereço de e-mail (egvregia@hotmail.com) para que eu possa explicar como será a pesquisa.

Atenciosamente,

Vivian Régia Vale de Oliveira

**APÊNDICE E** - Roteiro de Entrevista com Professores

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista com Professores

01- Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência no atendimento a alunos com dislexia?

02- Como é desenvolvido o atendimento a alunos com dislexia na escola em que trabalha?

03- A sua prática pedagógica no atendimento a alunos com Dislexia inclui o uso de Tecnologia Assistiva?

04- Quais recursos de Tecnologia Assistiva-TA você utiliza para o atendimento de alunos com dislexia no dia a dia da sala de aula?

05- Na sua opinião quais são as potencialidades do uso de Tecnologia Assistiva no trabalho com alunos com Dislexia?

# APÊNDICE F – PLANILHA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS ESTATÍSTICOS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DISLEXIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2019, INCLUINDO DADOS COMPLEMENTARES REFERENTES AO ANO DE 2020.

**LEVANTAMENTO DE DADOS ESTATÍSTICOS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS DISLÉXICOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2019, INCLUINDO DADOS COMPLEMENTARES REFERENTES AO ANO DE 2020.**

| ANO | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ENCAMINHADOS | 1 | 59 | 49 | 80 | 97 | 182 | 305 | AINDA NÃO FECHOU | 773 |
| AGUARDANDO AVALIAÇÃO | 1 | - | 1 | 7 | 30 | 95 | 181 | 35 | 351 |
| AVALIADOS | NÃO TEMOS REGISTRO | 59 | 48 | 73 | 67 | 87 | 124 | 23( Até o mês de agosto) | 481 |
| TRANSTORNO DISLEXIA - NÃO CONFIRMADOS | | | | | | | | | |
| TRANSTORNO DISLEXIA - CONFIRMADOS | | | 17 | 28 | 37 | 35 | 35 | 14 | 166 |
| ANO/SÉRIE DE ENCAMINHAMENTO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | |
| ANO/SÉRIE DE AVALIAÇÃO E DIAGNOSTICO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | ( ) 1º ANO<br>( ) 2º ANO<br>( ) 3º ANO<br>( ) 4º ANO<br>( ) 5º ANO | |
| ALUNOS COM DISLEXIA INFORMADOS NO CENSO ESCOLAR OU OUTROS (INFORMAR O TIPO DE REGISTRO E A QUANTIDADE DE ALUNOS | | | | | | | | | |

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

Dislexia e Tecnologia Assistiva:
Potencialidades para o Avanço da Aprendizagem nos Anos Iniciais

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Vivian Régia Vale de Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, orientada pela Prof.ª Drª Rita de Cássia Gonçalves estou convidando você professor(a) da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá a fazer parte desta pesquisa. Você precisará de apenas alguns minutos para responder algumas perguntas. Ao dar o aceite, você será direcionado a um questionário, que demora em média 8 minutos para ser respondido.

A identificação dos participantes da pesquisa será preservada, sem nomeação das pessoas para garantir a confidencialidade do trabalho de pesquisa e das informações prestadas. Caso haja alguma dúvida, poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail: egvregia@hotmail.com.

Ficarei grata se puder destinar alguns minutos de sua atenção para responder esse questionário. Sua contribuição será extremamente valiosa para esta pesquisa e trará benefícios para a compreensão do universo do atendimento aos alunos com dislexia contribuindo com elementos para o aprimoramento da formação de professores. Além, de possibilitar a obtenção de dados estruturados sobre a situação de atendimento dos alunos com Dislexia na Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá.

Para realizar a leitura do termo ou baixá-lo em formato PDF clique no link abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1v7IrnyeX1wfjgeJTWjFFOIR7UsY9mtto/view?usp=sharing

Após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de entrar em contato com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos, dos possíveis riscos e da garantia da confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, ao dar o aceite e enviar o questionário, expresso minha concordância em participar deste estudo.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Aceita responder esse questionario? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não*Pular para a seção 4 (Agradeço sua disponibilidade e sua colaboração!)*

BLOCO 1 - INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

3. Nome: *

4. Idade: *

5. Gênero: *

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

6. Instituição Municipal em que trabalha: *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Escola Municipal "Almirante Tamandaré"
- [ ] Escola Muinicipal "Dr. Anibal Ribeiro Filho"
- [ ] Escola Municipal "Profª Arminda de Souza Pereira"
- [ ] Escola Municipal "Profª Berta Rodrigues Elias"
- [ ] Escola Municipal "Luiz Vaz de Camões"
- [ ] Escola Municipal "Presidente Castelo Branco"
- [ ] Escola Municipal "Presidente Costa e Silva"
- [ ] Escola Municipal "Profª Edinéa Marize Marques Garcia"
- [ ] Escola Municipal "Profª Edite Lobo"
- [ ] Escola Municipal "Profª Eloína Loyola Vianna"
- [ ] Escola Municipal "Profª Eva Tereza Amarante Cavani"
- [ ] Escola Municipal "Profª Francisca Pessoa Mendes"
- [ ] Escola Municipal "Gabriel de Lara"
- [ ] Escola Municipal "Graciela Elisabete Almada Diaz"
- [ ] Escola Municipal "Hugo Pereira Corrêa"
- [ ] Escola Municipal "Iná Xavier Zacharias"
- [ ] Escola Municipal "Iracema dos Santos"
- [ ] Escola Municipal "Profº João Rocha dos Santos"
- [ ] Escola Municipal "Profº Joaquim Tramujas Filho"
- [ ] Escola Municipal "José de Anchieta"
- [ ] Escola Municipal "Leôncio Corrêa"
- [ ] Escola Municipal "Manoel Viana"
- [ ] Escola Municipal "Profª Maria José Henrique Tavares"
- [ ] Escola Municipal "Profª Maria Trindade"
- [ ] Escola Municipal "Profª Miriam Soares Cunha"
- [ ] Escola Municipal "Nascimento Júnior"
- [ ] Escola Municipal "Nayá Castilho"
- [ ] Escola Municipal "Nazira Borges"
- [ ] Escola Municipal "Profº Randolfo Arzua"
- [ ] Escola Municipal "Profª Rosiclair Silva Costa"
- [ ] Escola Municipal "Sully da Rosa Vilarinho"
- [ ] Escola Municipal "Takeshi Oishi"
- [ ] Escola Municipal "Tiradentes"
- [ ] Escolas Municipais do Campo - Ilhas
- [ ] Escolas Municipais do Campo - Colônias

- ☐ Centro Municipal de Avaliação Especializada
- ☐ Secretaria Municipal de Educação

7. Cargo: *

*Marque todas que se*

- ☐ Professo
- ☐ Professor
- ☐ Professor- Função de
- ☐ Professor Pedagogo- Função de
- ☐ Professor- Função Secretaria de
- ☐ Professor Pedagogo- Função Secretaria de

Outr ☐ _____

8. Formação Inicial. Qual é o seu grau de formação? *

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Magistério
- ☐ Graduação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

9. Graduação em: *

_____

10. Pós-graduação em:

_____

11. Mestrado em:

_____

12. Doutorado em:

_____

13. Vínculo Empregatício: *

*Marcar apenas uma oval.*

- Concursado
- Temporário

14. Carga Horária de Trabalho na instituição: *

*Marcar apenas uma oval.*

- 20 horas
- 40 horas

15. Tempo de serviço: *

*Marque todas que se aplicam.*

- De 0 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

16. Quando assumiu o cargo na instituição, tinha experiência em docência? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

17. Experiência como professor: *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] De 0 a 3 anos
- [ ] De 4 a 6 anos
- [ ] De 7 a 10 anos
- [ ] De 11 a 15 anos
- [ ] De 16 a 20 anos
- [ ] De 21 a 30 anos
- [ ] Mais de 30 anos

18. A escola em que você trabalha é de: *

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Ensino Integral
- ( ) Ensino parcial

Outro: _____

19. Se a escola é de ensino integral, trabalha com: *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Pré-escola
- [ ] 1º ano
- [ ] 2º ano
- [ ] 3º ano
- [ ] 4º ano
- [ ] 5º ano
- [ ] Oficinas
- [ ] Coordenação/Orientação Pedagógica
- [ ] Direção

☐ Não se aplica

20. Se a escola é de ensino parcial, trabalha com: *

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Pré-escola
- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ Coordenação/Orientação Pedagógica
- ☐ Direção Escolar
- ☐ Não se aplica

21. Trabalha com Educação de Jovens e Adultos? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

22. Se a escola é de Educação do Campo, trabalha com: *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Pré-escola
- [ ] 1º ano
- [ ] 2º ano
- [ ] 3º ano
- [ ] 4º ano
- [ ] 5º ano
- [ ] Multisseriada
- [ ] Coordenação/Orientação Pedagógica
- [ ] Direção Escolar
- [ ] Não se aplica

23. Trabalha em escola na modalidade Educação Especial? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Sim
- ( ) Não

24. Se sim, trabalha com: *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Pré-escola
- [ ] 1º ano
- [ ] 2º ano
- [ ] 3º ano
- [ ] 4º ano
- [ ] 5º ano
- [ ] Multisseriada
- [ ] Coordenação/Orientação Pedagógica
- [ ] Direção Escolar
- [ ] Não se aplica

25. Trabalha em Classe Especial? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

26. Trabalha em Classe de Atendimento Educacional Especializado? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

27. Se você trabalha em sala de Atendimento Educacional Especializado, atende alunos com quais NEE? *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Intelectual
- [ ] Múltipla
- [ ] Auditiva
- [ ] Física
- [ ] Visual
- [ ] AH/SD
- [ ] Dislexia
- [ ] Não se aplica
- [ ] Outro: _____

28. Se você trabalha em sala de Atendimento Educacional Especializado, atende quantos alunos com Dislexia?

_____

29. Se você já trabalhou com alfabetização, tem preferência por quais métodos para alfabetizar? *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Método Alfabético
- [ ] Método Global
- [ ] Método Fônico
- [ ] Método Multissensorial
- [ ] Misto
- [ ] Nunca trabalhei com Alfabetização
- [ ] Outro: _____

BLOCO 2- CONHECIMENTOS SOBRE DISLEXIA E ATENDIMENTO A ALUNOS DISLÉXICOS

30. Em sua formação acadêmica inicial estudou algum tópico relacionado com o tema (dificuldade de aprendizagem) nos anos iniciais? * *Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Sim
- ( ) Não

31. Antes de trabalhar em escolas de Educação Básica teve conhecimento sobre Dislexia? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Sim
- ( ) Não

32. Participou de alguma formação específica sobre Alfabetização nos últimos três anos? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Sim
- ( ) Não

33. Ao longo do seu percurso profissional, frequentou algum tipo de formação sobre dislexia? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

34. Ao longo da sua carreira profissional, já trabalhou com alunos com dislexia? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Apenas no ínicio da carreira
- Antes da pandemia COVID-19
- Em 2020 e 2021
- Todos os anos desde da entrada como professor (a) da SEMED
- Nunca

35. Em seu trabalho pedagógico identifica casos suspeitos de dislexia? *

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

36. Quais as dificuldades para identificar casos suspeitos de dislexia no seu trabalho pedagógico? Marque as três alternativas mais importantes. *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Excessivo número de alunos na turma
- [ ] Apoio técnico e pedagógico insuficiente
- [ ] Carência de recursos didáticos
- [ ] Ausência de cursos de formação continuada para identificar a Dislexia

☐ Falta de formação específica para identificar Dislexia

☐ Tempo insuficiente com o aluno para essa identificação

☐ Não tenho conhecimento.

☐ Outro: _____

37. Atende alunos com suspeita, aguardando avaliação psicopedagógica ou já diagnosticados com dislexia? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

38. Se sim, durante o Ensino Remoto foi utilizado algum recurso de tecnologia ou alguma estratégia dferenciada com os alunos?

39. Perante a suspeita de um aluno com dislexia, a qual profissional você pede apoio? *

40. Qual a maior dificuldade que você enfrenta no cotidiano escolar com o aluno que possui dislexia? *

41. Quais indícios da dislexia podem ser observados nos alunos em sala de aula? Marque todas as alternativas que considere corretas. *

*Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita.
- [ ] Trocas ortográficas ocorrem, mas dependem do tipo de dislexia.
- [ ] Problemas para reconhecer rimas e aliterações (fonemas repetidos em uma frase).
- [ ] Desatenção e dispersão.
- [ ] Desempenho escolar abaixo da média em matérias específicas que dependem da linguagem escrita.
- [ ] Melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas.
- [ ] Dificuldade de coordenação motora fina (para escrever, desenhar e pintar) e grossa (é descoordenada).
- [ ] Dificuldade de copiar as lições do quadro ou de um livro.
- [ ] Problema de lateralidade (confusão entre esquerda e direita, ginástica).
- [ ] Dificuldade de expressão: vocabulário pobre, frases curtas, estrutura simples, sentenças vagas.
- [ ] Esquecimento de palavras.
- [ ] Problema de conduta: retração, timidez excessiva e depressão.
- [ ] Desinteresse ou negação da necessidade de ler.
- [ ] Leitura demorada, silabada e com erros. Esquecimento de tudo o que lê.
- [ ] Salta linhas durante a leitura, acompanha a linha de leitura com o dedo.
- [ ] Dificuldade em matemática, desenho geométrico e em decorar sequências.

☐ Não gosta de ir a escola.

☐ Apresenta "picos de aprendizagem" : em alguns dias parece assimilar e compreender os conteúdos e no outro não

☐ Pode evidenciar capacidade acima da média em áreas como: desenho, pintura, música, teatro, esporte, etc.

☐ Não tenho conhecimento.

42. Uma característica comum à grande maioria dos alunos disléxicos é o fato de apresentarem um Quociente de Inteligência (QI) mediano ou mesmo acima da média. *

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Verdadeiro
- ( ) Falso
- ( ) Não tenho conhecimento

43. Saberia indicar algumas adaptações necessárias para trabalhar com o aluno disléxico? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ( ) Sim
- ( ) Não

44. Se sim, quais?

_____

_____

_____

_____

45. Indique o que pode ser adotado em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento do aluno que possui diagnóstico de dislexia, no sentido de estimular suas capacidades. Escolha três que considere mais importantes. *

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Leitura silenciosa orientada
- ☐ Ensino através do recurso a pares
- ☐ Tutorias estabelecidas com alunos de diferentes idades
- ☐ Atividades de desenvolvimento de memória
- ☐ Desenvolvimento de estratégias de manutenção da atenção/concentração
- ☐ Exercícios de consciência fonologica
- ☐ Reforço escolar
- ☐ Não tenho conhecimento

Outro: _____

46. Indique os aspectos que, na sua opinião, garanta aos alunos diagnosticados com dislexia um processo de ensino e aprendizagem que possibilite o desenvolvimento pleno da sua potencialidade (selecione todas as opções que se apliquem) *

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Mais horas de apoio por parte do docente de educação especial
- ☐ Suporte de equipe multidisciplinar
- ☐ Formação para professores no âmbito da dislexia
- ☐ Disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva
- ☐ Não tenho conhecimento
- ☐ Outro:

_____

47. Assinale os recursos elencados abaixo, caso conheça. *

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Audiobooks
- ☐ Régua de leitura
- ☐ Mapas mentais
- ☐ Graphogame
- ☐ Jogo Domlexia
- ☐ Fonte Opendislexic
- ☐ Fonte Dislexic
- ☐ WebhelpDislexia
- ☐ Eduedu
- ☐ KhanAcademy
- ☐ Não conheço nenhum dos recursos

☐ Outro: _____

48. Você conhece recursos de Tecnologia Assistiva? *

_____

_____

_____

_____

_____

49. Escreva o que é a Tecnologia Assistiva para você. *

_____

_____

_____

Agradeço sua disponibilidade e sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários