



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Retratos da Dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de
2002 a 2014.**

Patricia de Oliveira

Orientadora: Prof^aDr^a Cristina Broglio Feitosa de Lacerda

Março

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial sob a orientação da Prof^a Dr^a Cristina Broglio Feitosa de Lascerdá, para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

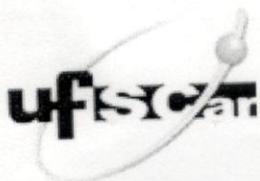
Março
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48r Oliveira, Patricia de
Retratos da dislexia no Brasil : análise
bibliográfica do período de 2002 a 2014 / Patricia de
Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2017.
244 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Dislexia. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem
escrita. 4. Educação Especial. 5. Pesquisa
bibliográfica. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Patricia de Oliveira, realizada em 08/03/2016:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
USF

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
UNICAMP

*Aos meus pais Benedito e Inês.
Éis um título à altura de vocês.
Te amo!!!*

Agradecimentos

*Para conseguir a amizade
de uma pessoa digna
é preciso desenvolvermos
em nós mesmos as qualidades que
naquela admiramos.
Sócrates*

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, cujo carinho e atenção maternos foram essenciais para o desenvolvimento desta tese.

À banca examinadora, Prof^{as} Dr^{as} Ana Paula de Freitas, Elsie Alejandrina Perez Serrano, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Lilian Cristina Ribeiro Nascimento e Rosemeire Maria Orlando, cujas contribuições foram essenciais na construção desta pesquisa.

Às minhas queridas amigas Myrian Buzzetti, Regiane Barbosa, Danitiele Calazans e Eliane Mahl (Os Estorvos!), que me acompanharam e me deram forças nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Às minhas queridas Ana Paula Fernandez e Giseli Alencar. Não há palavras para descrever o carinho que tenho por vocês. Muito obrigada por estar ao meu lado nesta caminhada.

Às “maluquinhas” Juliana Ribeiro, Deidiane Pereira, Sandra Nascimento, Rafaela Marchetti e Andréia Aguilar. Obrigada pela alegria de sua companhia nesta vida.

À minha “pretinha” querida, Prof^a Ms. Giseli Camilo Volpin, que nunca deixou que eu perdesse a fé em mim mesma.

À minha amiga de sempre Sandrinha Souza. Obrigada pela amizade de tantos anos e pelo café da tarde regado à risadas e longas conversas.

Ao casal Jairo e Yara Moretti. Obrigada pelo carinho e por tudo que aprendi com vocês.

Aos demais professores e funcionários do PPGEES, em especial à Eliane (secretária do PPGEES), por toda atenção e carinho que destinam a todos os alunos durante suas trajetórias de estudos e pesquisas.

À todos os alunos que tive. Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês.

E um agradecimento especial ao meu cachorro Mike, que me fez companhia durante as madrugadas de sono de perdidas em busca do conhecimento.

*O saber se aprende com os mestres.
A sabedoria, só com o corriqueiro da vida.
Cora Coralina*

Pescador de Ilusões
(O Rappa)

Se meus joelhos
Não doessem mais
Diante de um bom motivo
Que me traga fé
Se por alguns
Segundos eu observar
E só observar
A isca e o anzol
Ainda assim estarei
Pronto pra comemorar
Se eu me tornar
Menos faminto
E curioso
O mar escuro
Trará o medo
Lado a lado
Com os corais
Mais coloridos
Valeu a pena! Êh! Êh!
Sou pescador de ilusões
Se eu ousar catar
Na superfície
De qualquer manhã
As palavras
De um livro
Sem final, Final
Valeu a pena! Êh! Êh!
Sou pescador de ilusões

Resumo

O campo de estudos da dislexia é marcado por tensões e controvérsias sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita apresentadas pelas crianças durante a alfabetização. O pensamento hegemônico tem compreendido a dislexia como um produto de distúrbios neurobiológicos que afetam os processamentos responsáveis pela leitura e pela escrita. Em contrapartida, pesquisadores críticos à esta hegemonia têm afirmado que a aquisição da escrita deve ser compreendida como um processo cultural no qual as crianças exercem sua subjetividade. Desta forma, os erros cometidos na escrita devem ser compreendidos como exercício desta subjetividade e de experiências com o este objeto de cultura. Diante destes aspectos, esta pesquisa teve por objetivo analisar a produção acadêmica de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2002 a 2014, com a finalidade de compreender a maneira como a concepção de dislexia vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar. A metodologia assumida foi a análise bibliográfica. As teses e dissertações analisadas foram levantadas nas páginas da CAPES e da BDTD. O levantamento apontou para 72 pesquisas. Para melhor atender ao objetivo proposto, esta pesquisa foi dividida em 2 estudos. No Estudo 1, no qual foram analisadas todas as pesquisas levantadas sob as categorias distribuição cronológica, região do país, categoria administrativa, Instituto de Ensino Superior, Programas de Pós-Graduação, Tipos de Pesquisa, Sujeitos de Pesquisa, abordagens teóricas e concepções de dislexia, e resultados e conclusões das pesquisas analisadas. As considerações deste estudo apontaram que a hegemonia do pensamento científico que define a dislexia como um distúrbio neurobiológico pode estar impedindo o desenvolvimento de novas percepções sobre o fenômeno e também cristalizando a concepção de condição incapacitante, o que segue à contramão das propostas de educação inclusiva. No Estudo 2, foram analisadas apenas as pesquisas desenvolvidas no campo de estudos da educação sob as seguintes categorias: tipo de estudo e metodologia de pesquisa, concepções de dislexia, de aprendizagem, sobre aquisição e desenvolvimento da leitura, de ensino, de educação escolar, e quais as suas contribuições para as práticas escolares. As considerações deste estudo apontaram a mesma hegemonia de pensamento científico presente na análise desenvolvida pelo Estudo 1, somada à uma excessiva preocupação com o diagnóstico e uma considerável incerteza sobre a maneira como se constituem os processos de aprendizagem da linguagem escrita. As Considerações Finais apresentam a preocupação com o modelo escolar proposto e a maneira como pode estar implicando sobre os indivíduos.

Palavras-Chave: Dislexia; Aprendizagem; Linguagem Escrita; Educação Especial; Pesquisa Bibliográfica.

Abstract

The Dyslexia field of study is marked by tensions and controversies about the possible causes of the difficulties of learning the written language made by children during literacy. The dominant thinking has understood dyslexia as a product of neurobiological disorders that affect the processing responsible for reading and writing. In contrast, critical researchers to this hegemony have stated that the acquisition of writing should be understood as a cultural process in which children exercise their subjectivity. Thus, errors made in writing should be understood as an exercise of this subjectivity and experience with this object of culture. Considering these aspects, this study aimed to analyze academic theses and dissertations developed during the period 2002-2014, in order to understand how the concept of dyslexia has been developed and what their implications for education . The assumed methodology was a literature review. Theses and dissertations analyzed were raised in the pages of CAPES and BDTD. The survey pointed to 72 research. To better meet the proposed goal, this research was divided into two studies. In Study 1, which were analyzed all the research raised under the chronological distribution categories, region of the country, administrative category, Community College, Graduate Programs, Search Types, Research Subjects, theoretical approaches and dyslexia conceptions and findings and conclusions of the studies analyzed. The considerations of this study show that the hegemony of scientific thought which defines dyslexia as a neurobiological disorder may be hindering the development of new insights into the phenomenon and also crystallizing the concept of disabling condition, which follows the opposite of proposals for inclusive education. In Study 2, only we analyzed the research developed in the field of study of education in the following categories: type of study and research methodology, dyslexia conceptions of learning, on the acquisition and development of reading, teaching, education, and what are their contributions to school practices. The considerations of this study show the same dominance of present scientific thinking on the analysis by the Study 1, added to an excessive concern with the diagnosis and considerable uncertainty about the way they are the written language learning processes. The Final remarks raised concern over the proposed school model and the way may be implying about individuals.

Keywords: Dyslexia; Learning; Written language; Special education; Bibliographic research

Lista de Ilustrações

Figura 1	Área de Broca e Área de Wernicke.....	61
Figura 2	Centro visual para as letras proposto por Dejerine.....	62
Figura 3	Polimicrogurias, ectopias e displasias.....	70
Figura 4	Polimicrogurias, ectopias e displasias.....	71
Figura 5	Processamento magnocelular visual.....	74
Figura 6	Vias Magnocelular e Parvocelular.....	79
Figura 7	Sistema Auditivo Periférico.....	82
Figura 8	Processamento Auditivo.....	83
Figura 9	Processamento Auditivo Temporal.....	85

Lista de Tabelas

Tabela 1	Teses e dissertações encontradas no BT da CAPES.....	127
Tabela 2	Número de teses e dissertações selecionadas do BT da CAPES.....	128
Tabela 3	Teses e Dissertações encontradas no portal da BDTD.....	128
Tabela 4	Teses e dissertações selecionadas da BDTD.....	129
Tabela 5	Somatória das teses e dissertações encontradas nas BT da CAPES e da BDTD.....	129
Tabela 6	Teses e dissertações encontradas no portal da BDTD para atualização dos dados no primeiro trimestre de 2015.....	130
Tabela 7	Teses e dissertações selecionadas do portal da BDTD para a atualização dos dados.....	130
Tabela 8	Total de teses e dissertações encontradas nos portais da CAPES e BDTD.....	131
Tabela 9	Total de pesquisas que compõe o escopo deste estudo.....	131
Tabela 10	Distribuição por IES das pesquisas desenvolvidas na região sul do	

	país.....	137
Tabela 11	Distribuição por IES das pesquisas desenvolvidas na região sudeste do país.....	138
Tabela 12	Distribuição dos programas de pós-graduação nas regiões brasileiras.....	139
Tabela 13	Distribuição de teses e dissertações por IES.....	143
Tabela 14	Distribuição por PPG.....	145
Tabela 15	Finalidade e campo de estudos dos PPG.....	149
Tabela 16	Relação entre os tipos de estudos e os PPG envolvidos em estudos sobre a dislexia.....	153
Tabela 17	Abordagens teóricas e concepções de dislexia presentes nas pesquisas analisadas.....	155
Tabela 18	Distribuição das pesquisas desenvolvidas pelos PPG em Educação	168
Tabela 19	Tipos de estudos desenvolvidos.....	170
Tabela 20	Metodologias assumidas pelas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação.....	174

Lista de Siglas

ABD – Associação Brasileira de Dislexia

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ASHA – American Speech and Hearing Association

AVC – Acidente Vascular Cerebral

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BT – Banco de Teses

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Câmara de Educação Básica

CCHR - Citizens Commission on Human Rights

CCJC - Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

GSA - Google Search Appliance

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

IES – Instituto de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAAP – Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos

PHP - Hypertext Preprocessor

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PUCGOIÁS – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAC – Sistema Auditivo Central

SAP – Sistema Auditivo Periférico

SNAC – Sistema Nervoso Auditivo Central

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UCB – Universidade Católica de Brasília

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Distribuição cronológica de teses e dissertações.....	133
Gráfico 2	Distribuição da produção por região do país.....	136
Gráfico 3	Distribuição por categoria administrativa.....	141
Gráfico 4	Distribuição da produção de teses e dissertações por IES.....	143
Gráfico 5	Produção de pesquisas por PPG.....	147
Gráfico 6	Distribuição por área de conhecimento.....	148
Gráfico 7	Tipos de pesquisa.....	151
Gráfico 8	Tipos de estudo das teses e dissertações dos PPG em educação	171
Gráfico 9	Metodologias aplicadas pelas pesquisas dos PPG em educação	173
Gráfico 10	Concepções de dislexia nas produções dos PPG em educação	181
Gráfico 11	Concepções de aprendizagem nas produções dos PPG em	

	educação.....	184
Gráfico 12	Concepções sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita.....	188
Gráfico 13	Concepção sobre ensino dos PPG em Educação.....	190
Gráfico 14	Concepção de educação escolar para a aquisição da linguagem escrita dos PPG em Educação.....	192

Lista de Quadros

Quadro 1	Componentes da Consciência Fonológica.....	87
Quadro 2	Componentes da Memória de Trabalho Fonológica.....	88
Quadro 3	Componentes do Léxico Mental.....	89
Quadro 4	Componentes do Processamento Fonológico.....	90
Quadro 5	Categorização dos resultados e conclusões das pesquisas analisadas.....	157

Sumário

Apresentação	24
Introdução	33
I – A aquisição da linguagem escrita	38
II – Dislexia: definição, aspectos históricos e principais teorias.	52
2.1 – Questões sobre definição e conceito	53
2.2 – Questões sobre os aspectos históricos	59
2.3 – Questões sobre as principais teorias da dislexia	77
2.3.1 – A Teoria do Déficit Visual	78
2.3.2 – A Teoria do Déficit Auditivo.....	81
2.3.3 -A Teoria do Déficit no Processamento Fonológico	86
III – Contraposições ao conceito de Dislexia.	93
3.1- A Perspectiva Histórico-Cultural	95
3.2 – Críticas à Medicalização e/ ou patologização da educação	100
3.3 – A Sociolinguística	106
IV – A dislexia e a legislação educacional brasileira	114
4.1 A evolução da legislação educacional e a educação especial: o público-alvo X dislexia	115
V – Metodologia	124
5.1 - Método.....	124
5.1.1 - Bancos de dados	124
5.1.2-Termos de busca	125
5.1.3-O período analisado	125
5.1.4-Categorias para análise	126
5.1.5-Critérios de inclusão e exclusão	126
5.1.6-Aspectos éticos	126
5.1.7 – Coleta e organização dos dados	126
5.2- O levantamento e a seleção das Teses e Dissertações	127
VI – Estudo 1: A produção acadêmica sobre dislexia no Brasil: conceitos e concepções sobre a aquisição da linguagem escrita	132
6.1-Distribuição Cronológica das teses e dissertações	133
6.2-Distribuição por região do país	136
6.3- Distribuição por categoria administrativa.....	140

6.4-Distribuição por IES	142
6.5-Distribuição por Programas de Pós-Graduação	144
6.6- Tipos de Pesquisa	150
6.7- Os sujeitos das pesquisas	154
6.8- Abordagens teóricas e concepções de dislexia	155
6.9- Resultados e conclusões das pesquisas analisadas	157
6.10– Considerações sobre o Estudo 1	163
VII - Estudo 2: A dislexia no campo de estudos da educação no Brasil: perspectivas sobre o aprender a ler e escrever	167
7.1 - Tipos de estudos e metodologias de pesquisa.....	169
7.2 - Concepções de dislexia	180
7.3 - Concepção de aprendizagem	183
7.4 – Concepções sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita	187
7.5 - Concepção de ensino	189
7.6 - Concepção de educação escolar para a aquisição da linguagem escrita.....	192
7.7 – Contribuições para as práticas escolares	194
7.8 – Considerações sobre o Estudo 2	198
Considerações finais.....	200
Referências.....	202
Anexo 1 – Produções acadêmicas analisadas no Estudo 1	225
Anexo 2 – Produções acadêmicas analisadas no Estudo 2	236
Anexo 3 – Ficha-roteiro para análise.....	238

Apresentação

*Preso a canções, entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe de meu lugar
Eu, caçador de mim.
(Caçador de Mim – Sérgio Magrão)*

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita sempre foram objeto de curiosidade para mim. Isto pode estar relacionado às ótimas memórias que tenho do meu processo de alfabetização. Ainda lembro com clareza o quanto as relações entre os sons e os símbolos gráficos pareciam óbvias e simples mesmo diante de palavras com segmentos complexos. Mas, enquanto que para mim tudo parecia tão simples, me recordo que esta não era uma realidade para todos os meus colegas de turma.

Em cada série do Ensino Fundamental que frequentei, sempre havia dois ou três colegas que apresentavam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Os professores mostravam uma descrença velada acerca das capacidades e habilidades destes colegas, creditando seus baixos rendimentos às suas origens socioeconômicas, aos problemas familiares e à falta de interesse e esforços dos alunos.

Como se tratava de uma cidade muito pequena do interior do estado de São Paulo, todos eram conhecedores das diferentes situações socioeconômicas e culturais vivenciadas pelas famílias de todos os alunos, fazendo com que as ações e reações dos professores e da escola em relação aos alunos que não aprendiam fossem bastante marcadas pela resignação.

Reconheço que fui bastante privilegiada durante minha escolarização. Mesmo pertencendo a uma família bastante simples e sem recursos financeiros, meu desempenho escolar sempre garantiu minha matrícula nas turmas “A” – onde eram matriculados os alunos com melhor rendimento – e acesso àqueles que eram considerados como os melhores professores. Estes fatores contribuíram significativamente para a manutenção do meu bom rendimento escolar, assim como colaborou para a minha escolha profissional.

Minha opção pela carreira do magistério fluiu como uma opção natural na cidade onde cresci. Era muito comum aos alunos do Ensino Médio o período matutino cursá-lo de forma concomitante aos cursos técnicos oferecidos no período noturno pela escola técnica municipal.

Esta escola municipal foi criada por volta da década de 1970 para atender à formação dos jovens munícipes em nível técnico, e ofereceu os cursos de Técnico em Contabilidade e Habilitação para o Magistério até meados do ano 2000. Estas atividades foram encerradas devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual trouxe significativas mudanças para os cursos técnicos, entre elas a exigência da formação de professores (as) em nível superior.

Os cursos técnicos oferecidos por esta escola municipal eram uma opção viável para aqueles que desejavam conciliar os estudos e o trabalho a fim de ajudar no sustento da família, como era o meu caso. Assim, incentivada pela minha família, amigos (as) e ex-professores, ingressei no curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério no ano de 1993 e coleí grau em dezembro de 1996.

Os cursos de formação para o magistério deste período estavam amparados pela LDBEN n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) e também estavam bastante distantes do advento da inclusão social proporcionado pela Declaração de Salamanca promulgada em 1993 (BRASIL, 1994), e das discussões proporcionadas pelas mudanças trazidas pela LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Portanto, durante a minha formação neste curso, aspectos como inclusão de indivíduos com deficiência na escola comum não foram abordados. Em relação às dificuldades de aprendizagem, a maioria dos professores às atribuíam às condições socioeconômicas, culturais e de saúde dos alunos, sempre sob a forma de crenças pessoais e sem uma abordagem científica consistente. Assim, o aluno que não conseguia aprender era compreendido como desinteressado (porque não entendia a escolarização como oportunidade de ascensão social) ou acometido por algum mal (distúrbio, disfunção ou doença) devido às condições de suas origens.

No ano de 2000, ingressei simultaneamente na carreira do magistério público e no curso de licenciatura em pedagogia. Com a descentralização do ensino promovida pela

LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹, os municípios adquiriram autonomia para organizar e desenvolver seus sistemas de ensino, promovendo a municipalização do ensino fundamental conforme proposto pela LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Neste processo, muitos concursos públicos para contratação de professores foram empreendidos nos municípios de todo o país a fim de atender às novas demandas propostas. Assim, me tornei professora efetiva do quadro do magistério de meu município em fevereiro de 2000. E em março deste mesmo ano, iniciei o curso de licenciatura em pedagogia em uma instituição de ensino superior (IES) privada.

O curso de licenciatura em pedagogia era profundamente marcado pela Epistemologia Genética proposta pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980)². Neste ínterim, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (BRASIL, 1997), pareceu ter impulsionado um aprofundamento nos estudos das obras de Emília Ferreiro, de Jean Piaget, e da teoria construtivista de desenvolvimento e aprendizagem nos cursos de formação de professores no Brasil.

Outra característica bastante marcante da IES na qual cursei a licenciatura em pedagogia era sua preocupação com a Educação Especial e com a inclusão escolar. Seus proprietários haviam criado um instituto para oferecer atendimento às crianças, jovens e adultos surdo-cegos e este atuava em parceria com os cursos de licenciatura da instituição.

Nesta parceria, o instituto colaborava para a formação dos futuros professores com o oferecimento de estágios, visitas, simpósios, feiras, cursos de extensão, entre outros, enquanto que a IES ofertava a disciplina Educação Especial nos cursos de licenciatura, a fim de promover a formação dos novos professores com vistas a um trabalho educacional inclusivo.

No curso de licenciatura em pedagogia, esta temática era abordada em diversas disciplinas presentes em todos os anos de formação e com diferentes níveis de aprofundamento, a fim de proporcionar uma ampla compreensão sobre as causas e

¹ Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e Decreto n. 2.264 de 27 de junho de 1997 (BRASIL, 1997). Substituído pelo FUNDEF por meio da Emenda Constitucional n. 53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), e pelo Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007).

² Para melhor compreensão e contextualização dos fatos, apresentaremos o período de vida dos pesquisadores citados.

características das deficiências, e promover entendimentos sobre processos educativos escolares para alunos com deficiência.

A simultaneidade da minha formação de professor e de minha atuação em sala de aula promoveu experiências imprescindíveis para o meu crescimento enquanto profissional e estudante, pois permitiu que eu vivenciasse os estudos empreendidos na licenciatura e construísse meus saberes docentes a partir destas vivências.

Em relação ao atendimento de crianças com deficiência, eu pude sentir que estava recebendo uma boa formação em relação ao atendimento educacional, o que me permitiu recebê-los com segurança em minha sala e buscar ações efetivas para sua aprendizagem. No entanto, meus questionamentos acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos continuavam sem resposta. Logo, eu assumia as proposições que haviam me ensinado: eram desinteressados ou estavam acometidos por algum mal.

Mesmo com a formação que recebi durante minha licenciatura em pedagogia para o atendimento dos escolares com deficiência, as compreensões sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças nunca foram abordadas de maneira direta, sendo mencionadas apenas em comentários descontextualizados e sem uma base teórica consistente, enfatizando as condições socioeconômicas e culturais como agentes causadores do desinteresse ou do distúrbio ou disfunção neurobiológica.

Em 2003 “descobri”³ que o mal que acometia meus alunos que não aprendiam tinha nome: dislexia. Devido à amizade de uma coordenadora pedagógica de minha cidade com uma conhecida pesquisadora nesta área, todos os professores receberam uma formação sobre este distúrbio da leitura e da escrita para fins de identificação, avaliação e intervenção. Assim, todos aqueles que participaram da formação foram ‘empoderados’ para identificar os sintomas da dislexia e para intervir no processo de aprendizagem das crianças acometidas. Estas intervenções deveriam fazer uso de métodos de ensino bastante específicos, conforme nos foi orientado durante a formação.

Neste curso também conheci outra forma de definir crianças que não conseguiam aprender: crianças limítrofes. Segundo a formação recebida, as crianças limítrofes se caracterizavam pelos baixos resultados nos testes de inteligência. Outro comportamento típico desta clientela seria a presença de dificuldades apenas na aprendizagem acadêmica, fazendo

³ Grifo meu.

com que estas crianças apresentassem comportamentos ditos normais nos demais aspectos da vida diária (BRODZINSKI, 2000). Desta forma, não eram consideradas deficientes intelectuais, mas também não eram consideradas “normais”. Estas ficavam, literalmente, no meio do caminho.

Influenciada por esta e pelas demais formações e capacitações docentes das quais participei, assumi a perspectiva de que as dificuldades de aprendizagem de meus alunos seriam resultado de distúrbios neurobiológicos e que estes deveriam ser compreendidos desta maneira, pois só assim poderiam ter acesso a recursos e atendimentos diferenciados que pudessem promover seu aprendizado. Portanto, passei a desenvolver planos de ensino e atividades diferenciadas para aqueles que eu considerava disléxicos, e também a pedir encaminhamentos para o atendimento destas crianças nos serviços de saúde do município.

No ano de 2007, ingressei em um curso de Especialização em Educação Especial em uma IES privada, fortemente marcado pelas concepções de pesquisas da Análise do Comportamento. A formação oferecida focava nos estudos das características de cada deficiência, em sua etiologia, formas de prevenção, no desenvolvimento de planejamentos de ensino meticulosamente desenvolvidos, e em formas de inclusão escolar e social.

Durante este período, os estudos com base no campo da Análise do Comportamento se mostraram bastantes satisfatórios para minha compreensão e atendimento escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ ou dislexia. Como este campo de estudos concebe o comportamento como respostas do organismo aos estímulos do ambiente, ele concebe que a aprendizagem pode ser controlada e regida pelos princípios do condicionamento. Com base nestas concepções, a dislexia e as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita poderiam ser contornadas como emprego de planejamentos minuciosos que, fazendo uso dos estímulos corretos, levaria às respostas esperadas. Uma vez reforçadas corretamente, estas respostas implicariam no desenvolvimento da aprendizagem destas crianças.

Com base nestes estudos, meu trabalho de conclusão de curso foi uma pesquisa intitulada ‘Efeitos do Treino de Consciência Fonológica através do Paradigma de Equivalência de Estímulos nas dificuldades e transtornos de aprendizagem’ (OLIVEIRA, 2008). Neste estudo, desenvolvi uma adaptação do Treino de Consciência Fonológica de Seabra e Capovilla (2011) e o apliquei por meio do paradigma de equivalência de estímulos em dois alunos do segundo ano do Ensino Fundamental que apresentavam significativas

dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. A intervenção produziu resultados bastante satisfatórios.

Este fato me deixou bastante motivada a prosseguir meus estudos e pesquisas acerca da dislexia e das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, seguindo sugestões de meus professores do curso de licenciatura e da especialização, ingressei no curso de mestrado em educação especial no ano de 2009.

Escolhi desenvolver minha pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem no curso de mestrado em educação especial devido à convergência de campos de estudo para esta área específica. Além disso, a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que definiu o público-alvo da educação especial, era bastante recente e controverso em relação ao atendimento de crianças diagnosticadas como disléxicas, pois ao mesmo tempo em que reconheceu a dislexia como um transtorno funcional, a excluiu do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inicialmente, eu seria orientada por pesquisador do campo da análise do comportamento, mas por questões de impossibilidade de continuidade dessa orientação, foi necessário encontrar um novo orientador para me acompanhar.

Assim, dei início ao estudo da psicologia soviética proposta pelo advogado, literato e historiador russo Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) e denominada pelos pesquisadores como Perspectiva Histórico-Cultural. Eu já havia entrado em contato com esta abordagem durante minha licenciatura, mas sempre de maneira superficial e de forma a enfatizar a Epistemologia Genética de Piaget.

Este novo percurso foi marcado por uma complexa mudança de perspectiva e de desconstrução de conceitos e saberes docentes, assim como uma significativa reconstrução de minha identidade enquanto pesquisadora.

A Perspectiva Histórico-Cultural, enquanto produto do Materialismo Histórico-Dialético, procura entender o desenvolvimento humano e da subjetividade a partir da compreensão das implicações que as relações intersubjetivas exercem na constituição dos sujeitos. Para isso, tem como objeto de estudo as articulações entre o pensamento e a linguagem, suas formas de desenvolvimento, e a maneira como se relacionam durante o desenvolvimento do indivíduo de forma a originar as ações intencionais e voluntárias típicas

do comportamento humano. Esses comportamentos são compreendidos como funções psicológicas superiores.

Conforme apontaram Smolka e Góes (2001) e Oliveira (2010), o conceito fundamental para compreender o pensamento de Vigotsky é o conceito de mediação. Este conceito compreende que todas as relações que os sujeitos estabelecem com os elementos de seu meio se dão de forma mediada, ou seja, por meio da intervenção de alguém ou de alguma coisa que estabeleça esta relação. Desta forma, a criança vai acessando os significados e sentidos do mundo social e cultural no qual está imersa a partir da mediação de seus próximos, internalizando-os e construindo seus próprios saberes e conhecimentos.

Mediante estes aspectos, minha concepção de que as dificuldades de aprendizagem eram distúrbios neurobiológicos foi sendo desconstruída e o diagnóstico de dislexia recebido por algumas crianças passou a fazer cada vez menos sentido.

A partir dos estudos da Perspectiva Histórico-Cultural, passei a olhar e compreender que meus alunos possuíam maneiras muito próprias de lidar com a linguagem escrita, trazendo as marcas de suas vivências e crenças pessoais e familiares para o interior do processo de aprendizagem. Desta forma, saíram de cena o distúrbio e a disfunção e entraram a criança e suas relações com a linguagem.

Lembro-me de K, uma graciosa menina identificada como disléxica aos seis anos pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental e recebida por mim no 2º ano com recomendações de providenciar seu encaminhamento para os serviços de saúde do município. K era filha de migrantes nordestinos analfabetos que vieram residir em minha cidade para trabalhar no cultivo da cana de açúcar.

Em conversas informais com os familiares de K e com as crianças da turma, constatei que a garotinha se recusava a aprender a ler e escrever porque não desejava se tornar diferente dos familiares. Além disso, sua escrita era bastante marcada pelo acento nordestino típico da região de origem de sua família, ocasionando trocas de letras e inversões de palavras na frase em razão de sua variação linguística. Portanto, K nunca havia sido disléxica.

Da mesma maneira que K, muitas crianças com dificuldades para aprender que atendi não eram disléxicas. Cada criança possuía sua própria história e era dentro destas histórias que construía suas relações com a leitura e a escrita. Neste ínterim, me tornar conhecedora

destas histórias se mostrou fundamental para que eu pudesse compreender seus processos de aprendizagem e construir situações de mediação pedagógica que proporcionassem o aprendizado da leitura e da escrita de maneira efetiva.

Concomitantemente a todas essas mudanças conceituais – e a este processo de reconstrução pessoal e profissional - minha pesquisa desenvolvida durante o mestrado teve por objetivo conhecer as práticas de letramento vivenciadas e oferecidas pelos familiares às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Assim, a pesquisa intitulada ‘As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate’ (OLIVEIRA, 2011) apontou que os eventos e práticas de letramento vivenciados pelos familiares das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem foram desenvolvidos por meio de práticas orais, e que os eventos e práticas que estes proporcionavam aos seus filhos também faziam uso da oralidade ou de meios concebidos como substitutivos para as práticas de escrita.

Dentro desta concepção, os participantes apontaram que algumas práticas de escrita, como bilhetes e cartas, poderiam ser substituídos por ligações telefônicas, e que a leitura de revistas, jornais e livros eram substituídos por programas de televisão tanto das redes abertas quanto das redes fechadas. Também apontaram que o uso de computadores e da internet não eram reconhecidos por eles como práticas de leitura e escrita por não se apresentarem sob o modelo tradicional, ou seja, no papel.

Os participantes também teceram críticas às metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas pelos professores. De acordo com suas concepções, os modelos didáticos assumidos não funcionavam porque eram muito diferentes de suas experiências escolares e não lhes faziam sentido. Logo, não reconheciam as novas metodologias de ensino como válidas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Mediante a fala dos participantes, pude constatar que as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em grande medida, estavam refletindo as crenças e concepções de seus familiares acerca das atividades propostas pela escola. Estas crianças haviam vivenciado relações de diferentes naturezas com a linguagem escrita, mediadas pelas concepções de seus familiares. Soma-se a estas questões o fato de que algumas destas concepções se chocavam com a postura da escola e à sua maneira de introduzir os sujeitos na cultura escrita, resultando em produções escolares que denunciavam

os conflitos destas concepções, os quais eram interpretados pelos professores como distúrbios de aprendizagem.

Os estudos da Perspectiva Histórico-Cultural também me levaram a uma nova compreensão acerca de minha trajetória escolar ao permitir que eu percebesse que cresci em um ambiente bastante letrado – apesar da situação modesta e das dificuldades econômicas - participando com frequência de eventos e práticas de letramento proporcionados pela minha família.

Lápis, canetas e papéis sempre se encontravam misturados aos brinquedos que eu e meu irmão tínhamos. Meus pais liam muito (todos os gêneros) e também escreviam muito, como bilhetes, listas de compras, lembretes, cartas para parentes que residiam em outras cidades, entre outros. Eles também procuravam oferecer algum material de leitura para mim e para meu irmão, comprando livrinhos infantis sempre que o orçamento familiar permitia.

Portanto, as minhas vivências de letramento foram essenciais para o meu bom desempenho durante a escolarização, favorecendo meu acesso aos conhecimentos oferecidos pela escola, os quais formaram a base para a minha formação profissional e pessoal.

Diante de minha trajetória enquanto sujeito, professora e pesquisadora, nesta pesquisa procuro aprofundar meus estudos acerca das dificuldades de aprendizagem conhecidas e assumidas por pesquisadores e profissionais da educação como dislexia, com vistas a conhecer a constituição deste campo, a maneira como as articulações dos conhecimentos destes estudos podem estar implicando sobre os processos de educação escolar e sobre a alfabetização, e oferecer contribuições para a elucidação da problemática da alfabetização/letramento em nosso país.

Introdução

Conforme mencionei na apresentação deste trabalho, as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita sempre foram objeto de curiosidade e de estudo para mim. Se, em um primeiro momento, eu considerei que meus alunos que apresentavam dificuldades para aprender estivessem acometidos por distúrbios, à medida que segui me aprofundando nos estudos da Perspectiva Histórico-Cultural, passei a buscar compreender suas maneiras de lidar com a linguagem escrita e quais as concepções e crenças que poderiam estar por trás de suas ações.

Atuando na alfabetização mediante diferentes perspectivas em minha trajetória como professora, descobri que não existiam distúrbios ou disfunções neurológicas em meus alunos. Descobri que havia diferentes e significativas crenças e concepções trazidas pelas crianças para a sala de aula, as quais se traduziam em trajetórias pessoais de aprendizagem bastante marcadas pela sua subjetividade. No entanto, para a grande maioria dos professores, não é desta forma que os processos de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidos.

Entre as muitas maneiras de se definir as dificuldades apresentadas pelas crianças durante a alfabetização, a concepção de dislexia parece ter encontrado um lugar significativo na interpretação e compreensão dos educadores e alfabetizadores acerca das irregularidades presentes nas atividades e produções escritas dos alunos.

Na atualidade, muitas crianças que têm apresentado dificuldades para aprender a ler e a escrever acabam sendo identificadas como disléxicas por seus (as) professores (as) e encaminhados para atendimentos em serviços da área da saúde ou, ainda, encaminhados para salas de recursos a fim de serem atendidos pelos professores de educação especial.

Mediante estes aspectos, podemos considerar que o campo de estudos da dislexia, seu conceito e sua concepção alcançaram significativa popularidade na última década devido à crescente divulgação dos possíveis sintomas e características do distúrbio por meio de jornais, revistas, filmes e programas exibidos na TV aberta e fechada (CARVALHO, 2013), sob a afirmativa de que quanto mais os familiares e professores forem informados sobre a dislexia, mais prontamente serão capazes de identificar seus sintomas e encaminhar as crianças aos

serviços de atendimento da área da saúde a fim de sanar os problemas enfrentados durante a alfabetização (SALGADO, 2005, 2010).

A crescente popularidade e ampla divulgação do conceito de dislexia colaboram para o entendimento do senso comum de que a dislexia é um distúrbio cujo conceito científico se encontra fortemente constituído e apoiado em uma literatura científica consistente, na qual se apoiam a pesquisa e os tratamentos a serem oferecidos às crianças acometidas. No entanto, a realidade do campo de estudos tem apontado para condições bastante diversas.

O campo de estudos da dislexia é bastante complexo, marcado por conceitos e concepções oriundas de diferentes perspectivas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, e apresentando posições plurais e pulverizadas sobre a possível etiologia do fenômeno. Estas posições têm por base estudos sobre a anatomia e a fisiologia do sistema nervoso, e seu funcionamento no campo da linguagem acompanhando o próprio desenvolvimento histórico do campo da neurologia. Este processo permitiu que novas concepções sobre o fenômeno de aprendizagem fossem emergindo em diferentes momentos históricos e sempre acrescentando novos elementos ao campo de estudos da dislexia. À medida que novas concepções surgiam, concepções anteriores eram reformuladas ou emergiam novos conceitos, diversificando as formas de abordar o diagnóstico das crianças, mas sempre sem justificar substancialmente o distúrbio.

Embora o conceito de dislexia tenha alcançado status de doença e/ ou distúrbio, sendo reconhecido por importantes entidades internacionais, diversos pesquisadores têm tecido críticas bastante substanciais acerca da assunção desta concepção pelos professores e demais profissionais ligados à educação. Estes pesquisadores vêm desenvolvendo estudos que têm apontado que as crianças exercem toda a sua subjetividade durante a aquisição da linguagem escrita, assumindo trajetórias bastante específicas nas quais procuram compreender o código escrito a partir de suas vivências com a leitura e a escrita, e se apoiando em sua oralidade.

De acordo com Mackay (2001) e Massi (2007), em suas vivências com a linguagem escrita, a criança recebe os conceitos, ideias, concepções e crenças acerca do papel e da função social da leitura e da escrita por meio da mediação oferecida por seus familiares e por outros sujeitos mais experientes com os quais convive. Neste processo dialógico, ela não concebe exatamente as mesmas concepções que lhes foram transmitidas, mas constrói as suas próprias concepções e passa a significá-las a partir de suas novas experiências.

Isto indica que as crianças trazem para o processo de aprendizagem da linguagem escrita algumas compreensões já construídas sobre este objeto de cultura e passam a exercitá-las a fim de alcançar o seu domínio. Neste processo, a presença de irregularidades na escrita significa a atuação da criança em seu próprio processo de aprendizagem, e não são compreendidos como presença de distúrbios neurobiológicos.

Diante de posições tão contraditórias, que de um lado consideram as alterações de escrita como um distúrbio neurobiológico e de outro como parte do processo evolutivo de aquisição da escrita, este estudo sobre a dislexia pauta-se nas seguintes questões: o que dizem as pesquisas sobre a dislexia no Brasil? Quais as suas tendências e perspectivas? Que concepções possuem sobre a linguagem escrita? Quais as suas implicações na alfabetização das crianças?

Baseando-me nestas questões de pesquisa, assumi como objetivo deste trabalho a análise bibliográfica das produções acadêmicas de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2002 a 2014, a fim de compreender a maneira como a concepção de dislexia vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar.

A fim de garantir o atendimento aos objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em dois estudos. No Estudo 1, intitulado “A produção acadêmica sobre dislexia no Brasil: conceitos e concepções sobre a aquisição da linguagem escrita”, foi empreendido um levantamento e estudo bibliográfico sobre a produção acadêmica, procurando mapear e compreender a maneira como estes estudos têm sido desenvolvidos e que concepções carregam sobre a aquisição da leitura e da escrita pelos sujeitos.

Já o Estudo 2, intitulado “A dislexia no campo de estudos da educação no Brasil: perspectivas sobre o aprender a ler e escrever”, empreendeu uma análise sobre a produção acadêmica do campo específico da educação, a fim de se compreender quais as implicações e contribuições destas pesquisas para o enfrentamento da problemática referente ao fracasso escolar e a alfabetização das crianças.

Considero importante reafirmar que o campo de estudos da dislexia é um espaço marcado por contradições e disputas entre diferentes linhas de pesquisas, o que exigiu um trabalho bastante cuidadoso para a organização das afirmativas sobre o fenômeno.

Desta forma, para melhor compreender o encadeamento das informações levantadas, no Capítulo I apresentei a maneira como os estudos da Perspectiva Histórico-Cultural concebem o desenvolvimento e a aquisição da linguagem escrita pelas crianças, como estas realizam experiências e manipulam as expressões gráficas em busca do domínio do código escrito.

No Capítulo II, procurei apresentar a atual definição do fenômeno da dislexia, as características de seus ditos sintomas, e a maneira como está compreendida em importantes documentos reguladores do atendimento no campo da saúde, como o Código Internacional de Doenças – CID 10 (CID-10, 2007) e o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V* (DSM-V, 2013). Também apresentei um detalhado histórico sobre o desenvolvimento do conceito e a maneira como este transita entre os diferentes campos da área médica, dando origem a diversas teorias sobre a etiologia do fenômeno, e buscando uma explicação baseada no funcionamento biológico do indivíduo.

No Capítulo III, apresentei as principais contraposições ao conceito de dislexia vigente, apontando concepções relativas a cultura, ao desenvolvimento humano, e a aquisição da escrita na construção da subjetividade. Neste capítulo, também foram abordadas questões referentes aos padrões sociais impostos e a maneira como estes excluem os sujeitos que não se enquadram nas expectativas vigentes.

No Capítulo IV desenvolvi uma discussão acerca da evolução da legislação sobre a educação especial no Brasil, sobre a instituição do AEE, e sobre as tentativas de se inaugurar uma legislação para o atendimento de crianças diagnosticadas como disléxicas em nosso país. A análise da legislação permitiu compreender a maneira como as inconsistências do campo de estudos têm se refletido nas políticas públicas educacionais.

O Capítulo V foi dedicado à metodologia empregada, justificando e descrevendo seu desenvolvimento, apontando os motivos que levaram à escolha do período analisado, e indicando o processo de coleta, a seleção dos trabalhos analisados e referenciais para análise dos dados.

No capítulo VI, trago o estudo um, no qual empreendi uma análise da produção acadêmica das teses e dissertações a partir do estudo de sua distribuição cronológica, por região do país, por categoria administrativa e por IES, por Programas de Pós-Graduação (PPG), e os tipos de estudo empregados. Além disso, foram destacados os sujeitos de

pesquisa, as abordagens teóricas e concepções de dislexia assumidas, e os resultados e conclusões das pesquisas analisadas. Nas conclusões, apresento considerações e entendimentos que estes estudos carregam sobre a leitura e a escrita, apontando a maneira como estes dados se relacionam com a problemática da alfabetização no Brasil.

No capítulo VII, apresento o estudo dois, no qual analiso apenas as produções oriundas de PPG em Educação no Brasil, empreendendo um estudo acerca de suas concepções de leitura e escrita, objetivos e resultados alcançados, a fim de compreender suas contribuições dos pesquisadores da área da Educação para este campo de estudo.

Nas considerações finais, procurei apontar as implicações das concepções que estes estudos carregam sobre a aquisição da leitura e escrita sobre a problemática da alfabetização no Brasil.

Espero que esta tese traga contribuições significativas para o enfrentamento das questões que envolvem as dificuldades com a alfabetização das crianças no Brasil, favorecendo o debate e a busca por um caminho metodológico que garanta uma aprendizagem efetiva da linguagem escrita por todas as crianças. Também espero que estes estudos promovam um maior interesse dos professores em relação ao conhecimento das trajetórias assumidas pelas crianças durante seu processo de alfabetização.

I – A aquisição da linguagem escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças durante a alfabetização sempre se apresenta como uma preocupação para professores (as) e familiares, pois envolve múltiplas expectativas quanto ao método, material, resultados, tempo de aprendizagem, entre outros. Entretanto, na maioria das vezes, acaba por descartar o papel e as expectativas da própria criança no processo, trazendo-a de volta ao cenário da aprendizagem apenas quando ela não corresponde às expectativas da escola, tomando-a como justificativa única de seu fracasso no processo de aprendizagem.

Para Brito (2007), a conceituação de alfabetização tem sido permeada por concepções e abordagens tecnicistas e mecânicas, demonstrando uma preocupação maior com o fazer do que com os aspectos próprios dos processos de aprendizagem das crianças. Esta maneira de compreender o ensino de leitura e escrita não reconhece a aquisição da escrita como uma trajetória marcada pela cultura de um lado e por processos individuais de outro.

No panorama das questões referentes aos processos de aprendizagem, podemos constatar que as discussões sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças durante a alfabetização tendem a se concentrar nas irregularidades apresentadas durante o processo de aquisição da linguagem escrita, compreendendo-as como sintomas típicos de condições possivelmente incapacitantes. E quanto mais estas irregularidades persistem, maior é o número de afirmativas que procuram enfatizar a possível presença de distúrbios e disfunções neurobiológicas que estejam afetando o aprendizado da leitura e da escrita.

Estes entendimentos equivocados sobre as escritas infantis se devem, em grande parte, ao desconhecimento da história do desenvolvimento e da aquisição da escrita pela grande maioria dos professores (as) alfabetizadores (as). Na maioria das vezes, estes profissionais assumem concepções nas quais a escrita é concebida como inerente ao comportamento humano, desconsiderando aspectos próprios da cultura e da subjetividade.

O ensino de leitura e escrita no Brasil tem sido pautado desde os anos de 1980 pelos conceitos e concepções advindos da psicogênese da linguagem escrita proposta pela

pesquisadora argentina Emília Beatriz María Ferreiro Schavi, popular entre os (as) professores (as) como Emília Ferreiro.

Os estudos de Ferreiro (1999) se basearam na epistemologia genética proposta por Piaget, e tiveram por objetivo descrever a trajetória assumida pelas crianças durante a alfabetização. Estes estudos compreenderam e descreveram o processo de aquisição da linguagem escrita a partir de níveis bastante delimitados e característicos que se sucedem, propondo uma linha bastante sistemática de desenvolvimento.

Para Ferreiro (1999), quando emergem diferenças significativas no desempenho das crianças ao longo do processo de alfabetização, estas podem ser reflexos do modelo escolar proposto. A pesquisadora também afirmou que a permanência das irregularidades na escrita significa que a escola pode estar impossibilitando experiências que as crianças necessitam para promover seu conhecimento sobre esta modalidade de linguagem.

Mediante vários aspectos, é preciso considerar que a pesquisa de Ferreiro (1999) trouxe contribuições para a compreensão das expressões escritas das crianças ao apontar que as irregularidades durante a alfabetização refletem seus entendimentos, conceitos e experiências em busca do domínio do código escrito. No entanto, estas contribuições ainda carregam a crença de que a aquisição da linguagem escrita se dá de forma sistemática e dividida em níveis sucessivos que as crianças seguem atravessando à medida que vão adquirindo o código.

Muitos pesquisadores baseados na perspectiva histórico-cultural têm questionado estas concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio de estudos e pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita, eles têm apontado que as crianças assumem percursos bastante diferentes entre si durante a alfabetização. Nestes percursos, a criança faz usos de diferentes recursos com vistas a compreender o funcionamento da escrita, misturando experiências primitivas e sofisticadas em suas tentativas de escrever e ler, e marcando-os com situações de involuções e evoluções (SMOLKA; GÓES, 2001; LACERDA, 2001; VIGOTSKY, 2007).

Para Lacerda (2001, p. 65), a aquisição da linguagem escrita não pode ser compreendida “como uma sucessão de eventos”, pois as crianças fazem uso de diferentes estratégias no exercício do domínio do código escrito, não se apresentando sempre de forma compreensível aos adultos alfabetizados de seu meio.

Segundo a pesquisadora,

Muitas vezes, para que a criança alcance novos conhecimentos é necessário que recorra a transformações de formas anteriores de agir, a reduções, revelando descontinuidades no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Estas descontinuidades podem confundir o investigador que espera encontrar um desenvolvimento linear de somatórias de aquisições. O que ocorre é um movimento de afastamentos e aproximações em direção ao objeto pretendido, sem que necessariamente aquilo que foi apreendido antes se mantenha inalterado. O processo é rico em transformações que podem parecer atrasos à primeira vista. (LACERDA, 2001, p. 65)

Desta forma, riscos, rabiscos, letras trocadas, invertidas e em tamanhos desproporcionais fazem parte do processo, apontando os sentidos que a linguagem escrita possui para a criança e as descobertas que ela faz durante a alfabetização. A persistência destes traçados irregulares ou as possíveis regressões que ocorrem durante a alfabetização denotam os mecanismos utilizados para o domínio da organização externa da escrita.

Para compreender a maneira como estes mecanismos assumidos pelas crianças se articulam para a aquisição da linguagem escrita, Vigotsky e seus colaboradores teceram estudos acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita, apontando quais os sentidos que as produções escritas infantis carregam durante a alfabetização.

Para Vigotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança está ligado ao desenvolvimento do simbolismo. De acordo com o pesquisador, o desenvolvimento do simbolismo se inicia a partir dos primeiros atos comunicativos intencionais das crianças, os quais são marcados pelo uso dos gestos. Nas interações entre a criança e o adulto, este último procura interpretar os gestos infantis agregando significados a eles por meio da fala.

É por meio destas interações que a criança inicia seu processo de percepção do ambiente social e cultural, e também inicia um substancial exercício de ações e reações que lhe permitirá interagir com os demais sujeitos do meio. Nestas interações, dois elementos são essenciais para o processo, a saber: os gestos e a mediação oferecida pelos interlocutores.

Os gestos das crianças são inicialmente indeterminados e depois direcionados a algo que desejam agarrar. O adulto interpreta estes gestos atribuindo-lhes significados e fazendo com que a criança alcance o objeto desejado ao referi-lo e trazê-lo até a criança (PADILHA, 2010).

A interpretação oferecida pelo adulto media a realidade para a criança, significando-a por meio da fala. A mediação também insere a criança no contexto cultural do qual ela faz parte e permite que ela alcance os significados dos elementos de seu contexto a fim de construir seus próprios sentidos sobre elas.

Os processos de mediação iniciados com os gestos infantis também estão implicados no desenvolvimento da linguagem oral. Segundo o neuropsicólogo soviético Alexander Luria (1902-1977), colaborador de Vigotsky, os sons emitidos pelos bebês não trazem referências a objetos, pois se tratam de expressões emocionais. É durante as interações entre a criança e o adulto que este último passa a significar os sons e os gestos infantis (ações) por meio da fala.

De acordo com Luria (1986), a linguagem organizada em palavras nasce entrelaçada com as atividades práticas e com a significação ligada ao contexto imediato. Desta forma, o ato de gesticular de uma criança pode ser compreendido como uma atividade prática, pois à medida que acena e aponta, o adulto usa a fala para referir um objeto e supõe o desejo de agarrá-lo. Por meio destas relações intersubjetivas, na qual o bebê gesticula e o adulto refere um objeto por meio da fala, a criança vai internalizando e se apropriando dos sons da linguagem.

Ainda de acordo com Luria (1986), enquanto a criança segue se apropriando dos sons da linguagem, ela passa a compreender os significados do ambiente e a estabelecer seus sentidos. Com a aquisição da linguagem oral, a criança torna-se capaz de evocar as palavras que deseja durante o ato comunicativo, pois a palavra se converteu em um signo (entidade semiológica) e passa a integrar a consciência e o pensamento. Os mecanismos destes processos também se apresentam de forma bastante aparente durante a aquisição da linguagem escrita, conforme apresentaremos mais adiante.

Ainda sobre os gestos, segundo Vigotsky (2007), estes não são completamente abandonados pelas crianças após a aquisição da linguagem oral. Segundo o pesquisador, ocorre um esvanecimento mais tarde, quando a criança já tiver alcançado níveis mais sofisticados de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Os gestos também possuem papel fundamental no desenvolvimento do simbolismo na escrita por meio dos rabiscos e dos jogos infantis. De acordo com Vigotsky (2007, p.128), “os gestos são a escrita no ar”, pois se apresentam como os primeiros atos comunicativos sob a forma de signos os quais significam a realidade e o contexto, permitindo a constituição dos

sentidos pela criança. Posteriormente, os gestos se traduzem em rabiscos no papel durante as tentativas das crianças em produzir escritas e desenhos.

Luria (2001) compreendeu os rabiscos como uma parte importante do desenvolvimento da escrita. Em seus estudos, o pesquisador concluiu que as primeiras atividades de escrita das crianças são marcadas por atos diretos, imitações, registros primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais. Neste período, as crianças rabiscam tentando imitar a escrita da maneira como a conheceram e ainda não possuem compreensão sobre seu funcionamento.

As tentativas de escrita das crianças denotam que elas já possuem muitas habilidades e alguns conhecimentos sobre esta modalidade de linguagem antes de entrarem na escola devido às suas experiências e vivências. Estas habilidades e conhecimentos contribuem de maneira significativa para o aprendizado da linguagem escrita (LURIA, 2001; VIGOTSKY, 2007).

Segundo Luria (2001) e Vigotsky (2007), em experimentos de ditados feitos com crianças em idade pré-escolar, eles observaram que os rabiscos iniciais das crianças apresentam formas indiferenciadas e espalhadas no papel, parecendo estar mais ligados à quantidade do que à representação do conteúdo ditado. Quando questionadas sobre o conteúdo de sua escrita, as crianças tendem a dizer coisas de seu interesse, muito pouco relacionadas com o que foi ditado pelo pesquisador, mostrando que a função mnemônica da escrita ainda não foi compreendida.

A evolução das tentativas de escrita sob a forma de rabiscos ocorre quando a criança necessita registrar quantidades (número) e características (formas) relativas àquilo que ela quer escrever. Segundo Luria (2001), a inclusão de quantidades e de formas no conteúdo do registro a ser efetuado promove uma significativa transformação na criança, acelerando o processo de transição dos rabiscos para a escrita pictográfica. Isto ocorre porque a criança tenta trazer as características dos elementos do conteúdo a ser registrado para as tentativas de escrita, aproximando os rabiscos dos desenhos. Neste processo, ela pode acrescentar traços verticais para identificar tamanhos, traçados mais espessos para características relacionadas à escuridão, noite, fumaça, entre outros. Ainda de acordo com Luria (2001, p. 165)

Com a transição para esta atividade gráfica primitiva, mas diferenciada, todo o seu comportamento modifica-se: a criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita.

Esta mudança significativa pode indicar que a criança começa a construir os sentidos que a linguagem escrita pode assumir ao compreender que os elementos da realidade e suas características podem ser registrados graficamente. Estas mudanças também se refletem na concepção de desenho que até então a criança possuía.

Segundo Luria (2001), neste momento do desenvolvimento, a criança percebe que o desenho pode ser um meio para efetuar registros gráficos de maneira quase equivalente à escrita, permitindo que possa se recordar daquilo que necessitava escrever. Neste processo, o desenho se converte em uma atividade intelectual complexa, pois é por meio dele que a criança compreende a natureza instrumental da escrita. Assim, o desenho infantil é parte fundamental do desenvolvimento do simbolismo na criança em razão da relação que o desenho possui com a fala e à maneira como a linguagem oral media a internalização dos significados existentes no meio social. A criança começa a desenhar quando a linguagem oral já se encontra bastante desenvolvida e já constituiu a fala interior. Desta forma, ela já permite à criança orientar-se e controlar seu comportamento, orientando o exercício gráfico e dando origem às primeiras manifestações por meio do desenho. (VYGOTSKY, 2007).

As primeiras manifestações por meio do desenho são marcadas pela presença de elementos que a criança já conhece e por algumas contradições a respeito da percepção destes elementos. Estas contradições se designam pelo traçado de elementos não aparentes que a criança sabe que estão lá, se apresentando sob a forma de desenhos dos olhos do mesmo lado da cabeça, do corpo debaixo das roupas, entre outros. Isto ocorre porque a linguagem já permitiu à criança acessar os significados de seu contexto e a internalizá-los de tal maneira que ela já pode tentar representá-los por meio da linguagem gráfica (VIGOTSKY, 2007).

O autor apontou ainda que neste momento do processo, a criança ainda não demonstra preocupação com similaridade e com exatidão, procurando apenas identificar e designar os elementos que desenhou por meio do traçado daquilo que ela considera essencial. O pesquisador também apontou que estes desenhos possuem certo grau de abstração e se apoiam na linguagem oral na medida em que a criança complementa seu desenho com explicações e gestos para que o interlocutor possa compreender o todo.

De acordo com Vigotsky (2007, p. 136),

[...] Neste sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

O momento crítico do desenvolvimento do desenho se dá no momento que a criança compreende que os seus traçados podem significar alguma coisa. E este momento só se dá devido ao importante papel mediador oferecido pela linguagem oral. Conforme apontado pelo pesquisador, ainda que a criança leve algum tempo para compreender a função simbólica do desenho, é por meio da fala que ela descobre como o desenho pode funcionar como registro gráfico e mecanismo mnemônico. A linguagem oral favorece o mapeamento dos significados do contexto do meio social, organiza seu registro gráfico e permite lembrar o conteúdo daquilo que está grafado.

O alcance destes níveis de simbolização e representação exige da criança a realização de descobertas originais frequentes, e traz reflexos significativos para a aquisição da leitura e da escrita. Muitos destes aspectos também estão presentes na brincadeira de faz-de-conta dos jogos infantis. Conforme mencionei anteriormente, Vigotsky (2007) afirmou que a relação entre os gestos e a linguagem oral presente nos jogos infantis implica sobre o desenvolvimento do simbolismo e a posterior aquisição da linguagem escrita.

De acordo com o pesquisador, o desenvolvimento do simbolismo se dá devido à possibilidade que os objetos oferecem em “denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos” (VIGOTSKY, 2007, p. 129). Esta possibilidade só é alcançada por meio do gesto indicativo exercido pela criança sobre o objeto manuseado. Para que a criança possa exercer este gesto indicativo, não é preciso que haja qualquer similaridade entre o objeto manuseado e aquele o qual ele pode estar representando. Faz-se necessário apenas que uma de suas características permita o gesto indicativo. Desta forma, duas canetas podem ser manipuladas como ponteiros de um relógio, como veículos automotores, ou até mesmo como bonecos. Neste processo, a criança descobre a função de substituição e a maneira como os objetos podem assumir um novo signo (VIGOTSKY, 2007).

Esse processo promove tamanha modificação estrutural na significação do objeto que se torna possível inculcar novos significados a ele de tal forma que acabam assumidos pela criança sem que ela abandone o significado anterior. Isto ocorre por que o objeto assumiu a função de signo e passou a carregar significado mesmo sem a presença e o uso de gestos. De acordo com o pesquisador, significa que o objeto assumiu um simbolismo de segunda ordem, ou seja, assumiu a função de significar elementos da realidade e mediar a aquisição de significados e a constituição de sentidos. Este processo é compreendido como parte fundamental no processo de aquisição da escrita pela criança, pois apontam como se constituem os mecanismos pelos quais a criança adquire sua compreensão sobre o código escrito e a forma como este evolui de um simbolismo de segunda ordem para um simbolismo de primeira ordem.

Com base no exposto até o momento, podemos tecer as seguintes considerações: os gestos feitos pelos bebês são compreendidos como ações pelos adultos e significados pela fala destes. À medida que o adulto dialoga com a criança, ele media o acesso aos significados culturais existentes no contexto social, permitindo que a criança os internalize e adquira a linguagem oral. A internalização dos significados, somada ao desenvolvimento da linguagem oral, promove o controle do próprio comportamento pela criança e o surgimento da fala interior. Estes processos favorecem e promovem a constituição de sentidos pela criança a partir da apropriação dos significados internalizados.

Os sentidos constituídos com as apropriações se manifestam, entre outros aspectos, nos rabiscos e nas brincadeiras infantis. Os rabiscos, enquanto forma de expressão gráfica, evoluem para desenhos, os quais, em um primeiro momento, apresentam apenas características denotativas simplistas que aos poucos são compreendidas pelas crianças como capazes de simbolizar e representar a realidade. Os rabiscos também assumem a função de imitar a escrita do adulto e, a medida que a criança segue compreendendo as implicações que pesam sobre a função da linguagem escrita, ela volta-se para o desenho, a fim de alcançar a representação desejada. Esses processos provocam uma significativa transformação no intelecto da criança, pois a coloca em um exercício constante de busca de experiências que a ajudem a construir graficamente a expressão que deseja registrar.

Concomitantemente, as brincadeiras de faz-de-conta promovem um exercício de substituição e representação onde o manejo de um objeto o reveste com o mesmo significado que o objeto que ele substitui possui, fazendo com que assumam este significado. Mesmo com a

intervenção de um parceiro mais experiente, que atribua um novo significado ao objeto manipulado, a criança pode assumir o novo sem abandonar os significados anteriores, mostrando que já se encontram internalizados e apropriados.

Tanto os processos imbricados no desenvolvimento e evolução dos rabiscos quanto àqueles envolvidos nos jogos de faz de conta carregam exercícios fundamentais para o desenvolvimento do simbolismo e da assunção dos signos pela criança.

Os processos até aqui descritos apontaram o que Luria (2001) e Vigotsky (2007) denominaram como pré-história da aquisição da linguagem escrita. Este período é marcado pela espontaneidade e pelas experiências infantis na tentativa de alcançar o domínio da linguagem escrita.

De acordo com Luria (2001), a introdução do ensino da linguagem escrita na vida da criança ocasiona uma série de mudanças significativas nas funções psicológicas. Para o pesquisador,

[...] o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente a substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*⁴ (LURIA, 2001, p. 180)

Em outras palavras, trata-se de um processo evolutivo e marcado pela experimentação, no qual o sujeito vai construindo sua compreensão sobre o código escrito e substituindo a sua forma de expressão gráfica por outra, de maior abrangência e mais sofisticada.

Nas palavras de Vigotsky (2007), o desenvolvimento da escrita ocorre quando o exercício gráfico da criança se desloca do desenho de coisas e elementos do seu contexto para o desenho de palavras. Segundo este pesquisador, para que este processo ocorra, é preciso preparar e organizar esta transição de forma adequada para que ela ocorra de forma natural.

Ainda de acordo com Luria (2001, p. 180), “[...] a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que ele então se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado”, ou seja, mesmo com uma organização cuidadosa para o processo de transição, algumas atitudes assumidas pelas crianças – as quais

⁴ Grifo do autor.

se apresentam como irregularidades e regressões na escrita - são parte do processo de construção do entendimento sobre o funcionamento da escrita.

No início da aquisição da escrita, a criança ainda não possui uma compreensão clara dos mecanismos da escrita, a dominando apenas de forma externa e sabendo que pode usar signos para escrever. Desta forma, mesmo confiante em sua produção escrita, ainda não é totalmente capaz de utilizá-la, apresentando uma escrita não diferenciada neste estágio do desenvolvimento da escrita simbólica (LURIA, 2001).

Segundo Luria (2001; 2010), a deficiência intelectual pode comprometer o desenvolvimento do simbolismo em alguns aspectos (como o uso instrumental da escrita, por exemplo), e também pode demandar mais tempo para que a criança possa desenvolver algumas habilidades. No entanto, a linguagem e as mediações do seu ambiente favorecem o desenvolvimento das conexões necessárias ao processo de aprendizagem.

Os estudos de Lacerda (1995) sobre o processo de aquisição da linguagem escrita por duas crianças com deficiência intelectual apresentaram dados bastante elucidativos acerca dos processos que envolvem este estágio inicial da escrita.

Isto posto, com o objetivo de compreender a relação entre oralidade, escrita e desenho, Lacerda (1995) analisou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por CA, uma menina deficiente intelectual e com comprometimentos motores, a partir de suas vivências escolares. De acordo com a pesquisadora, a criança percebia suas limitações e só participava das atividades quando se sentia segura. Sua escrita era marcada pela espontaneidade, fazendo uso de apenas uma letra para uma palavra ou de várias para outra palavra, sem apresentar critérios que permitiam à pesquisadora compreender o seu entendimento sobre a organização da escrita. A pesquisadora também observou que CA era bastante resistente em algumas atividades que requeriam o uso da escrita, sugerindo à professora que poderia substituir os registros escritos por desenhos.

Os achados de Lacerda (1995) corroboraram os postulados de Luria (2001) em muitos aspectos, entre os quais se faz necessário destacar a questão da inabilidade no emprego das letras em razão da ausência de compreensão da organização da escrita alfabética, e a regressão às técnicas de registro anteriormente utilizadas quando a criança ainda não consegue escrever aquilo que deseja ou que lhe foi solicitado.

Segundo Luria (2001), as dificuldades da criança em empregar totalmente as letras e em compreender os mecanismos que envolvem a escrita persistem durante muito tempo porque a criança necessita deste tempo para conceber a função da escrita. No entanto, ainda conforme o pesquisador, o fato de não compreender o processo não significa que a criança não possua a habilidade para escrever. Na verdade, são as condições que podem levar as crianças a apresentar atitudes diferenciadas e suas compreensões sobre os mecanismos mais básicos da escrita.

Em relação à regressão, de acordo com Luria (2001), quando a criança encontra dificuldade em escrever algo que deseja ou que lhe foi solicitado, ela tende a regredir às suas técnicas anteriores. Isto acontece em razão da segurança e da certeza que assume em relação às formas que utilizava anteriormente no processo de registro gráfico. Segundo Luria (2001), na pré-história da escrita, a criança ainda não sabe escrever e não conhece os mecanismos desta modalidade de linguagem, mas confia em sua técnica de representação gráfica, seja ela rabiscos ou desenhos. Neste ínterim, quando a criança se depara com algo novo e que ainda não domina – ainda não acessou os significados e não constituiu seus sentidos – ela tende a regressão e ao uso de suas técnicas anteriores à escrita com o intuito de alcançar um registro gráfico que viabilize a comunicação com seu interlocutor.

Neste processo, diante das condições dadas para a produção da escrita, a criança combina diferentes técnicas (pictografias, marcas simbólicas, rabiscos, entre outros) para alcançar a comunicação e a memorização do registro gráfico efetuado (LURIA, 2001).

Sobre estes aspectos, Vigotsky (2007) afirmou que as discontinuidades e as mudanças de uma técnica para outra são muito grandes e constantes para que as relações que a criança está estabelecendo com a linguagem escrita possam ser compreendidas. Ainda segundo o pesquisador,

[...] por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita (VIGOTSKY, 2007, p. 141)

Portanto, o aprendizado da linguagem escrita pela criança se apresenta profundamente marcado pelas experimentações que ela faz com as possibilidades de registro gráfico, caminhando para o domínio das convenções da escrita.

Para Luria (2001), antes de compreender o mecanismo da escrita, a criança efetua tentativas por meio de métodos e técnicas primitivas que, por sua vez, emergiram de tentativas e invenções infantis com as quais os (as) professores (as) precisam se familiarizar, pois somente desta maneira poderão compreender quais as trajetórias assumidas pelas crianças durante a aquisição da linguagem escrita.

Quando ao ensino de leitura e escrita, Vigotsky (2007) afirmou que este processo deve assumir um caráter prático e voltado para as funções e práticas sociais da escrita. Para tanto, as atividades de ensino e aprendizagem devem ser organizadas de maneira que se apresentem como necessárias às crianças. Desta forma, à medida que as condições exigirem maior uso da leitura e da escrita, as crianças tenderão ao desenvolvimento destas habilidades.

Outros fatores apontados pelo autor consistem em que o ensino deve ser significativo para a criança e que a necessidade de escrever seja ensinada naturalmente, e não como um treinamento imposto. Também afirmou que o melhor método de ensino da linguagem escrita está na descoberta destas habilidades durante as brincadeiras, nas quais as crianças possam sentir necessidade de ler e escrever enquanto brincam. É necessário ainda levar a criança a compreender a organização e as convenções da escrita e, para isso,

[...] Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p. 145)

Desta forma, o ensino da escrita deve permitir que a criança a conceba como um sistema de signos e favorecer a construção de sentidos sobre esta modalidade de linguagem. Pois da mesma maneira que ocorre com a linguagem oral, quando é preciso que a criança alcance os significados das palavras e constitua seus sentidos para que possa evocá-las adequadamente no ato comunicativo, é preciso que a criança alcance seus significados e construam seus sentidos para que consiga evocar as palavras graficamente durante a escrita.

Conforme mencionei anteriormente, os postulados da perspectiva histórico-cultural têm se apresentado de maneira bastante esclarecedora acerca das realizações infantis durante a alfabetização. Com base no exposto, é possível compreender que quando a criança chega à

escola, ela traz consigo conhecimentos e muitas habilidades que serão parte do desenvolvimento da linguagem escrita.

Estes conhecimentos e habilidades foram construídos a partir das experiências vivenciadas pelas crianças em seu meio social, nas quais acessaram os significados de seus contextos e construíram sentidos acerca destes aspectos. Desta forma, mesmo reconhecendo que a criança traz para a escola os significados e sentidos que possuem sobre a escrita sob a forma de conhecimentos e habilidades, também é preciso considerar que as crianças são diferentes entre si e carregam diferenças em seus conhecimentos e habilidades devido aos seus contextos de origem. Não se trata de conhecimentos e habilidades inferiores ou superiores; se trata de conhecimentos e habilidades diferentes.

Em seu meio, as crianças lidam com adultos que lhes transmitem sua própria concepção acerca das funções sociais da escrita, oferecendo elementos para que a criança vivencie experiências distintas e, a partir destas, construa seus próprios sentidos sobre os usos da leitura e da escrita (BRITO, 2007; OLIVEIRA, 2011). Portanto, em uma sala de aula, nenhuma criança se relacionará com a linguagem escrita da mesma maneira que a outra, impondo ao processo suas próprias perspectivas sobre a escrita enquanto objeto de cultura.

Brito (2007), ao tecer críticas sobre a prática pedagógica e a aquisição da linguagem escrita, afirmou que os atuais processos de alfabetização têm sido organizados por metodologias que supõem que todas as crianças tiveram acesso aos mesmos conhecimentos sobre a escrita, presumindo que obtiveram as mesmas vivências e construíram os mesmos entendimentos sobre ela, assumindo um mesmo ponto de partida e desconsiderando o papel da criança em sua aprendizagem.

Ao impor suas próprias perspectivas em sua aprendizagem, a criança faz uso de diferentes mecanismos para alcançar o domínio da escrita, imitando a escrita adulta por meio de rabiscos, acrescentando elementos, iniciando novas linhas e compreensão, regredindo a práticas anteriores, enfim, experimentando possibilidades para alcançar a linguagem escrita e suas convenções.

Estas experiências infantis são parte constitutiva do processo de aprendizagem da linguagem escrita, não podendo ser identificadas como sintomas de distúrbios neurobiológicos. A crença de que estas realizações infantis são sintomas de distúrbios

enraízam-se em razão da forte compreensão de que a escrita é inerente ao homem, e neste sentido um atributo biológico, desconsiderando o papel da cultura no processo.

A superação destas questões pode estar no exercício de uma pedagogia que valorize as experiências infantis e coloque a criança como protagonista de seu aprendizado, a despeito de teorias sobre o conhecimento e a aplicação de métodos específicos de ensino e aprendizagem. É preciso trazer para o centro do debate os processos de aprendizagem de forma a desmistificar as irregularidades da escrita, tirando de cena concepções biologizantes, como a da dislexia e a estigmatização que seu diagnóstico costuma trazer às crianças.

O diagnóstico de dislexia tem sido atribuído indiscriminadamente às crianças em razão da maneira como se expressam durante a aquisição da linguagem escrita conforme apresentamos neste capítulo. No entanto, o conceito de dislexia enquanto um distúrbio de aprendizagem pode ser considerado bastante vago e repleto de lacunas de conhecimento, sem uma etiologia definida e sem esclarecimentos objetivos acerca de suas implicações reais sobre a vida dos indivíduos, conforme apresentei no próximo capítulo.

II – Dislexia: definição, aspectos históricos e principais teorias.

“__Bom, talvez depois de estudar, você possa voltar e fazer o teste.”
“__Não, eu estudei. Os professores não sabiam o que fazer. São só as letras, eu misturo elas às vezes, só isso! Eu, às vezes, vejo elas ao contrário. Olha aqui, são minhas notas de matemática, raciocínio espacial e verbal. São excelentes!
(Rafe McCawley, personagem de Ben Affleck em Pearl Harbor)

Conforme a epígrafe acima demonstra, pode-se constatar que o conceito de dislexia se encontra amplamente aceito por grande parte da sociedade de tal maneira que já se encontra assumido como características pessoais, emergindo até mesmo em personagens do cinema e da televisão. Nestas produções, as características comportamentais dos indivíduos, assim como os ditos sintomas, costumam ser amplamente descritos e de forma bastante didática, com a possível pretensão de se instruir e sensibilizar o espectador para fins de identificação do possível distúrbio.⁵

Na verdade, esta ampla aceitação e divulgação do conceito de dislexia sob uma perspectiva de promoção da saúde individual e coletiva se choca com a realidade do campo de estudos sobre o fenômeno das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, o qual se revela bastante controverso em relação aos aspectos que apresento a seguir.

Para a organização dos dados que apresentarei neste capítulo, foram consultadas publicações científicas de diferentes naturezas e consideradas especializadas na área (artigos científicos, livros, teses, dissertações, entre outros), a fim de reunir um amplo conjunto de

⁵ Para citar alguns exemplos, o filme indiano “Como estrelas na terra, toda criança é especial” (TaareZameen Par, 2007) retratou a trajetória escolar do menino Ishaan Awasthi que é matriculado em um internato pela família após fracassar na escola. Neste novo ambiente, ele conhece o professor de artes Ram Shankar Nikumbh que se identifica como disléxico e passa a ajudá-lo e a encorajá-lo em sua trajetória escolar. No filme “O sino de Anya” (Anya’s Bell, 1999), Anya Herpick é uma idosa com deficiência visual que ensina o garoto Scott Rhymes diagnosticado como disléxico a ler por meio do Braille. Enquanto aprende a ler por meio do Braille, o garoto encoraja Anya a caminhar pelas ruas usando a bengala. Na comédia “Curso de Verão” (Summer School, 1987), a aluna Denise Green é identificada pelo professor substituto Freddy Shoop como disléxica e aconselhada a procurar o professor especialista da escola para ajudá-la com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

informações disponíveis sobre os estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita denominadas como dislexia.

Isto posto, apresento a definição do conceito de dislexia que tem permeado o fenômeno, os aspectos históricos do campo, as principais teorias que têm sido assumidas pelos pesquisadores na atualidade, mostrando as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes concepções na tentativa de encontrar a etiologia das dificuldades de aprendizagem.

2.1 – Questões sobre definição e conceito

A definição de dislexia predominante nas publicações a considera como um transtorno, distúrbio ou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita de origem neurobiológica e hereditária que atinge crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com os pesquisadores, seus sintomas podem se manifestar mesmo diante de um quadro de inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e neurológicos, presença de instrução escolar suficiente, e oportunidades socioculturais adequadas (CARVALHAIS; SILVA, 2007; LIMA; PESSOA, 2007; CAPELLINI, GERMANO; CARDOSO, 2008; DEUSCHLE; CEHELLA, 2009; CAPELLINI et al, 2010).

Ainda de acordo com os pesquisadores, este distúrbio pode atingir de 5 a 10% dos indivíduos, com prevalência maior sobre os sujeitos do sexo masculino, na proporção de três meninos para uma menina (IANHEZ; NICO, 2002; DEUSCHLE; CEHELLA, 2009; CAPELLINI et al, 2010; ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011).

Esta definição de dislexia proposta e assumida pelos (as) pesquisadores e assumida pelos professores (as) nos coloca algumas questões. Primeiramente, o desenvolvimento de transtornos neurológicos não relacionados ao comprometimento da inteligência é possível de maneira compreensível. Mas, que o transtorno acometa apenas a aquisição da leitura e da escrita, e a possibilidade de que se esvaneça com a chegada da adolescência ou desapareça com a intervenção pedagógica adequada traz certo estranhamento, uma vez que a presença de um transtorno neurológico, em geral, requer tratamento e acompanhamento de longo prazo, não sendo comum seu desaparecimento por completo (MASSI, 2004; PEREIRA, 2010; FELIX, 2011; ANTONIO, 2011; BRAGA, 2011).

Em relação às afirmativas acerca da “*instrução escolar suficiente*” e das “oportunidades socioculturais adequadas”⁶, estas apontam para uma concepção mecanicista sobre o desenvolvimento humano.

Conforme abordei no Capítulo I, a criança nasce imersa em um universo de significações do qual extrai seus sentidos a partir do diálogo estabelecido nas relações com os outros sujeitos de seu meio. Segundo Vigotsky (2007), é através do outro que a criança tem acesso ao conhecimento socialmente construído e aos bens culturais, colhendo os significados que estes possuem em seu grupo social. O adulto, durante suas relações com a criança, oferece seus próprios sentidos junto às significações do meio. Nestas relações, apresenta suas próprias concepções sobre a linguagem escrita para a criança, fazendo com que esta chegue à escola carregando as mais diversas concepções sobre os usos e funções sociais da linguagem escrita. Assim, demandam diferentes mediações para que alcancem o domínio e aquisição da linguagem escrita, apontando que um modelo escolar inflexível e mecanicista não permitirá um atendimento que alcance as necessidades e interesses da diversidade das crianças.

Em relação às “*oportunidades socioculturais adequadas*”, a definição proposta indica que o distúrbio ocorre mesmo quando as condições sociais e culturais são adequadas. O que se entende por ‘adequadas’? As condições socioculturais são sempre plurais, permeadas pelas relações econômicas, afetivas, entre outras, e dificilmente possíveis de serem circunscritas em torno de uma compreensão simples. Esta assunção pouco considera a história social da humanidade e a maneira como a escrita se instituiu como objeto de poder, favorecendo o empoderamento das elites e marginalizando as classes menos favorecidas.

É possível somar a estes apontamentos alguns questionamentos referentes à prevalência sobre o sexo masculino indicada pelos estudos. Conforme nos apontou Collares, Moysés e Ribeiro (2013), vivemos em uma sociedade que impõem papéis muito específicos para meninos e meninas, fazendo com que os primeiros assumam comportamentos mais agitados e extrovertidos enquanto que às meninas são impostos comportamentos mais introspectivos. Assim, as irregularidades na aquisição da escrita podem ser decorrentes dos modos de comportamento social e, portanto, mais observadas nas produções dos meninos do que na produção escrita das meninas, levando ao entendimento de que há uma maior prevalência sobre o sexo masculino.

⁶ Grifo meu.

Assim, o questionamento aponta para qual deve ser o papel da escola enquanto espaço de inclusão escolar e social para o público com dislexia. Segundo os princípios da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), os sistemas de ensino devem acomodar e atender a todas as crianças de acordo com suas especificidades e necessidades. Todavia, uma leitura atenta ao conceito de dislexia vigente aponta apenas para a dimensão individual – da pessoa que não aprende - sem trazer o papel da escola e do lugar no qual se ensina/aprende, e o papel dos educadores que ali atuam. Assim, não confere qualquer papel à proposta pedagógica a qual a criança é submetida; pelo contrário, permite a estigmatização da criança, já que a responsabilidade pela alteração (dislexia) é reportada apenas e tão somente à ela e aos seus aspectos orgânicos.

Mesmo com questionamentos, a assunção da compreensão da dislexia enquanto um distúrbio neurobiológico foi (e ainda o é) favorecida pela inclusão do termo em importantes documentos internacionais que regulam o reconhecimento de patologias e coordenam as ações afirmativas para a saúde individual e coletiva. No entanto, esta inclusão não se deu de forma direta, o que pode apontar alguma dubiedade em relação ao conceito.

A décima revisão do documento ‘Classificação Internacional de Doenças’ (CID-10, 2007), traz a dislexia na categoria dos Transtornos Mentais e Comportamentais sob o código F81, a delimitando sob a subcategoria dos Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares. No subitem F81.0, a CID-10 (2007) descreveu o Transtorno Específico de Leitura, caracterizando-o como um comprometimento específico e significativo da habilidade para ler, não relacionado à idade mental, transtornos visuais ou escolarização inadequada. O comprometimento pode se estender também à compreensão da leitura, reconhecimento de palavras, leitura oral e à soletração.

Ainda conforme a CID-10 (2007), os transtornos são perceptíveis desde as primeiras etapas do desenvolvimento e se estendem até a adolescência mesmo que o sujeito tenha alcançado progressos significativos em suas habilidades de leitura. Este documento ainda afirma que o transtorno da dislexia também é acompanhado por problemas emocionais e de comportamento durante a escolarização.

Para melhor compreender a questão do conceito de dislexia nos documentos oficiais e suas implicações, nos reportaremos à discussão epistemológica que parece estar implicada neste campo de debates. Em relação às formas de conceber o fenômeno científico nos

reportaremos a aspectos da história da ciência, a partir da assunção do mecanismo proposto pelo polímata inglês Isaac Newton (1643-1727). De acordo com Santos (2010) e Santos Filho e Gamboa (2013), a concepção de Newton sobre a existência de leis naturais que regem e organizam os movimentos do universo foi assumida pelas demais ciências. Estas passaram a buscar regularidades em todos os aspectos da vida humana.

Com base na concepção mecanicista proposta por Newton, os (as) pesquisadores (as) passaram a subdividir os objetos de estudo em muitas partes com a finalidade de compreender suas características, seu funcionamento, suas relações com as demais partes e a maneira como constituem o todo, descrevendo os detalhes minuciosamente. Assim, um mau funcionamento em qualquer um dos componentes pode comprometer o funcionamento do todo ao interferir na relação entre as partes.

Isto posto, as dificuldades de aprendizagem também têm sido estudadas e pesquisadas com base nestas concepções, sendo justificadas pela ideia de que há um defeito em um ou mais aspectos envolvidos nos processos cognitivos empregados na aquisição da linguagem escrita, mas sem assumir algum consenso sobre o defeito.

Outro fato a ser constatado é a maneira como a CID-10 (2007) trata o termo dislexia, não o assumindo completamente e apenas o citando entre os itens que procuram caracterizar o fenômeno das dificuldades de aprendizagem. Tal postura permite interpretações variadas por parte do leitor, podendo fazer com que o termo seja compreendido como uma palavra genérica para todas as dificuldades apresentadas pelas crianças durante a alfabetização ou como mais um distúrbio de aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto à caracterização do suposto transtorno, a CID-10 (2007) assumiu as irregularidades típicas do processo de aquisição da escrita pelas crianças como sintomas, enfatizando que as dificuldades de leitura relativas à dislexia costumam se apresentar no início da alfabetização.

Smolka (2012), em sua pesquisa sobre os aspectos da alfabetização, apontou que as crianças também assumem diversas trajetórias e realizam experiências com a linguagem escrita durante o desenvolvimento da leitura. Segundo a pesquisadora, as crianças desenvolvem e fazem uso de diferentes mecanismos para interpretar e constituir sentido a partir da escrita, realizando adivinhações, nomeações, associações, recortes de informações, entre outros. Ainda de acordo com Smolka (2012), as percepções e os usos dos mecanismos

são diferentes para diferentes crianças, ou seja, cada qual pode assumir diferentes perspectivas em razão de suas experiências e histórias de vida, refletindo aspectos de suas vivências em suas tentativas de leitura.

Portanto, a maneira como a CID-10 (2007) tem caracterizado os ditos sintomas do transtorno de aprendizagem favorece a patologização da aprendizagem e a estigmatização das crianças, colocando apenas nelas a responsabilidade (biológica) por suas dificuldades.

O documento *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* não assumiu uma postura diferente. Em sua quinta edição (DSM-V, 2013), a dislexia foi incluída na categoria das Desordens Específicas de Aprendizagem⁷. Este documento se assenta nas proposições presentes na CID-10 (2007) e apresenta orientações para o diagnóstico.

De acordo com o DSM-V (2013), para o processo de diagnóstico, é preciso que pelo menos um dos seguintes sintomas esteja presente de forma persistente pelo mínimo de seis meses apesar da aplicação de intervenções para sanar as dificuldades: leitura imprecisa, lenta e trabalhosa; dificuldades com os sons das palavras; dificuldade em compreender o que foi lido; dificuldade com ortografia, adicionando, omitindo ou substituindo vogais ou consoantes; dificuldades com expressões escritas, com sentenças pouco claras e desorganizadas; dificuldades em compreender números, suas magnitudes, suas relações e o emprego de cálculos; e grandes dificuldades em aplicar conceitos matemáticos e resolver problemas.

No âmbito deste documento, o diagnóstico também deve considerar que: as habilidades acadêmicas se apresentam substancialmente abaixo do esperado para a idade cronológica, com significativa interferência em sua performance e nas atividades da vida diária; as dificuldades se manifestam na idade escolar à medida que as demandas por estas habilidades evidenciam os comprometimentos acadêmicos do indivíduo; as dificuldades não podem ser explicadas por deficiência intelectual, visual ou auditiva, ou pela presença de transtornos mentais, neurológicos ou psicossociais, ou ainda por falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (DSM-V, 2013).

Segundo o DSM-V (2013), os critérios de diagnóstico devem ser baseados no histórico familiar, educacional e médico dos sujeitos, com descrição do desenvolvimento, relatórios

⁷ Importante considerar que o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, em sua quinta edição (DSM-V, 2013), reuniu os Transtornos de leitura e escrita e de Matemática em uma mesma categoria, denominada Desordens Específicas de Aprendizagem.

escolares e assistência psicológica e educacional. Ou seja, o entorno social da criança é considerado apenas para apontar as dificuldades da criança e ajudar a defini-las.

Em uma breve colocação acerca do termo dislexia, o DSM-V (2013) a descreve sob o código 315.00 afirmando que se trata de um termo alternativo para se referir a um padrão de dificuldades de aprendizagem que se caracterizam por problemas com reconhecimento de palavras, pobre decodificação e dificuldades com a ortografia. O documento recomenda também que ao utilizar o termo dislexia será preciso especificar todas as dificuldades apresentadas pelo sujeito em razão da diversidade de sintomas.

O documento DSM-V (2013) não trouxe significativas diferenças na maneira de se compreender o fenômeno das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita quando comparado ao CID-10 (2007), apenas acrescenta parâmetros para a avaliação das crianças e sugere a assunção do termo dislexia em casos específicos.

Em relação aos parâmetros para a avaliação, é possível observar que as categorias de identificação e avaliação apontadas pelo documento favorecem o entendimento de que as irregularidades apresentadas pelas crianças no início da alfabetização não são parte integrante do processo de conhecimento e domínio da escrita, ratificando a compreensão de que se trata de sintomas de um transtorno.

Já em relação à assunção do termo dislexia, o referido documento impulsiona a concepção de gravidade do quadro ao afirmar que se trata de um fenômeno bastante específico e com a ocorrência de significativos sintomas, favorecendo a estigmatização da criança.

Com base nas proposições oferecidas pelo CID-10 (2007) e pelo DSM-V (2013), é possível questionar quais os efeitos destas concepções no desenvolvimento da subjetividade das crianças, e quais interesses podem estar por trás da patologização em massa das diferenças individuais. De acordo com Collares, Moysés e Ribeiro (2013), a maneira como estes processos de patologização incidem sobre as crianças as leva a se assumirem como incapazes, trazendo consequências significativas para o desenvolvimento de seus projetos de vida. Além disso, conforme apresentarei no Capítulo III, a patologização da educação atende à interesses específicos do mercado da saúde dentro do processo de medicalização social.

Os processos de medicalização social e de patologização da educação promovem a segregação social por meio das ciências da saúde, separando o saudável daquilo que é considerado não-saudável e incidindo sobre a vida dos indivíduos com consequências bastante negativas (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

Assim, o conceito assumido nos documentos oficiais do campo da saúde tende a patologizar processos inerentes ao desenvolvimento infantil, tornando o aprender e experimentar na escola como algo que revela patologia, segregando e classificando as crianças sob a égide do rigor científico.

2.2 – Questões sobre os aspectos históricos

O conceito de dislexia é referido na literatura como tendo nascido no campo da Neurologia e a descrição do percurso histórico do desenvolvimento do entendimento deste fenômeno requer um trabalho minucioso de pesquisa. Isto se deve ao fato de que os pesquisadores elegeram diferentes momentos históricos do processo de constituição da Neurologia enquanto ciência para buscar uma compreensão acerca do funcionamento dos processamentos neuropsicológicos durante a aquisição e o exercício da leitura e da escrita.

As escolhas dos pesquisadores se referem ao papel de sua área de atuação no campo de estudos e quais as suas contribuições para a elucidação do problema de pesquisa, relevando, na maioria das vezes, também contribuições de outras áreas correlatas (JARDIM, 2005)

Isto fez do campo de estudos da dislexia uma área de pesquisa com muitos pontos de partida, avançando para muitas possibilidades que não se confrontam e não se completam, tentando apenas explicar um dado fenômeno, muitas vezes de forma paralela e não articulada.

O nascimento do conceito de dislexia é registrado no campo de estudos da Neurologia e se deve às pesquisas sobre as relações entre a anatomia e a fisiologia do sistema nervoso central. Isto ocorreu em razão das sequelas que emergiam em pacientes sobreviventes de lesões cerebrais causadas por acidentes de trabalho, combates em guerras e acidentes vasculares cerebrais (AVC). Os exames e estudos destas lesões levaram os médicos neurologistas a pesquisar e relacionar as características e sintomas das perdas denunciadas

pelas sequelas às regiões afetadas pelas lesões, atribuindo a estas áreas a responsabilidade pelo processamento perturbado (LURIA, 1984; GARCÍA, 1998)

Entre as muitas sequelas resultantes destas lesões, aquelas relacionadas à fala e a linguagem foram as que mais despertaram a atenção dos médicos, dando origem a estudos neurológicos com o objetivo de compreender o funcionamento do processamento cerebral.

García (1998), afirmou que podemos creditar as origens deste campo de pesquisa aos estudos do médico neuroanatomista e fisiologista Franz Joseph Gall (1758-1828), por volta de 1800, e às suas observações e estudos *post mortem* acerca de pessoas afásicas adultas. Gall se tornou conhecido como o autor da anatomia do cérebro por descrever sua morfologia e suas principais estruturas nervosas, assim como a diferença entre as substâncias cinzenta e branca. Seu trabalho trouxe um significativo avanço na discretização das diferentes porções do cérebro e caracterização de suas funções específicas ao afirmar que determinadas capacidades humanas possuem localizações particulares e bem definidas (LURIA, 1984; GUSMÃO; SILVEIRA; CABRAL FILHO, 2000; ESPERIDIÃO-ANTONIO et al, 2008).

Os estudos pioneiros de Gall abriram as portas para diversas pesquisas que trouxeram conhecimentos imprescindíveis sobre a anatomia e a fisiologia do cérebro humano, tais como as pesquisas do médico anatomista francês Paul Broca (1824-1880) e do psiquiatra alemão Karl Wernicke (1848-1905).

Em relação aos estudos sobre o funcionamento do cérebro humano, Luria (1984) considerou o ano de 1861 como a data de nascimento dos estudos sobre os distúrbios dos processos mentais, quando Broca descreveu o cérebro de um paciente com um distúrbio acentuado de fala motora (expressiva) e mostrou que tal problema se devia a lesões presentes no terço posterior do giro frontal inferior de seu cérebro (GUSMÃO; SILVEIRA; CABRAL FILHO, 2000). Desta forma, Broca postulou que “o terço posterior do giro frontal inferior esquerdo é ‘o centro para as imagens motoras das palavras’ e que uma lesão dessa região leva a um tipo característico de perda de fala expressiva” (LURIA, 1984, p. 06), a qual ele denominou primeiramente como afemia e, mais tarde, como afasia.

Doze anos mais tarde, em 1873, o psiquiatra alemão Karl Wernicke (1848-1905) realizou a descrição dos efeitos de lesões no terço posterior do giro temporal superior esquerdo, os quais provocavam um quadro de natureza oposta à descrita por Broca, levando à perda da capacidade de compreender a audição da fala sem que a fala expressiva (motora)

fosse afetada (RODRIGUES; CIASCA, 2010). Com base nestes estudos, Wernicke postulou que “o terço posterior do giro temporal superior esquerdo é o ‘centro para as imagens sensoriais das palavras’”, ou seja, é o centro para a compreensão da fala (LURIA, 1984, p. 08).

Os trabalhos realizados por Broca e Wernicke foram fundamentais para compreender as sequelas de lesões nestas áreas cerebrais para a fala e a linguagem e para a descrição de seus sintomas e características, ampliando o interesse pelo campo de pesquisa. A figura a seguir ilustra a localização das áreas de Broca e de Wernicke no cérebro:

Figura 1. Área de Broca (verde) e de Wernicke (área grande em vermelho)

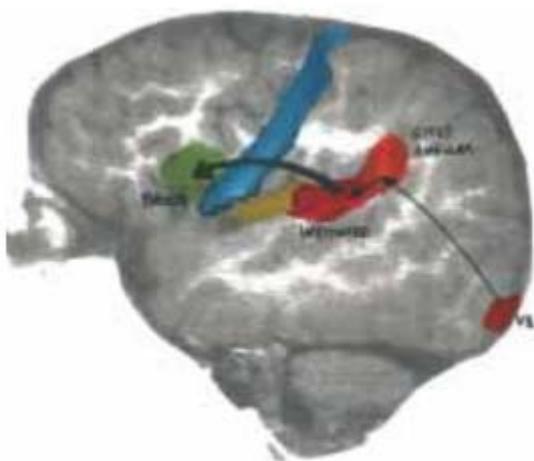


Fig.12 - Modelo de Wernicke-Gerschwind, representando o circuito implicado no processo de repetição de palavras escritas. A seta mais grossa representa o fascículo arqueado.

Fonte: Pereira; Reis; Magalhães (2003, p. 111)

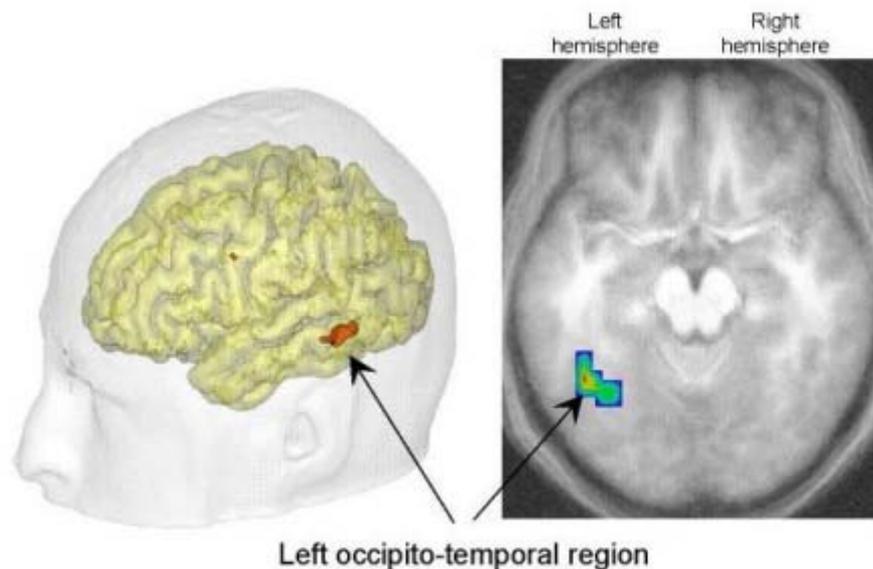
De acordo com Shaywitz (2008), há um registro, no ano de 1676, do médico alemão Johann Schmidt (1649-1690)⁸, a respeito da perda da habilidade de leitura em um homem de 65 anos após um acidente vascular cerebral (AVC). Entretanto, diferentes pesquisadores atribuem o pioneirismo ao trabalho de Joseph Jules Dejerine (1849-1917), neurologista francês que descreveu as dificuldades de um adulto que perdeu a habilidade para a leitura, mas preservou a capacidade de compreender e expressar-se verbalmente, após uma lesão cerebral também provocada por um AVC. O caso clínico de Dejerine ocorreu no ano de 1887

⁸ Os dados encontrados sobre este pesquisador foram bastante superficiais e inconsistentes, sendo mais recorrente como data de nascimento e morte os anos de 1649-1690.

e ele denominou o fenômeno como *cegueira verbal pura*, postulando a existência de um centro visual para as letras situado na região occípito-temporal esquerda (DAHENE, 2012).

Na figura 2 a seguir, o centro visual para as letras proposto por Dejerine:

Figura 2. Centro visual para as letras proposto por Dejerine.



Fonte: Dehaene (2012, p. 106); Mileski; Souza (2014, p. 35).

Anos mais tarde, por volta de 1891, a denominação *cegueira verbal pura* foi redefinida como *alexia pura* ou como *alexia com ou sem agrafia*, no intuito de descrever o comprometimento da leitura sem o comprometimento da escrita, contribuindo para a descrição de comportamentos de indivíduos que eram capazes de escrever e não ler, ou de não escrever e ler (RODRIGUES; CIASCA, 2013; MILESKI; SOUZA, 2014).

Sally Shaywitz, professora do curso de Neurologia Infantil na Universidade de Yale (USA), em sua obra *Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura* (2008), afirmou que a observação de homens e mulheres com boa visão e inteligência e que perderam suas habilidades de leitura em virtude de lesões cerebrais remonta à segunda metade do século XVII. A referida pesquisadora descreveu as primeiras impressões de diferentes médicos em relação à perda destas habilidades, que ocorreram a partir de estudos que se deram paralelamente a importantes descobertas sobre a anatomia e fisiologia do cérebro.

Segundo Shaywitz (2008), em 1872 – um ano antes da publicação dos achados de Wernick – o médico neurologista britânico Sir Willian Broadbent (1835-1907) relatou um caso de alexia adquirida de um paciente que apresentou profunda dificuldade para se referir a objetos comuns, além de sua dificuldade para a leitura de palavras. Ainda segundo a referida pesquisadora, embora os relatos de Broadbent tenham fornecido importante contribuição sobre as dificuldades de leitura, foi em 1877, com o médico alemão Adolf Kussmaul (1822-1907), que estas dificuldades receberam uma descrição mais elaborada e um termo que as definiu: *wortblindheit*, que em alemão significa literalmente *cegueira verbal*.

Kussmaul postulou a possibilidade da existência de uma cegueira total para o texto escrito mesmo com a integridade da visão, do intelecto e da fala constatados. O citado médico alemão ainda restringiu a questão clínica da *cegueira verbal* (*worblindheit*) apenas à “condição isolada que afeta a capacidade de reconhecer palavras e ler textos, mas em que tanto a compreensão quanto a expressão pela linguagem permanecem intactas” (SHAYWITZ, 2008, p. 26). Além disso, estudou casos de lesões na parte posterior do cérebro, ao redor do giro angular esquerdo.

Com base nestes dados, é possível constatar que dez anos antes do neurologista francês Dejerine, o médico alemão Kussmaul já realizava estudos semelhantes e cunhava o termo *cegueira verbal* a fim de definir a condição clínica daqueles que perdiam as habilidades referentes à linguagem escrita. Os estudos de Kussmaul foram imprescindíveis para as pesquisas e a subsequente publicação de uma monografia intitulada ‘*Um caso particular de cegueira verbal*’ pelo também médico alemão Rudolf Berlin (1833-1897) em 1887, ou seja, simultaneamente às pesquisas de Dejerine.

De acordo com Shaywitz (2008), Berlin descreveu seis casos acompanhados pessoalmente durante vinte anos, tornando-se o primeiro pesquisador a utilizar o termo *dislexia* para fins de descrever a condição dos adultos que perdiam suas habilidades para a leitura em razão de uma lesão cerebral. Berlin considerou que “[...] se a lesão fosse total, seguir-se-ia uma incapacidade absoluta de leitura, a alexia adquirida. Se o problema fosse apenas parcial, contudo, poderia haver uma grande dificuldade em interpretar símbolos escritos ou impressos (dislexia)” (SHAYWITZ, 2008, p. 26). Para Berlin, a dislexia poderia ser considerada como uma parte menor de uma família de distúrbios da linguagem - a afasia, na qual as dificuldades estão na compreensão ou na produção da linguagem falada, ou na compreensão e na produção nos casos de afasia mista (SHAYWITZ, 2008).

A inserção dos médicos oftalmologistas no campo de estudos da dislexia é creditada por Shaywitz (2008) à própria denominação *cegueira verbal*, que fez com que muitos casos fossem encaminhados a estes profissionais. Um dos mais notórios médicos oftalmologistas a ingressar neste campo de estudos foi o inglês James Hinshelwood (1859-1919).

Segundo Shaywitz (2008), em dezembro de 1895, Hinshelwood publicou no prestigiado periódico médico *The Lancet* um relato acerca de um homem de 58 anos, com nível de escolarização elevado, que não conseguia ler textos impressos independentemente do tamanho da escala dos tipos impressos, demonstrando que sua dificuldade não estava relacionada à ausência de acuidade visual. Hinshelwood também publicou outro estudo no qual descreveu problemas com habilidades de leitura ocorridos em membros de uma mesma família e cogitou a possibilidade da presença de um fator genético associado ao distúrbio, sendo desta forma incurável, porém adaptável conforme o uso de certos métodos adequados de ensino (GARCÍA, 1998; RODRIGUES; CIASCA, 2013).

Para Shaywitz (2008) e Rodrigues; Ciasca (2013), o trabalho de Hinshelwood foi fundamental para as pesquisas de W. Pringle Morgan⁹, médico oftalmologista inglês que encontrou um quadro semelhante de alexia adquirida em um adolescente que apresentava grandes dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

Baseando-se nos estudos de Hinshelwood, Morgan publicou em 1896 um artigo no *British Medical Journal* descrevendo o caso de Percy F., de catorze anos, que embora não apresentasse nenhuma característica inferior aos seus colegas, aprendeu a ler e escrever com significativa dificuldade. De acordo com Shaywitz (2008), Morgan foi o primeiro pesquisador a relacionar os achados de Hinshelwood acerca de indivíduos adultos com as lesões cerebrais com o ocorrido em crianças e adolescentes saudáveis, descrevendo a *cegueira verbal* – que hoje denominamos dislexia – da forma como a conhecemos: nível de inteligência dentro da média esperada, ausência de deficiências sensoriais, dificuldade na aquisição do código escrito e excelente desempenho oral nos conteúdos escolares. O relato detalhado de Morgan alterou a definição do fenômeno para *cegueira verbal congênita*.

Embora os estudos iniciais de Hinshelwood tenham envolvido pacientes que adquiriram a dificuldade, este pesquisador se voltou para os estudos da *cegueira verbal congênita*, relatando em artigos e monografias diversos casos notáveis de crianças e

⁹ No momento da escrita desta tese, os dados a respeito deste pesquisador em relação à sua vida e morte eram bastante inconsistentes, não sendo possível confirmar datas específicas.

adolescentes que apresentavam, ao longo de toda a vida, similaridade de características e comportamentos em relação à aquisição da leitura. Para Shaywitz (2008), os trabalhos de Hinshelwood trouxeram em seus relatos bastante elaborados e detalhados aquilo que tem sido considerado o conceito central da dislexia: a dificuldade para ler inesperada para a idade.

De uma perspectiva prática, isso significa que a dificuldade na leitura é algo isolado e circunscrito, refletindo, de acordo com Hinshelwood, uma disfunção cerebral “local”, e não generalizada. Uma criança que é lenta em todas as habilidades cognitivas não seria classificada como disléxica; uma criança disléxica tem de ter pontos fortes no que diz respeito à cognição, e não apenas problemas nas funções de leitura. (SHAYWITZ, 2008, p. 29).

Shaywitz (2008) apontou ainda que algumas das contribuições de Hinshelwood para o campo de estudos perduram até os dias atuais, como a alta prevalência em crianças em idade escolar, a preocupação com a divulgação de informações para que os médicos possam diagnosticar esta alteração com maior facilidade, a preocupação com o caráter clínico do diagnóstico, baseado nas informações sobre o paciente e seu histórico, e o acesso à instrução especial para os indivíduos diagnosticados.

Na obra de Shaywitz (2008) há ainda uma menção ao trabalho do oftalmologista E. Nettleship¹⁰ publicado em 1901 sobre a *cegueira verbal congênita* em crianças oriundas de famílias ricas e famílias pobres. Em sua publicação, Nettleship afirmou que a detecção da *cegueira verbal congênita* em crianças filhas de pais escolarizados era mais fácil, pois nestes casos os pais eram mais atentos a capacidade de leitura de seus filhos. Enquanto isso, era mais difícil detectar e diagnosticar crianças oriundas de situações desvantajosas de escolarização, pois suas dificuldades sequer eram percebidas.

A partir do início do século XX, os estudos sobre a dislexia – ainda denominada como *cegueira verbal congênita* – receberam novos impulsos com relatos de estudos que foram realizados na Holanda e na Alemanha em 1903, e na França em 1906. Os primeiros estudos no continente americano surgiram na Argentina em 1903 e nos Estados Unidos em 1905, com

10, 7, 8 e 9: No momento da escrita desta tese, os dados a respeito destes pesquisadores em relação à sua vida e morte eram bastante inconsistentes, não sendo possível confirmar datas específicas.

as publicações dos oftalmologista W.E. Bruner¹¹, Edward Jackson¹², e também E. Bosworth McCready¹³, que publicou suas pesquisas em 1909 (SHAYWITZ, 2008).

De acordo com Shaywitz (2008), foi McCready o primeiro pesquisador a relacionar a *cegueira verbal congênita* com a criatividade e superioridade mental, relatando casos nos quais um indivíduo diagnosticado por ele alcançou uma profissão de grande exigência em leitura, e outro que se tornou juiz.

Uma mudança (ou reorganização) significativa no campo do conhecimento sobre a *cegueira verbal congênita* se deu a partir da publicação dos estudos do médico norte-americano Samuel T. Orton (1879-1948). Não há consenso entre os diversos pesquisadores acerca de sua especialização e das datas de suas publicações, no entanto todos consideram o valor de suas contribuições, e sua forte influência sobre os estudos no campo da dislexia¹⁴.

Em suas pesquisas sobre os distúrbios de aprendizagem, Orton examinou mais de mil crianças a fim de compreender a gênese de suas dificuldades e afirmou que estas dificuldades eram mais comuns do que se pensava, conforme já afirmado anteriormente por Hinshelwood. Para Orton, os distúrbios da linguagem escrita estariam relacionados a um problema de reconhecimento da orientação e sequência das letras nas palavras, embora a percepção visual e a orientação espacial se mostrassem intactas. Desta forma, afirmou que as dificuldades originavam-se em um déficit no desenvolvimento da dominância hemisférica cerebral (FONSECA, 1995; SANTOS; NAVAS, 2002; MASSI, 2007).

Segundo a Teoria da Dominância Cerebral proposta por Orton,

Enquanto não se estabelecer a lateralização no plano motor, (...), podemos deparar com inversões (omissões, substituições, adições, confusões, repetições, etc.) na leitura. As inversões surgem, visto que as palavras são armazenadas (*recorded*) no hemisfério não dominante, consequentemente o indivíduo pode trocar “b” com “d”,

¹⁴ Segundo alguns autores, Orton era neuropatologista; para outros, era médico neurologista. Da mesma maneira, alguns autores consideraram o ano de 1925 como a data de sua primeira publicação acerca da *estrefossimbolia*; outros afirmaram ser o ano de 1930 ou 1937.

“q” com “p”, “u” com “n”, “6” com “9”, ou as suas combinações “dão” lido como “bão”, “pai” como “qai”, “69” lido como “96”, etc. (casos de estrefossimbolia). Sem ter adquirido uma dominância hemisférica, a criança pode experimentar uma grande confusão, e, portanto, dificuldades na aprendizagem da leitura. (FONSECA, 1995, p. 19).

Em substituição à denominação *cegueira verbal congênita*, Orton propôs o uso do termo *estrefossimbolia* – simbolização distorcida – a fim de acentuar aquela que considerava a principal característica do fenômeno: as inversões, trocas e omissões de letras. Além disso, pretendia substituir a denominação até então utilizada, pois acreditava que se tratava de uma anomalia no predomínio dos hemisférios cerebrais e não de lesões em locais específicos do cérebro (MASSI, 2007). De acordo com Fonseca (1995), Orton propôs métodos pedagógicos educativos baseando-se no papel da linguagem para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, considerando as funções da assimetria funcional do cérebro humano.

Para Orton, apenas aos seis anos de idade a criança estaria apta aos sistemas de representação simbólica da linguagem em virtude do alcance da maturidade anatômica ou fisiológica do giro angular, considerado como o centro da leitura ou o “centro privilegiado de associação neurossensorial, localizado no primeiro sulco temporal do hemisfério dominante” (FONSECA, 1995, p. 20). Baseando-se em estudos *post-mortem*, postulou os seguintes teoremas: a) o local onde se encontra uma lesão é mais importante que a quantidade de tecidos atingidos, considerando que há áreas específicas para a linguagem; b) lesões no hemisfério esquerdo promovem problemas de fala ou de leitura, enquanto que lesões semelhantes no hemisfério direito (não dominante para a fala e leitura) não provocam distúrbios de linguagem (FONSECA, 1995). Orton também postulava a hereditariedade do distúrbio.

Considerando seus postulados, o método proposto por Orton indicava o uso da relação entre o som e o símbolo (fonema-grafema) partindo de uma estimulação auditiva (som/fonema), seguida da estimulação visual (grafema), buscando uma repetição verbal do som da letra. Também utilizava o gesto de traçar a letra com o indicador (padrão tatilquinestésico) ao mesmo tempo em que se pronunciava o som da letra.

Primeiro, os sons das consoantes com as várias vogais e suas adequadas associações; depois introduzir as sequências exatas da esquerda para a direita, conforme surgem nas palavras. A criança progredirá na leitura oral, de acordo com Orton, utilizando as “unidades” e combinações fonéticas, as sílabas com várias significações, as famílias de palavras, os prefixos e sufixos, as derivações simples e as construções gramaticais, etc. (FONSECA, 1995, p. 20).

Ainda de acordo com Fonseca (1995), Orton e seus colaboradores criticavam o uso do método global de alfabetização para crianças com distúrbios de aprendizagem da linguagem escrita e propunham a identificação precoce e a intervenção preventiva, sugerindo sua inserção na escola desde a educação infantil.

O reconhecimento do trabalho de Orton culminou com a criação da Orton Society em 1949 nos Estados Unidos – atualmente denominada como *International Association of Dyslexia (IDA)*. Esta entidade influenciou a criação de diversas associações e instituições destinadas ao estudo e divulgação da dislexia e de suas formas de atendimento em diferentes países, e a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), fundada em 1983, se enquadra neste perfil.

Durante os vinte anos seguintes, após a criação da Orton Society, a compreensão de que a dislexia era resultante de déficits visuais (herança das primeiras concepções baseadas nos depoimentos dos primeiros “pacientes” que diziam poder ver as palavras, mas não ser capazes de lê-las) e/ou produto de problemas na dominância hemisférica cerebral influenciou pesquisas e diagnósticos.

Segundo Santos e Navas (2002), foram Doris Johnson¹⁵ e Helmer Rudolph Myklebust(1910-2008), na década de 1960, que trouxeram uma nova perspectiva sobre as causas da dislexia ao relacionar os distúrbios de leitura a déficits no processamento fonológico das palavras. Para Johnson e Myklebust (1984), as crianças com problemas de leitura tinham problemas para perceber a manipulação e o emprego dos sons na/da fala, assim como em recuperar informações fonológicas complexas (SANTOS; NAVAS, 2002).

Também na década de 1960, a dislexia passou a ser reconhecida como um transtorno específico da aprendizagem da linguagem escrita pelo Congresso Nacional dos Estados Unidos da América (MASSI, 2007). Já o reconhecimento pela Federação Mundial de Neurologia chegou em 1968, quando esta recomendou que o termo fosse aplicado no diagnóstico de crianças que não conseguiam aprender a ler apesar de possuírem inteligência adequada, e receberem instrução e oportunidades socioculturais adequadas (SNOWLING e STACKHOUSE, 2004).

¹⁵ No momento da escrita desta tese, os dados a respeito desta pesquisadora em relação à sua vida e morte eram bastante inconsistentes, não sendo possível confirmar datas específicas.

Na década de 1970, a concepção de que a dislexia seria produto de um déficit no processamento fonológico começou a ser adotada por diversos pesquisadores influenciados pelos estudos de Ignatius G. Mattingly (1927-2004), Isabelle Yoffe Liberman (1918-1990) e Donald P. Shankweiler¹⁶, que descreveram a dificuldade das crianças com distúrbio de leitura em analisar os componentes sonoros da palavra falada e dominar o princípio alfabético (SANTOS; NAVAS, 2002). De acordo com diversos pesquisadores, esta hipótese é a mais difundida e estudada em todo o mundo na atualidade.

No final da década de 1970, estudos *post mortem* em cérebros de adultos considerados disléxicos realizados pelo médico norte-americano Albert M. Galaburda e seus colaboradores indicaram que a assimetria do plano temporal no hemisfério esquerdo tende a estar ausente em disléxicos, assim como há uma simetria anormal no córtex parietal posterior. Os pesquisadores também afirmaram a existência de ectopias (excrescências de neurônios) em torno da junção temporo-parietal (GALABURDA; KEMPER, 1979; STEIN, 2001).

De acordo com Galaburda; Kemper (1979), as anormalidades encontradas concentram-se no hemisfério esquerdo, apresentando uma área de polimicrogiria (pequenos e múltiplos giros) na parte posterior do giro transversal de Heschl e também no plano temporal esquerdo. Esta área de polimicrogiria apresenta-se situada à esquerda da região auditiva. Também foram encontradas displasias (crescimento anormal de células) em todo o hemisfério esquerdo, principalmente nas regiões parietal, occipital e lobo temporal. Os pesquisadores afirmaram ainda que tais anormalidades podiam não corresponder diretamente à dislexia, visto que em outros estudos com cérebros de disléxicos estes achados não foram encontrados recorrentemente. No entanto, afirmam que as características destas anormalidades mostraram que a área da linguagem se encontrava afetada, fato que poderia implicar em disfunções nesta.

Nas figuras a seguir, os achados de Galaburda e Kemper (1979):

¹⁶ Pesquisador contemporâneo, professor emérito de psicologia da Universidade de Connecticut (USA).

Figura 3. Polimicrogrias, ectopias e displasias

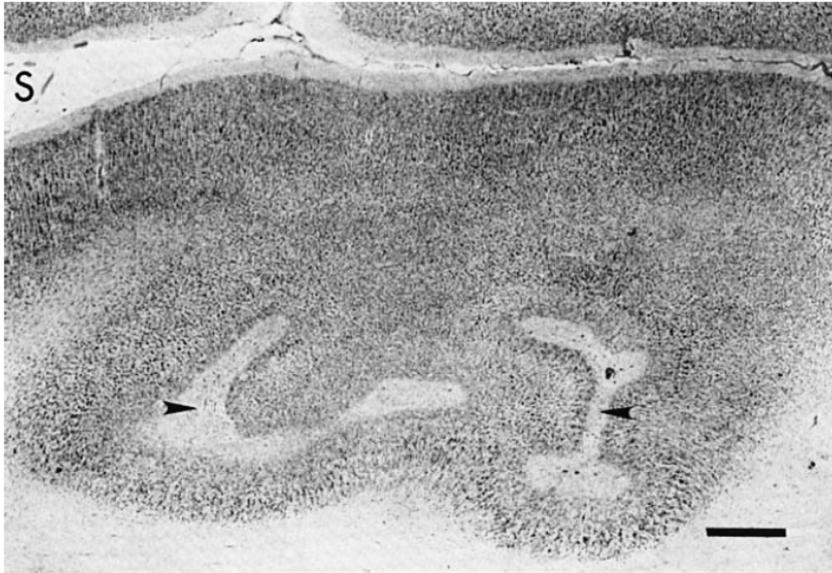


Fig 3. Macrophotograph of polymicrogyria in left planum temporale. Arrowheads show areas of fused molecular layers of abnormal gyri. Serial sections show that this did not result from the plane of section running through adjacent normal gyri. Note the absence of normal lamination in the malformed cortex. (S = Sylvian fissure; bar = 1 mm). (Nissl stain.)

Fonte: Galaburda; Kemper (1979, p. 97)¹⁷

¹⁷ Fotografia macro de polymicrogyria no plano temporal esquerdo. Pontas de flechas mostram áreas de camadas moleculares fundida de anormal giros. As secções em série mostram que este não resultou a partir do plano da secção que funciona através de giros normais adjacentes. Note-se a ausência de laminação normal no córtex malformado. (S = fissura Sylvania; bar = 1 mm). (Nissl stain).

Figura 4. Polimicrogírias, ectopias e displasias

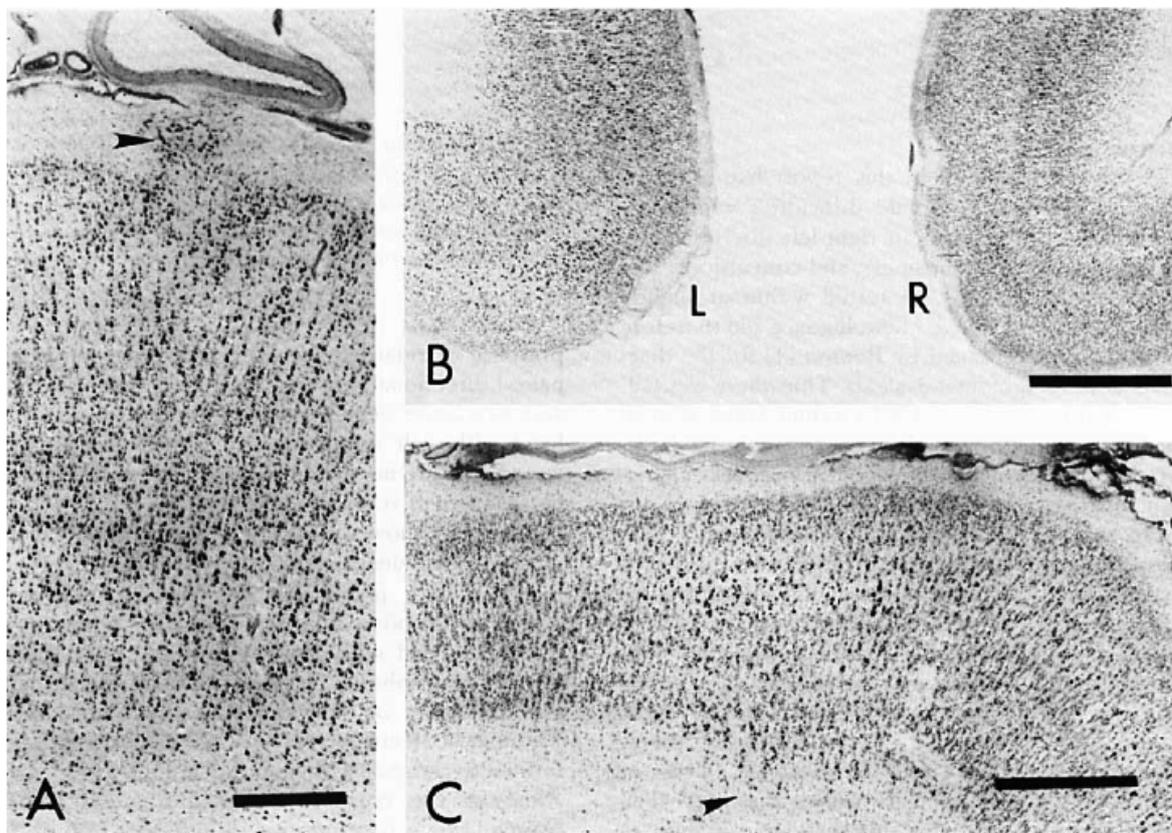


Fig 4. Mild cortical dysplasias. (Nissl stain.) (A) Small focus of ectopic neurons in layer 1 (arrowhead). (Bar = 1 mm.) (B) Left and right cingulate gyri. Note the unusually coarse appearance and disordered layering of the cortex of the left cingulate gyrus. (Bar = 2 mm.) (C) Focal dysplasia of occipital cortex showing disordered layering, scattered coarse cells, and subcortical neurons (arrowhead). (Bar = 2 mm.)

Fonte: Galaburda; Kemper (1979, p. 97)¹⁸

Embora tenha sido estudada desde a década de 1960 (FROTA; PEREIRA, 2004), foi a partir da década de 1980, provavelmente impulsionada pelos estudos de Galaburda e de seus colaboradores, que a teoria do déficit no processamento auditivo ganhou maior força.

Segundo Oliveira (2011) e Bellis (2011), um déficit no processamento auditivo central pode prejudicar a percepção de sons curtos e dos sons da fala, provocando um déficit na consciência fonológica. Neste panorama, o déficit na consciência fonológica é compreendido como secundário ao déficit no processamento auditivo, sendo considerado como um efeito deste (RAMUS et al, 2003).

¹⁸ Displasia cortical suave. (Nissl stain) (A) foco pequeno de neurônios com ectopias na camada I (ponta de seta). (Barra = 1 mm.) (B) Giros cíngulados direito e esquerdo. Note-se a aparência vulgar e grosseira de camadas desordenada do córtex do cíngulo do giro KFI (Barra = 2 mm.) (C) displasia focal no córtex occipital, mostrando camadas desordenada, células grosseiras espalhadas e neurônios subcorticais (seta). (Barra = 2 mm.)

Na atualidade, alguns pesquisadores têm buscado compreender o déficit no processamento auditivo a partir da presença de um possível déficit em alguns de seus componentes. Frota e Pereira (2004) e Bellis (2011) apontaram que entre os componentes do processamento auditivo, os aspectos temporais do som (padrão de duração e frequência ‘sonora’) têm sido amplamente estudados em razão de suas possíveis implicações no desenvolvimento de habilidades de segmentação e compreensão dos sons, influenciando o desenvolvimento e a aquisição da linguagem escrita.

Na década de 1980, a teoria do déficit visual – considerada por muitos pesquisadores como tradicional nas pesquisas sobre a dislexia – parece ressurgir, apresentando definições novas e mais elaboradas. De acordo com Ramus et al (2003), segundo a teoria do déficit visual, o caminho magnocelular¹⁹ encontra-se interrompido, causando deficiências no trajeto da informação através do córtex parietal posterior e no controle binocular. Nesta perspectiva, a diminuição da sensibilidade magnocelular levaria a instabilidades nas fixações binoculares.

Para Breznitz (2002) e Oliveira (2010), o déficit visual se caracteriza pelo menor controle dos movimentos oculares na convergência voluntária e pela instabilidade na fixação binocular. Desta forma, haveria uma maior dificuldade na percepção da mudança do estímulo e em isolar itens durante a leitura (DIAS, 2002; BARBOZA, 2008).

Sobre a possível relação entre consciência fonológica e déficit visual, os diversos pesquisadores relativizam as influências de um sobre o outro. Enquanto para alguns pesquisadores estes déficits são independentes, outros consideram a necessidade de uma

¹⁹ Segundo Couto (2006) e Souza et al (2013), a retina dos primatas tricromatas (aqueles que têm visão colorida) possuem quatro tipos de fotorreceptores: bastonetes, cones S (sensibilidade para o azul), cones M (sensibilidade para o verde) e cones L (sensibilidade para o vermelho). Estes fotorreceptores se conectam a células ganglionares na retina por meio de circuitos nervosos de forma que cada célula ganglionar possui um campo receptor. Cada um destes campos receptores participa de um número variável de fotorreceptores em duas áreas concêntricas oponentes, as quais são constituídas por neurônios do tipo “on” ou “off” para o centro ou para a periferia do Sistema Nervoso Central. Estas designações “on” e “off” referem-se às correntes de despolarização (aumento da permeabilidade química da membrana celular) que os fotorreceptores recebem em virtude da presença ou não de luz. Assim, são denominados “on” aqueles que são estimulados pela presença da luz, e por “off” aqueles que são inibidos por esta. Ainda de acordo com os pesquisadores, as células ganglionares da retina fazem conexão com o corpo geniculado lateral (parte do diencefalo que recebe as informações visuais do trato óptico) através de três vias principais de processamento: a parvocelular, que ocupa 80% destas vias com células do tipo midget (muito pequenas), cuja função é permitir alta resolução espacial – embora confira baixa resolução a estímulos em movimento; a magnocelular, que ocupa 10% da via com células do tipo parasol (em formato de teias ou guarda-chuvas) cuja função é responder às alterações na iluminação; e a koniocelular, que ocupa 9% das vias com células do tipo biestratificado e extremamente pequenas, cuja função é responder aos contrastes.

relação multimodal entre os déficits auditivo e visual para que haja influência sobre a consciência fonológica (BARBOZA, 2008; OLIVEIRA, 2010).

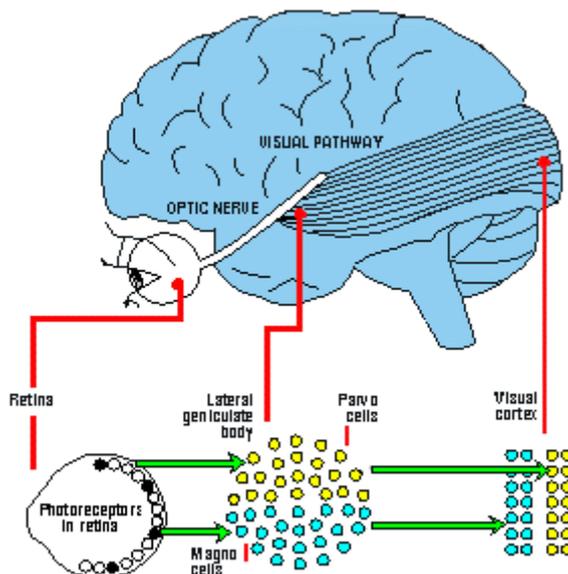
Na década de 1990 a teoria do déficit visual magnocelular ligada aos problemas de leitura foi estudada de forma mais abrangente por Lovegrove e seus colaboradores (1980 *apud* STEIN, 2001) em virtude do desenvolvimento dos recursos de neuroimagem e sua aplicação em estudos sobre o cérebro em funcionamento. Desenvolvendo novos estudos baseados na teoria do déficit magnocelular, Stein (2001) afirmou que as células magnocelulares também são encontradas no córtex occipital e podem ser ativadas mediante estímulos visuais. Segundo o pesquisador, o uso de testes de sensibilidade ao movimento pode indicar a presença de déficits que, neste caso específico, envolvem não apenas os neurônios magnocelulares periféricos, mas também o processamento central.

Desta forma, de acordo com Ramus et al (2003), a disfunção magnocelular não se restringe apenas à visão, mas pode se generalizar para outras modalidades, como a auditiva, a motora, e, conseqüentemente, o processamento fonológico²⁰. Neste panorama, a teoria magnocelular, em virtude de sua abrangência, é compreendida por muitos pesquisadores dentro de uma hipótese de um déficit cerebelar como causa/origem da dislexia, sendo denominada por alguns como Déficit Cerebelar ou Déficit de Automação.

A figura 5 a seguir, busca tornar mais claro o processamento magnocelular visual:

²⁰ Embora as teorias do déficit visual e do déficit magnocelular mencionem a presença de um distúrbio em um tipo específico de células – no caso, as magnocelulas – estas tratam de efeitos completamente diferentes. De acordo com a teoria do déficit visual, o distúrbio ou disfunção da via magnocelular promove instabilidades nas fixações binoculares, dificultando a apreensão do estímulo. Já na teoria do déficit magnocelular -também denominado por déficit cerebelar - os efeitos dependem da localização das células acometidas no córtex, podendo levar a déficits no processamento visual de contrastes/ luminância, atingindo também áreas relativas a audição e motricidade, entre outros.

Figura 5. Processamento magnocelular visual.



Fonte: Chromagem International.²¹

A hipótese de um déficit cerebelar (ou de automação), embora já estudada por alguns pesquisadores desde a década de 1980, foi impulsionada de forma bastante significativa a partir da década de 1990 com a inclusão do uso de neuroimagens em suas pesquisas. O cerebelo, responsável pelo equilíbrio, tônus muscular e pelos movimentos voluntários, recebe também informações provenientes das células magnocelulares que as trazem dos centros sensoriais e motores (STEIN, 2001; ALMEIDA, 2011). Desta forma, o cerebelo, ao receber as informações das vias sensoriais, monitora os movimentos – inclusive dos olhos – e medeia a interlocução do sujeito com ele mesmo e com o ambiente, podendo interferir na análise fonológica, participando deste processamento (ALMEIDA, 2011).

A década de 1990 também foi marcada pelos estudos genéticos da dislexia. De acordo com Svidnicki (2011), vários estudos têm sido empreendidos para a identificação de regiões cromossômicas responsáveis por esta função por meio de estudos de ligação²² em famílias consideradas afetadas (SVIDNICKI, 2011).

²¹ Disponível em http://www.chromagen-spain.com/chromagen/index4_ingles.htm. Acesso em 10.11.2015.

²² Segundo Cendes (2014), os estudos de ligação são uma metodologia experimental de pesquisa utilizada para o mapeamento do locus de um gene o qual pode ser responsável pela causa de uma determinada doença. Esta metodologia de estudos se baseia “no conceito de recombinação e no princípio de que quando dois genes estão próximos no mesmo par cromossômico eles não se segregam independentemente”. Esta metodologia faz uso da porcentagem de recombinantes e para identificar a posição cromossômica de um gene e inferir a posição do segundo.

Ainda segundo Svidnicki (2011), nove regiões cromossômicas foram identificadas no genoma humano como candidatas suscetíveis à dislexia e têm sido estudadas em pesquisas realizadas em diferentes países. São elas: DYX1 (15q21), DYX2 (6p21), DYX3 (2p16-p15), DYX4 (6p13-q16), DYX5 (3p12-q12), DYX6 (18p11), DYX7 (11p15), DYX8 (1p34-p36) e DYX9 (Xp27).

Almeida (2011) faz referência em sua pesquisa de mestrado a muitas outras teorias e hipóteses acerca da dislexia que, baseando-se em estudos que foram sendo desenvolvidos ao longo de anos, deram origem a novas perspectivas em relação à sua etiologia, e foram ganhando força ou ressurgindo no século XXI, como a hipótese do déficit de automação (dificuldade em empreender leitura fluente) (TELES, 2004); a teoria do déficit na taxa de processamento (dificuldade na decodificação de palavras) (NAVAS; PINTO; DELLISA, 2009); teoria do duplo déficit (somatória do déficit no processamento fonológico com o de velocidade de nomeação) (SILVA; CAPELLINI, 2011); teoria do modelo de balanço da leitura (um pequeno distúrbio no hemisfério esquerdo que pode comprometer o desenvolvimento e a compreensão das regras sintáticas e linguísticas que regem a língua) (REID, 2009 *apud* ALMEIDA, 2011); teoria do tempo de permanência da atenção (um déficit nas funções executivas que pode comprometer um dos componentes da memória de trabalho que leva ao controle da atenção) (DIAS; MENEZES; SEABRA, 2010); teoria do atraso na maturação (atraso no desenvolvimento cortical) (FEITOSA; DEL PRETTE; MATOS, 2007); teoria das percepções distorcidas ou da desorientação (conceituações substituem as percepções sensoriais normais em virtude de uma desorientação na capacidade cognitiva) (SOUSA, 2011), entre outras.

Alves et al (2011) alertaram sobre as perspectivas e expectativas em relação àquilo que diversos pesquisadores definiram como sintomas do fenômeno, afirmando que é imprescindível ampliar os conhecimentos sobre a dislexia, mas que uma única teoria pode não explicar toda a complexidade da sintomatologia encontrada. E embora a teoria do déficit no processamento fonológico se apresente como a mais aceita na atualidade entre as diversas hipóteses propostas, estes pesquisadores afirmaram que é preciso considerar que este pode ocorrer em conjunto com outros déficits, provocando a heterogeneidade dos sintomas.

Como é possível observar, todo o percurso histórico do conceito de dislexia é baseado na perspectiva da presença de alterações neurobiológicas no indivíduo. Mesmo quando se

pesquisam sujeitos sem lesões, os estudos se voltam para a busca de respostas biológicas para as dificuldades com a leitura e a escrita apresentadas pelos sujeitos.

O contexto de ensino e a situação de aprendizagem não costumam ser problematizadas e a maior parte das teorias que procuram explicá-la acabam assumindo concepções biologizantes acerca da aquisição da escrita, mantendo o desenvolvimento da questão dentro de uma perspectiva que não se apresenta como suficiente para compreender o fenômeno e tampouco capaz de responder às necessidades educativas das crianças.

Muitas pesquisas, nesta perspectiva, seguem sendo realizadas em busca da compreensão da etiologia da dislexia, bem como de uma descrição que permita traçar um entendimento claro do fenômeno para que ações de atendimento às crianças diagnosticadas sejam aplicadas de forma mais efetiva. No entanto, estas ações se configuram apenas como uma promessa que não tem se concretizado ao longo dos anos, favorecendo a responsabilização da criança por seus problemas escolares – a dificuldade é atribuída a ela e a mais ninguém, além de excluir o papel do sistema educacional e das relações sociais do processo.

Convém também ressaltar que, embora muitas teorias tenham sido desenvolvidas em busca da compreensão da dislexia, e que esta diversidade provoque as tensões e as controvérsias do campo, cada uma das teorias não se contrapõe diretamente às demais. Ao longo de mais de três séculos de estudos da neurologia, cada nova teoria sobre o fenômeno da dislexia procurou compreender o fenômeno à sua maneira, tentando encontrar sua etiologia a partir do estudo fisiológico e anatômico do desenvolvimento cerebral. No entanto, têm apresentado resultados inconclusivos, não conseguindo abarcar/explicar a pluralidade dos casos que são identificados e/ou diagnosticados como dislexia.

A ausência de estudos conclusivos e da constituição de uma teoria consistente que explique o fenômeno permite a manutenção de interpretações dúbias e equivocadas em relação à maneira como os sujeitos se relacionam com a linguagem escrita, favorecendo a permanência da multiplicidade de teorias e de associações infecundas entre elas.

Além disso, o estudo do desenvolvimento neurológico não tem se mostrado suficiente para explicar o desenvolvimento dos comportamentos tipicamente humanos, como as ações voluntárias e intencionais mediante as mais variadas situações promovidas pelas vivências sociais. Em outras palavras, estes estudos nos permitem conhecer a anatomia e a fisiologia do

desenvolvimento cerebral humano, mas não explicam a maneira como nos tornamos parte da cultura da sociedade na qual nascemos, e como nos humanizamos a partir dela.

Assim, mediante estes aspectos, as teorias desenvolvidas e assumidas em busca da etiologia da dislexia não conseguem explicar as relações que os sujeitos estabelecem com a linguagem escrita, não permitem alcançar um entendimento sobre as trajetórias assumidas pelas crianças durante a alfabetização, muito menos a maneira como a aquisição da escrita transforma os indivíduos. Estes fatos suscitam questionamentos sobre a relação entre a insistência na perspectiva do defeito biológico a despeito dos estudos da função social da escrita e a forma como esta promove profundas transformações sociais e individuais.

Mesmo sem avançar na direção de entendimentos plausíveis em relação às necessidades das crianças, algumas das teorias desenvolvidas sob a perspectiva mecanicista e biologizante seguem sendo estudadas pelos (as) pesquisadores (as) em busca da etiologia da dislexia, conforme apresento na seção a seguir.

2.3 – Questões sobre as principais teorias da dislexia

Na seção anterior, descrevi a multiplicidade de teorias que emergiram durante o desenvolvimento histórico do conceito de dislexia. É possível observar que, embora haja uma gama considerável de teorias, algumas delas se tornaram mais populares e comumente aceitas entre pesquisadores (as) e profissionais ligados à Saúde e à Educação.

De acordo com Alves et al (2011), as três principais teorias que procuram explicar a dislexia são a teoria do déficit fonológico, a teoria do déficit magnocelular visual (co-ocorrente ao déficit auditivo) e a teoria do déficit cerebelar (sob a perspectiva do déficit de automação).

A leitura prévia e o estudo cuidadoso das teses e dissertações que compõem o escopo desta tese permitiram constatar que as principais teorias que regem os estudos sobre a dislexia em nosso país podem ser organizadas em três grupos, a saber: a teoria do déficit visual, a teoria do déficit auditivo, e a teoria do déficit no processamento fonológico. Estas teorias também costumam ser associadas e combinadas entre si e com outros déficits, contribuindo para uma multiplicidade possibilidades de formulação teórica.

2.3.1 – A Teoria do Déficit Visual

Considerada a mais clássica das teorias pelos pesquisadores, a teoria do déficit visual também costuma ser denominada como teoria do déficit magnocelular. De acordo com esta teoria, a presença de uma disfunção nas magnocélulas do sistema visual levaria a uma instabilidade no movimento binocular, comprometendo o processamento da informação visual.

Conforme descreveram Couto (2006) e Luca (2009), o processamento visual inicia-se na retina, onde se dá a percepção visual através da luz que penetra pela córnea e é projetada no fundo do olho, onde é transformada em informação eletroquímica. Para isso, a retina possui quatro tipos de fotorreceptores: bastonetes, cones S (sensibilidade para o azul), cones M (sensíveis para o verde), e cones L (sensíveis ao vermelho) (COUTO, 2006). Estes fotorreceptores segregam a informação entre as células ganglionares magnocelulares (ou do tipo M) e as células parvocelulares (do tipo P) (GUYTON, 1991; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000; LUCA, 2009). Os axônios destas células ganglionares se conectam ao Corpo Geniculado Lateral por meio de três vias principais: a via magnocelular, a parvocelular e a koniocelular (COUTO, 2006; LUCA, 2009).

Segundo Stein (2001), Couto (2006) e Luca (2009), a via magnocelular é responsável pelo processamento dos movimentos rápidos e de curta duração, levando ao cérebro as informações sobre a localização e a profundidade dos objetos no espaço por meio do controle reflexo dos olhos. Já a via parvocelular é uma via de processamento mais lento, sendo responsável pelas informações sobre a cor, forma e textura dos objetos. Já, a via koniocelular é sensível às cores azul e amarelo, possui resolução espacial intermediária, e alto nível de resolução para estímulos em movimento (COUTO, 2006). As células deste tipo também são encontradas nas vias magnocelulares e parvocelulares (GUYTON, 1991; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000; STEIN, 2001; COUTO, 2006; LUCA, 2009).

A figura 6 abaixo ilustra as vias magnocelular e parvocelular, assim como a trajetória das informações processadas por estas:

Figura 6. Vias Magnocelular e Parvocelular

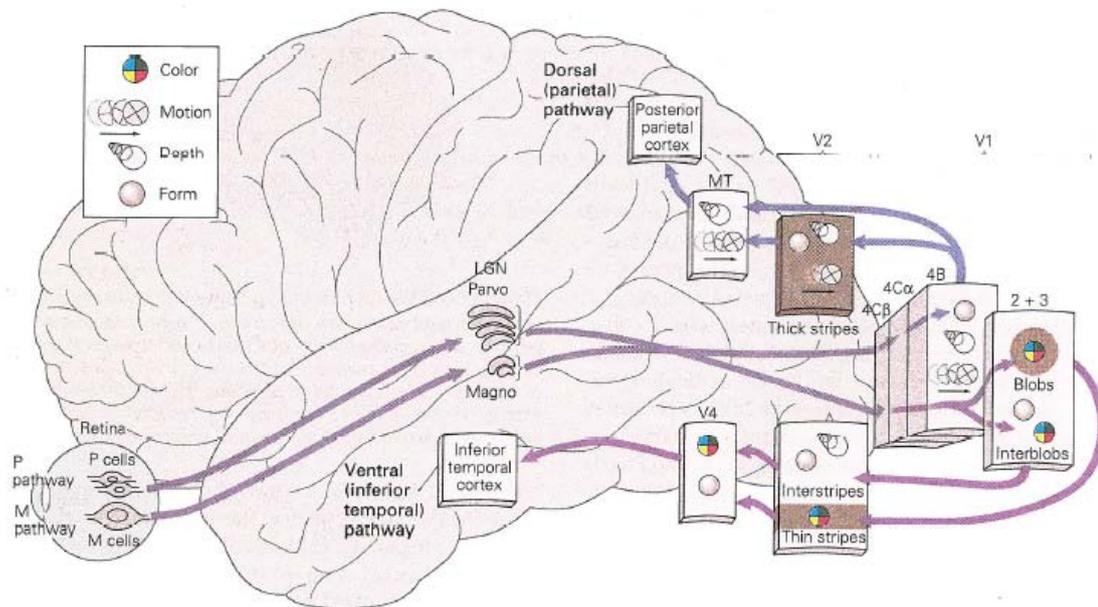


Figure 25-12 Possible functions mediated by the two pathways connecting visual processing centers in the cerebral cortex. The icons represent salient physiological properties of cells in these areas. On the top is the pathway extending to the posterior parietal cortex, which is thought to be particularly involved in processing motion, depth, and spatial information.

On the bottom is the pathway to the inferior temporal cortex, which is more concerned with form and color. Feeding into those two cortical pathways are the P and M pathways from the retina. (MT = middle temporal; LGN = lateral geniculate nucleus.) (Adapted from Van Essen and Gallant 1994.)

Fonte: Kandel; Schwartz; Jessell (2000, p. 502)²³

A via que compõe o sistema magnocelular é responsável por cronometrar os eventos visuais durante o ato de leitura, ou seja, controla os movimentos visuais que colaboram para o desenvolvimento de habilidades ortográficas (GUYTON, 1991; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000; STEIN, 2001).

De acordo com Stein (2001), o sistema magnocelular está prejudicado nos disléxicos em razão de uma anormalidade no desenvolvimento das camadas magnocelulares do Núcleo Genuculado Lateral, levando à redução da sensibilidade ao movimento, gerando instabilidade na fixação binocular e pobre localização visual – principalmente no lado esquerdo.

²³Eventuais funções mediadas pelas duas vias que ligam os centros de processamento visual no córtex cerebral. Os ícones representam propriedades fisiológicas salientes das células nestas áreas. Na parte superior do percurso, estendendo-se para o córtex parietal posterior, estão centros que podem estar diretamente envolvidos no processamento do movimento, da profundidade e da informação espacial. Ao fundo está o caminho para o córtex temporal inferior, que está mais preocupado com a forma e cor. A sustentação destas duas vias corticais são as vias P e M da retina (MT = média temporal, LGN = lateral do núcleo geniculado) (Adaptado de Van Essen e Gallant 1994).

Segundo este pesquisador, o mau desenvolvimento do sistema magnocelular possui forte base genética e pode estar relacionado a um prejuízo causado por anticorpos durante o desenvolvimento fetal do cérebro. Outro fator relacionado é um possível déficit de ácidos graxos poli-insaturados durante o desenvolvimento magnocelular, uma vez que o desenvolvimento deste sistema depende de grandes quantidades destes ácidos durante sua formação. Os ácidos graxos poli-insaturados são os responsáveis pela flexibilidade da membrana que permite as rápidas mudanças necessárias ao transporte de substâncias. Assim, este déficit pode ser o responsável pelas disfunções do sistema magnocelular (STEIN, 2001).

Em suma, o Déficit Magnocelular compreende uma instabilidade binocular e perceptiva visual que prejudica o movimento dos olhos durante a leitura, comprometendo o reconhecimento das palavras e dificultando o desenvolvimento da fluência na linguagem escrita (STEIN, 2001; LUCA, 2009). Estas instabilidades se refletem na escrita denunciando os erros característicos da Dislexia Disortográfica (ou Visual). Neste quadro, também é muito comum o relato de que há a sensação de que as letras estão dançando (STEIN, 2001).

Com base no exposto, é compreensível o direcionamento de algumas pesquisas para o estudo do funcionamento do sistema visual e de suas implicações no processo de desenvolvimento da cognição. No entanto, a teoria desconsidera a escrita como um objeto de cultura carregado de significados e sentidos, se apoiando apenas na relação entre a codificação e a decodificação de símbolos gráficos como processo de aquisição da linguagem escrita.

A concepção da teoria do déficit visual também desconsidera o papel das experiências e das vivências infantis com os símbolos gráficos, procurando justificar a relação que a criança apresenta com a escrita a partir da presença de um déficit, não observando se participam de práticas e eventos de letramento, e qual a qualidade e o papel da escrita nestas situações. Assim, seguem mistificando a maneira como as crianças lidam com a linguagem escrita, enfatizando a condição neurobiológica visual como principal fator no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os estudos sobre o Déficit Magnocelular têm sido aprofundados em relação ao desenvolvimento de tecnologias médicas que têm permitido compreender melhor o funcionamento do processamento visual, e também o tem considerado como fator primário à

outros déficits ou concomitante (ou co-ocorrente) a outros, como o Déficit Auditivo, que abordaremos a seguir.

2.3.2 – A Teoria do Déficit Auditivo

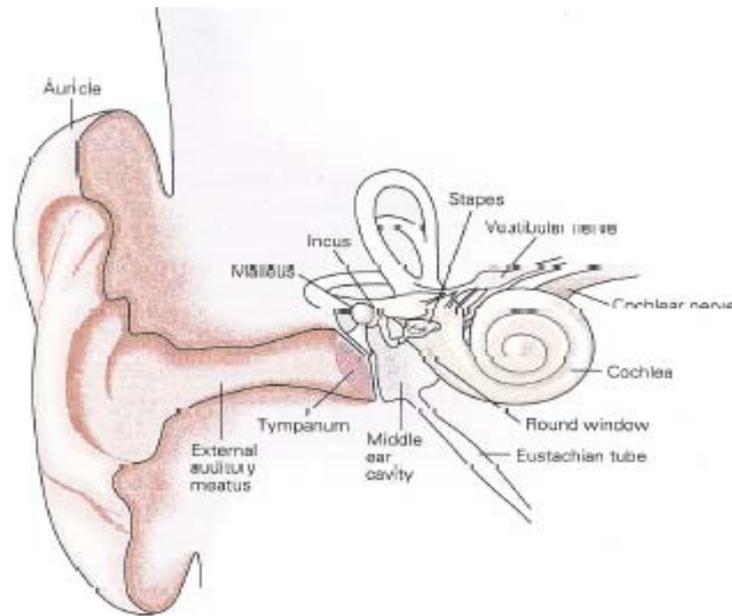
Os estudos sobre a Teoria do Déficit Auditivo têm sido bastante aprofundados em razão do aperfeiçoamento dos instrumentos para a pesquisa médica, como os testes para a avaliação do processamento auditivo e os aparelhos de ressonância magnética.

De acordo com Perusso (2002) e Boscariol (2010), a análise da integridade das funções do Sistema Nervoso Auditivo Central (SNAC) é de difícil avaliação, pois estas são difíceis de serem analisadas separadamente em razão de suas complexidades. Por isso, os aspectos relacionados à possível presença de um déficit são analisados a partir do comportamento do processamento da informação auditiva (PERUSSO, 2002; BOSCARIOL, 2010; GALETTI, 2011; BELLIS, 2011).

O processamento da informação auditiva inicia-se no Sistema Auditivo Periférico (SAP) e é transmitido ao Sistema Auditivo Central (SAC). O SAP é composto pelas estruturas externas, começando na orelha externa e chegando ao nervo auditivo. Suas funções incluem detectar o sinal acústico, condução do som e transformação dos sinais sonoros em informações neuro-elétricas (PERUSSO, 2002; BOSCARIOL, 2010). O SAC se inicia no núcleo coclear, o qual pode ser considerado o ponto de partida de uma complexa análise do estímulo sonoro (PERUSSO, 2002; BOSCARIOL, 2010).

Na figura 7 é possível compreender o início da trajetória do processamento do som:

Figura 7. Sistema Auditivo Periférico (SAP).



Fonte: Kandel; Schwartz; Jessell (2000, p. 591)

De acordo com Boscariol (2010), durante o processamento da informação auditiva, o sinal acústico é enviado ao complexo olivar superior pelos axônios pós-sinápticos e pelos axônios dos núcleos cocleares. Estas informações são projetadas ao colículo inferior do mesencéfalo através dos lemniscos laterais de ambas orelhas (BOSCARIOL, 2010). Os axônios dos lemniscos enviam sinais das orelhas ao colículo e este envia seus axônios ao Núcleo Genuculado Medial do Tálamo. Os axônios deste núcleo geniculado se dirigem ao córtex auditivo primário no giro de Heschl (GUYTON, 1991; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000; PERUSSO, 2002; BOSCARIOL, 2010; BELLIS, 2011). O giro de Heschl, com o lobo temporal que se estende de sua parte posterior até o final da fissura de Sylvius, e a fissura de Sylvius com a ínsula constitui as áreas auditivas corticais (GUYTON, 1991; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000; BOSCARIOL, 2010; BELLIS, 2011).

De acordo com Boscariol (2010), o córtex auditivo pode ser considerado o ponto de chegada das vias auditivas no lobo temporal. “Vias corticocorticais e corticotalamocorticais estabelecem conexões com diversas áreas do cérebro, em especial com o lobo frontal, e conexões inter-hemisféricas são estabelecidas por meio do corpo caloso” (BOSCARIOL, 2010, p. 38). Ainda segundo a pesquisadora, a porção do sulco do corpo caloso que recebe as vias auditivas do lobo temporal e da ínsula pode ser considerada a região específica das respostas auditivas.

Conforme Perusso (2002), o processamento da fala é realizado pelas áreas de associação, fazendo usos de informações advindas de processamentos de análise e síntese fonêmica e dos sequenciamentos dos fonemas. Portanto, o processamento auditivo central se constitui a partir de operações sucessivas e simultâneas que ocorrem em todo o sistema auditivo (GUYTON, 1991; KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000; BELLIS, 2011).

A figura 8 ilustra esta trajetória:

Figura 8. Processamento Auditivo.

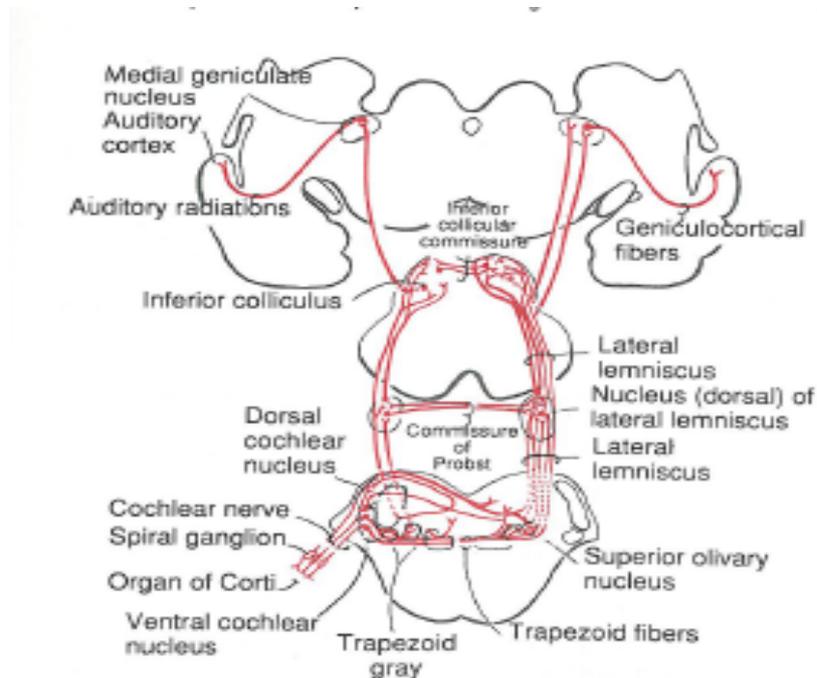


Figure 14-10. The auditory pathway. (Modified from Crosby, Humphrey, and Lauer.: Correlative Anatomy of the Nervous System. New York, Macmillan Publishing Co., 1962. Copyright 1962 by Macmillan Publishing Co. Reprinted with permission.)

Fonte: Guyton (1991, p. 183)

O processamento auditivo central transcende a função/capacidade para ouvir, sendo responsável também pela detecção, localização e lateralização do som, discriminação e reconhecimento dos padrões auditivos e dos aspectos temporais da audição, como integração, discriminação, ordenação e mascaramento temporal (PERUSSO, 2002; GALETTI, 2011).

Perusso (2002) também considerou que o processamento auditivo central compreende habilidades como memória, atenção seletiva, fusão ou síntese biaural, separação biaural,

aglutinação, fechamento, sequencialização e figura-fundo. Neste panorama, a presença de um déficit em qualquer um (ou mais de um) dos componentes e/ou habilidades auditivas citadas pode ser considerado como um distúrbio no processamento auditivo central.

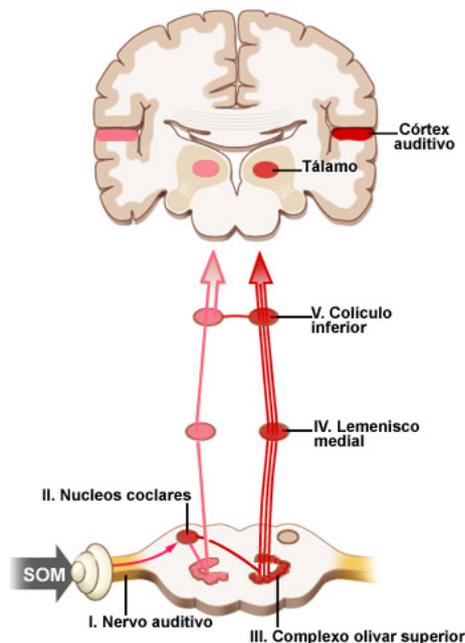
De acordo com Santos; Barreiro (2005) e Galetti (2011), o comportamento do processamento auditivo pode ser avaliado com tarefas auditivas específicas, como testes de processamento auditivo temporal para avaliar a resposta temporal para a ordenação, discriminação, resolução e integração; testes de escuta dicótica para analisar o efeito de estímulos diferentes apresentados de forma simultânea às duas orelhas; testes de interação binaural para avaliar a habilidade do SNAC durante o processamento de informações díspares e complementares apresentadas às duas orelhas; testes monoaurais de baixa redundância para avaliar o fechamento auditivo, a análise de figura-fundo, e a discriminação auditiva frente a sinais sonoros distorcidos ou ausentes.

Há pesquisadores que têm creditado a presença do déficit apenas ao componente temporal do processamento auditivo, originando a teoria do déficit do processamento auditivo temporal. Segundo Romero, Capellini e Frizzo (2015, p.439), a *American Speech and Hearing Association* (ASHA) definiu o processamento auditivo temporal como

a percepção do som ou da alteração do som dentro de um período restrito e definido de tempo, ou seja, refere-se à habilidade de perceber ou diferenciar estímulos que são apresentados numa rápida sucessão, sendo dividido em quatro categorias: ordenação ou sequencialização temporal, resolução, discriminação ou acuidade temporal e integração ou somação temporal.

Ainda segundo as pesquisadoras, a percepção temporal do som depende de respostas comportamentais e o lobo temporal, em conjunto com o complexo olivar superior, são os responsáveis pela percepção dos padrões sequenciais e pela codificação da informação sonora temporal (ROMERO; CAPELLINI; FRIZZO, 2015). Na figura a seguir, a trajetória do processamento auditivo temporal:

Figura 9. Processamento Auditivo Temporal



Fonte: Cunha; Luc-Puel (s.d.)²⁴

De acordo com os pesquisadores, um distúrbio e/ou disfunção no processamento auditivo temporal pode comprometer o desenvolvimento da fala, implicando em atrasos sintáticos que se refletem na compreensão e construção das frases durante a comunicação (FORTUNATO-TAVARES et al, 2009). Além disso, os pesquisadores também afirmam que um distúrbio neste componente pode comprometer o processamento da informação de maneira a promover alguns dos comportamentos típicos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (ROMERO; CAPELLINI; FRIZZO, 2015).²⁵

Os ditos sintomas do déficit do processamento auditivo costumam ser referidos à dislexia disfonética ou fonológica em razão dos problemas e dificuldades no processamento do som. Desta forma, o déficit do processamento auditivo é considerado como fator primário e causa do déficit do processamento fonológico, a qual é considerada como a teoria mais difundida e estudada acerca do fenômeno da dislexia (ALVES et al, 2011).

²⁴ Disponível em <http://www.cochlea.eu/po/exploracao-funcional/metodos-objetivos/vias-auditivas>. Acesso em 18.11.2015.

²⁵ Embora o TDAH não seja objeto de estudo desta pesquisa, é muito comum encontrarmos pesquisadores que o relacionam com a dislexia.

2.3.3 -A Teoria do Déficit no Processamento Fonológico

O processamento fonológico pode ser definido como operações mentais realizadas pelos indivíduos durante o processamento das informações advindas da estrutura fonológica da linguagem oral, ou seja, significa a capacidade e as habilidades necessárias para reconhecer e interpretar os sons da linguagem e manipulá-los durante a comunicação (LOPES, 2004; SALGADO, 2010; SEABRA; CAPOVILLA, 2011).

O processamento fonológico pode ser compreendido em três componentes: a consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e o acesso ao léxico mental.

A consciência fonológica é definida como a habilidade metalinguística de se refletir sobre os sons da fala e manipular seus segmentos de forma consciente (CARDOSO-MARTINS, 1999; PESTUN, 2005; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005). De acordo com Pestun (2005), as habilidades metalinguísticas da consciência fonológica se desenvolvem gradualmente à medida que a criança vai interagindo, participando e experimentando as situações de uso da linguagem.

A consciência fonológica pode ser subdividida em diferentes níveis ou componentes de acordo com a concepção dos pesquisadores. Freitas, Alves e Costa (2007) subdividiram a consciência fonológica em consciências silábica, intrassilábica e fonêmica. Já Capovilla, Dias e Montiel (2007) subdividiram a consciência fonológica em discriminação, segmentação e manipulação da fala e consciências suprafonêmicas e fonêmicas.

Os componentes ou níveis da consciência fonológica mais citados e estudados pelos pesquisadores são a consciência silábica (habilidade para compreender a segmentação das palavras em sílabas); a consciência segmental ou fonoarticulatória (habilidade para pensar sobre os sons da fala e relacioná-los aos movimentos articulatorios adequados e necessários para produzi-los); a consciência intrassilábica ou suprafonêmica (habilidade em isolar uma determinada sílaba dentro de uma palavra); a consciência fonêmica (habilidade para segmentar as palavras em fonemas); e a consciência fônica (habilidade para reconhecer as unidades fonológicas na produção oral) (BAJARD, 1994; MALUF; BARRERA, 1997; LOPES, 2004; MARCHETTI; MEZZOMO; CIELO, 2009; VIDOR-SOUZA; MOTA; SANTOS, 2011; ALVES, 2012).

Quadro 1 – Componentes da Consciência Fonológica.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	Consciência Silábica
	Consciência Segmental ou Fonoarticulatória
	Consciência Intrassilábica ou Suprafonêmica
	Consciência Fonêmica
	Consciência Fônica

Fonte: Seabra; Capovilla (2011) (adaptado pela autora)

Um déficit em qualquer um destes componentes caracteriza o que os pesquisadores definiram como Déficit na Consciência Fonológica. Este déficit é relacionado às omissões, trocas, inversões e substituições de letras e sílabas durante o processo de aprendizagem e produção da linguagem escrita.

A memória de trabalho fonológica pode ser compreendida como o conjunto de processos de armazenamento, gerenciamento e processamento da informação. Estes processos são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de representar mentalmente as características fonológicas da linguagem (SEABRA; CAPOVILLA, 2011; CORSO; DORNELES, 2012; GRANZOTTI et al, 2013).

De acordo com Wood et al (2001) e Granzotti et al (2013), a memória de trabalho se distingue da memória de curto prazo e da memória de longo prazo por privilegiar a manipulação da informação, embora haja uma relação intrínseca entre elas no processo de aprendizagem da escrita. A memória de curto prazo é responsável pela recepção de informações sensoriais e motoras por segundos ou minutos para que sejam manipuladas para futuro armazenamento. Já a memória de longo prazo possui uma capacidade ilimitada para armazenamento das informações que recebe na memória de curto prazo.

Os pesquisadores subdividem a memória de Trabalho Fonológica em quatro componentes: o executivo central, que possui a função de controlar a atenção e a inibição do processamento da informação; a alça fonológica (ou componente fonológico) que, subdividida em memória de curto prazo e mecanismo de reverberação, tem a função de armazenar e processar as informações codificadas verbalmente a partir das informações visuais e auditivas; o esboço visual (ou componente viso-espacial), que armazena a informação por breves

períodos e atua na produção e manutenção da imagem mental; e o retentor episódico, que retém as informações que foram mantidas temporariamente na memória de longo prazo (UEHARA; LANDEIRA – FERNANDEZ, 2010; CORSO; DORNELES, 2012; GRANZOTTI et al, 2013).

Quadro 2 – Componentes da Memória de Trabalho Fonológica.

MEMÓRIA DE TRABALHO FONOLÓGICA	Executivo Central
	Alça Fonológica ou Componente Fonológico <ul style="list-style-type: none"> ● Memória de curto prazo ● Mecanismo de reverberação
	Esboço visual ou Componente Viso-Espacial
	Retentor Episódico

Fonte: Seabra; Capovilla (2011) (adaptado pela autora)

Em relação ao léxico mental, Seabra e Capovilla (2011) afirmaram que este se refere à habilidade de acessar de forma rápida e fácil as informações já armazenadas na memória de longo prazo em razão das significações construídas pelo sujeito.

O léxico mental pode ser subdividido em léxico ortográfico, responsável pelo armazenamento das formas ortográficas das palavras; léxico auditivo linguístico, que tem a função de armazenar as representações auditivas das palavras conhecidas, permitindo seu reconhecimento; léxico semântico, que armazena os significados das palavras; léxico não-linguístico auditivo, armazena os sons da natureza; e o léxico não-linguístico visual, o qual armazena as representações visuais das imagens conhecidas.

O déficit na memória de trabalho e/ou no léxico mental costuma ser referido às inversões e trocas de palavras por sinônimos ou outro elemento do mesmo universo semântico, tanto na produção oral quanto na escrita. Também é comum a manifestação das mesmas características relacionadas ao Déficit na Consciência Fonológica.

Quadro 3 – Componentes do Léxico Mental.

LÉXICO MENTAL	Léxico Ortográfico
	Léxico Auditivo Linguístico
	Léxico Semântico
	Léxico Não-linguístico Auditivo
	Léxico Não-linguístico Visual

Fonte: Seabra; Capovilla (2011) (adaptado pela autora)

Em suma, déficits em qualquer um dos componentes do processamento fonológico podem se refletir na linguagem escrita como um conjunto de sintomas definidos pelas seguintes características (IANHEZ; NICO, 2002; JARDINI, 2003): inversões e omissões de letras, sílabas, palavras e frases; aglutinações de palavras; trocas espaciais como b/ d, p/ q, 2/ 5, entre outros; escrita espelhada; dificuldade na soletração; troca de palavras durante a leitura, tal como mamadeira/ madeira; neografismos, como o corte na letra d; neologismos como “enfestado” para referir-se a alguém pronto para uma festa; dificuldades com memorização e com a regularidade da letra manuscrita; dificuldades na compreensão de textos e com sequências lógica, temporal e coerência; dificuldades com antônimos e sinônimos; trocas de letras e grupos consonantais baseadas na troca de sons surdos por sonoros, como p/ b ou t/ d; trocas entre os arquifonemas; trocas sonoras entre as vogais; trocas nasais e entre os grupos consonantais. Os pesquisadores também associam baixa-autoestima, desatenção e dispersão a estes sintomas (IANHEZ; NICO, 2002; JARDINI, 2003).

Os estudos acerca do processamento fonológico também têm considerado como seus componentes as seguintes consciências: a consciência sintática, que se refere à habilidade para refletir sobre a estrutura sintática da linguagem, subdividindo-a em componentes morfológicos e gramaticais; a consciência semântica, referida às habilidades para se refletir sobre os significados das palavras; e a consciência pragmática, relacionada à habilidade para refletir sobre os usos das palavras nos diferentes contextos sociais e seus sentidos e significados (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006; GIUSTINA; ROSSI, 2008).

Quadro 4 – Componentes do Processamento Fonológico

PROCESSAMENTO FONOLÓGICO					
Consciência Fonológica	Memória de Trabalho Fonológica	Léxico Mental	Consciência Pragmática	Consciência Sintática	Consciência Semântica
Consciência Silábica	Executivo Central	Léxico Ortográfico			
Consciência Segmental ou Fonoarticulatória	Alça Fonológica ou Componente Fonológico: <ul style="list-style-type: none"> • Memória de curto prazo • Mecanismo de reverberação 	Léxico Auditivo Linguístico			
Consciência Intrassilábica ou Suprafonêmica	Esboço visual ou Componente Viso-Espacial	Léxico Semântico			
Consciência Fonêmica	Retentor Episódico	Léxico Não-linguístico Auditivo			
Consciência Fônica		Léxico Não-linguístico Visual			

. Fonte: Seabra; Capovilla (2011) (adaptado pela autora)

Os estudos sobre o processamento fonológico concebem a aquisição e desenvolvimento da leitura por meio de um modelo denominado Dupla Rota, no qual uma destas rotas é definida como fonológica e a outra como lexical (STIVANIN, 2007; ROCHA, 2009; OLIVEIRA, 2010; GUTIERREZ, 2010; SEABRA; CAPOVILLA, 2011). De acordo com este modelo, a leitura pode ser realizada em qualquer uma destas rotas.

Segundo Seabra e Capovilla (2011), quando a leitura é realizada pela rota fonológica, primeiramente a palavra escrita é analisada pelos sistemas de análise visual e pelo sistema de reconhecimento de palavras. Se ela não for reconhecida, ela passa por um processo de segmentação e decodificação fonológica, seguida por nova combinação fonológica, para fim de ser compreendida pelo léxico. Se ela já foi ouvida antes, sua forma fonológica será buscada

no léxico auditivo linguístico. Se ainda não foi, ela não terá uma representação correspondente armazenada e será emitida de acordo com seus componentes fonológicos.

Já na rota lexical, a palavra escrita também passa pelo sistema de reconhecimento visual de palavras. A seguir, é reconhecida pelo léxico ortográfico como uma palavra e pode ser pronunciada por meio de dois caminhos: pelo sistema léxico-semântico (o leitor conhece o significado daquilo que está pronunciando) ou pela rota lexical direta (quando a pronúncia é dada de forma automática).

Os conceitos do processamento fonológico têm se popularizado de forma significativa entre pesquisadores do campo da educação e entre professores e profissionais afins, assumindo a forma de métodos de ensino como o Treino de Consciência Fonológica proposto por Seabra e Capovilla (2011) e o Método das Boquinhas desenvolvido por Jardini (2003).

Desta forma, mediante o exposto sobre o déficit no processamento auditivo (central ou temporal) e o déficit no processamento fonológico, algumas questões se colocam conjuntamente em razão da possível relação existente entre estes déficits segundo alguns pesquisadores.

Grosso modo, é possível compreender os tais efeitos destes déficits da seguinte forma: a criança ouve os sons da fala de seus interlocutores mas, em razão do déficit auditivo (central ou temporal), apresenta dificuldades em compreender o que lhe foi dito, em estabelecer relações, e construir seus conhecimentos. Estas dificuldades se revelam na oralidade e se refletem na escrita à medida que a criança não consegue estabelecer uma relação entre os sons da fala e os símbolos gráficos que os representa, não conseguindo aprender a ler e a escrever.

Conforme apresento no próximo capítulo – ‘Contraposições ao conceito de dislexia vigente’ – as interlocuções entre a criança e os sujeitos de seu meio permite que ela tenha acesso à comunicação e à oralidade por meio de diferentes formas que constituem e permitem a construção do ato comunicativo. São estas diferentes formas que permitem a compreensão e o entendimento entre os interlocutores (BAGNO, 2009; 2011).

Isto faz com que a criança tenha acesso a experiências bastante diversificadas acerca do manejo da linguagem oral, internalizando esses manejos conforme vai alcançando os significados das relações que vivencia e construindo seus sentidos. Durante a alfabetização, quando faz uso da linguagem oral no processo de mapear os significados da escrita, a criança

percebe as diferenças existentes entre a linguagem oral e a escrita, ao mesmo tempo em que percebe a influência mútua destas e a forma como esta influência implica sobre a fala. E é neste imbricado jogo que a criança caminha no processo de aquisição da linguagem escrita, fazendo experiências com o código e marcando sua escrita de maneira singular.

Neste panorama, os ditos sintomas do déficit no processamento auditivo (central ou temporal) e no processamento fonológico nada mais são do que a configuração de um exercício de experimentações com o código gráfico marcado por um complexo mapeamento dos significados por meio da linguagem oral, a qual também foi (e ainda pode estar sendo) construída pela criança por meio das diferentes formas de comunicação que assume com seus interlocutores.

Neste ínterim, a dislexia enquanto um distúrbio neurobiológico que afeta a aprendizagem da linguagem escrita desaparece e emerge a criança que está aprendendo a ler e escrever. No entanto, para que a criança possa emergir, é preciso reconhecer os processos históricos, sociais e culturais dos quais ela participa e encontra elementos que constituirão a sua subjetividade. É preciso também reconhecer quais interesses podem estar por trás das tentativas de mistificar a aprendizagem e culpar as crianças pelo fracasso no processo de aprendizagem, conforme apresento a seguir.

III – Contraposições ao conceito de Dislexia.

Conforme apontei no capítulo anterior, os estudos sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolveram a partir dos estudos do campo médico da neurologia, apoiando-se nos conhecimentos científicos construídos a partir da busca pelo entendimento da relação entre a anatomia e a fisiologia cerebrais.

Neste ínterim, as dificuldades apresentadas pelas crianças têm sido justificadas pela possibilidade da presença de um déficit nos processamentos das informações, atribuindo a causa do fenômeno a um defeito neurobiológico.

Estas concepções têm sido fortemente questionadas por alguns pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural. Estes pesquisadores têm buscado compreender a relação entre os homens e a criação e o desenvolvimento da cultura como os processos responsáveis pela humanização e suas implicações para a evolução dos comportamentos tipicamente humanos. Assim, os questionamentos ao conceito vigente de dislexia nasceram a partir de estudos e discussões sobre o desenvolvimento humano e social, e não necessariamente para debater as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Estes estudos assumem a escrita como um revolucionário e empoderador objeto de cultura, responsável pelas importantes mudanças históricas fundamentais para a evolução do homem e das civilizações.

A associação destes estudos com os processos de aprendizagem escolar foi se dando à medida que os pesquisadores procuraram compreender as relações que os sujeitos estabelecem com a linguagem escrita enquanto objeto de cultura e como esta se constitui como função social.

A leitura prévia das teses e dissertações que compõem o escopo desta pesquisa apontou que os principais debates teóricos que questionam o conceito de dislexia vigente podem ser compreendidos em dois grandes grupos: aqueles permeados pela perspectiva sócio-histórica, e aqueles que se apoiam nos debates sobre os processos de medicalização e/ou patologização da educação.

As discussões destes dois grupos e suas considerações contra o conceito de dislexia têm apresentado algumas aproximações, entre as quais é possível destacar suas concepções acerca do desenvolvimento humano, e a maneira como concebem a relação entre a oralidade e a escrita durante o processo de alfabetização.

Sobre a relação entre a oralidade e a escrita, os estudos da Sociolinguística têm contribuído significativamente para a compreensão e elucidação das ações infantis nas atividades de escrita, nos permitindo melhor entender as trajetórias que as crianças assumem durante a escolarização e desmistificando os erros cometidos, trazendo contribuições significativas e elucidativas para o debate.

A Sociolinguística procura compreender o desenvolvimento da língua a partir das relações que são estabelecidas entre os sujeitos falantes que, ao fazerem uso dela, a desconstruem e reconstruem em razão de suas necessidades e das exigências do contexto. Desta forma, a língua está sempre em constante movimento de construção, assumindo novas e antigas formas, para que a compreensão seja efetiva para todos os interlocutores envolvidos.

De acordo com a Sociolinguística, as constantes transformações da língua, assim como a relação entre a oralidade e a escrita, costumam se refletir durante o aprendizado da linguagem escrita, quando a criança expõe na forma gráfica seus conhecimentos sobre a língua que fala (BAGNO, 2009; SOUSA, 2009; BAGNO, 2011; HORA; AQUINO, 2012).

Portanto, é possível constatar que as perspectivas que têm embasado as críticas e questionamentos à maneira como a dislexia tem sido concebida e difundida têm encontrado apoio nas ideias e concepções abordadas nos estudos do campo da Sociolinguística, apontando a maneira como os ditos sintomas do distúrbio podem se tratar apenas de reflexos da oralidade na escrita.

Nas seções a seguir, abordarei as concepções advindas da Perspectiva Histórico-cultural, da Medicalização e/ou Patologização da Educação e da Sociolinguística, apontando a maneira como estas concepções têm questionado o conceito de dislexia e a maneira como se relacionam com a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.1- A Perspectiva Histórico-Cultural

A perspectiva histórico-cultural nasceu da evolução promovida pelo advogado, literato e historiador Lev Seminovitch Vigotsky nos estudos do campo da psicologia do início do século XX.

De acordo com Cole; Scribner (2007), o campo de estudos da psicologia se encontrava em crise em razão das divergentes concepções acerca do desenvolvimento e constituição das formas mais complexas do pensamento. E foi neste cenário que o trabalho de Vigotsky no Instituto de Psicologia de Moscou começou a se destacar.

Ao aproximar as concepções da teoria marxista e os métodos e princípios do materialismo dialético dos estudos da psicologia, Vigotsky postulou que a compreensão dos mecanismos pelos quais se constroem as formas complexas de pensamento e a maneira pela qual a cultura se torna parte constituinte dos sujeitos envolve o entendimento da maneira como as interações sociais implicam sobre os sujeitos de forma quantitativa e qualitativa, considerando, ainda, as constantes mudanças e transformações que ocorrem nas sociedades nas quais os sujeitos se encontram inseridos (COLE e SCRIBNER, 2007). Realizando estudos nesta perspectiva, Vigotsky e seus colaboradores descreveram e postularam a importância e o papel da linguagem dentro destes processos.

De acordo com o psicólogo e cientista social Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979), importante colaborador de Vigotsky, as características tipicamente humanas de comportamento provêm da natureza social do homem e de sua vida em uma sociedade permeada pela cultura (LEONTIEV, 2004). Estas características e aptidões não são transmitidas pela via da hereditariedade biológica, pois só podem ser adquiridas por meio das relações interpessoais as quais permitem que os sujeitos se apropriem da cultura criada e desenvolvida por todas as gerações precedentes. Desta forma, os sujeitos aprendem a ser homens a partir das apropriações que fazem da cultura, e não fazendo uso exclusivo de seu aparato biológico (LEONTIEV, 2004).

Os estudos desenvolvidos por Luria (1986), Leontiev (2004) e Vigotsky (2007) apontaram que os processos de apropriação da cultura são dependentes da mediação oferecida pelos atos comunicativos entre os sujeitos do grupo social do qual o indivíduo faz parte desde

a sua infância. De acordo com estes estudos, no início do desenvolvimento da criança, os adultos do seu meio estabelecem com ela uma comunicação essencialmente prática ao significar suas ações e reações por meio da fala. Conforme já descrito no Capítulo I desta tese, ao significar as ações e reações da criança por meio da linguagem oral, os adultos de seu meio mapeiam a realidade e mediam o acesso aos seus significados socialmente construídos.

Para Luria (1986) e Leontiev (2004), neste processo, a criança se apropria do conteúdo da experiência humana por meio das palavras da expressão verbal, assim como se apropria das articulações da fala necessárias à comunicação oral.

A aquisição da fala é fundamental para o desenvolvimento da percepção, das atividades sensório-motoras e da atenção (VIGOTSKY, 2007). Segundo Vigotsky (2007), a fala permite à criança descrever os elementos de seu ambiente e suas relações, apontando seus detalhes e diferenças. Neste processo, a criança fala o que vê e confirma o que é por meio da interlocução com o adulto, desenvolvendo a linguagem por meio de uma percepção verbalizada.

As primeiras experiências infantis com a linguagem oral são marcadas pela rotulação. Isto acontece porque a criança usa a linguagem oral para selecionar um objeto específico de uma situação e o destaca em razão de suas particularidades. Neste processo, a criança supera as estruturais sensoriais (visão global da situação) ao perceber um objeto específico de seu ambiente por meio da fala. Assim, a fala é fundamental para o processo de desenvolvimento da percepção, tornando-se “parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança” (VIGOTSKY, 2007, p. 23).

À medida que a criança segue desenvolvendo sua linguagem oral, sua percepção verbalizada evolui de rotulações para falas sintetizadoras, ampliando o acesso às formas complexas de comportamento. A presença de outros interlocutores no ambiente impulsiona a fala em razão da necessidade de ser compreendida por estes. Desta forma, a linguagem promove o desenvolvimento perceptivo devido as relações que os sujeitos desenvolvem para expressar uns aos outros a realidade e o contextos no qual estão inseridos a partir dos significados sociais acessados (VIGOTSKY, 2007). Neste ínterim, a fala promove uma significativa evolução cognitiva ao exigir um “processamento sequencial”, ou seja, uma atuação analítica devido à exigência de se organizar a mensagem sob a estrutura de sentenças (p. 23).

Outros aspectos apontados por Vigotsky (1995; 2007) acerca das implicações da linguagem no desenvolvimento da percepção se referem à maneira como o mundo é percebido pela criança, não apenas por meio de suas cores e formas, mas também por meio de seus significados e sentidos. Isto significa que a criança, ao rotular e posteriormente sintetizar e analisar, o faz se apropriando dos significados dos objetos, assumindo a categorização destes em razão dos significados históricos e sociais que carregam.

Em relação ao desenvolvimento da atenção e das atividades sensório-motoras, Vigotsky (1995; 2007) apontou a maneira como a evolução dos processos perceptivos promovida pela linguagem implica sobre estes. De acordo com o pesquisador, nos primeiros anos de vida, as atividades sensório-motoras e a percepção estão quase coincidentes, se diferenciando conforme as funções mais complexas de comportamento se desenvolvem.

Por meio da verbalização, a criança mapeia a realidade e percebe os objetos em seus contextos, direcionando seus movimentos em função de sua percepção. Mais tarde, na medida em que a criança segue internalizando e se apropriando dos significados sociais acessados pela linguagem, ela também passa a internalizar e se apropriar dos signos socialmente construídos.

Os signos carregam, juntamente com seus significados, toda a trajetória da evolução humana sintetizada em palavras, gestos, símbolos, entre outros (VIGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 2004; VIGOTSKY, 2007; BAKHTIN, 2009; SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010).

A apropriação dos signos pela criança rompe a ligação existente entre a percepção verbalizada e a atividade sensório-motora, promovendo o surgimento de novas conexões cognitivas que levam a criança a orientar e dirigir seu comportamento, fazendo com que ela deixe de agir de forma impulsiva e a lidar com os problemas por meio de uso de signos (VIGOTSKY, 1995; 2007). Para Vigotsky (2007, p. 27),

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. [...] O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas [...]. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo [...] para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos.

Este salto no desenvolvimento promovido pela internalização e apropriação dos signos assegura o desenvolvimento da atenção. Segundo Vigotsky (1995; 2007), com o fim dos comportamentos impulsivos promovido pela apropriação dos signos, a criança passa a orientar e dirigir sua atenção. Neste processo, a criança faz uso da fala para reorganizar seu campo visual e perceber as mudanças do ambiente.

No início do desenvolvimento, o campo visual da criança possui um conjunto de campos perceptivos que atuam de forma simultânea. A superação desta atuação simultaneamente se dá quando a criança percebe um objeto no contexto e atua sobre ele reconhecendo seus significados e atribuindo sentidos a ele. “Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas” (VIGOTSKY, 2007, p. 28).

Este deslocamento também promove o desenvolvimento da memória. A atuação da criança sobre um objeto em razão de sua percepção e da atenção impulsiona a combinação de fatos presentes e passados. Esta combinação exige a formulação de verbalizações que ultrapassem as limitações da lembrança direta por meio dos signos que já se apropriou e segue se apropriando (VIGOTSKY, 1995; 2007).

O uso de signos, com o auxílio da fala, permite que a criança possa desenvolver atividades psicológicas dentro de um campo temporal, lidando com elementos do presente, do passado e do futuro. O surgimento deste campo temporal, somado ao desenvolvimento da linguagem, da percepção e da atenção promove a emersão dos comportamentos intencionais e das ações voluntárias, ou seja, das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 2004; VIGOTSKY, 2007).

Para que a linguagem possa promover o desenvolvimento das funções de percepção, atenção e memória, dois importantes fatores precisam ser considerados: os elementos presentes no ambiente e a qualidade das mediações oferecidas pelos adultos ou sujeitos mais experientes e próximos à criança.

Um ambiente rico em elementos que possam despertar ações e reações infantis favorece o surgimento das mediações oferecidas pelos sujeitos mais experientes, permitindo que a criança possa ter acesso aos significados sociais presentes em cada objeto e construir os sentidos de sua função. Desta forma, as mediações - oferecidas por meio da linguagem, e por

ela orientadas e executadas - são as responsáveis pela percepção dos objetos e pela construção dos sentidos pela criança.

E é em razão deste processo que podem surgir diversidades na maneira de perceber e lidar com meio que justificam as diferentes formas e habilidades de percepção, atenção e memória, as quais exercem um potencial papel na aquisição da linguagem escrita.

Segundo Leontiev (2004), o lugar ocupado pela criança dentro das relações é fundamental para que ela possa estabelecer as relações necessárias que promoverão as mediações para acessar os significados presentes no contexto. Assim, a maneira como os adultos percebem a criança permeia as relações estabelecidas e a qualidade das mediações oferecidas. Ou seja, quanto mais atenção a criança recebe dos adultos próximos a ela, maiores serão a quantidade e qualidade das mediações que ela receberá.

Outro fator a ser considerado é o fato de que nem todos os sujeitos têm o mesmo acesso aos conhecimentos historicamente construídos (LEONTIEV, 2004). Os diferentes contextos nos quais a criança está inserida podem estar marcados por algumas restrições em razão de sua origem social, econômica, étnica, religiosa, entre outros. Desta forma, o seu acesso aos bens culturais pode estar restringido em relação a alguns aspectos, o que implicará sobre seu acesso aos significados sociais e na construção de seus sentidos.

Com base nestes pressupostos, os ditos sintomas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita referidos como dislexia - entre os quais as dificuldades com memorização, desatenção e percepção das relações entre os sons da fala e a grafia correta das palavras - podem ser compreendidos como variações do processo de desenvolvimento da percepção, atenção e da memória devido à maneira como as mediações necessárias à apropriação da linguagem escrita foram promovidas antes e durante os primeiros anos da escolarização.

De acordo com Leontiev (2004), a interiorização e a apropriação dos significados requerem uma transformação gradual de ações exteriores em ações interiores. Assim, para que a criança possa refletir sobre os objetos e suas significações, é preciso que ela aja sobre eles, utilizando-os dentro de uma atividade típica para a qual estes objetos estão direcionados (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKY, 2007).

Neste ínterim, para a aquisição da linguagem escrita, a presença constante deste objeto de cultura no ambiente e nos contextos vivenciados pela criança é imprescindível para que a

criança as visualize e reaja a ela, suscitando as mediações oferecidas pelos adultos de seu meio. Por meio destas mediações e do papel da linguagem no processo, a criança passa a perceber a escrita, seus detalhes e particularidades, acessando seus significados enquanto função social.

À medida que percebe a escrita em seus significados, a criança passa a prestar atenção e a memorizar sua estrutura, procurando por incursões nas quais exercitem seu conhecimento e se apropriem desta modalidade de linguagem, dando origem aos rabiscos que evoluirão para a escrita conforme apontei no Capítulo I.

O papel dos contextos nos quais a criança está inserida e a maneira como podem influenciar o aprendizado da leitura e da escrita também têm sido discutidos pelos pesquisadores que têm criticado o conceito vigente de dislexia a partir da perspectiva da medicalização e/ou patologização da educação, a qual apresentarei na seção a seguir.

3.2 – Críticas à Medicalização e/ ou patologização da educação

O conceito de medicalização é bastante complexo e sofreu consideráveis reformulações durante a história, partindo de concepções bastante ortodoxas e inflexíveis, e caminhando para concepções mais amplas (SANTOS, 2013).

Na atualidade, este termo tem sido empregado por pesquisadores que têm estudado a transformação dos fenômenos educacionais, sociais e econômicos em questões de ordem da saúde pública e da medicina (COLLARES; MOYSÉS, 1994; WERNER, 2005; SANTOS, 2013; COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013). Para Collares; Moysés (1994) e Collares; Moysés; Ribeiro (2013), o termo mais adequado seria patologização em razão do crescente número de profissionais das diferentes áreas da saúde – psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros - que têm sido envolvidas na escolarização das crianças.

De acordo com Santos (2013), o conceito da medicalização nasceu do questionamento feito por pesquisadores e estudiosos acerca da maneira como a medicina passou a regular a vida em sociedade. Segundo a pesquisadora, o trabalho de três pesquisadores obteve significativo destaque em razão de suas compreensões sobre o fenômeno e suas posições a

respeito, sendo os dois primeiros bastante ortodoxos: o médico sociólogo americano Irving Zola (1935-1994), o pensador e polímata austríaco Ivan Illich (1926-2002), e o filósofo, historiador e polímata francês Michel Foucault (1926-1984).

O conceito de medicalização foi proposto por Irving Zola em 1972, como uma crítica a expansão da medicina para diferentes âmbitos sociais a fim de exercer controle sobre os fenômenos sociais como alcoolismo, homossexualidade, natalidade, entre outros (GUARIDO, 2008; SANTOS, 2013; ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA JUNIOR, 2013).

Para Zola, a medicina havia assumido o lugar da religião como fator regulador da vida, deslocando a punição aos pecados para uma compreensão e categorização de doenças curáveis ou não, dependendo da disposição dos sujeitos de se submeterem às terapias sugeridas (SANTOS, 2013; ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA JUNIOR, 2013).

Ivan Illich concordou com Zola em sua perspectiva acerca da influência negativa da medicina na vida das pessoas. Bastante radical em sua posição, postulava que a sociedade sofria com o excesso de medicina, impedindo a realização da individualidade (GAUDENZI; ORTEGA, 2011; SANTOS, 2013). Ele considerou a medicalização como “um processo amplo, exercido por diferentes estratégias médicas para rotular, descrever, autorizar experiências com o corpo, legando aos indivíduos uma perda da autonomia para lidar com o sofrimento” (ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA JUNIOR, 2013, p. 1862).

Este pensador cunhou o termo iatrogenia para designar os resultados indesejados da medicina e seu impacto nas transformações sociais e simbólicas dos indivíduos. Para isto, apontou três diferentes níveis de iatrogenia: a clínica, causada pela empresa médica e caracterizada pelos efeitos colaterais de medicamentos, cirurgias desnecessárias, negligências e erros médicos; a social, com o consumo obrigatório de saúde inserido na crença popular através da invasão farmacêutica no cotidiano; e a estrutural, na qual a dor e o sofrimento deixam de ser reconhecidos como inerentes à condição humana, sendo regulados por regras e práticas de saúde (ILLICH, 1975; GAUDENZI e ORTEGA, 2011; SANTOS, 2013).

Segundo Gaudenzi; Ortega (2011) e Santos (2013), Illich considerou que a influência da medicina e a busca pela saúde sofreram consideráveis transformações no decorrer da história, culminando com a vida humana sendo permeada por regras e controles visando a otimização da saúde e a negação do sujeito, que passou a desenvolver sua auto-percepção pelo prisma da medicalização.

Com base nestas considerações, podemos inferir que Zola e Illich apontaram o papel da medicina na construção de padrões socialmente impostos de comportamento e de relações sob a conjectura da proposta de uma vida saudável e duradoura, favorecendo determinados grupos sociais em detrimento de outros por meio de rótulos que designam doenças e/ou outros problemas de saúde incapacitantes.

A interpretação de Foucault acerca do conceito de medicalização pode ser considerada diversa e mais ampla do que aquela defendida pelos mais radicais, pois este não se prendia a um pensamento único e conclusivo, mas se preocupava com os saberes da medicina e com a maneira que estes poderiam interferir na vida dos sujeitos (CARON, 2004; GUARIDO, 2008; SANTOS, 2013).

Para compreender o processo de medicalização, Foucault fez um amplo estudo histórico sobre a presença e a relação da medicina com a sociedade, a fim de compreender seu papel e suas implicações na vida e na subjetividade. De acordo com Guarido (2008) e Santos (2013), Foucault afirmou que foi a partir do século XVIII que a medicina extrapolou o trabalho de cuidado aos doentes para intervir na vida dos sujeitos por meio de práticas de prevenção e controle propostas pelo movimento higienista. O objetivo das intervenções era garantir a saúde dos trabalhadores a fim de não prejudicar o desenvolvimento da economia.

Desta forma, a preocupação com a classe trabalhadora e o seu controle por meio de projetos de saúde e higiene fez surgir o conceito de população e o uso de estatísticas para o controle da natalidade, de atendimentos médicos, mortalidade, etc. As estatísticas, por sua vez, permitiram a compreensão de que havia fenômenos mais ou menos globais e recorrentes, apontando para possibilidades de intervenção (SPAZZIANI, 2001; GAUDENZI; ORTEGA, 2011; SANTOS, 2013).

A incursão da medicalização na educação se deu a partir da necessidade da indústria de contratar funcionários melhor preparados para ampliar sua produção, somada à busca pela melhoria da qualidade da saúde da população com vistas a evitar epidemias (SPAZZIANI, 2001; SANTOS, 2013). Neste contexto, segundo Spazziani (2001), a escola passou a ser compreendida como a instituição que poderia promover a reconstrução da sociedade. Para tanto, disciplinas voltadas para a promoção da saúde foram criadas e incluídas no currículo escolar, assim como estudos sobre as questões morais e éticas.

A este processo, Werner (2005) denominou como Pedagogização da Saúde. Segundo o pesquisador, com o intuito de promover a concepção de vida saudável junto à população, em conjunto com as disciplinas escolares, os sistemas de saúde também passaram a organizar palestras e campanhas para divulgação de conhecimentos considerados imprescindíveis para a manutenção da saúde pública. A Pedagogização da Saúde pode ser compreendida como uma maneira de estereotipar certos tipos humanos, atribuindo a culpa pela propagação de doenças aos seus modos de vida enquanto que o saneamento básico não é oferecido a todos os cidadãos.

Paralelamente à criação das disciplinas escolares e ao início da divulgação de conhecimentos sobre a saúde, surgem os conceitos de higienismo e puericultura. De acordo com Decotelli; Bohrer; Bicalho (2013), a puericultura enquanto medicalização da infância chegou à educação por meio do higienismo. Segundo os pesquisadores, foi através do discurso protetivo à criança que a medicalização alcançou a infância, influenciando o desenvolvimento de políticas públicas e a valorização da criança enquanto sujeito e consumidor, pois à medida que o discurso protetivo apontou as singularidades do desenvolvimento infantil e a importância do cuidado para que este desenvolvimento fosse pleno e saudável, ele também abriu espaço para uma ampla comercialização de bens e produtos voltados para aquilo que era considerado necessário para uma infância saudável e ideal. Neste contexto, as escolas de educação infantil foram criadas a fim de atender os núcleos mais pobres das cidades com o intuito de oferecer condições consideradas mais saudáveis para o desenvolvimento das crianças (SPAZZIANI, 2001).

Ainda segundo Decotelli; Bohrer; Bicalho (2013), foi no final do século XVIII que o saber médico passa a influenciar o espaço escolar também sob a ótica do higienismo, procurando identificar aqueles que seriam considerados como anormais e compreendendo a não-aprendizagem como resultado de déficits biológicos. Assim, na busca pelo controle sob o argumento do cuidado protetivo, a educação acabou sendo revestida de terapias e tratamentos, na tentativa de fugir do estereótipo das penalidades ou traumatizações para aqueles que não correspondiam ao padrão normalizador.

Este processo levou à disseminação da compreensão de que o fracasso escolar é responsabilidade do aluno e de suas condições biológicas, sendo ora creditadas à desnutrição, ora creditadas a algum distúrbio neurobiológico (COLLARES e MOYSÉS, 1994; MOYSÉS, 2001; PEREIRA, 2010; ANTONIO, 2011). Deste modo, as críticas à responsabilização do

aluno pelo fracasso escolar têm aproximado as discussões dos pesquisadores da perspectiva histórico-cultural das discussões promovidas pela medicalização e/ou patologização da educação.

A perspectiva histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano a partir das relações que os sujeitos estabelecem com os demais sujeitos de seu meio, permeadas pelos objetos e seus contextos e efetivadas pela linguagem. Conforme mencionei na seção anterior, contextos nos quais haja restrições em razão das condições sociais, econômicas, religiosas e étnicas, entre outras, podem implicar no desenvolvimento dos indivíduos e em suas trajetórias de aprendizagem escolar, aproximando-os ou distanciando-os da cultura assumida pela escola, favorecendo ou dificultando o aprendizado escolar.

De acordo com Werner (2005), mediante as concepções assumidas pela perspectiva histórico-cultural a culpa pelo fracasso escolar não é do aluno, mas dos processos de interação social dos quais ele participa. Segundo o pesquisador,

[...] é possível reconhecer como a seletividade social se reflete na escola, através de diferentes processos interativos: a criança das classes populares, por exemplo, traz para a escola seus padrões culturais e lingüísticos, a escola, no entanto, trabalha com padrões pautados pela cultura da classe média; ao não conseguir interagir e se comunicar adequadamente com esse aluno, acaba por dificultar-lhe o acesso aos conhecimentos escolares, produzindo o fenômeno do **fracasso escolar**²⁶. (WERNER, 2005, p. 82)

Desta forma, as concepções advindas da perspectiva histórico-cultural e da medicalização/patologização da educação têm sido bastante discutidas e estudadas a fim de compreender seus impactos sobre a vida das crianças diagnosticadas como disléxicas. Antonio (2011), com o objetivo de discutir o estatuto de doença atribuído à dislexia por meio do discurso dos laudos diagnósticos, analisou documentos desta natureza emitidos pela ABD e seu impacto na vida das crianças diagnosticadas. Segundo a pesquisadora, os laudos emitidos pela ABD tratam os erros cometidos pelas crianças durante a alfabetização como patologias, desconsiderando questões linguísticas e o contexto sócio-histórico vivenciado pelo sujeito avaliado. Os laudos diagnósticos impedem o desenvolvimento da relação da criança com a linguagem escrita, rotulando-as entre normais e atípicas e, além disso, eles também funcionam como dispositivos de controle sobre a criança e a família. De acordo com Antonio (2011), estes dispositivos se ligam a outros dispositivos em uma relação de poder, fazendo com que

²⁶ Grifo do autor.

supostas doenças, enquanto dispositivos, estejam sempre ligadas a outros dispositivos, como o mercado proposto pela saúde, com suas terapias, tratamentos e medicações.

Para Pereira (2010) e Antonio (2011), estamos vivenciando um excesso de diagnósticos de dislexia e a sua superação requer a criação e o uso de contra-dispositivos nos quais haja um novo olhar sobre a relação que a criança estabelece com a leitura e a escrita, deixando de considerar os erros cometidos como sintomas de doenças e encarando-os como uma descrição do caminho da aprendizagem percorrido pela criança. Neste panorama, as dificuldades que podem surgir serão superadas mediante propostas pedagógicas para este fim.

Também é possível destacar o papel de associações e comissões formadas por familiares de crianças que têm sido diagnosticadas como acometidas por distúrbios de diferentes naturezas e medicadas. Neste panorama, o trabalho da *Citizens Commission on Human Rights* (CCHR), fundada em 1969 em Los Angeles, Estados Unidos da América (EUA,) tem promovido uma ampla divulgação sobre os efeitos da medicalização da infância, procurando desmistificar os comportamentos que têm sido compreendidos como sintomas de distúrbios. A CCHR tem divulgado seu trabalho por meio de páginas na internet²⁷ em diferentes línguas, apresentando vídeos e publicações de livros e depoimentos, a fim de sensibilizar familiares e a sociedade civil para a questão da medicalização da infância e a maneira como esta tem implicado sobre a vida e o desenvolvimento das crianças.

Com base no exposto, podemos observar que as críticas, discussões e debates promovidos pelos pesquisadores que se apoiam na teoria da medicalização da educação têm aberto um amplo espaço para o diálogo acerca das crianças que não conseguem aprender, apontando que reduzir o fenômeno da dislexia a um distúrbio neurobiológico significa um retrocesso político e educacional, e indicando a necessidade de se olhar o desenvolvimento educacional de nossas crianças a partir de novas perspectivas.

Também nos aponta a necessidade de repensar de forma sucinta a formação de nossos professores – algo muito discutido, porém pouco realizado – a fim de que se tornem hábeis em reconhecer as trajetórias distintas e muito subjetivas assumidas pelas crianças em busca do domínio da linguagem escrita, e a necessidade de lhes dar liberdade para tal.

²⁷ Página da CCHR na internet: <http://www.cchr.org/>; página em português da CCHR: <http://www.cchr.pt/>; página da CCHR na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/CCHRInternational/?fref=ts>

Para tanto, reconhecer o papel da linguagem no processo e considerar os diferentes padrões linguísticos trazidos à escola pelas crianças é fundamental para a elucidação das trajetórias de aprendizagem da linguagem escrita e para a desmistificação dos erros cometidos durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste ínterim, os estudos do campo da Sociolinguística têm apresentado considerações bastante pertinentes para as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, apontando como a relação entre a oralidade e a escrita está imbricada no processo de aprendizagem, e a maneira como os erros cometidos pelas crianças se revela como reflexos desta relação. Apresentarei algumas destas considerações na seção a seguir.

3.3 – A Sociolinguística

A sociolinguística é um ramo da Linguística nascido em meados da década de 1960, nos Estados Unidos da América, a fim de estudar as relações entre a língua, cultura e sociedade (BAGNO, 2009; HORA; AQUINO, 2012). Os primeiros estudos sobre a sociolinguística no Brasil datam da década de 1970 e têm se desenvolvido de forma paralela à produção internacional, de acordo com Mollica; Roncarati (2001).

Segundo Hora; Aquino (2012), as primeiras pesquisas nesta perspectiva foram realizadas pelo linguísta americano William Labov, que estudou o inglês dos negros americanos e refutou a visão então corrente de que as crianças afro-americanas possuíam déficits em suas habilidades linguísticas. Os estudos de Labov valorizaram os dialetos da fala dos grupos minoritários, trazendo a questão das variações linguísticas para a pauta das discussões.

As variações linguísticas, segundo Bagno (2009), significam a heterogeneidade e a mutação constante da língua em seu processo contínuo de construção e reconstrução, nunca chegando a um modelo pronto e concluído. Desta forma, “[...] a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.” (BAGNO, 2009, p. 36). Portanto,

[...] Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época,

*heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações*²⁸, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas. (BAGNO, 2009, p. 37).

Bagno (2009) afirmou que as variações linguísticas não são desvios ou distorções da língua, mas sim reflexos destes processos contínuos de construção e mutação, podendo ocorrer em todos os níveis da língua, como a variação fonético-fonológica (diferentes pronúncias para um mesmo som, como o /r/ no português do Brasil); a variação morfológica (sufixos diferentes que expressam a mesma ideia); a variação sintática (quando os elementos são organizados de forma diferente na sentença sem que ela perca o sentido); a variação semântica (quando uma mesma palavra assume significados diferentes em razão de regionalismos); a variação lexical (palavras diferentes que se referem a um mesmo objeto); e a variação estilístico-pragmática (quando as interações sociais exigem diferentes graus de formalidade, levando ao emprego de expressões mais adequadas às situações).

Ainda de acordo com Bagno (2009), as variações linguísticas também correspondem a fatores extralinguísticos como a origem geográfica do falante, o status socioeconômico, o grau de escolarização, a idade, o sexo, o mercado de trabalho e seus vínculos profissionais, e a influência das redes sociais às quais este sujeito se filia.

As variações linguísticas apresentam regularidades e sofrem influências das formas mais antigas da linguagem e de línguas estrangeiras (BAGNO, 2009; CAMACHO, 2010). Segundo Bagno (2009), estas regularidades podem ser percebidas por meio de características, tais como: regionalismo presente na fala, plural acrescentado ao primeiro elemento do sintagma, a rotacização do /l/ nos encontros consonantais, transformação do /lh/ em /i/, simplificação de conjugações verbais, transformação do /nd/ em /n/ e do /mb/ em /m/, redução de ditongos e dos átomos pretônicos, contração das proparoxítonas em paroxítonas, eliminação da nasalização das vogais postônicas, e o uso do pronome /mim/ como sujeito de verbos infinitivos.

Sobre as influências das formas mais antigas de linguagem e das línguas estrangeiras, Bagno (2011) apontou que estas promovem diferenças fonéticas, sintáticas, lexicais e semânticas no uso da linguagem e na interlocução entre os falantes. Portanto, as variações linguísticas marcam a fala dos indivíduos de maneira bastante singular, conferindo-lhes as

²⁸ Grifo do autor.

características de seu grupo social e constituindo sua subjetividade, cristalizando-se como uma via de acesso comunicativo que favorece a interlocução entre os pares.

As regularidades também são encontradas durante o processo de aquisição da variação linguística pelas crianças. Segundo Lorandi (2013), os estudos brasileiros sobre a variação linguística na criança ainda são poucos e recentes em razão destes centrarem-se sobre a linguagem adulta e a perspectiva de que os vernáculos já se encontram prontos e serviriam de parâmetros para a observação do desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Lorandi (2013), as crianças começam a adquirir a variação linguística por volta dos três anos de idade, a partir da interlocução com as pessoas de seu meio e ouvindo sons e palavras advindas de diferentes vozes, vivenciando experiências marcadas com sonoridades diversas. Os sujeitos presentes no meio da criança pronunciam os mesmos sons de formas diferentes, fazendo com que as crianças participem de experiências diversificadas em relação a pronúncia das palavras e a forma como se organiza a linguagem oral.

Segundo Lorandi (2013), entre os muitos aspectos que influenciam a aquisição da variação linguística pela criança, é preciso considerar as variações presentes na fala da mãe e da cuidadora, o papel do “manhês”²⁹ e a simplificação da linguagem que este oferece para a criança; a estrutura do modo de falar que o adulto utiliza para dialogar com a criança; a presença de variações nas falas informais e formais dirigidas às crianças; assim como o fato de que as crianças costumam compreender as falas formais e sua estrutura como punições enquanto que as falas informais são associadas à intimidade e à diversão.

A pesquisadora também apontou que a aquisição da variação difere bastante em relação à idade da criança e que nem todas as variações são adquiridas ao mesmo tempo e da mesma forma, fazendo com que as crianças lidem e adquiram as variações de concordância e de plural de diversas formas. Isto se dá em razão dos diferentes níveis linguísticos dos traços dialetais dos falantes, de sua complexidade, e da idade das crianças (KERSWILL, 1996 apud LORANDI, 2013).

Desta forma, a aquisição das variações linguísticas depende das relações que são constituídas entre as crianças e os adultos de seu meio durante seu desenvolvimento. As interlocuções entre os sujeitos dentro dos variados contextos do cotidiano oferecem às

²⁹ Do inglês *motherese*, refere-se à fala diferenciada e característica das mães com seus bebês.

crianças a fala marcada pelas variações linguísticas e situações práticas que favorecem sua internalização e apropriação.

Mediante estes aspectos, o processo migratório das variações linguísticas da oralidade para a escrita durante a alfabetização têm sido objeto de estudos de vários pesquisadores, pois durante o processo de aquisição da escrita, a criança se apoia na oralidade para desenvolver sua compreensão acerca das representações gráficas dos sons das palavras (referências). Concomitante a este processo, ela também está constituindo seu entendimento sobre os usos da escrita enquanto comunicação e função social.

Desta forma, ao escrever baseando-se em sua oralidade marcada por suas variações linguísticas, a criança expõe no papel formas diferentes da escrita padrão, as quais muitas vezes são consideradas como erros por professores e profissionais que trabalham com a escrita de crianças.

Em razão das regularidades das variações linguísticas e da influência de outras línguas, os erros de sua escrita podem apresentar padrões específicos, fazendo com que sejam compreendidos erroneamente como sintomas de dislexia. Sousa (2009), com o objetivo de investigar a maneira como as variações linguísticas de apagamento da oclusiva dental /d/ e a consequente transformação do ND em N e do cancelamento da vibrante final /r/ interferem na linguagem escrita de crianças dos primeiros anos da alfabetização, aplicou um instrumento que desenvolveu em 167 crianças matriculadas nos 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos de uma escola pública e outra particular do município de Fortaleza – CE.

Das hipóteses propostas por Sousa (2009) em relação ao cancelamento da dental /d/ e a transformação do /nd/ em /n/, foram constatadas, ainda que parcialmente, que esta variação se realiza mais na escrita de polissílabas do que em dissílabas, assim como há uma ocorrência maior em meninos. Sobre o cancelamento da vibrante final /r/, Sousa (2009) concluiu que esta variação se realiza mais na escrita de verbos do que em nomes, e é mais presente na escrita de crianças com menor nível de escolarização.

De acordo com a pesquisadora, os erros cometidos durante a atividade escrita foram muito poucos, não podendo ser considerados como problemas ortográficos de significativa relevância. Também afirmou a importância da escolarização neste processo de distanciamento entre a linguagem oral e a escrita, pois quanto maior o nível de escolarização, menor a influência da variação linguística na escrita.

Com base nos dados de Sousa (2009), podemos constatar que muitos diagnósticos de dislexia realizados nos anos iniciais da escolarização podem estar equivocados, pois no início da aquisição da escrita, a criança traz as marcas de sua oralidade para a sua escrita e, à medida que a escolarização avança por meio da mediação pedagógica, a criança segue interiorizando e se apropriando da norma padrão, fazendo com que as marcas da oralidade esvançam da escrita. Trata-se de um aspecto natural do processo de aquisição da escrita e não de um distúrbio, ou déficit.

Os dados de Sousa (2009) também nos permitem tecer reflexões sobre o conceito de dislexia do desenvolvimento, o qual compreende que este fenômeno tende a se atenuar ou desaparecer durante o desenvolvimento da criança. A pesquisadora aponta que o avanço na escolarização permite que os conceitos da norma padrão da língua escrita sejam interiorizados pelas crianças, fazendo com que seus erros de escrita desapareçam ou diminuam consideravelmente. Frente a esta forma de compreensão do processo de aquisição da escrita, o conceito de dislexia do desenvolvimento se apresenta vazio de sentido ao não reconhecer que a criança estabelece relações bastante específicas com a linguagem escrita durante a alfabetização e que as mediações exercidas neste período promovem o domínio desta modalidade de linguagem.

Neste interim, a concepção da existência de um distúrbio neurobiológico de leitura e escrita que pode desaparecer com a evolução da escolarização mostra-se inconsistente e perigoso, já que rotula a criança como tendo um problema.

Pesquisas sobre a influência das variações linguísticas na leitura também têm sido realizadas. Hora; Aquino (2012), com o objetivo de analisar a presença da variação linguística na leitura oral de crianças do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, procuraram identificar os processos de ditongação (inserção de semivogais, como rapaz/rapaiz), monotongação (apagamento das semivogais /i/ e /u/ e uma tendência à redução de ditongos, como dinheiro/dinhero) e o apagamento/ transformação do /nd/ em /n/.

Participaram desta pesquisa trinta crianças de uma escola pública do município de Guarabira-PB. Foi solicitada aos alunos a leitura de um texto para gravação e posterior análise. De acordo com os pesquisadores, foram observados maiores índices de variação linguística do tipo ditongação e monotongação durante a leitura realizada pelos alunos do 5º ano, enquanto a variação do tipo apagamento e/ou transformação do /nd/ em /n/ foi mais

comum na leitura dos alunos do 4º ano. Segundo Hora; Aquino (2012), a língua falada pelas crianças se reflete na leitura oral e, em razão disto, ao realizar a leitura, as crianças maiores e mais fluentes empregam a sua forma de falar, deixando emergir as variações linguísticas assimiladas. Já os baixos índices de ditongação, monotongação e apagamento/transformação do /nd/ em /n/ apresentados pelos alunos do 3º ano se deve ao fato de que são alunos em início de alfabetização, fazendo leituras baseadas na busca pela correspondência exata entre o símbolo gráfico e o som.

O apagamento/transformação do /nd/ em /n/ foi mais recorrente nos alunos do 4º ano; no entanto, os pesquisadores afirmaram que a variação ocorreu na forma verbal gerúndio, a qual pode ser considerada um contexto favorecedor para a emersão desta. Para Hora; Aquino (2012), os reflexos da variação linguística da criança na leitura oral não devem ser percebidos como um problema em seu desenvolvimento durante o Ensino Fundamental. Além disso, os pesquisadores também corroboraram a afirmação de Sousa (2009) acerca da influência do nível de escolaridade sobre as variações linguísticas, pois quanto maior a escolaridade, menor é a influência destas na linguagem escrita.

Os dados de Hora; Aquino (2012) nos permitem tecer algumas reflexões sobre o conceito de dislexia em relação à leitura. De acordo com estes pesquisadores, as crianças podem fazer uso de suas variações linguísticas durante a leitura. Enquanto que as crianças menores e no início da alfabetização incorrem em erros comuns e típicos deste período ao buscar correspondências entre os sons da fala e sua representação escrita, apresentando uma leitura inicial truncada e marcada pela silabação, as crianças maiores e com maior nível de escolaridade acrescentam as suas variações linguísticas à fluência de suas leituras.

Conforme Hora; Aquino (2012) apontaram, a influência das variações linguísticas na leitura das crianças se trata de um aspecto típico durante a alfabetização; logo, compreender os erros, trocas, omissões e aglutinações cometidos pelas crianças durante a leitura como sintomas de dislexia significa desconsiderar os processos de domínio do código escrito e as relações que as crianças estabelecem com o ato de ler e suas implicações sociais, ao longo do tempo.

Desta forma, mediante o acima exposto, as variações presentes na língua são um fenômeno inerente ao processo de produção da fala, sendo profundamente marcado pela evolução dos processos sócio históricos e culturais. Dentro desta perspectiva, as evoluções da

linguagem na criança e a apropriação que esta faz das variações linguísticas se mostram como parte do desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e da interação social, no qual a criança exercita a compreensão acerca do universo que a cerca e se esforça para se tornar participante das relações que se estabelecem neste universo. Portanto, é se apropriando da língua dos falantes de seus grupos que a criança se torna parte dele e encontra os mecanismos instrumentais para a inserção e participação social.

Frente a estes pressupostos, os estudos da sociolinguística nos trazem aportes teóricos bastante válidos para compreendermos que os erros cometidos pelas crianças durante a alfabetização muitas vezes se tratam de articulações entre a oralidade e a escrita. Estes erros são comuns e esperados em seu processo de construção da escrita.

Nestas articulações, as características das variações linguísticas que migram para a linguagem escrita podem ser consideradas por alguns pesquisadores como sintomas de dislexia. Isto ocorre devido à ausência de reconhecimento da subjetividade daquele que experimenta e exercita o uso da escrita por parte dos profissionais ligados à educação e aos que avaliam tomando como fenômeno biológico, assim como a constante permanência de uma ideia pré-concebida acerca da imutabilidade da língua e da existência de padrões sociais inerentes ao homem.

A assunção da concepção de padrões sociais considerados inerentes ao comportamento humano gera concepções distorcidas a respeito daquilo que vem a ser normal ou patológico no desenvolvimento das crianças, conferindo rótulos e diagnósticos a todas aquelas que parecem não corresponder às expectativas impostas. Estas distorções têm provocado uma busca incessante por um padrão social que não existe, sendo profundamente marcado pela intercessão do campo de estudos e pesquisas da Saúde e da Biologia na Educação, contribuindo para a cristalização de estereótipos construídos por meio de concepções científicas parciais que promovem a exclusão escolar e social. Estes estereótipos, colocados a serviço de interesses mercadológicos e dominantes, têm marcado significativamente a vida de milhares de crianças, contribuindo para o fracasso escolar e pessoal de cada uma delas.

A superação da exclusão requer o estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, perpassando a questão da matrícula e oferecendo condições para que todas possam adquirir a linguagem escrita e se apropriar dos bens culturais historicamente construídos.

No entanto, em relação à dislexia, as políticas públicas parecem refletir os debates e tensões acerca da legitimidade do fenômeno enquanto um distúrbio neurobiológico, ora disponibilizando recursos para a oferta do AEE, ora não reconhecendo as crianças diagnosticadas como disléxicas como elegíveis para tal atendimento.

Apresentarei a problemática desta questão no próximo capítulo a seguir.

IV – A dislexia e a legislação educacional brasileira

Conforme apresentei nos capítulos anteriores, é possível constatar os esforços de um grupo de pesquisadores que procuram compreender a dislexia a partir de estudos que investigam os processamentos sensoriais e cognitivos a fim de estabelecer quais são e onde estão as disfunções que geram as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. Em contrapartida, outro grupo de pesquisadores tem contestado as perspectivas do primeiro, afirmando que o desenvolvimento das formas tipicamente humanas de comportamento, e o desenvolvimento e aquisição da cultura, não dependem exclusivamente do funcionamento biológico. Estes pesquisadores vêm apontando que a maneira como as crianças lidam com a linguagem escrita durante a alfabetização reflete os sentidos que ela está construindo sobre este importante objeto de cultura.

Estas controvérsias e tensões parecem se refletir no desenvolvimento da legislação educacional brasileira. Inicialmente, a legislação referente à organização da educação especial apontou que os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem poderiam ser atendidos pelos serviços do AEE. Na medida em que a legislação foi sendo aprimorada, o direito ao atendimento especializado foi sendo retirado e o trabalho educativo escolar deste público ficou sob a responsabilidade dos professores das salas comuns.

De forma concomitante, familiares e profissionais da área da educação e da saúde seguiram lutando pelo direito à oferta de atendimento especializado para crianças diagnosticadas como disléxicas pelos sistemas de ensino, provocando a criação e o encaminhamento de projetos de lei com vistas a alcançar a implantação de exames diagnósticos e tratamentos específicos promovidos e financiados pelas esferas municipal, estadual e federal. Estes familiares e profissionais também seguiram procurando por entendimentos jurídicos nos quais seus filhos poderiam ter acesso ao AEE, a fim de fazer valer o direito à educação previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Assim, com base nestes pressupostos, apresentarei a seguir a maneira como a legislação educacional brasileira evoluiu após a promulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a luta concomitante de familiares e profissionais da educação e da saúde

em busca do atendimento especializado para as crianças diagnosticadas como disléticas. Para tanto, apresentarei apenas a legislação federal em razão de seu alcance nacional e sua implicação sobre todos os sistemas de ensino, o que os obrigaria a se adequarem para o atendimento desta população específica.

4.1 A evolução da legislação educacional e a educação especial: o público-alvo X dislexia

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) pode ser considerada como o marco fundamental para o desenvolvimento e a implantação de projetos educacionais com vistas a efetivar os processos de inclusão escolar e social. Ao enfatizar o multiculturalismo presente na sociedade atual, a referida declaração ressaltou a responsabilidade da escola na constituição de ações afirmativas que visem receber e atender a todas as crianças, independentemente de suas condições, origens, sexo, etnia, entre outros. Para tanto, também apontou os esforços conjuntos necessários para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Entre os esforços educacionais mencionados na declaração, é possível observar a oferta do atendimento especializado para as crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem em razão da presença de deficiências ou por razões não definidas. Desta forma, ao assumir o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) e se posicionar pela inclusão escolar, o referido documento afirmou a necessidade de uma pedagogia centrada na criança, o reconhecimento e o respeito pelos diferentes tempos de aprendizagem, e a importância de se reconhecer que os sujeitos são únicos e trazem marcas de suas origens socioeconômicas e culturais para o processo de aquisição do conhecimento. Além disso, a referida declaração afirmou também que

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)

Como é possível constatar, o posicionamento da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) apontou a importância de se oferecer um atendimento escolar que promova a participação de todas as crianças independentemente de suas condições, bem como oferecer atendimento especializado àquelas que, devido a condições bastante específicas, necessitem de recursos e programas voltados a estas necessidades. Neste sentido, a Declaração de Salamanca abre espaços para que diferentes públicos possam ser atendidos pelos profissionais e recursos da educação especial.

Os esforços conjuntos previstos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) se refletiram na LDBEN n. 9.394/96 1996 (BRASIL, 1996). Esta LDBEN, em seu art. 58º e parágrafos 1º e 2º, manteve o entendimento presente no referido documento ao reafirmar a disponibilização de serviços de apoio e/ou especializado aos educandos que apresentarem necessidades educativas especiais. Nesta perspectiva, crianças diagnosticadas como disléxicas também tinham direito ao atendimento especializado.

Em 1999, a promulgação do Decreto n. 3.298/99 (BRASIL, 1999), com o objetivo de regulamentar a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) – que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência – procurou definir de maneira objetiva seu público alvo, descrevendo as deficiências que seriam atendidas pelos programas de atendimento educacional.

A partir do texto deste decreto, o público-alvo da educação especial passa a ser definido, dirigindo os recursos desta modalidade de educação a uma parcela bastante específica dos alunos. No entanto, também abriu precedentes para que os princípios propostos pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) acerca da educação inclusiva fossem distorcidos, levando muitos profissionais e leigos a atribuírem os processos inclusivos apenas aos deficientes e a reforçarem estereótipos sobre a questão das dificuldades de aprendizagem.

A definição do público-alvo da educação especial promoveu o início de uma busca incessante pelos direitos das crianças diagnosticadas como disléxicas, fazendo com que os familiares passassem a procurar por interpretações da legislação que viessem a garantir o atendimento especializado. Assim, embora a dislexia nunca tenha sido descrita como uma deficiência, muitos pesquisadores a definiram como uma incapacidade e como um comportamento inesperado para a idade. Como o texto do Decreto n.3.298/99 (BRASIL, 1999) se referiu à deficiência fazendo uso destes termos, passou a oferecer precedentes para

que, em um entendimento jurídico, a criança diagnosticada como disléxica também fosse atendida por programas educacionais específicos.

No início de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a). Neste documento, o público-alvo do atendimento a ser oferecido pela Educação Especial foram os alunos que apresentassem dificuldades escolares devido à deficiência física, sensorial, intelectual (denominada neste documento como mental), múltipla, altas habilidades/superdotação e talentos. Este documento apresentou-se bastante objetivo em relação ao público-alvo, não abrindo precedentes para que crianças com dificuldades de aprendizagem fossem incluídas no AEE.

No mesmo ano de 2001, aos 11 de setembro, foi promulgada a Resolução CNE/CBE de n. 02/2001 (BRASIL, 2001b), que instituiu as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica e trouxe outras considerações sobre o público-alvo e o AEE. Esta resolução – que também adotou o termo Necessidades Educacionais Especiais – definiu a Educação Especial como um conjunto de serviços e recursos organizados de forma a atender as necessidades dos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica, podendo complementar, suplementar e até substituir os serviços educacionais comuns. Em seu artigo 5º, a referida resolução descreve o público alvo da educação especial da seguinte forma:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a).

Desta forma, esta resolução assumiu como público alvo da Educação Especial também aqueles alunos que apresentassem dificuldade de aprendizagem durante seu percurso escolar, abrindo precedentes para que o AEE fosse estendido a todos àqueles que não correspondiam às expectativas de aprendizagem da escola ou, conforme a própria definição de dislexia, àqueles que apresentassem rendimento escolar abaixo do esperado para a sua idade.

Assim, mediante a perspectiva oferecida pela Resolução CNE/CBE n. 02/2001 (BRASIL, 2001b), as crianças diagnosticadas como disléxicas também deveriam ser atendidas pela Educação Especial.

Poucos dias depois, em 08 de outubro de 2001, foi promulgado o Decreto n. 3.956/2001 (BRASIL, 2001c), o qual promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Este documento, que teve por objetivo eliminar todas as formas de discriminação a deficientes, definiu o termo deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001c).

Com base nesta afirmação, o referido decreto também passou a ser compreendido como um precedente legal para que crianças consideradas disléxicas pudessem receber atendimento da Educação Especial. Diversos pesquisadores têm afirmado que os sintomas da dislexia manifestam-se nos primeiros anos de escolarização, podendo ser diagnosticada já na pré-escola, e tendem a diminuir com o passar dos anos caso o indivíduo receba atendimento adequado. Mediante estes aspectos, a dislexia passa a ser compreendida como uma restrição transitória que pode ser remediada, correspondendo à definição proposta pelo decreto e se apresentando como elegível para o AEE.

Enquanto os critérios de elegibilidade para o AEE estavam sendo debatidos – e as discussões sobre o pertencimento da dislexia a este grupo se apresentavam cada vez mais controversas e tensas – outros esforços em outras direções começaram a se apresentar, com vistas a alcançar o atendimento especializado para as crianças consideradas disléxicas.

Assim, aos 13 de outubro de 2004, foi apresentado o Projeto de Lei (PL) n. 4.248 (BRASIL, 2004) na Câmara Federal, o qual dispôs sobre a criação do Programa de identificação e tratamento da dislexia na rede oficial de educação pública. O referido PL tinha por objetivos a implantação de um programa de identificação e tratamento da dislexia na rede pública de educação; a avaliação dos alunos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental e de alunos transferidos de outros sistemas de ensino para a rede pública, a fim de se diagnosticar o distúrbio; capacitação de professores para identificação dos distúrbios de aprendizagem; a criação de equipes multidisciplinares com a participação de profissionais da psicologia, da

fonoaudiologia e da psicopedagogia; e a promoção da prevenção e do tratamento da dislexia. Este PL foi arquivado aos 28 de fevereiro de 2008 em razão da ausência de interposição de recurso aos pareceres contrários ao mérito da questão. Desta forma, as crianças diagnosticadas como disléticas continuaram sem apoio objetivo das políticas públicas educacionais.

No ano de 2006, a publicação da Portaria de n. 976 de 05 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispôs sobre a acessibilidade em eventos proporcionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), se direcionou objetivamente para o atendimento de indivíduos com deficiência auditiva e deficiência visual. No entanto, provavelmente influenciou a inclusão de recursos de acessibilidade para os indivíduos considerados disléticos na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conforme a Nota Técnica Atendimento Diferenciado no ENEM para 2012 (BRASIL, 2012) divulgada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com esta Nota Técnica, indivíduos considerados disléticos poderiam requerer auxílios e recursos específicos para a realização do referido exame.

Aos 02 de maio de 2007, o PL n. 929 foi protocolado na Câmara Federal, dispondo sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. A data escolhida foi 16 de novembro como uma forma de homenagear a Associação Paulista de Dislexia (APD), a qual possui sua sede no município de Botucatu-SP. O referido documento previu a promoção de eventos sociais, culturais e educativos destinados a divulgar informação e conscientizar a população para a importância do diagnóstico e tratamento do distúrbio. Este PL foi aprovado pela Câmara e sancionado pela Presidência da República, constituindo a Lei n. 13.085 de 08 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), podendo ser considerada um passo importante por aqueles que têm lutado pelos direitos da criança com dislexia.

Entretanto, esta nova lei contradiz a própria concepção de dislexia vigente e não se mostra objetiva em relação à questão do diagnóstico e do tratamento. Ao definir a dislexia como doença, a referida lei desconsidera todo o desenvolvimento histórico dos estudos do campo, assim como as pesquisas que têm sido desenvolvidas a fim de se compreender a etiologia do fenômeno. Além disso, ao promover o diagnóstico e o tratamento, a referida lei não apontou a disponibilização de recursos para tal, o que pode levar as famílias economicamente privilegiadas a investir em estabelecimentos privados e a excluir os desprivilegiados.

Em 2008, foi promulgado o documento Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o qual deu início a uma clara distinção entre o público alvo da educação especial e os fenômenos de aprendizagem que denominou como Transtornos Funcionais. Ao definir o público alvo da educação especial, o referido documento afirmou que esta é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com a definição adotada pelo citado documento,

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 14).

Quanto aos transtornos funcionais, tais como a dislexia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade - entre outros – o documento recomendou seu atendimento na própria sala regular em articulação com a educação especial, ou seja, por meio de consultorias oferecidas pelo profissional responsável pela educação especial ao (a) professor (a) responsável pela sala regular comum.

Também no ano de 2008, o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), que dispôs sobre o AEE, reafirmou seu público alvo ao descrevê-lo como alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este documento foi revogado pelo Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que, ao dispor sobre a educação especial e o AEE, mostrou-se mais detalhado e mais completo que o anterior, reafirmando o público alvo das salas de recursos multifuncionais e do AEE conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), não abrindo espaços para qualquer discussão sobre a inclusão de alunos diagnosticados como disléxicos neste tipo de atendimento educacional.

No mesmo ano de 2008, outros três PL foram apresentados dispondo sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica, sendo um na Câmara Federal e

dois no Senado Federal. O PL proposto na Câmara em 18 de março, sob o n. 3040 (BRASIL, 2008b), trazia as mesmas proposições previstas no PL n. 4.248/2004 (BRASIL, 2004). Já os PL apresentados no Senado, embora propostos sob registros diferentes e em datas diferentes – PL n. 402 de 29 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008d), e PL n. 438 de 10 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008e) – apresentam exatamente as mesmas proposições, a saber: realização de diagnósticos e tratamento por equipe multidisciplinar composta por educadores, psicólogos, psicopedagogos e médicos; obrigatoriedade da oferta de recursos didáticos adequados pela escola; e formação de professores para o diagnóstico e tratamento.

No momento da escrita desta tese, o PL n. 438/2008 (BRASIL, 2008d) encontra-se arquivado, enquanto que o PL n. 402/2008 (BRASIL, 2008c) foi enviado à Câmara para revisão na data de 07 de abril de 2010. Em relação ao PL n. 3040/2004 (BRASIL, 2004), este encontrava-se apensado ao PL n.4.933/2009 (BRASIL, 2009a), o qual abordarei a seguir.

Em 25 de março de 2009, o PL n. 4.933 (BRASIL, 2009a) foi protocolado na Câmara Federal, dispondo sobre o reconhecimento e definição da dislexia e outras providências. Este documento reuniu as disposições dos PL anteriores e acrescentou novas proposições, apresentando-se mais detalhado do que os anteriores. Desta forma, este PL apresentou as seguintes disposições: o reconhecimento da dislexia como um distúrbio de aprendizagem que afeta a leitura; a garantia do direito à educação mediante o acesso aos apoios necessário, a redução das dificuldades educacionais e emocionais, com flexibilização nos processos de ensino e adaptação das avaliações; sensibilização de pais e educadores; identificação precoce; colaboração entre família, escola e serviços de saúde; equipe multidisciplinar com psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo; adaptação de concursos públicos e avaliações institucionais; e horários flexíveis de trabalho para que os pais possam acompanhar os filhos disléxicos na escola. No momento, este PL encontra-se apensado ao PL n. 7.081/2010 (BRASIL, 2010), o qual se encontra aguardando parecer do relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Em 02 de outubro de 2009, foi promulgada a Resolução CNE/CBE n. 04 (BRASIL, 2009b), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Esta resolução manteve a mesma descrição de público alvo descrito pela Política Nacional de 2008 (BRASIL, 2008).

Aos 07 de abril de 2010, o PL n. 7.081 (BRASIL, 2010a) foi apresentado à Câmara Federal e ainda se encontra em tramitação. Este documento trouxe as disposições apresentadas nos PL anteriores e incluiu a oferta de atendimento para crianças diagnosticadas com TDAH.

Em 2010, foi promulgada a Nota Técnica n. 11 de 07 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), a qual relatou as orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares. Neste documento, a definição do público alvo permaneceu a mesma da Política Nacional de 2008 (BRASIL, 2008), não abrindo precedentes para que crianças consideradas disléxicas pudessem ser atendidas pelo AEE.

O recente PNE (2011-2020) (BRASIL, 2014), promulgado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, reafirmou o público alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, pela forma repetitiva como se apresenta no texto, deixa claro que tanto o AEE quanto o exercício do sistema educacional para o atendimento pela educação especial não será estendido às crianças consideradas disléxicas.

Como podemos observar, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público alvo do atendimento oferecido pela educação especial mostrou-se bastante definido; no entanto, os movimentos de profissionais e pais de crianças diagnosticadas como disléxicas em busca de atendimento especializado, seja no sistema escolar no qual seus filhos estejam inseridos, seja buscando atendimento de profissionais de outras áreas – principalmente da saúde - continuou reivindicando atendimento.

Baseando-se nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estes profissionais e pais têm buscado lutar pelo direito do atendimento especializado nos sistemas de ensino frequentados por seus filhos. Também têm buscado divulgar a dislexia por meio de associações e páginas na internet, por acreditarem que quanto maior for a divulgação acerca dos conhecimentos em relação à dislexia, mais cedo se dará o diagnóstico das crianças acometidas e a conscientização de outros pais e profissionais em relação ao distúrbio.

Mesmo com tamanho esforço, as buscas destes pais e profissionais se chocam com a definição de público-alvo da educação especial afirmado pelo Decreto n.7611/2011 (BRASIL,

2011) e com a maneira como os sistemas de ensino têm se organizado para atender à demanda proposta por este documento.

A promulgação da Lei 13.085 de 8 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), a qual dispôs sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, embora possa ser considerado um avanço, não favoreceu a elucidação da problemática do diagnóstico e do tratamento. Primeiramente, conforme apresentei nos capítulos anteriores, a questão do diagnóstico é bastante controversa, pois está diretamente relacionada à concepção de leitura e escrita assumida pelo profissional responsável pela avaliação. Desta forma, muitas crianças poderão ser diagnosticadas e rotuladas como disléxicas em razão de suas origens sociais, culturais, econômicas, religiosas, étnicas, entre outras.

Concomitantemente, muitas crianças que de fato necessitem de atendimento especializado podem não ter acesso ao AEE em razão da dubiedade da legislação, que não apontou a maneira como este tratamento vai ser ofertado à população, fazendo com que seus familiares busquem atendimento na iniciativa privada.

As controvérsias da legislação brasileira apontam para a falta de posicionamento em relação ao fenômeno da dislexia. Neste panorama, conhecer o campo de estudos sobre a dislexia no Brasil pode contribuir para elucidar as incertezas e controvérsias que podem estar implicando sobre as políticas públicas educacionais, assim como favorecer o estabelecimento de políticas de inclusão escolar que garantam o aprendizado da leitura e da escrita por todas as crianças. Nos próximos capítulos, apresentarei o percurso metodológico assumido por esta pesquisa e os estudos desenvolvidos.

V – Metodologia

5.1 - Método

O método utilizado foi o levantamento bibliográfico, o qual pode ser definido como um levantamento “sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema” (TEIXEIRA, 2006, p. 60). Os estudos bibliográficos procuram mapear e discutir aspectos e dimensões das pesquisas realizadas no campo, ressaltando os focos de produção e as lacunas existentes sobre o objeto de conhecimento dos estudos (FERREIRA, 2002; THERRIEN; THERRIEN, 2004; TEIXEIRA, 2006). Para o empreendimento desta pesquisa, o método de levantamento bibliográfico apresentou-se como o mais adequado às necessidades de nossos objetivos de pesquisa.

Para a análise empreendida, foram estabelecidos os seguintes critérios:

5.1.1 - Bancos de dados

Para o levantamento das teses e dissertações foram consultados o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³⁰.

De acordo com os dados disponíveis no portal CAPES na internet, foi com o objetivo de fortalecer a pós-graduação no Brasil que o MEC criou um programa para as bibliotecas das IES no ano de 1990 e, cinco anos depois, criou o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP), por meio do qual a CAPES passou a negociar diretamente com as editoras internacionais e, desta forma, otimizar o acesso às publicações no território nacional.

No ano de 2002, o Portal CAPES lança o Banco de Teses (BT), o qual se apresenta como uma base de dados disponibilizada via internet que permite o acesso a todas as dissertações e teses defendidas em todos os programas de pós-graduação no Brasil, reconhecidos pela CAPES, desde o ano de 1987. O BT apresenta as referências e o resumo

³⁰ Portal da Capes: www.periodicos.capes.gov.br; Portal da BDTD: www.bdttd.ibict.br

dos trabalhos, que são oferecidos e atualizados pelos programas de pós-graduação diretamente a CAPES.

Ainda de acordo com o portal da CAPES, inicialmente foram disponibilizados os dados de 125.000 pesquisas de mestrado e doutorado referentes aos anos de 1996 a 2001, incluindo os trabalhos referentes aos anos anteriores e posteriormente, chegando até o ano de 1987. No ano de 2013, o portal realizou consideráveis mudanças em seu sistema, inserindo a tecnologia *Google Search Appliance* (GSA) e *Hypertext Preprocessor* (PHP)³¹.

A BDTD é um programa oferecido pelo Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) em parceria com as IES. Este programa foi lançado inicialmente no ano de 2002 e concretizado em 2006. Segundo os dados históricos disponíveis no portal da BDTD, esta possui em seu acervo mais de 126.000 trabalhos completos referentes a dissertações e teses defendidas em mais de noventa IES de todo o Brasil.

5.1.2-Termos de busca

Os termos de busca empregados para o levantamento das teses e dissertações foram selecionados em razão das terminologias que os pesquisadores têm empregado a fim de delimitar o fenômeno da dislexia. Desta forma, os termos utilizados foram dislexia, dislexia do desenvolvimento, dislexia de evolução, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita, e distúrbio de aprendizagem.

5.1.3-O período analisado

A delimitação do período para análise compreendeu, em um primeiro momento, a década de 2002 a 2011 devido às significativas mudanças ocorridas na legislação da educação especial em relação ao público-alvo dos serviços do AEE, conforme apontado no capítulo anterior. Posteriormente, atualizei os dados com a busca até o ano de 2014. Esta informação se faz necessária em função da alteração dos dados disponíveis nos portais que serviram de base para este estudo.

³¹ Para estas mudanças serem realizadas na plataforma de dados, o portal CAPES esteve temporariamente indisponível durante o período de novembro de 2013 a abril de 2014. Para este processo de atualização, os dados das pesquisas foram todos retirados do sistema e têm sido reinseridos de maneira bastante gradual, partindo dos textos mais recentes. Até o momento da escrita desta tese, o portal ainda não havia normalizado seu funcionamento.

5.1.4-Categorias para análise

Foram definidas nove categorias para análise do material levantado, a saber: distribuição cronológica; distribuição por região do país; distribuição por categoria administrativa das IES; distribuição por IES; distribuição por Programa de Pós-Graduação (PPG); tipologia de pesquisa; sujeitos de pesquisa envolvidos no estudo; concepções de dislexia presentes nos estudos; e resultados e conclusões dos estudos.

5.1.5-Critérios de inclusão e exclusão

A inclusão das teses e dissertações neste estudo baseou-se em três critérios específicos: ter como objeto de pesquisa a dislexia e seus referidos sintomas; a defesa do trabalho ter sido realizada entre os anos de 2002 a 2014; e a disponibilização *online* para consulta do material completo. Os critérios de exclusão basearam-se na inexistência destes critérios.

5.1.6-Aspectos éticos

Embora esta pesquisa não envolva a participação direta de indivíduos, todos os devidos cuidados foram tomados em relação ao anonimato necessário aos responsáveis pelas pesquisas analisadas conforme as exigências da Resolução CNS n. 466/2012 (BRASIL, 2012).

5.1.7 – Coleta e organização dos dados

Para a coleta e organização dos dados foi desenvolvida uma ficha-roteiro sob a forma de uma tabela no *Excel* com os seguintes itens: palavras-chave, banco de dados, sexo, autor, título, orientador, sexo, ano de publicação, nível (M/D), IES, região do país, categoria administrativa, financiamento, PPG, área de concentração, tipo de estudo, teoria sobre a dislexia e participantes. A escolha destes itens se deu em razão da necessidade de se identificar a pesquisa analisada e para atender às categorias de análise propostas. A ficha roteiro desenvolvida será apresentada no anexo III desta tese.

5.2- O levantamento e a seleção das Teses e Dissertações

A busca inicial pelas teses e dissertações nos bancos de teses da CAPES e da BDTD foi realizada durante o segundo semestre de 2012. Esta busca inicial compreendeu apenas a década de 2002 a 2011. O levantamento dos dados foi realizado primeiramente no banco da CAPES (tabela 1), seguido pelo banco da BDTD (tabela 2).

Os trabalhos encontrados no portal da CAPES para este estudo estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1. Teses e dissertações encontradas no BT da CAPES.

Palavra-chave	Dissertações levantadas	Teses levantadas	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
dislexia	73	26	63	21
dislexia do desenvolvimento	41	14	37* ³²	09*
dislexia de evolução	03	01	03*	01*
distúrbio de aprendizagem	107	33	16*	05*
dificuldade de leitura e escrita	405	15	15*	08*
dificuldade de aprendizagem	2.285	497	12*	09*
TOTAL	2.914	586	63	21

Após a seleção dos dados com base nos critérios de inclusão e exclusão, assim como a eliminação das repetições (quando uma mesma pesquisa emerge a partir da busca com palavras-chave diferentes), a pesquisa realizada no BT da CAPES apontou para os seguintes trabalhos:

³² O asterisco indica que estes trabalhos também foram encontrados por meio da palavra-chave Dislexia. Desta forma, encontravam-se já inclusos para a análise.

Tabela 2. Número de teses e dissertações selecionadas do BT da CAPES.

Total de dissertações encontradas	Total de teses encontradas	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas	Total
2.914	586	63	21	84

Conforme é possível observar na tabela 2, o levantamento das dissertações apontou para 2.914 trabalhos, dos quais 63 corresponderam aos critérios de inclusão, enquanto que o levantamento das teses apontou para 586 pesquisas, das quais 21 foram selecionadas. Este processo apontou para 84 pesquisas para compor o escopo deste estudo.

Em relação à pesquisa realizada na página da BDTD, primeiramente é preciso afirmar que esta não apresentou as mesmas ferramentas disponibilizadas na página da CAPES para uma busca mais refinada, como a possibilidade de selecionar o ano de publicação, o nível da pesquisa (mestrado/doutorado), entre outros. Esta página permitiu a pesquisa por meio das palavras-chave e, após a coleta, todos os trabalhos foram consultados um a um a fim de verificar os critérios de inclusão. Com base nesta análise preliminar, foram selecionados os seguintes trabalhos para este estudo:

Tabela 3. Teses e Dissertações encontradas no portal da BDTD.

Palavra-chave	Total de T&D	Trabalhos selecionados
Dislexia	54	07
dislexia do desenvolvimento	34	05* ³³
dislexia de evolução	03	03*
distúrbio de aprendizagem	149	07*
dificuldade de leitura e escrita	310	05*
dificuldade de aprendizagem	500	07*
TOTAL	1050	07

A busca neste portal com a palavra-chave dificuldade de aprendizagem apontou para 1.809 pesquisas, das quais 500 encontravam-se disponíveis por serem consideradas as mais

³³ O asterisco indica que estes trabalhos também foram encontrados por meio da palavra-chave Dislexia. Desta forma, encontravam-se já inclusos para a análise.

relevantes. Entretanto, o referido portal não descreveu quais os critérios utilizados para justificar sua classificação de relevância.

Após a seleção dos dados, o levantamento apontou para a inclusão de 07 novos trabalhos, conforme a tabela 4 a seguir:

Tabela 4. Teses e dissertações selecionadas da BDTD.

Teses e Dissertações levantadas	Teses e Dissertações selecionadas
1050	07

Com base no exposto, o primeiro levantamento realizado apontou para 91 pesquisas, sendo 84 encontradas no BT da CAPES e 07 encontradas na BDTD. A tabela 5 a seguir apontará esta distribuição:

Tabela 5. Somatória das teses e dissertações encontradas nas BT da CAPES e da BDTD.

BT	Dissertações Selecionadas	Teses Selecionadas	Total de Pesquisas Selecionadas
CAPES	63	21	84
BDTD	03	04	07
TOTAL	66	25	91

A atualização dos dados foi realizada no primeiro trimestre de 2015, utilizando apenas a base de dados da BDTD. Isto ocorreu em razão das alterações introduzidas na página da CAPES na internet devido à implantação da tecnologia Google Search Appliance (GSA) e Hypertext Preprocessor (PHP). Para as mudanças serem realizadas na plataforma de dados, o portal da CAPES esteve indisponível durante o período de novembro de 2013 a, aproximadamente, abril de 2014. Para este processo de atualização, os dados relativos às dissertações e teses foram retirados do sistema e têm sido reinseridos de maneira bastante gradual, partindo dos textos mais recentes. Até o momento da escrita desta tese, o portal exibia apenas as teses e dissertações desenvolvidas nos anos de 2011 e 2012.

O processo de atualização dos dados foi realizado no portal da BDTD utilizando as mesmas palavras chaves e emergiram 14 novos trabalhos conforme a tabela 6 a seguir:

Tabela 6. Teses e dissertações encontradas no portal da BDTD para atualização dos dados no primeiro trimestre de 2015.

Palavra-chave	Total de T&D	Total de trabalhos selecionados
Dislexia	68	14
dislexia do desenvolvimento	40	14* ³⁴
dislexia de evolução	04	04*
distúrbio de aprendizagem	181	10*
dificuldade de leitura e escrita	360	06*
dificuldade de aprendizagem	500	10*
TOTAL	1.153	14

Para a atualização dos dados, o uso da palavra-chave dificuldade de aprendizagem apontou para 2.167 trabalhos, dos quais apenas 500 estavam disponíveis para consulta com base nos critérios de relevância de acordo com o que já foi exposto anteriormente. Após a seleção dos dados, a busca apontou para 14 trabalhos a serem incluídos no escopo desta pesquisa, conforme apresentarei na tabela 7 abaixo:

Tabela 7. Teses e dissertações selecionadas do portal da BDTD para a atualização dos dados.

Teses e Dissertações levantadas	Teses e Dissertações selecionadas
1.153	14

Com base no exposto, foi possível constatar que o levantamento inicial nos portais da CAPES e da BDTD apontou para 91 trabalhos que atenderam aos critérios de pesquisa deste estudo, distribuídos entre 66 dissertações e 25 teses, conforme descrevi na tabela 5. A atualização da busca em 2015 trouxe ainda 14 novos trabalhos, distribuídos em 6 dissertações e 8 teses. A somatória dos levantamentos foi de 105 pesquisas, distribuídas em 72 dissertações e 33 teses para análise, conforme tabela 8 abaixo:

³⁴ O asterisco indica que estes trabalhos também foram encontrados por meio da palavra-chave Dislexia. Desta forma, encontravam-se já inclusos para a análise.

Tabela 8. Total de teses e dissertações encontradas nos portais da CAPES e BDTD.

Levantamento	Dissertações	Teses	Total
2º semestre de 2012	66	25	91
Atualização (1º trimestre de 2015)	06	08	14
TOTAL	72	33	105

Após o fechamento do levantamento das teses e dissertações, iniciamos a busca pelos trabalhos completos disponíveis na internet. Entre os 105 trabalhos encontrados, apenas 72 (68,57%) encontravam-se disponíveis em sua versão completa para consulta e análise. Desta forma, a análise e o estudo empreendido por esta pesquisa foi realizado com base nestes 72 trabalhos completos, distribuídos em 49 dissertações e 23 teses, disponibilizados nos bancos de teses e dissertações de suas universidades de origem, que foram lidos integralmente para a realização dos estudos que se seguem. A tabela 9 a seguir apontará a organização destes achados.

Tabela 9. Total de pesquisas que compõe o escopo deste estudo.

	Pesquisas levantadas	Pesquisas disponíveis
dissertações	72	49
teses	33	23
TOTAL	105	72

VI – Estudo 1: A produção acadêmica sobre dislexia no Brasil: conceitos e concepções sobre a aquisição da linguagem escrita

Neste capítulo trataremos do Estudo 1 desta tese. Este estudo teve por objetivo geral o empreendimento de um levantamento e estudo bibliográfico sobre a produção de teses e dissertações desenvolvidas para o estudo da dislexia, com vistas a mapear e compreender a maneira como estes estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos. Por objetivos específicos, procurou-se compreender quais as concepções que carregam sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Em relação à caracterização do estudo, este se define como empírico-dialético. As características empíricas encontram-se no uso de técnicas e instrumentos quantitativos para coleta e organização dos dados (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013), enquanto que as características dialéticas podem ser compreendidas pelo estudo dos desdobramentos e pela busca do entendimento das relações que seguiram se estabelecendo durante o desenrolar do percurso histórico (PASCHOAL, 2001), ou seja, pelo estudo dos aspectos qualitativos dos dados da pesquisa.

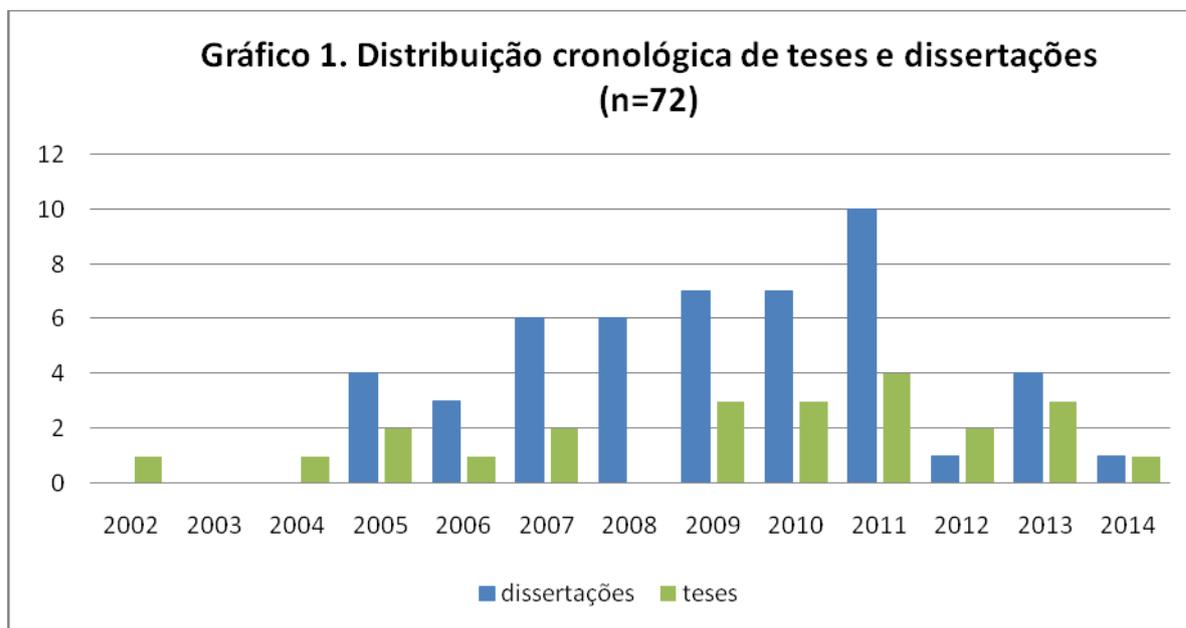
Na primeira seção, apresentarei a distribuição das pesquisas durante o período analisado, identificando o fluxo de produção e procurando compreender quais os significados desta distribuição. Na segunda seção, abordarei a distribuição por região do país, apontando a maneira como as pesquisas estão distribuídas nas diferentes regiões brasileiras, apontando onde estão se concentrando os estudos e quais os reflexos desta concentração. A terceira seção abordará a distribuição por categoria administrativa, identificando a maneira como esta distribuição está configurada e quais as esferas administrativas que têm mais investido em pesquisas sobre a dislexia. A quarta seção apresentará a distribuição por IES, descrevendo as universidades nas quais foram desenvolvidas as pesquisas analisadas e quais concentraram a produção destes trabalhos. Na quinta seção, abordarei a distribuição por PPG, apontando quais são aqueles que desenvolveram pesquisas sobre a dislexia, quais concentraram o maior número de trabalhos, e quais os possíveis significados desta distribuição. Na sexta seção, apresentarei os tipos de pesquisa desenvolvidos e a maneira como as metodologias assumidas pelos pesquisadores podem refletir as perspectivas destes sobre o aprendizado da linguagem escrita. A sétima seção apresentará como os sujeitos de pesquisa foram caracterizados e a maneira como participaram dos estudos. Na oitava seção apresentarei as abordagens teóricas

assumidas pelos pesquisadores, suas concepções sobre a dislexia, e o que a assunção destas concepções pode significar. Na nona e última seção apresentarei as contribuições das pesquisas analisadas e as concepções que carregam sobre a dislexia. Nas conclusões, discutirei os achados deste estudo e seus significados.

6.1-Distribuição Cronológica das teses e dissertações

Com base nos trabalhos completos disponíveis, foi possível observar que a distribuição cronológica das dissertações apresentou um hiato durante os anos de 2002, 2003 e 2004, com crescimento a partir do ano de 2005 e regressão a partir do ano de 2012.

Já a distribuição cronológica das teses apresentou uma constante durante a maior parte do período, destacando-se o hiato do ano de 2008 e crescimento a partir do ano de 2009.



É possível observar lacunas nas produções de dissertações nos anos de 2002 a 2004, 2008, e de 2012 a 2014. As lacunas do período de 2002 a 2004 se referem à indisponibilidade dos trabalhos completos nos bancos de dados das bibliotecas digitais das universidades de origem. Além disto, alguns destes se encontram protegidos sob a lei de direitos autorais, o que impede o acesso ao texto completo.

As lacunas referentes ao período de 2012 a 2014 estão relacionadas à atualização da página da CAPES que, até o momento da escrita desta tese, ainda não havia sido normalizada, o que impediu a localização de um número maior de pesquisas realizadas e publicadas neste período. Já a lacuna referente à produção de teses no ano de 2008 indica a ausência de publicação de pesquisas deste nível neste ano.

O número maior de dissertações em relação ao número de teses pode estar relacionado à distribuição dos programas de pós-graduação pelo país, conforme discutirei mais adiante (há um número maior de cursos de mestrado que de doutorado) e também pela duração da pesquisa já que a pesquisa de mestrado é mais rápida, em geral tendo que ser finalizada em no máximo 36 meses.

Já o crescimento da produção acadêmica pode estar relacionado a dois fatores: os reflexos dos discursos sobre a inclusão escolar, que se tornaram mais consolidados a partir do ano 2000, gerando uma produção de pesquisa mais significativa a partir de 2005, e a popularização do conceito de dislexia por meio dos questionamentos acerca do rendimento e do fracasso escolar (PEREIRA, 2010; ANTONIO, 2011; BRAGA, 2011; CARVALHO, 2013).

Sobre os movimentos de inclusão, de acordo com Mendes (2006), após promulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), seus princípios passaram a ser compreendidos no mundo todo como uma proposta prática a ser aplicada no campo da educação mediante uma perspectiva de inclusão social, na qual os sujeitos excluídos e a sociedade constroem, em parceria, um processo de equiparação de oportunidades visando o desenvolvimento de uma sociedade democrática na qual o conjunto dos indivíduos conquista a cidadania e o respeito às diferenças. Ainda segundo a pesquisadora, dentro de um contexto no qual a concepção de sociedade inclusiva passou a ser percebida como parte fundamental do desenvolvimento e da manutenção do estado democrático, a educação inclusiva também passa a ser concebida como parte do processo. Além disso, o debate sobre a inclusão, ao mesmo tempo em que reconhecia que as diferenças humanas eram normais, também reconhecia que a escola acabava por provocar ou acentuar as desigualdades em virtude da forma como tratava as diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas, fazendo-se necessário uma política educacional que promovesse uma educação menos desigual e de qualidade para todos (MENDES, 2006).

E é neste espaço que surge o confronto entre a perspectiva de uma educação escolar que se deseja inclusiva e um modelo de escola que ainda carrega o paradigma positivista de desenvolvimento humano, marcado por uma concepção padronizada e ideal de criança e de aprendizagem. Mediante o desejo de uma proposta de educação de qualidade baseada na equidade em conflito com um modelo cristalizado de educação escolar, os entraves desta relação emergem sob a forma de luta e resistência por aqueles que rejeitam um lugar à margem do desenvolvimento social, e sob a forma de rótulos por aqueles que acreditam no padrão de sociedade ideal.

Neste panorama, os estudos sobre o fenômeno da dislexia podem ser compreendidos também como uma forma de melhor conhecer as diferenças, e ainda como expressão das variadas formas de luta pelo direito e pela concretização de uma educação escolar inclusiva.

Os discursos sobre a inclusão escolar também contribuíram para a popularização do conceito e da concepção de dislexia. Baseando-se na legislação vigente, no discurso da educação inclusiva, e em pesquisas acadêmicas, muitos pesquisadores afirmaram a importância de se divulgar os sintomas do dito distúrbio de aprendizagem para que as crianças pudessem ser diagnosticadas e tratadas o mais cedo possível e com o emprego de recursos considerados adequados para tal.

De acordo com Antonio (2011), a exposição na mídia, por meio de revistas, jornais, sites, blogs e até programas televisivos de entretenimento têm colaborado para a divulgação dos ditos sintomas, a fim de levar os familiares a um pré-diagnóstico e, por fim, a buscar profissionais que possam confirmar suas suspeitas e dar início ao tratamento. Paralelamente à popularização do distúrbio, alguns pesquisadores também passam a questionar aquilo que está sendo tratado como patológico, analisando o modelo educacional imposto e a maneira como este modelo lida com as necessidades e anseios educacionais da população.

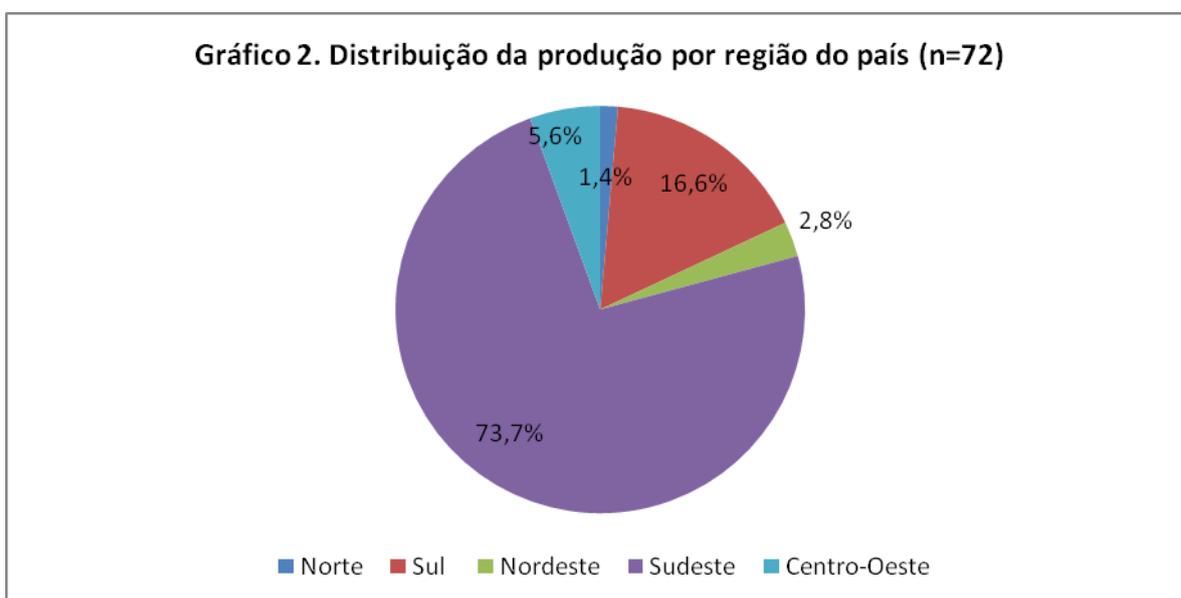
Moysés (2001), em sua crítica aos mecanismos de concepção e conceituação, diagnóstico, tratamento e divulgação da dislexia, apontou diversos fatores que podem contribuir significativamente para a desfiguração do processo de aprendizagem escolar das crianças, transformando os reflexos das deficiências escolares em patologia infantil. Segundo a pesquisadora, são muitos os fatores que devem ser analisados quando uma criança não aprende na escola, tais como a relação entre a expansão do ensino escolar e a qualidade pretendida, a influência das concepções advindas da psicologia e da medicina na

aprendizagem escolar, os mecanismos de avaliação escolar e o poder que exercem sobre os avaliados, os reflexos dos métodos de alfabetização utilizados, entre outros.

Neste panorama, os conflitos e tensões que surgem no contexto da perspectiva inclusiva, somada aos questionamentos em relação ao sistema escolar e a complexidade de fatores que convergem para ele, mostram-se como um campo bastante fértil para o debate e a pesquisa sobre o fenômeno da dislexia, impulsionando o desenvolvimento da produção acadêmica.

6.2-Distribuição por região do país

De acordo com o levantamento dos dados, a distribuição de teses e dissertações por região do país pode ser compreendida conforme o gráfico 2 a seguir:



Na região norte foi localizado 01 pesquisa realizada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), significando 1,4% do total de teses e dissertações. Na região nordeste foram identificadas 02 pesquisas realizadas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), contribuindo com 2,8% da produção sobre a temática investigada. Na região centro-oeste foram encontradas 04 pesquisas desenvolvidas, sendo 01 pela Pontificia Universidade

Católica de Goiás (PUCGOIÁS), 01 pela Universidade de Brasília (UNB) e 02 pela Universidade Católica de Brasília (UCB), o que representou 5,6% do total das pesquisas.

Na região sul foram encontradas 12 pesquisas, correspondendo a uma parcela de 16,6% do total das pesquisas desenvolvidas. A tabela 10 a seguir apresenta a distribuição destes trabalhos nas IES nesta região do país.

Tabela 10. Distribuição por IES das pesquisas desenvolvidas na região sul do país.

IES	Total de pesquisas desenvolvidas por IES
Universidade Federal do Paraná UFPR	02
Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS	01
Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	01
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS	03
Universidade Federal de Santa Maria UFSM	01
Universidade Católica de Pelotas UCPEL	01
Universidade Estadual de Londrina UEL	01
Universidade Tuiutí do Paraná UTP	02

Na região sudeste concentrou-se a grande maioria das pesquisas selecionadas para este estudo, apresentando 53 trabalhos que corresponderam a 73,7% do total das pesquisas desenvolvidas no período. A tabela 11 abaixo apresenta a distribuição destas pesquisas por IES.

Tabela 11. Distribuição por IES das pesquisas desenvolvidas na região sudeste do país

IES	Total de pesquisas desenvolvidas por IES
Universidade Estadual de Campinas UNICAMP	18
Universidade de São Paulo USP	12
Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ	05
Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	04
Universidade Presbiteriana Mackenzie MACKENZIE	04
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP	03
Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	02
Fundação Oswaldo Cruz FIOCRUZ	01
Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	01
Universidade Metodista de São Paulo UMESP	01
Universidade do Vale do Paraíba UNIVAP	01
Universidade do Oeste Paulista UNOESTE	01

A concentração da produção acadêmica na região sudeste – assim como o número maior de dissertações em relação ao número de teses – pode estar relacionada, em parte, à distribuição de programas de pós-graduação pelo país. De acordo com o GeoCapes³⁵, a distribuição dos programas de pós-graduação e de seus níveis pelas regiões brasileiras e em seus respectivos estados estava configurado da seguinte forma no ano de 2013³⁶:

³⁵ O GeoCapes é um sítio localizado dentro do portal da CAPES no qual são apresentadas informações sobre os serviços prestados pela CAPES de acordo com sua distribuição geográfica pelo Brasil.

³⁶ No momento da consulta ao portal GeoCapes, a última atualização datava de 23.01.2014.

Tabela 12. Distribuição dos programas de pós-graduação nas regiões brasileiras

Região	Estado	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Mestrado/Doutorado	Total por Estado	Total por Região
Norte	AC	00	05	00	00	05	173 (4,96%)
	AM	01	24	04	18	47	
	AP	00	03	00	01	04	
	PA	03	37	11	27	78	
	RO	00	08	02	02	12	
	RR	00	08	02	00	10	
	TO	00	09	05	03	17	
Nordeste	AL	01	18	03	06	28	687 (19,70%)
	BA	04	69	25	58	156	
	CE	01	35	10	45	91	
	MA	00	22	04	08	34	
	PB	03	45	08	32	88	
	PE	02	52	18	64	136	
	PI	00	23	01	03	27	
	RN	03	38	12	31	84	
SE	00	33	01	09	43		
Centro-Oeste	DF	01	19	14	67	101	285 (8,17%)
	GO	03	43	09	26	81	
	MS	02	34	07	15	58	
	MT	01	34	02	08	45	
Sudeste	ES	00	30	11	21	62	1.624 (46,59%)
	MG	01	130	42	175	348	
	RJ	05	85	88	239	417	
	SP	17	143	97	540	797	
Sul	PR	02	121	21	107	251	717 (20,56%)
	RS	03	105	49	174	331	
	SC	01	40	23	71	135	
Total	-----	54	1.213	469	1.750	3.486	3.486

. Fonte: GeoCapes. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em 02 mai 2015.

De acordo com os dados do GeoCapes, é possível observar que a somatória do número de PPG que oferecem mestrado (1.213) com o número de PPG que oferecem mestrado profissional (469) indicam um total de 1.682 PPG que ofertam titulação neste nível de formação. Já os PPG que ofertam mestrado e doutorado perfazem um total de 1.750 programas. Assim, se considerarmos a somatória dos PPG que possuem o nível de mestrado

(1.682) com os PPG que ofertam mestrado e doutorado (1.750), chegaremos ao total de 3.432 PPG que ofertam cursos de mestrado.

Este número de PPG que ofertam cursos de mestrado é bastante superior à somatória do número de PPG que ofertam doutorado (54) com o número de PPG que ofertam mestrado e doutorado (1.750), a qual resulta em 1.804 PPG. Esta distribuição pode justificar o número superior de dissertações em relação ao número de teses.

Os dados da GeoCapes também apontam para a concentração dos cursos de pós-graduação na região sudeste, na qual estão sediadas quase a metade dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* de todo o país, com o registro de 46,59% de total dos cursos. Estes dados também podem elucidar a concentração das pesquisas sobre dislexia nesta região do país.

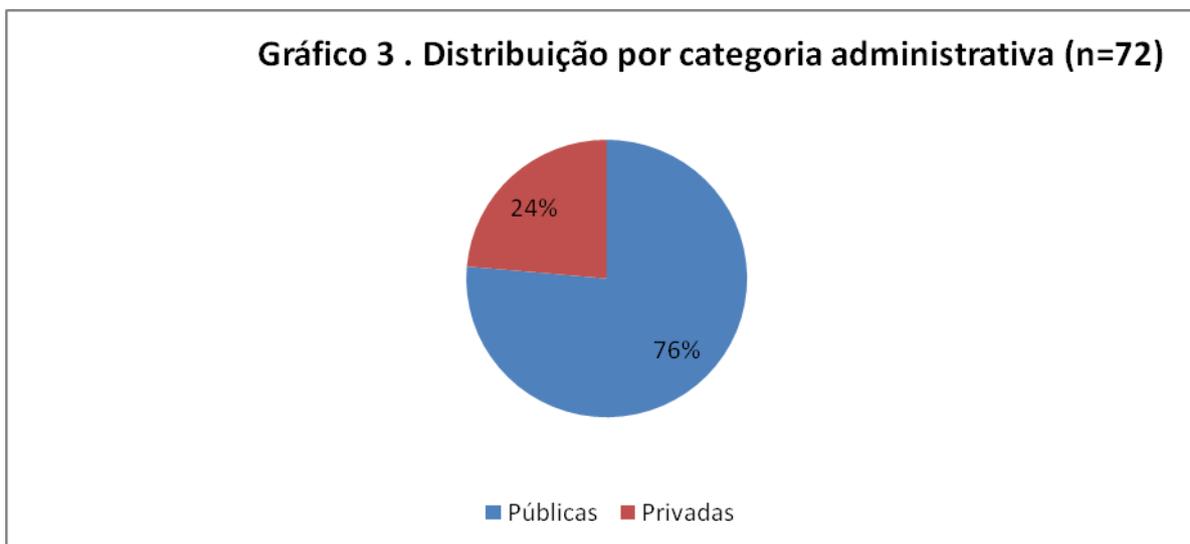
Outro fator que pode ser considerado acerca da concentração das pesquisas na região sudeste é a presença da sede da ABD em São Paulo – SP. De acordo com os dados históricos apresentados em um requerimento³⁷ de congratulações à ABD, despachado pelo vereador Floriano Pesaro na Câmara Municipal de São Paulo-SP, e deferido em 13 de agosto de 2013, a referida associação nasceu dos esforços do empresário paulista Jorge Wilson Simeira Jacob, pai de um menino que apresentava dificuldades de aprendizagem na escola. Segundo o relato presente no requerimento, Jacob procurou pela *British Dyslexia Association* – Inglaterra, no início da década de 1980, a fim de encontrar orientações sobre a educação escolar de seu filho. Com o apoio do Rotary Club do Brasil, no ano de 1983, a associação começou a se organizar como um grupo de estudos e, em 1988, deram início às atividades do Centro de Avaliação e Encaminhamento (CAE) para atender familiares que procuravam por apoio aos seus filhos e orientações acerca da educação escolar destes. Com o passar dos anos, a associação se desenvolveu com o apoio e o ingresso de diversos profissionais, e com a colaboração de pesquisadores de vários países.

6.3- Distribuição por categoria administrativa

³⁷ Documento disponível em <http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/2013/00/00/0H/SQ/00000HSQ4.pdf>. Acesso em 30.12.2015.

De acordo com a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), as IES no Brasil podem ser públicas (aquelas mantidas pelo Poder Público) ou privadas (administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado), sendo que estas últimas podem ou não possuírem fins lucrativos. As IES públicas podem ser federais, estaduais ou municipais. Já as IES sem fins lucrativos podem ser comunitárias (quando membros da comunidade fazem parte de sua entidade mantenedora), confessionais (quando orientadas por uma determinada concepção confessional ou ideológica), ou filantrópicas (quando prestadoras de serviços, complementando a ação do Estado). As IES com fins lucrativos podem ser constituídas por empresas privadas que visam auferir lucros com as atividades educacionais.

A análise dos dados permitiu a constatação de que houve uma concentração da produção acadêmica nas IES públicas durante o período analisado, com a participação de 11 instituições federais e 4 estaduais. Em relação à participação das IES privadas, encontramos a participação de 12 instituições. O gráfico 3 abaixo apresentará esta distribuição.



As IES estaduais apresentaram 34 pesquisas desenvolvidas, distribuídas entre UNICAMP (18), USP (12), UNESP (03) e UEL (01), representando 47,2% do total da produção de teses e dissertações. As IES federais apresentaram 21 pesquisas, distribuídas entre: UFPR (02), UFRJ (05), UFMG (04), UFRGS (01), UFSC (01), UFPA (01), UFPB (02), UNB (01), FIOCRUZ (01), UFSCAR (02) e UFSM (01), representando uma parcela de 29,2% do total de pesquisas desenvolvidas.

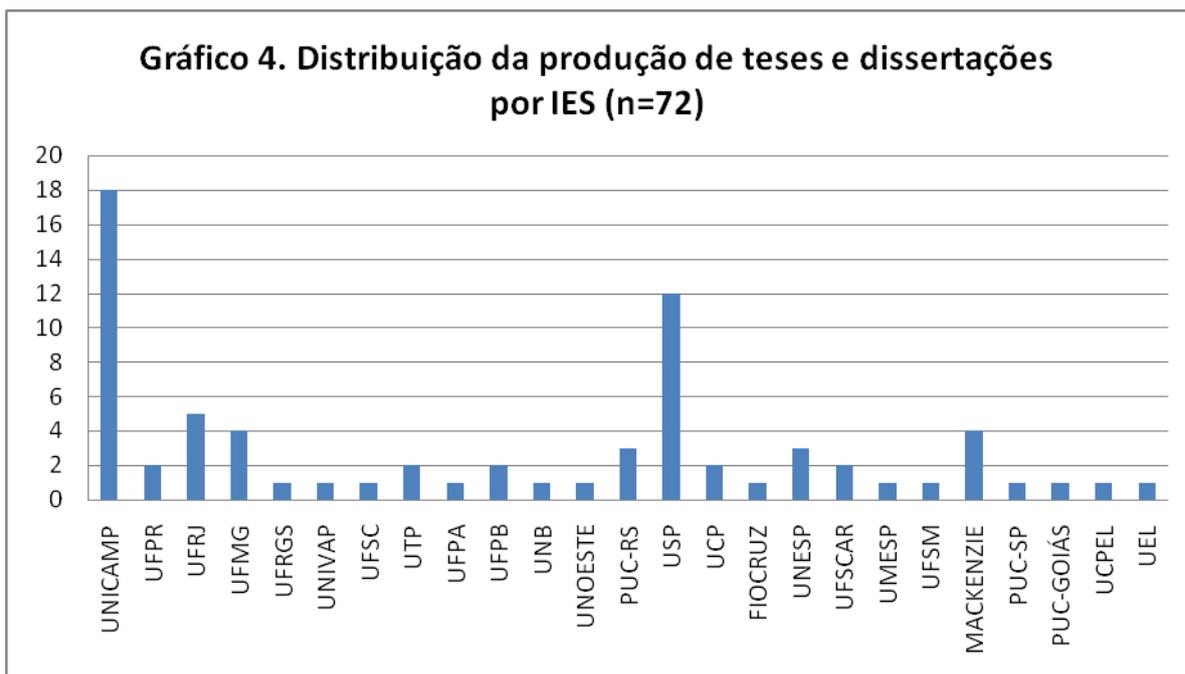
Já as IES privadas produziram 17 pesquisas distribuídas entre: UNIVAP (01), UTP (02), UNOESTE (01), PUCRS (03), PUCGOIÁS (01), PUCSP (01), UCB (02), UMESP (01), Mackenzie (04) e UCPEL (01), representando 23,6% dos trabalhos produzidos.

Estes dados também se refletem na distribuição por IES, como apresentarei na próxima seção a seguir.

Conforme os dados apontaram, é possível constatar que as pesquisas sobre a dislexia têm sido desenvolvidas majoritariamente nas IES públicas. Isto pode significar que tem sido os governos estaduais e o governo federal aqueles que mais investem recursos para o desenvolvimento de pesquisas nos mais diversos campos. Deste modo, os programas de pós-graduação mais produtivos concentram-se nas IES públicas e neste sentido, a concentração de trabalhos nestas instituições não surpreende.

6.4-Distribuição por IES

A análise das pesquisas selecionadas para o escopo deste estudo apontou que a distribuição da produção acadêmica nas IES compreendeu a participação de 25 diferentes instituições. A maior concentração de trabalhos foi localizada na UNICAMP (18 pesquisas), seguida pela USP (12 pesquisas) e pela UFRJ (05 pesquisas). Com 04 pesquisas produzidas encontramos a UFMG e Mackenzie. Contando com a produção de 03 pesquisas, encontramos a UNESP e a PUCRS. Com 02 trabalhos produzidos encontramos a UFPR, UTP, UFPB, UCB, UFSCAR, e, com apenas 01 pesquisa encontramos a UFRGS, UNIVAP, UFSC, UFPA, UNB, UNOESTE, FIOCRUZ, UMESP, UFSM, UCPEL, UEL, PUCSP e PUCGOIÁS.



Na tabela a seguir, apresentamos a distribuição da produção acadêmica de teses e dissertações em cada IES:

Tabela 13. Distribuição de teses e dissertações por IES.

IES	Dissertações	Teses	Total
UNICAMP	11	07	18
USP	07	05	12
UFRJ	04	01	05
PUCRS	02	01	03
PUCGOIÁS	00	01	01
PUCSP	01	00	01
UFMG	03	01	04
MACKENZIE	02	02	04
UNESP	02	01	03
UFPR	01	01	02
UTP	02	00	02
UFPB	02	00	02
UCB	02	00	02

Tabela 13. Distribuição de teses e dissertações por IES. (continuação)

IES	Dissertações	Teses	Total
UFSCAR	02	00	02
UFRGS	00	01	01
UNIVAP	01	00	01
UFSC	00	01	01
UFPA	01	00	01
UNB	01	00	01
UNOESTE	01	00	01
FIOCRUZ	01	00	01
UMESP	01	00	01
UFSM	01	00	01
UCPEL	01	00	01
UEL	00	01	01
Total	49	23	72

Como podemos constatar, a produção acadêmica apresenta-se concentrada na UNICAMP (18 pesquisas) e na USP (12 pesquisas) que, juntas, representam 41,66% de toda a produção realizada no período. Esta concentração pode estar relacionada aos objetos de estudo dos PPG destas IES, conforme apresentarei a seguir.

6.5-Distribuição por Programas de Pós-Graduação

A análise das produções desenvolvidas no período considerado apontou que a IES que apresentou o maior número de PPG envolvidos em pesquisas sobre a dislexia foi a USP com 07 programas, seguida pela UNICAMP com a participação de 04 PPG. A UFMG e a PUCRS apresentaram 03 programas, seguidas por UFRJ, UTP e UFPB com 02 programas cada. Todas as demais apresentaram apenas um PPG envolvido em pesquisas sobre a dislexia. A tabela 14 a seguir apontará esta distribuição.

Tabela 14. Distribuição por PPG.

IES	PPG
USP	Ciências da reabilitação
	Ciências Médicas
	Psicologia
	Fonoaudiologia
	Educação
	Psicobiologia
UNICAMP	Ciências odontológicas aplicadas
	Ciências Médicas
	Linguística
	Saúde da criança e do adolescente
UFMG	Genética e biologia molecular
	Psicologia
	Letras
PUCRS	Neurociências
	Educação
	Letras
UFRJ	Psicologia
	Linguística
UTP	Engenharia de sistemas de computação
	Educação
UFPB	Distúrbios da comunicação
	Educação
UNIVAP	Linguística
UFSC	Ciências Biológicas
UFPA	Linguística
UNB	Teoria e pesquisa do comportamento
UNOESTE	Ciências do comportamento
UFPR	Educação
UCB	Letras
FIOCRUZ	Educação
UMESP	Saúde da criança e do adolescente
UFSM	Psicologia da saúde
MACKENZIE	Distúrbios da comunicação humana
UCPEL	Distúrbios do desenvolvimento
PUCSP	Saúde e comportamento
UEL	Fonoaudiologia
PUCGOIÁS	Estudos da linguagem
	Psicologia

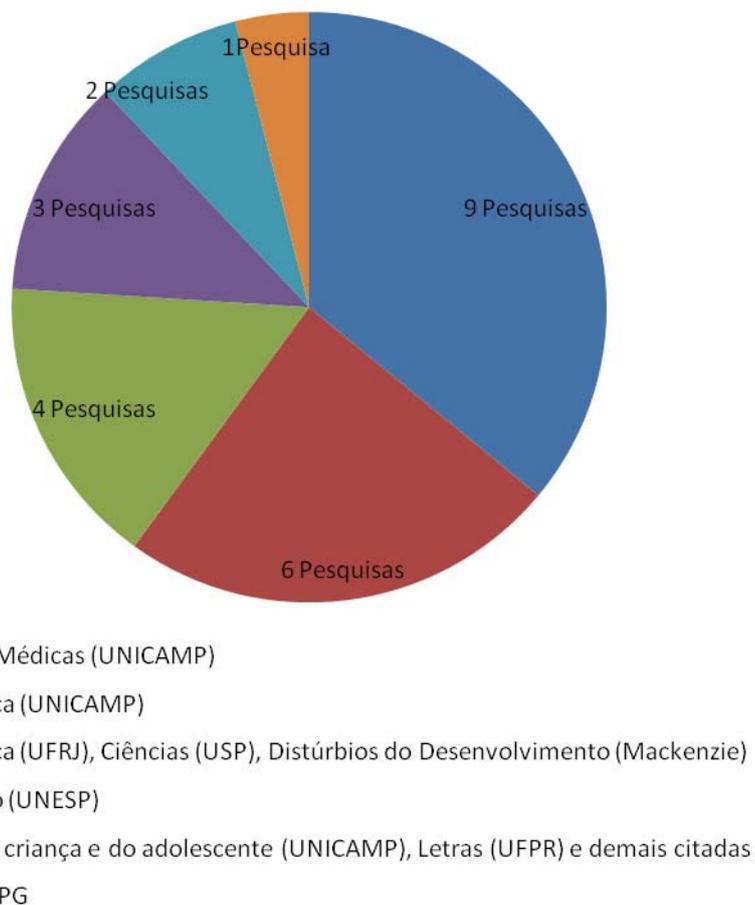
Quanto a produção de pesquisas por PPG, o programa de pós-graduação em Ciências Médicas da UNICAMP apresentou a maior produção (09 pesquisas), seguido pelo programa de Linguística da mesma IES (06 pesquisas). Apresentando 04 pesquisas encontramos o PPG

de Linguística da UFRJ, o PPG em Ciências da USP e o PPG em distúrbios do desenvolvimento da Mackenzie.

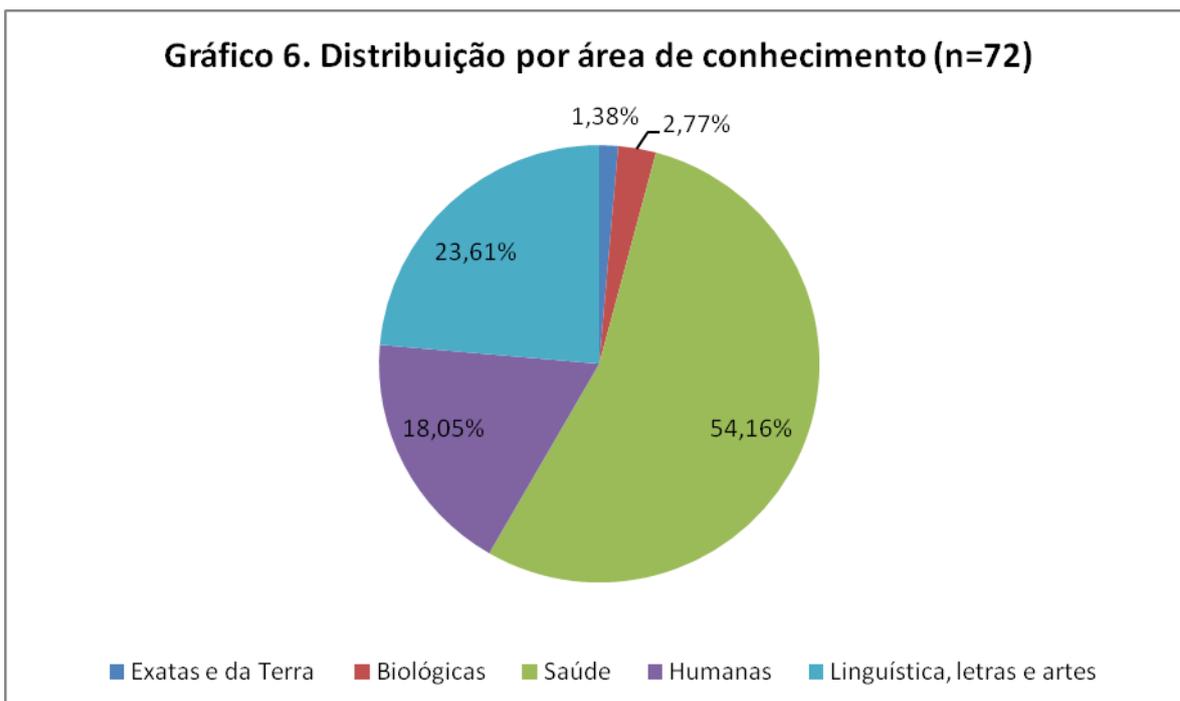
O PPG em Educação da UNESP- Marília apresentou 03 pesquisas, seguido pelo seguinte conjunto de PPG com 02 pesquisas: Saúde da criança e do adolescente (UNICAMP), Letras (UFPR), Neurociências (UFMG), Educação (PUCRS, UCB), Ciências da reabilitação (USP), Psicologia (USP) e Educação especial (UFSCAR).

Os demais PPG apresentaram apenas uma pesquisa: Genética e biologia molecular (UNICAMP), Engenharia e sistemas de computação (UFRJ), Psicologia (UFMG, UFRGS, PUCGOIÁS), Ciências biológicas (UNIVAP), Linguística (UFSC, UFPB), Educação (UTP, UFPB, UNOESTE, USP), Distúrbios da comunicação (UTP), Teoria e pesquisa do comportamento (UFPA), Ciências do comportamento (UNB), Fonoaudiologia (PUCSP, USP), Letras (PUCRS), Psicobiologia (USP), Ciências odontológicas aplicadas (USP), Saúde da criança e da mulher (FIOCRUZ), Psicologia da saúde (UMESP), Distúrbio da comunicação humana (UFMS), Saúde e comportamento (UCPEL), Estudos da linguagem (UEL). O gráfico 5 a seguir ilustra esta distribuição:

Gráfico 5. Produção de pesquisas por PPG (n=72)



Se observarmos estes dados sob a perspectiva das áreas de conhecimento, poderemos constatar que 39 pesquisas (54,16%) foram desenvolvidas na área das ciências da saúde, 17 pesquisas (23,61%) foram produzidas na área da linguística, letras e artes, 13 pesquisas (18,05%) pertencem à área das ciências humanas, 02 (2,77%) pesquisas foram desenvolvidas no campo das ciências biológicas, e 1 (1,38%) foi desenvolvida no campo das ciências exatas e da terra. O gráfico 6 abaixo ilustra esta distribuição:



A análise permitiu constatar uma concentração significativa de pesquisas em PPG ligados ao campo de estudos da saúde. Esta concentração pode estar refletindo dois aspectos, a saber: a manutenção dos estudos em seu campo de origem, e uma extensiva busca por um déficit que justifique as dificuldades apresentadas pelas crianças durante a escolarização.

Conforme apresentei no Capítulo II deste trabalho, as pesquisas sobre a dislexia nasceram no campo de estudos da neurologia e seguiram se expandindo para o campo da oftalmologia e da fonoaudiologia, assim como para os demais campos de estudos médicos. Isto pode significar que em razão de sua origem, os estudos das dificuldades de aprendizagem das crianças foram apropriados e assumidos pelas ciências biológicas, tornando a dislexia um objeto de estudo específico deste campo.

E, devido à complexidade do tema e a dificuldade em se encontrar uma compreensão unívoca, os estudos sobre a dislexia seguiram sendo explorados nas diversas áreas que compõem o campo de estudos das ciências da saúde, no intuito de encontrar as causas das dificuldades de aprendizagem a partir da crença na presença de um déficit nos processamentos cognitivos.

Em relação à finalidade e ao campo de estudos dos PPG envolvidos nas pesquisas sobre a dislexia, 08 são PPG em Educação (UTP, UFPB, UNOESTE, PUCRS, USP, UCB,

UNESP, UFSCAR³⁸), 04 são em Linguística (UNICAMP, UFRJ, UFSC, UFPB) e 04 em Psicologia (UFMG, UFRGS, PUCGOIÁS, USP), 03 são em Letras (UFPR, UFMG, PUCRS) e 02 são em Fonoaudiologia (PUCSP, USP).

Os demais PPG representados apenas uma vez são: Ciências médicas (UNICAMP), Saúde da criança e do adolescente (UNICAMP), Genética e biologia molecular (UNICAMP), Engenharia e sistemas de computação (UFRJ), Neurociências (UFMG), Ciências biológicas (UNIVAP), Distúrbios da comunicação (UTP), Teoria e pesquisa do comportamento (UFPA), Ciências do comportamento (UNB), Ciências da reabilitação (USP), Ciências (USP), Psicobiologia (USP), Ciências odontológicas aplicadas (USP), Saúde da criança e da mulher (FIOCRUZ), Psicologia da saúde (UMESP), Distúrbio da comunicação humana (UFSM), Distúrbio do desenvolvimento (Mackenzie), Saúde e comportamento (UCPEL) e Estudos da linguagem (UEL). A tabela 15 a seguir apresentará esta distribuição:

Tabela 15. Finalidade e campo de estudos dos PPG

FINALIDADE	IES
Educação	UTP
	UFPB
	UNOESTE
	PUCRS
	USP
	UCB
	UNESP
	UFSCAR
Linguística	UNICAMP
	UFRJ
	UFSC
	UFPB
Psicologia	UFMG
	UFRGS
	PUCGOIÁS
	USP
Letras	UFPR
	UFMG
	PUCRS
Fonoaudiologia	PUCSP
	USP
Ciências Médicas	UNICAMP
Saúde da criança e do adolescente	UNICAMP
Genética e biologia molecular	UNICAMP

³⁸ PPG em Educação Especial

Tabela 15. Finalidade e campo de estudos dos PPG (continuação)

FINALIDADE	IES
Engenharia e sistemas de computação	UFRJ
Neurociências	UFMG
Ciências biológicas	UNIVAP
Distúrbios da comunicação	UTP
Teoria e pesquisa do comportamento	UFPA
Ciências do comportamento	UNB
Ciências da reabilitação	USP
Ciências	USP
Psicobiologia	USP
Ciências odontológicas aplicadas	USP
Saúde da criança e da mulher	FIOCRUZ
Psicologia da saúde	UMESP
Distúrbio da comunicação humana	UFMS
Distúrbio do desenvolvimento	MACKENZIE
Saúde e comportamento	UCPEL
Estudos da linguagem	UEL

A participação de 08 PPG em educação (sendo 01 deles em educação especial) pode indicar o interesse pela compreensão do fenômeno a partir dos processos educativos e/ou indicar a busca pela remediação do suposto distúrbio por meio de práticas denominadas médico-pedagógicas.

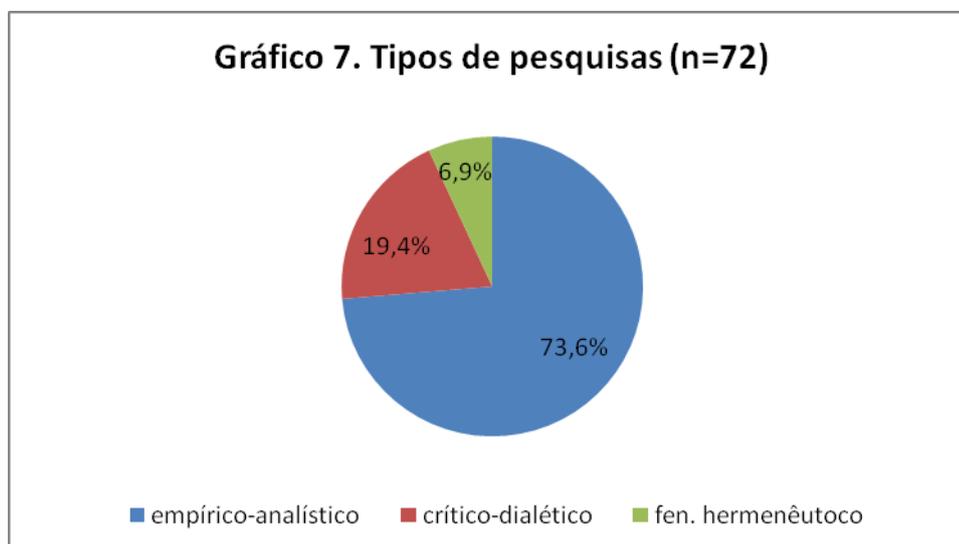
Estas práticas já haviam sido propostas por Hinshelwood no final do século XIX e por Orton em meados da década de 1930 (FONSECA, 1995; SHAYWITZ, 2008). Conforme já apontado no Capítulo II deste trabalho, Hinshelwood afirmou a necessidade de se oferecer educação especializada às crianças disléxicas. Orton corroborou as afirmativas do primeiro e sugeriu o desenvolvimento de métodos pedagógicos específicos baseados na relação entre os sons da linguagem oral e a escrita.

A análise das produções acadêmicas dos PPG em Educação especificamente será apresentada no Estudo 2 deste trabalho.

6.6- Tipos de Pesquisa

A análise dos tipos de pesquisa empreendidos apontou que 53 trabalhos (73,6%) são do tipo empírico-analítico, 14 trabalhos (19,4%) são do tipo crítico-dialético, e 05 trabalhos

são do tipo fenomenológico-hermenêutico (6,9%). O gráfico 07 a seguir apresenta esta distribuição:



Escolhemos as proposições de Santos Filho e Gamboa (2013) para discutir os tipos de pesquisas desenvolvidos em razão das concepções que carregam acerca do fazer científico e seu entendimento de homem e ciência. Apresentamos a seguir uma breve apresentação destas proposições.

De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013), as pesquisas de cunho empírico-analíticas nasceram a partir das concepções mecanicistas de Isaac Newton (1642-1727) e migraram para o campo das Ciências Humanas por meio do positivismo de August Comte (1798-1857). Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido dentro de padrões considerados esperados para cada fase do desenvolvimento biológico, sendo definidos como típicos (normais) ou atípicos (anormais) de acordo com as características apresentadas. Uma vez considerados atípicos, processos de remediação são indicados para correção do desenvolvimento. As metodologias de pesquisas empírico-analíticas fazem uso de instrumentos e técnicas quantitativas de coleta e análise dos dados, de forma a delimitar comportamentos e classificá-los mediante escalas e/ ou parâmetros de desenvolvimento humano pré-definidos.

Segundo os citados pesquisadores, as pesquisas de cunho fenomenológico-hermenêutico nasceram da junção da fenomenologia proposta por Edmund Husserl (1859-1938) com a hermenêutica de Wilhelm Dilthey (1833-1911). Assim, esta abordagem científica faz uso de técnicas e instrumentos “que permitem a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação”[...] (SANTOS FILHOS e GAMBOA, 2013, p. 88). Desta forma, procuram compreender o homem em sua totalidade e em seus contextos, a fim de entender as reações humanas.

Oriunda do materialismo dialético proposto por Karl Heinrich Marx (1818-1883), a abordagem de pesquisa de cunho crítico-dialético procura compreender o homem a partir das relações que este estabelece em seu meio social dentro de uma dimensão sócio-histórica. Neste processo, a relação dinâmica que se constitui entre o homem e o objeto, e os processos de transformação que esta relação impõe sobre ambos, constituem o objeto de estudo para a compreensão do homem. Para tanto, fazem uso de processos de análise e síntese, os quais levam à elaboração de categorias pelas quais se procura compreender e explicar os processos de constituição do homem (SANTOS FILHOS e GAMBOA, 2013).

Mediante o exposto, o grande número de pesquisas realizadas sob o enfoque empírico-analítico nos aponta que a concepção de dislexia assumida pela grande maioria dos pesquisadores refere-se a um distúrbio no processo de desenvolvimento. Este distúrbio interfere no aprendizado da linguagem escrita, revelando que a compreensão de desenvolvimento humano impressa nas trajetórias destas pesquisas é permeada por um entendimento de que o desenvolvimento biológico é relativamente mecânico, marcado por fases e estágios demarcados no percurso cronológico dos sujeitos, levando pouco em consideração o papel das relações sociais e interpessoais no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação da subjetividade.

A maneira como os PPGs têm assumido estes diferentes tipos de estudo também apontam o modo como os diversos campos de pesquisa têm procurado compreender o aprendizado da leitura e da escrita e o fenômeno da dislexia. A tabela a seguir apontará esta relação.

Tabela 16. Relação entre os tipos de estudos e os PPG envolvidos em estudos sobre a dislexia.

Empírico-analítico	Crítico-dialético	Fenomenológico-Hermenêutico
Engenharia de Sistemas de Computação (UFRJ)	Letras (UFPR)	Linguística (UNICAMP)
Saúde da criança e do adolescente (UNICAMP)	Linguística (UNICAMP)	Letras (UFPR)
Psicobiologia (USP)	Estudos da linguagem (UEL)	Educação (UTP, USP)
Letras (PUCRS)	Fonoaudiologia (PUCSP)	
Ciências odontológicas aplicadas (USP)	Distúrbios da comunicação humana (UFSM)	
Distúrbios da Comunicação (UTP)	Psicologia (USP)	
Ciências Médicas (UNICAMP)	Saúde da criança e do adolescente (UNICAMP)	
Ciências Biológicas (UNIVAP)		
Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA)		
Ciências do comportamento (UNB)		
Ciências da reabilitação (USP)		
Ciências (USP)		
Saúde da criança e da mulher (FIOCRUZ)		
Psicologia da Saúde (UMESP)		
Distúrbio do desenvolvimento (MACKENZIE)		
Saúde e Comportamento (UCPEL)		
Genética e Biologia Molecular (UNICAMP)		
Fonoaudiologia (USP)		
Neurociências (UFMG)		
Linguística (UFRJ, UFSC, UFPB)		
Psicologia (UFMG, UFRGS, PUCGOIÁS, USP)		
Educação (UFPB, UNOESTE, PUCRS, UCB, UNESP, UFSCAR ³⁹)		

De acordo com os dados apresentados na tabela 16, é possível constatar que os estudos do tipo crítico-dialético se encontraram concentrados no campo de estudos da linguagem e de seus fenômenos, sendo desenvolvidos pelo PPG em Letras da UFPR, Linguística da UNICAMP, Estudos da Linguagem da UEL, Fonoaudiologia da PUCSP, Distúrbios da comunicação humana da UFSM, e também pelo PPG em Psicologia da USP e pelo PPG em Saúde da criança e do adolescente da UNICAMP.

³⁹ PPG em Educação Especial

A assunção desta abordagem epistemológica por estes PPGs aponta para duas importantes considerações, a saber: a assunção dos postulados de Vigotsky sobre a relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem pelos PPG do campo de estudos da linguagem, e a tímida expansão do estudo destes postulados em outras áreas do conhecimento.

Devido à gênese dos estudos críticos-dialéticos, é possível afirmar que estes seguem emergindo sob a forma de uma contra-corrente ao pensamento hegemônico, procurando elucidar o fenômeno das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita a partir das condições do sujeito e desmistificando o conceito de distúrbio neurobiológico.

Já em relação aos estudos fenomenológicos-hermenêuticos, a baixa frequência destes estudos pode estar relacionada à forte hegemonia dos estudos do tipo empíricos-analíticos, que acaba por promover e incentivar uma perspectiva hegemônica acerca dos processos de desenvolvimento humano.

6.7- Os sujeitos das pesquisas

A análise dos sujeitos participantes das pesquisas se mostrou bastante complexa, pois em diversos estudos os pesquisadores apontaram apenas as características que julgaram ser importantes para a amostra de seu trabalho. Além disso, estas características nem sempre se apresentavam de maneira clara ou em um formato que permitisse comparações com as amostras trazidas nos diferentes trabalhos.

De qualquer forma, nossa análise constatou que 5.096 sujeitos participaram das 72 pesquisas que compuseram o escopo deste estudo, o que resultou em uma média de 70,7 indivíduos por produção acadêmica.

Destes 5.096 sujeitos de pesquisa, 1.396 foram declarados como disléxicos. Os sujeitos não disléxicos (3.700) participaram como integrantes de grupos controle de pesquisas experimentais, como amostragem em experimentos para identificação de possíveis distúrbios causadores de dislexia, ou como familiares e profissionais da educação e da saúde ligados ao atendimento médico e/ou educacional de indivíduos considerados disléxicos.

A faixa etária e o gênero dos participantes também não foram descritos em todas as pesquisas. As crianças e adolescentes foram enquadrados de forma conjunta por diversos

pesquisadores, o que pode comprometer aspectos da análise, pois são indivíduos em fases diferentes do desenvolvimento biológico e com experiências e vivências escolares distintas, e essa diversidade não necessariamente aparece marcada nos estudos.

Demais características como escolaridade e nível socioeconômico foram informadas em alguns estudos e em outros não, não sendo consideradas por todos os pesquisadores. Isto pode ter ocorrido devido aos critérios selecionados para a realização dos estudos ou simplesmente omitidos pelos pesquisadores, ou ainda orientado pelas concepções teóricas destes.

Desta forma, a inconsistência da caracterização dos participantes das pesquisas não permitiu o desenvolvimento de uma análise mais pormenorizada, sendo possível realizar apenas a breve descrição apresentada.

6.8- Abordagens teóricas e concepções de dislexia

A análise sobre as abordagens teóricas e concepções de dislexia assumidas nas pesquisas analisadas apontou para os seguintes dados, conforme a tabela 17 a seguir:

Tabela 17. Abordagens teóricas e concepções de dislexia presentes nas pesquisas analisadas.

Abordagem Teórica	Quantidade de pesquisas	%(n=72)
Déficit no Processamento Fonológico	39	54,2%
Déficit no Processamento Auditivo	08	11,1%
Perspectiva Histórico-Cultural	06	8,3%
Neurolinguística Discursiva	04	5,5%
Déficit Magnocelular	04	5,5%
Medicalização/ Patologização da Educação	03	4,2%
Linguística Funcional	02	2,7%
Demais abordagens somadas	07	9,7%

Outras abordagens apontadas em apenas uma pesquisa, que somadas correspondem a 9,7% da amostra são: sistema inteligente de processamento distribuído, mutação funcional genética, déficit nas funções executivas, psicanálise lacaniana, síndrome de Meares-Irlen, e interacionismo sociodiscursivo.

A concentração de pesquisas realizadas sob a teoria do déficit no processamento fonológico apontou para um forte entendimento de que as dificuldades de aprendizagem se dão em razão da presença de um distúrbio de desenvolvimento neurobiológico no qual a criança apresenta dificuldades em aprender a ler e escrever por não construir uma compreensão das relações entre sons e símbolos.

Esta concentração também pode estar relacionada com dois aspectos, a saber: a busca pela compreensão das causas do déficit fonológico e o estudo de processos educativos baseados em uma perspectiva remediativa. Conforme já descrito no Capítulo II deste estudo, o déficit no processamento fonológico se caracteriza pelas dificuldades em reconhecer e manipular os sons da fala durante a atividade de escrita (JOHNSON; MYKLEBUST, 1984; SANTOS; NAVAS, 2002; ALVES et al, 2011). Assim, é importante revisitar as colocações de Hinshelwood e de Orton acerca de suas propostas de educação especializada e baseada na relação entre os sons da linguagem oral e os símbolos gráficos da linguagem escrita. Desde então, muitos estudos têm sido desenvolvidos sob a proposta de ensino de leitura e escrita por meio do ensino das relações entre as grafias e os fonemas.

Em relação à busca pela compreensão das possíveis causas, diversos pesquisadores têm compreendido o déficit no processamento fonológico como um distúrbio secundário a outros déficits, como o déficit no processamento auditivo ou no processamento magnocelular (STEIN, 2001; RAMUS et al, 2003). Esta possível inter-relação entre os déficits também se refletiu nos resultados e conclusões das pesquisas analisadas, conforme apresentarei na seção a seguir.

Embora a grande maioria das teorias empregadas no estudo da dislexia tenha vindo do campo de estudos da saúde, é possível observar um grupo de teorias que procuram compreender o fenômeno das dificuldades de aprendizagem por meio de novas perspectivas, no intuito de compreender a relação que os sujeitos estabelecem com a linguagem escrita durante seu aprendizado. Estas representaram apenas 18,05% da produção desenvolvida no

período, sendo 06 pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva histórico-cultural, 04 pesquisas sob a neurolinguística discursiva, e 03 sob a medicalização e/ou patologização da educação.

Mesmo que ainda tímido, o número de pesquisas que procuram compreender as dificuldades e as relações que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita durante seu aprendizado é significativo, pois indica a busca por novos entendimentos a respeito do fenômeno.

6.9- Resultados e conclusões das pesquisas analisadas

Para uma melhor compreensão dos resultados e conclusões, empreendemos nossa análise considerando a categorização por tipo de pesquisa. Desta forma, analisamos separadamente cada grupo (empírico-analítico, crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico) e quais as contribuições oferecidas por estes estudos.

Para uma melhor visualização dos dados da análise e suas categorizações, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 5. Categorização dos resultados e conclusões das pesquisas analisadas.

Empírico-analítico	Crítico-dialético	Fenomenológico-Hermenêutico
- estudos sobre processos fisiológicos e desenvolvimento anatômico;	- a compreensão dos erros cometidos como reflexos das hipóteses sobre a escrita;	- questões da produção do diagnóstico;
- processos diagnósticos;	- a compreensão das dificuldades como produto de um trabalho pedagógico deficitário;	- estudos sobre os efeitos do diagnóstico.
- estudos sobre as habilidades e desempenho do processamento fonológico;	- a compreensão dos efeitos dos diagnósticos sobre a vida dos sujeitos;	
- pressupostos para a formação de professores;	- análise do conteúdo dos laudos diagnósticos.	
- programas de remediação pedagógica.		

Os resultados e conclusões das pesquisas empíricas-analíticas nos permitiu categorizá-las em 5 grupos, a saber: processos diagnósticos, estudos sobre processos fisiológicos e desenvolvimento anatômico, estudos sobre as habilidades e desempenho do processamento fonológico, pressupostos para a formação de professores, e programas de remediação pedagógica. Em razão da maneira como algumas pesquisas analisadas foram organizadas (algumas possuem 2 estudos ou mais), estas foram consideradas em mais de uma categoria.

Nestes termos, 40,35% das pesquisas abordaram resultados e conclusões relativos a **Estudos sobre os processos fisiológicos e desenvolvimento anatômico**, apontando as seguintes concepções acerca da dislexia e suas possíveis causas: alterações no processamento auditivo (SAUER, 2005; VIEIRA, 2007; SIMÕES, 2009; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2011; GALETI, 2011); ausência da função mental de quantificação inclusiva (BARROS, 2006); alterações na prosódia como resultado de déficit no processamento auditivo temporal (ALVES, 2007); instabilidade no uso das rotas lexical e fonológica em razão de déficits em diferentes processamentos, como memória, atenção, entre outros (STIVANIN, 2007; ROCHA, 2009; OLIVEIRA, 2010); déficits do processamento visual que acarretam déficits na memória de trabalho (BARBOZA, 2008); insensibilidade à concordância numeral (PEREIRA, 2008); déficit magnocelular visual (LUCA, 2009; BARBOSA, 2012; KLEIN, 2013); a existência de padrões diferentes de amplitudes e de distribuição hemisférica em distintos potenciais auditivos (ERPs) para crianças e adultos com dislexia (OLIVEIRA, 2014); baixo desempenho oral e textual que levam à apresentação de cláusulas menos gramaticalizadas (RANGEL, 2005; NÓBREGA, 2006); presença de má-formação cortical que se reflete em distúrbios neurobiológicos (BOSCARIOL, 2010; FARIA, 2011); alterações genéticas (SVIDNICK, 2011); e comportamentos depressivos que implicam nas funções executivas (LIMA, 2011).

A categoria **Diagnóstico** compreendeu 22,81% dos resultados indicados pelas pesquisas, as quais se dedicaram a validar e experimentar instrumentos e estudar processos diagnósticos, apresentando as seguintes considerações: desenvolvimento de avaliações e validações de instrumentos para diagnóstico (BLASI, 2006; CARVALHO, 2009; ANDRADE, 2010; GERMANO, 2011; COSTA, 2011; FERREIRA, 2013; BARBOZA, 2014); questionamentos à explicação baseada apenas em possíveis déficits neurológicos e apontamentos sobre questões ambientais (SERRA, 2007); as implicações positivas da

avaliação neuropsicológica (VIEIRA, 2007); a exigência de uma equipe multidisciplinar para avaliação e diagnóstico (MENEZES, 2007); a ausência de consenso sobre os instrumentos a serem utilizados para avaliação e diagnóstico da dislexia (LOIS, 2008); a prevalência na população escolar (GUTIERREZ, 2010); a popularização da concepção e do diagnóstico da dislexia (CARVALHO, 2013).

As pesquisas que trataram de **Programas de remediação pedagógica** como aspecto de seus resultados perfazem 19,30% da produção, apresentando as seguintes considerações sobre o tema: os programas de remediação fonológica são eficientes para o tratamento da dislexia (SALGADO, 2005; GERMANO, 2008; SALGADO, 2010; FERRAZ, 2013); implicações positivas do ensino explícito das correspondências grafo-fônicas (SERRA, 2007); efeitos positivos do uso de tutorias centradas em livros para o desenvolvimento de estratégias de leitura (MACHADO, 2009); implicações positivas de softwares educativos (MURPHY, 2009); insuficiências das intervenções pedagógicas que têm sido utilizadas no atendimento pedagógico (SILVA, 2010); efeitos positivos do Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial (SAGLIA, 2010); eficiência do uso de pistas semânticas e fonológicas (ESTEVES, 2009); e uso positivo de intervenções específicas em leitura e escrita (DINIZ, 2007).

A categoria **Estudo das habilidades e do desempenho do processamento fonológico** respondeu por 12,28% dos resultados dos estudos, apontando para as seguintes conclusões: escolares com dificuldades de aprendizagem apresentam desempenho inferior em avaliações de consciência fonológica (CRENITTE, 2002); as dificuldades de leitura são resultado de déficits no processamento fonológico (MAGALHÃES, 2005); a instabilidade do uso das rotas lexical e fonológica cria padrões de escrita disléxica (SALLES, 2005); disléxicos adultos têm dificuldades com as regras complexas da estrutura segmental das palavras (SACHETTO, 2012); os problemas de memória para conjunção de cor e forma podem estar generalizados para as dificuldades de aprendizagem (GARCIA, 2013); a dislexia pode ser vista como resultado de dificuldades em tarefas que requerem atenção visual e memória de trabalho (CARVALHO, 2013); correlação entre altos níveis de escolarização e a independência das rotas de leitura (GUTIERREZ, 2010); e a possível evolução da rota lexical sem o mesmo padrão de evolução da rota fonológica (GUTIERREZ, 2010).

As pesquisas que trataram de **Pressupostos para a formação de professores** também em seus resultados responderam por 12,28% das produções, com as seguintes colocações: há

uma correlação entre o desempenho positivo do aluno e a percepção dos professores acerca das habilidades de consciência fonológica (SALLES, 2005); os professores não possuem um bom repertório de conhecimentos sobre a dislexia e quais os atendimentos pedagógicos mais adequados, necessitando de formação para tal (MEDEIROS, 2006; PONÇANO, 2007; SOUZA, 2008; MICHEL, 2009; VASCONCELOS, 2011; GONÇALVES, 2011).

Com base nestes dados, podemos constatar que as pesquisas empírico-analíticas repercutem a tradição dos estudos da neurologia por meio da busca do entendimento do fenômeno através da localização de um possível defeito neurobiológico no córtex cerebral, seu conseqüente diagnóstico, as implicações deste defeito sobre a aquisição da leitura e a escrita e, por fim, programas de remediação pedagógica baseados na correspondência entre a grafia e os fonemas e aplicados por professores devidamente treinados para tal.

Podemos constatar também a presença de discrepâncias entre o número de pesquisas que se dedicou aos estudos dos processos fisiológicos e desenvolvimento anatômico (40,35%) e aqueles que se dedicaram à sua remediação pedagógica (19,30%), mostrando que há uma preocupação maior em localizar a origem do fenômeno do que em pesquisar melhores condições de aprendizagem para aqueles que supostamente estão acometidos.

Tais aspectos parecem ir à contramão da perspectiva de uma proposta de educação inclusiva, na qual todas as crianças devem ter acesso e condições de aprendizagem independentemente de suas situações culturais, sociais, econômicas e de saúde. Assim, a preocupação maior em localizar o defeito do que oferecer condições de aprendizagem mais adequadas parece servir mais à rotulação e à patologização dos processos de aprendizagem escolar.

As pesquisas de cunho crítico dialético apresentaram resultados organizados em quatro categorias, a saber: a compreensão dos erros cometidos como reflexos das hipóteses sobre a escrita; a compreensão das dificuldades como produto de um trabalho pedagógico deficitário; a compreensão dos efeitos dos diagnósticos sobre a vida dos sujeitos; e a análise do conteúdo dos laudos diagnósticos.

As pesquisas que alcançaram como resultado aspectos relativos à **Compreensão dos erros cometidos como reflexos das hipóteses sobre a escrita** responderam por 40% da produção neste grupo, apresentando as seguintes considerações: os sujeitos escrevem fazendo uso de diferentes estratégias e hipóteses sobre a escrita, logo os erros cometidos são

irrelevantes (MASSI, 2007; FINKLER, 2008; TONELLI, 2012); os sistemas que compreendem a língua como algo imutável acabam por atribuir estatuto de patologia aos erros cometidos na escrita (FINKLER, 2008); a presença de um olhar reducionista sobre a leitura e a escrita gera dispositivos que negam o contexto social e mantêm a crença da existência de um déficit biológico (MÜLLER, 2013).

As pesquisas que apontaram para resultados com enfoque na **Compreensão dos efeitos dos diagnósticos sobre a vida dos sujeitos** corresponderam por 30% da produção neste grupo, considerando os seguintes resultados e conclusões: as crianças diagnosticadas são colocadas às margens do sistema escolar, fazendo com que assumam uma posição de fracasso e desânimo que permanece durante toda a vida (NAVARRO, 2009; ANTONIO, 2011); o excesso de diagnósticos infringidos sobre as crianças dificultam a aquisição da linguagem escrita (ANTONIO, 2011); o diagnóstico da dislexia se baseia apenas naquilo que falta aos sujeitos, cristalizando o desenvolvimento da aprendizagem e estigmatizando os processos subjetivos (BRAGA, 2011).

Pesquisas cujos resultados deram ênfase para a **Compreensão das dificuldades como produto de um trabalho pedagógico deficitário** abarcaram 20% dos estudos destacados este grupo, indicando os seguintes resultados e conclusões: o trabalho textual é deficitário e as práticas de letramento oferecidas são insuficientes, fazendo com que muitas crianças apresentem dificuldades de aprendizagem (DEUSCHLER, 2009); e a presença da hegemonia de uma linha de pensamento e argumentação que impede mudanças na área de forma a esclarecer e instrumentar o professor (FELIX, 2011).

Os estudos que abordaram a **Análise do conteúdo dos laudos diagnósticos** como resultado de pesquisa, representam em 20% das pesquisas deste grupo, e apontam as seguintes considerações: o conceito de medicalização tem sido utilizado de forma inadequada por alguns pesquisadores (PEREIRA, 2010); os diagnósticos realizados são falhos (PEREIRA, 2010); as rotulações presentes nos laudos trazem consequências para a vida toda dos indivíduos (ANTONIO, 2011).

De acordo com a distribuição das pesquisas críticas-dialéticas nas categorias, podemos observar uma preocupação bastante focalizada na tentativa de desmistificar os erros cometidos pelas crianças como sintomas de patologias, seguida pelo cuidado com os possíveis efeitos do diagnóstico na vida e na subjetividade dos indivíduos diagnosticados como

disléxicos. Este processo de desmistificação nos direciona para a compreensão do exercício de subjetividade da criança que está se alfabetizando, assim como nos leva a reconhecer a sua lógica sobre a linguagem escrita e seus modos de internalização e apropriação da cultura. Sob esta perspectiva, negar ao indivíduo o exercício de sua subjetividade é negar-lhe o direito de se apropriar da cultura socialmente construída, o que pode trazer implicações negativas sobre a concepção acerca de si próprio e das possibilidades oferecidas pelo mundo social ao qual pertence, para sua aquisição da linguagem escrita.

Estas questões também foram discutidas nas produções de pesquisas e estudos sobre a dislexia da vertente fenomenológica-hermenêutica. Os resultados e conclusões dos trabalhos analisados foram compreendidos em duas categorias, a saber: Questões da produção do diagnóstico (60%) e Estudos sobre os efeitos do diagnóstico (40%).

As pesquisas que indicaram **Questões da produção do diagnóstico** como resultados, compreenderam as seguintes considerações: o diagnóstico tem sido produzido a partir de uma perspectiva reducionista de linguagem e longe dos sujeitos, enquanto deveria se pautar em práticas de linguagem (FREIRE, 2005); a existência de excesso de patologização nas práticas de leitura e escrita (BORDIN, 2010); e a maneira como as crianças se relacionam com a aquisição da leitura e da escrita sendo compreendida como um fenômeno clínico (FRAGELLI, 2011).

Já as pesquisas que apontaram para **Estudos sobre os efeitos do diagnóstico** em seus resultados apresentaram as seguintes considerações: a construção da identidade dos sujeitos está sendo influenciada pelo estigma e pelos rótulos (GROFF, 2007); e que a assunção de um laudo leva ao acato à patologia e à passividade frente aos obstáculos da vida escolar (BARADEL, 2010).

Os estudos da vertente epistemológica fenomenológica-hermenêutica sinalizam que, embora tenhamos o discurso da inclusão escolar cada vez mais presente no cotidiano de nossas escolas, algumas ações consideradas afirmativas para este fim incidem de maneira controversa sobre os alunos ao não reconhecer que diferentes indivíduos constroem diferentes trajetórias de aprendizagem, fazendo com que aqueles que se apresentem de maneira diferenciada sejam considerados defeituosos e menos capazes do que aqueles que conseguem se enquadrar nas concepções de aprendizagem vigentes.

Estes estudos também sinalizam o não reconhecimento da subjetividade de cada indivíduo e a maneira como se relacionam com a escrita de textos, negando sua origem cultural e ignorando que as transformações sociais são processos em constante movimento, relegando aos sujeitos um lugar marginal na história do desenvolvimento e da construção social.

O excesso de diagnósticos, conforme Freire (2005), pode estar levando ao desenvolvimento de sujeitos cada vez mais passivos mediante uma sociedade cada vez mais exigente em razão dos avanços tecnológicos, permitindo a segregação dos indivíduos ao considerá-los menos capazes e habilitados, justificada pelos importantes conhecimentos da medicina.

6.10– Considerações sobre o Estudo 1

A análise empreendida sobre a produção acadêmica de teses e dissertações sobre a dislexia desenvolvidas no período de 2002 a 2014 apontou que estes estudos parecem presos às concepções primárias acerca do fenômeno e ainda resistentes à busca por novas compreensões.

Em relação ao desenvolvimento da produção acadêmica, é possível afirmar que as discussões acerca da inclusão escolar podem ter contribuído para o seu crescimento, assim como as mudanças na legislação educacional sobre a oferta do AEE podem ter implicado sobre o interesse pelo tema de pesquisa, sobre a popularização dos sintomas, e sobre a busca pelo diagnóstico.

A concentração das produções acadêmicas em uma região do país pode estar relacionada à maneira como os PPG estão distribuídos no território nacional. No entanto, é preciso considerar quais os possíveis reflexos desta concentração em um país no qual o multiculturalismo está bastante presente nas variações linguísticas, pois uma variação linguística específica – a paulista – pode estar sendo legitimada em detrimento das demais, contribuindo para a manutenção de uma concepção distorcida sobre língua e linguagem escrita. Esta possível legitimação da variação paulista foi denotada pela significativa

participação das universidades deste estado e pela concentração de PPG que este possui, somadas à presença da sede da ABD na cidade de São Paulo-SP.

A análise da distribuição por PPG apontou para uma concentração significativa das produções em programas do campo de estudos da saúde. Isto denotou que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita seguiram sendo compreendidas como objeto de estudos da área da saúde, fazendo com que os erros cometidos pelas crianças durante a alfabetização continuem sendo creditados a um defeito no sujeito.

A concepção das pesquisas no modelo empírico-analítico apontou para a hegemonia do pensamento mecanicista acerca do desenvolvimento humano, mostrando que a leitura e a escrita são compreendidas como inerentes ao homem, e que os problemas apresentados durante a alfabetização são distúrbios atribuídos ao organismo.

A maneira como os participantes de pesquisa foram caracterizados impediu tecer compreensões mais amplas acerca do público-alvo das produções acadêmicas sobre a dislexia. Enquanto algumas pesquisas procuraram caracterizar os participantes de forma a enfatizar as definições presentes no conceito de dislexia vigente, outros trabalhos apenas mencionaram que seus participantes eram ou não disléxicos. Houve, ainda, trabalhos que acomodaram diferentes faixas etárias em uma mesma perspectiva de análise, desconsiderando as diferenças que a escolarização e as experiências vivenciadas podem implicar sobre os sujeitos. Assim, não foi possível encontrar categorias que permitissem a organização da caracterização dos participantes de pesquisa.

A concentração das pesquisas sob a abordagem teórica do déficit no processamento fonológico, somada ao número de pesquisas concentradas no estudo dos processos fisiológicos, no desenvolvimento anatômico e nos processos diagnósticos, pode ser compreendida como a busca pela compreensão e pela remediação do distúrbio a partir da perspectiva de um ensino de leitura e escrita baseado nas correspondências entre os signos gráficos e os sons da linguagem oral.

Com base em nestas análises, é possível constatar que as concepções que regeram a maior parte das pesquisas sobre dislexia basearam-se em uma perspectiva mecanicista de desenvolvimento humano, compreendendo as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças durante a alfabetização como produto de distúrbios neurobiológicos que necessitam de tratamento, remediação e cura. Nesse panorama, a aquisição e o domínio da

linguagem escrita passam a ser compreendidos como o desenvolvimento e o uso de habilidades técnicas pessoais de codificação e decodificação de signos gráficos utilizados para a comunicação.

Desta forma, os estudos dos processos de aquisição da linguagem escrita foram empreendidos partir do estudo e da busca por regularidades no comportamento a partir do conhecimento do funcionamento do córtex cerebral. Esta perspectiva tem procurado pela localização de um defeito no desenvolvimento e funcionamento biológico dos indivíduos em diferentes aspectos e processamentos, originando um considerável aparato teórico sobre o fenômeno sem alcançar uma explicação e um entendimento científico satisfatório para o problema. A não satisfação levou a variadas combinações de teorias na tentativa de justificar o defeito no sujeito. E, embora as causas do fenômeno não tenham sido delimitadas com clareza, os indivíduos continuaram a ser diagnosticados em razão da apresentação de comportamentos considerados patológicos e entendidos como sintomas.

Os ditos sintomas, cuja principal característica são os erros na leitura e na escrita, podem assumir outras características em razão da teoria assumida pelos pesquisadores para compreender o fenômeno. Assim, enquanto erros, trocas, omissões e aglutinações cometidos na escrita são apontados como um déficit de processamento fonológico dentro de uma determinada concepção de dislexia, outra concepção teórica os compreende como reflexos da oralidade na escrita.

Mesmo apresentando inconsistências, a concepção hegemônica de dislexia vigente continua a orientar o desenvolvimento de pesquisas e propostas de ensino, desconsiderando questões intrínsecas ao desenvolvimento humano como os processos sócio-históricos e culturais e a maneira como as relações com os instrumentos de cultura vão se configurando para a mediação destas e de novas relações. A linguagem escrita, expressão máxima da capacidade humana de criar cultura, encontra-se diretamente encarcerada por esta concepção de dislexia e seus desdobramentos. Ao não ser reconhecida dentro dos processos culturais, a linguagem escrita segue sendo compreendida como técnica de codificação e decodificação a qual não pode ser apropriada por todos os indivíduos.

Com base no exposto, destaco a afirmação de Felix (2011) acerca da hegemonia de uma linha de pensamento científico e o quanto este fato pode estar impedindo o desenvolvimento de novas concepções sobre o fenômeno. Assim, o desenvolvimento de

novas pesquisas que procurem compreender o sujeito em seu processo de aprendizagem da escrita, o papel das relações interpessoais, e os efeitos da mediação recebida, podem trazer novas e significativas contribuições para o debate sobre a dislexia.

VII - Estudo 2: A dislexia no campo de estudos da educação no Brasil: perspectivas sobre o aprender a ler e escrever

Este estudo teve por objetivo analisar a produção acadêmica das teses e dissertações sobre a dislexia desenvolvidas pelos PPG em Educação. Por objetivos específicos, o estudo procurou identificar e analisar quais as possíveis implicações e contribuições destas pesquisas para o processo de alfabetização e para o enfrentamento do fracasso escolar.

Em relação a caracterização, este estudo pode ser definido como crítico-dialético. Segundo Severino (2001), os estudos críticos-dialéticos aplicados ao campo da educação permitem reconhecer, dentro de uma discussão epistemológica, a sociabilidade, a historicidade e a praxidade típicas da subjetividade humana.

Ainda segundo o pesquisador, a interpretação dos fenômenos sob a perspectiva crítica-dialética considera que

O conhecimento sobre os fenômenos sociais em geral e sobre os fenômenos educacionais em particular não pode deixar de ser testado criticamente, ou seja, repassado sob o crivo também de um desmascaramento de sua ideologização, uma vez que a ideologia, como consciência falseada, impregna todas as práticas humanas intencionalizadas pela subjetividade e, particularmente, as práticas que envolvem direta e imediatamente a atividade simbolizadora. A educação é um campo fértil para a emergência e a proliferação da ideologia, responsável pela alienação que retira do sujeito sua essencialidade histórico-social. Trata-se de um relacionamento enviesado da consciência com a realidade objetiva. É em função disso que a educação atua como força de reprodução da sociedade (SEVERINO, 2001, p. 18)

Assim, a aplicação desta abordagem pode favorecer a compreensão da maneira como o campo de estudos da educação tem concebido a dislexia e a maneira como refletem esta concepção nos processos de ensino e aprendizagem propostos.

A análise empreendida pelo Estudo 1 permitiu a seleção das teses e dissertações que irão compor o escopo deste segundo estudo. Desta forma, a análise do primeiro estudo apontou para 11 dissertações e 02 teses no campo da educação, distribuídas conforme descrito na tabela 18 abaixo:

Tabela 18. Distribuição das pesquisas desenvolvidas pelos PPG em Educação

Ano	Nível (M/D)	IES	Autor (a)	Título
2007	M	UTP	GROFF, Alcione Maria	Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade
2007	M	UFPB	DINIZ, Maria dos Milagres Fernandes	Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem
2007	M	PUCRS	MENEZES, Rosilaine de Paula	Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica
2007	M	UNOESTE	PONÇANO, Neusa Aparecida Gibim	A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso
2008	M	UNESP	GERMANO, Giseli Donadon	Eficácia do programa de remediação fonológica <i>Play on</i> em escolares com dislexia do desenvolvimento
2008	M	UCB	SOUZA, Elizete Cristina de	Atendimento a disléxicos no Ensino Médio: em busca de uma política pública
2009	M	UFSCAR	MACHADO, Andréa Carla	Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento.
2009	M	PUCRS	MICHEL, Neuza Barboza	Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS.
2010	M	UNESP	ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos	Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia.
2010	M	UFSCAR	SAGLIA, Isaac Rodrigues	Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos.
2010	M	UCB	SILVA, Marilene Mendes da	Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal.
2011	D	USP	FRAGELLI, Ilana Katz Zagury	Alfabestização: perspectivas da articulação sujeito e escrita
2011	D	UNESP	GERMANO, Giseli Donadon	Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem.

Diante desta distribuição, considero importante ressaltar que as pesquisas desenvolvidas pela UFSCar foram empreendidas pelo PPG em Educação Especial⁴⁰.

A leitura prévia destas produções acadêmicas permitiu observar a apresentação de concepções que favoreceram a elaboração das seguintes categorias para análise: tipo de estudo e metodologias de pesquisa, concepções de dislexia, concepção de aprendizagem, concepções sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, concepção de ensino, concepção de educação escolar, e quais as suas contribuições para as práticas escolares.

Na primeira seção, apresentarei os tipos de estudos empreendidos no campo, as metodologias aplicadas nas pesquisas e seus possíveis significados. Na seção dois, apresentarei as concepções de dislexia assumidas por estes estudos e os pensamentos divergentes que têm emergido no campo. Na seção três, apontarei as concepções de aprendizagem assumidas, a maneira como elas compreenderam os processos envolvidos e como se refletem no campo de estudos. A quarta seção apresentará as concepções sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, e a maneira como elas revelam o posicionamento do campo de estudos sobre esta questão. A seção cinco apresentará as concepções de ensino assumidas e os significados que carregam sobre os processos envolvidos. Na sexta seção, apresentarei as concepções sobre educação escolar para a aquisição da escrita, indicando a forma como estes processos foram concebidos pelas pesquisas. A sétima seção apresentará as contribuições para as práticas escolares, indicando as sugestões e recomendações apontadas nas pesquisas e que estas significam. Na conclusão, apontarei os achados deste estudo e a maneira como ele respondeu aos objetivos de pesquisa.

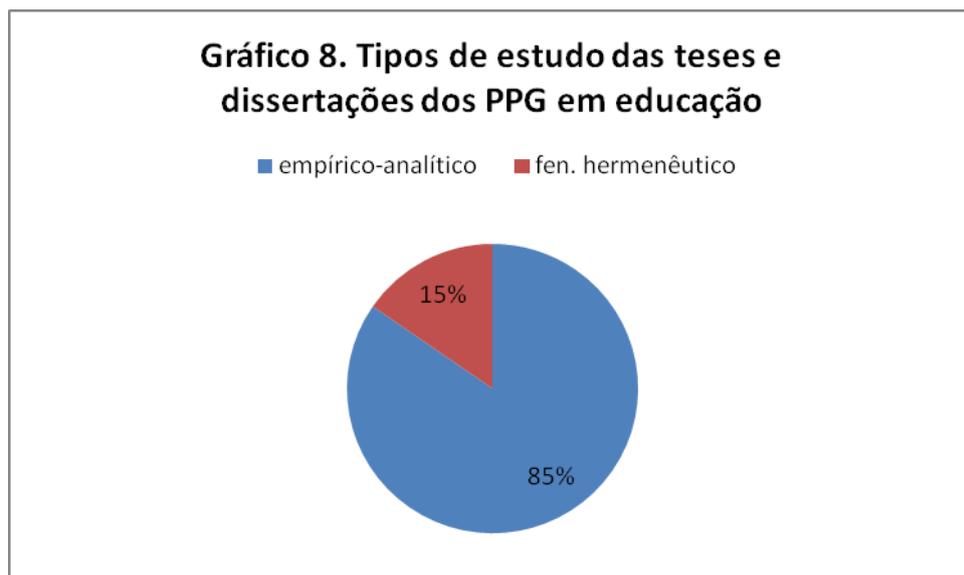
7.1 - Tipos de estudos e metodologias de pesquisa

A análise dos tipos de estudo empreendidos nas teses e dissertações desenvolvidas apontou para 11 pesquisas do tipo empírico-analítico (84,61%) e 2 pesquisas do tipo fenomenológico-hermenêutico (15,38%). A tabela 19 a seguir indicará a relação entre as pesquisas e os tipos de estudos assumidos e o gráfico 8 a seguir apontará o percentual desta distribuição.

⁴⁰ O Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar é o único com esta especificidade entre todos os programas de pós-graduação da área da Educação.

Tabela 19. Tipos de estudos desenvolvidos

Ano	Nível (M/D)	IES	Autor (a)	Título	Tipo
2007	M	UTP	GROFF, A. M.	Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade	Fen. Hermenêutica
2007	M	UFPB	DINIZ, M. M. F.	Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem	Empírico-Analítico
2007	M	PUCRS	MENEZES, R. de P.	Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica	Empírico-Analítico
2007	M	UNOESTE	PONÇANO, N. A. G.	A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso	Empírico-Analítico
2008	M	UNESP	GERMANO, G. D.	Eficácia do programa de remediação fonológica <i>Play on</i> em escolares com dislexia do desenvolvimento	Empírico-Analítico
2008	M	UCB	SOUZA, E. C. de	Atendimento a disléxicos no Ensino Médio: em busca de uma política pública	Empírico-Analítico
2009	M	UFSCAR	MACHADO, A. C.	Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento.	Empírico-Analítico
2009	M	PUCRS	MICHEL, N. B.	Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS.	Empírico-Analítico
2010	M	UNESP	ANDRADE, O. V. C. dos A.	Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia.	Empírico-Analítico
2010	M	UFSCAR	SAGLIA, I. R.	Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos.	Empírico-Analítico
2010	M	UCB	SILVA, M. M. da	Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal.	Empírico-Analítico
2011	D	USP	FRAGELLI, I. K. Z.	Alfabestização: perspectivas da articulação sujeito e escrita	Fen. Hermenêutica
2011	D	UNESP	GERMANO, G. D.	Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem.	Empírico-Analítico



A concentração das pesquisas no campo empírico-analítico refletem os resultados da análise do Estudo 1, o qual apontou concentração de toda a produção acadêmica sobre a dislexia neste modelo paradigmático, bem como a própria tradição do campo de estudos da educação.

De acordo com Severino (2001), a pesquisa em educação no Brasil tem sido empreendida sob o modelo empírico-analítico desde a primeira metade do século XX. Segundo o pesquisador, o modelo experimental aplicado advém do modelo proposto pelo positivismo e trouxe investimentos significativos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Mas segundo o citado pesquisador, a partir da segunda metade do século XX algumas críticas ao modelo empírico-analítico começaram a emergir, provocando a inserção de outros modelos epistemológicos no campo (SEVERINO, 2001; GAMBOA, 2008).

Segundo Severino (2001) e Gamboa (2008), foi a partir da década de 1980 que a presença maciça do modelo empírico-analítico começou a ser questionada, com significativa intensificação das discussões a partir da década de 1990. Contudo essa intensificação, que ocorreu paralela à implantação e à expansão dos cursos de pós-graduação pelo país, não mostrou impacto significativo no que diz respeito ao estudo da dislexia (conforme apontado no gráfico 8) .

Para Severino (2001), o modelo paradigmático empírico-analítico apresenta limitações significativas em seu emprego nas pesquisas em educação. De acordo com o pesquisador, o homem é um sujeito plural, marcado por suas condições e pelos contextos e, em razão destes,

objetiva a sua existência. Neste ínterim, por meio de sua práxis, modifica a estrutura das relações em seus contextos, promovendo a transformação do outro e de si próprio.

A educação, ainda segundo Severino (2001), é o campo no qual os sujeitos interagem exercendo sua subjetividade dentro de espaços sociais e históricos. Portanto, a produção de conhecimento em educação deve considerar as forças de opressão e de dominação presentes e atenuantes nas relações sociais, e que fazem com que a sociedade humana seja marcada pelas formas de poder e pela dominação. Neste panorama, os fenômenos se constituem a partir da dialética das relações, não sendo possível compreendê-los a partir de uma perspectiva mecanicista e em recortes estáticos.

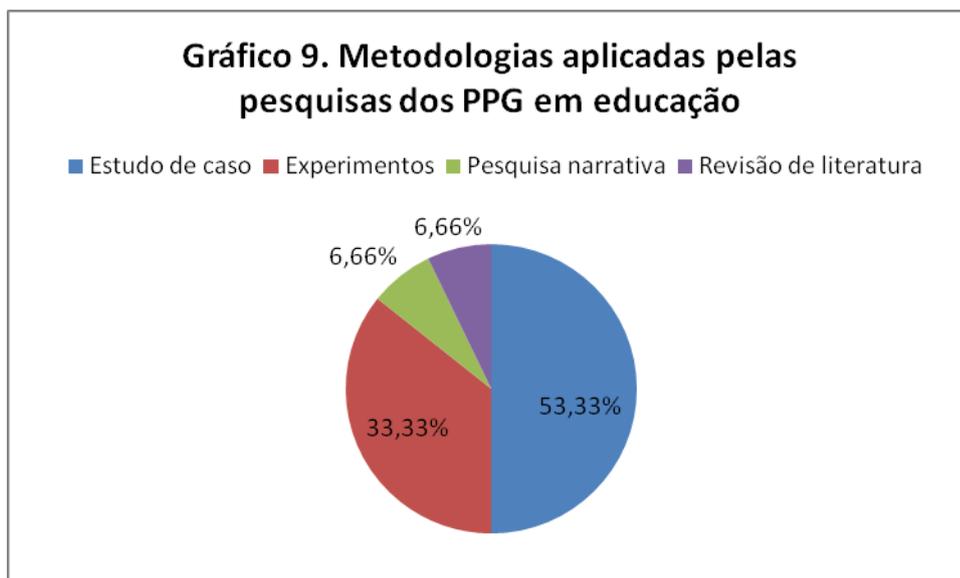
Frente às colocações de Severino (2001), compreender os processos que envolvem a aquisição da linguagem escrita exige dos pesquisadores conhecer os movimentos das relações das quais as crianças participam, quais os seus contextos, e a maneira como constituem sua subjetividade nos espaços sociais. A compreensão destes processos requer dos pesquisadores a constituição de um entendimento acerca das contradições presentes nos contextos, e da maneira como estas se articulam nos processos de internalização e apropriação da cultura.

Todas estas questões pressupõem movimento e transformação constantes, não sendo passíveis de serem compreendidas dentro de concepções mecanizadas, nas quais o desenvolvimento é concebido em etapas determinadas que se sucedem. Portanto, as análises empírico-analíticas acabam por apresentar limitações ao não alcançarem toda a diversidade de aspectos que um mesmo indivíduo pode experimentar em um fenômeno.

Diante destas colocações, considero imprescindível apontar que não houve pesquisas desenvolvidas sob o modelo crítico-dialético no campo de estudos da educação durante o período analisado. Conforme já descrito no Estudo 1, as pesquisas desenvolvidas sob este paradigma epistemológico se dedicam ao estudo das relações humanas e da maneira como estas implicam sobre a constituição da subjetividade. Desta forma, a ausência de estudo deste tipo no campo de pesquisas da educação apontou que seus estudos têm assumido uma compreensão biológica do conceito de dislexia, sem maiores reflexões sobre suas implicações contextuais e sociais.

Em relação às metodologias aplicadas, é importante ressaltar que duas pesquisas compreenderam dois estudos, sendo necessário considerar um total de 15 trabalhos. Assim, 08

pesquisas utilizaram estudos de casos (53,33%), 05 realizaram experimentos (33,33%), 01 utilizou a Pesquisa Narrativa (6,66%), e 01 apresentou uma revisão de literatura (6,66%). O gráfico 9 a seguir apresentará esta distribuição:



A maneira como as diferentes pesquisas assumiram estas metodologias será apresentado na tabela 20 a seguir.

Tabela 20. Metodologias assumidas pelas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação

Ano	Nível (M/D)	IES	Autor (a)	Título	Tipo	Metodologia
2007	M	UTP	GROFF, A. M.	Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade	Fen. Hermenêutica	Pesquisa Narrativa
2007	M	UFPB	DINIZ, M. M. F.	Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem	Empírico-Analítico	Estudo de Caso
2007	M	PUCRS	MENEZES, R. de P.	Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica	Empírico-Analítico	Estudo de Caso
2007	M	UNOESTE	PONÇANO, N. A. G.	A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso	Empírico-Analítico	Estudo de Caso
2008	M	UNESP	GERMANO, G. D.	Eficácia do programa de remediação fonológica <i>Play on</i> em escolares com dislexia do desenvolvimento	Empírico-Analítico	Experimento
2008	M	UCB	SOUZA, E. C. de	Atendimento a disléxicos no Ensino Médio: em busca de uma política pública	Empírico-Analítico	Estudo de Caso
2009	M	UFSCAR	MACHADO, A. C.	Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento.	Empírico-Analítico	Experimento
2009	M	PUCRS	MICHEL, N. B.	Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS.	Empírico-Analítico	Estudo de Caso
2010	M	UNESP	ANDRADE, O. V. C. dos A.	Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia.	Empírico-Analítico	. Revisão de Literatura . Experimento
2010	M	UFSCAR	SAGLIA, I. R.	Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos.	Empírico-Analítico	Experimento
2010	M	UCB	SILVA, M. M. da	Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal.	Empírico-Analítico	Estudo de Caso
2011	D	USP	FRAGELLI, I. K. Z.	Alfabestização: perspectivas da articulação sujeito e escrita	Fen. Hermenêutica	Estudo de caso
2011	D	UNESP	GERMANO, G. D.	Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem.	Empírico-Analítico	. Experimento . Experimento

O estudo de caso pode ser compreendido como uma investigação empírica que faz uso de métodos abrangentes (entrevistas, diálogos informais, álbuns de fotos, etc.) com o objetivo de desenvolver um relato detalhado sobre um fenômeno. Pode ser aplicado em caso único (análise de um indivíduo) ou casos múltiplos (análise de dois ou mais indivíduos) (VENTURA, 2007; GIL, 2011; YIN, 2015).

Diniz (2007), em seu estudo de caso, observou as relações escolares de um aluno encaminhado ao Núcleo de Educação Especial (NEDESP) da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisadora também entrevistou a mãe do referido aluno e analisou o material didático utilizado pela escola. Durante as observações da pesquisadora, o aluno foi avaliado por meio de suas práticas orais, habilidades motoras, orientação espacial, sequência lógica, discriminação auditiva e visual, e práticas de leitura. Estas avaliações e observações foram aplicadas através de atividades escolares. Na análise dos dados, a pesquisadora descreveu as realizações do aluno durante a aplicação das atividades e qual a relação destas realizações com a dislexia.

Menezes (2007) fez uso de um roteiro pré-definido para as entrevistas, desenvolveu um diário de campo, aplicou intervenções psicopedagógicas junto à aluna, prestou assessoramento à professora durante a realização de atividades e realizou observações na escola e na casa da aluna. A pesquisadora realizou entrevistas com a aluna diagnosticada como disléxica, com a mãe da referida aluna, com a equipe escolar, e com o psicólogo e a psicopedagoga responsáveis pelo atendimento. Todos os dados coletados pela pesquisadora foram analisados com a aplicação da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007).

Ponçano (2007), a fim de atender aos objetivos de sua pesquisa, aplicou um questionário semi-estruturado a dezessete professores atuantes no ensino fundamental e na educação infantil de uma rede privada de ensino. A análise dos dados foi empreendida com base nos postulados teóricos assumidos pela pesquisadora.

Souza (2008) realizou entrevistas com três orientadores educacionais, três psicopedagogos, um fonoaudiólogo, dois neurologistas, duas mães de alunos diagnosticados como disléxicos e dez professores do ensino médio. Para a coleta destas entrevistas, a pesquisadora aplicou um questionário para os professores e entrevistou individualmente os demais participantes de sua pesquisa. A análise dos dados também foi desenvolvida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007).

Michel (2009) realizou entrevistas com os professores para o levantamento de informações iniciais, e entrevistas clínicas e procedimentos psicopedagógicos com três alunos participantes de sua pesquisa. A pesquisadora também realizou reuniões com os professores e analisou os relatórios que fez sobre elas. A análise dos dados foi desenvolvida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007).

Saglia (2010) aplicou uma entrevista com questões abertas aos pais e à professora de Língua Portuguesa de quatro alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental. O pesquisador também desenvolveu um diário de campo e gravou em audiovisual a intervenção que aplicou em seus participantes. Os dados foram analisados com o estudo da frequência de acertos e erros dos participantes.

Silva (2010) realizou entrevistas com membros da equipe multidisciplinar de quatro escolas, totalizando 12 participações, e aplicou questionários em 36 professores do ensino fundamental. A análise dos dados abordou a descrição das respostas apresentadas pelos participantes.

Fragelli (2011) abordou o atendimento clínico de cinco crianças diagnosticadas como disléxicas e as relações com a linguagem escrita manifestadas por estas durante as sessões. Embora a pesquisadora não caracterize a metodologia assumida em sua pesquisa, a maneira como se apresentou permitiu que fosse compreendida como estudo de casos múltiplos. A análise dos dados foi realizada com base nos postulados da psicanálise de Lacan.

Com base no exposto, é possível constatar que, com exceção da pesquisa desenvolvida por Fragelli (2011), os pesquisadores assumiram a concepção de dislexia vigente e atuaram de maneira a promover o conhecimento sobre os ditos sintomas e a necessidade de adequar a escola para oferta de um atendimento que atenda as necessidades educacionais dos alunos diagnosticados como disléxicos. Também é possível constatar que estas pesquisas não se voltaram para as relações que estas crianças estavam constituindo com a cultura escrita e os significados desta para a sua subjetividade, dando continuidade ao processo de mitificação do erro e do distúrbio neurológico.

Em relação a estes aspectos, considero importante destacar o trabalho de Fragelli (2011), que buscou compreender a maneira como os sintomas de dislexia manifestados apontavam as tensões e contradições vivenciadas pelas crianças durante o processo de aquisição da linguagem escrita. De acordo com a pesquisadora, os ditos sintomas refletem os

conflitos da subjetividade durante o processo de aculturação, não podendo ser compreendidos como déficits neurobiológicos.

Desta forma, a grande maioria dos estudos de caso desenvolvidos refletiu o pensamento hegemônico e estigmatizado que atribui o rótulo de distúrbio neurobiológico à criança que apresenta dificuldades durante a alfabetização.

Já a pesquisa experimental pode ser definida como uma manipulação intencional de alguns elementos denominados como variáveis independentes (causa-antecedente) com a finalidade de se analisar as conseqüências desta manipulação nos demais elementos (efeito-consequente). Este processo é desenvolvido em um ambiente totalmente controlado pelo pesquisador, com vistas a evitar qualquer interferência que possa adulterar o processo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A pesquisa desenvolvida por Germano (2008) contou com a participação de 20 escolares da 2ª a 4ª série (atuais 3º ao 5º ano), com idades de 8 a 12 anos, sendo 10 crianças com diagnóstico de dislexia e as outras 10 com bom desempenho escolar. As crianças foram divididas nos seguintes grupos, a saber: Grupo I, composto pelos 10 participantes diagnosticados como disléxicos, subdivididos em Grupo Ie (5 alunos que receberam intervenção remediativa para o distúrbio) e Grupo Ic (5 alunos que não receberam intervenção), e Grupo II composto pelas 10 crianças com bom desempenho escolar, subdividido em Grupo Iie (5 alunos que receberam a intervenção) e Grupo Iic (5 alunos que não receberam intervenção).

Todas as crianças participaram da pré-testagem antes da aplicação da intervenção, com avaliação do processamento auditivo, Avaliação Fonológica da Criança (AFC), Prova de Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS) e Prova de Leitura e Escrita.

Após a aplicação do Programa de Remediação Fonológica, todos os participantes foram submetidos à pós-testagem com o uso dos mesmos instrumentos aplicados na pré-testagem.

Na pesquisa desenvolvida por Machado (2009) participaram 12 escolares da 2ª a 6ª série (3º ao 7º ano), sendo 6 crianças com risco para a dislexia e 6 com risco para distúrbios de aprendizagem. Eles foram organizados em 4 grupos, a saber: 3 crianças com risco para a

dislexia (GDL1), 3 crianças com risco para distúrbio de aprendizagem (GDA1), 3 crianças com risco para a dislexia (GDL2) e 3 crianças com risco para distúrbio de aprendizagem (GDA2). Somente as crianças dos grupos GDL1 e GDA1 receberam intervenção remediativa para as dificuldades de aprendizagem.

Antes do início da intervenção, todas as crianças foram avaliadas por meio da Avaliação Fonoaudiológica Geral, que acusou os sinais de dislexia e de distúrbios de aprendizagem. Na pré-testagem, elas foram aplicadas avaliações neurológica, otorrinolaringológica, psicológica, fonoaudiológica, terapia ocupacional, fisioterapia e pedagogia. Após a aplicação da intervenção remediativa, a pós-testagem fez uso dos mesmos instrumentos.

Andrade (2010) contou com a participação de 45 escolares do 1º ano do ensino fundamental. Na pré-testagem, as crianças foram avaliadas pelo Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas de Capellini e Smithe (2008), e com uma adaptação para o português brasileiro do *Internacional Dyslexia Test* (IDT). Os resultados do pré-teste foram utilizados como parâmetro para aferição dos resultados do instrumento Ferramenta Alternativa do Educador (FAE) desenvolvido pela pesquisadora com base no Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas (CAPELLINI e SMITHE, 2008) para avaliar crianças com risco para a dislexia.

A pesquisa desenvolvida por Germano (2011) contou com o desenvolvimento de dois estudos experimentais. No Estudo 1, a pesquisadora descreveu o processo de elaboração de um instrumento para a avaliação metafonológica de crianças em idade escolar. No Estudo 2, foi relatado a aplicação deste instrumento em escolares com dislexia, transtorno de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e com bom desempenho acadêmico.

Participaram do Estudo 2 de Germano (2011) um total de 134 escolares de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental (3º ao 5º ano), divididos nos seguintes grupos: Grupo I, com 20 escolares diagnosticados como disléxicos, Grupo II com 20 escolares diagnosticados com transtorno de aprendizagem, Grupo III com 20 escolares com dificuldades de aprendizagem, e Grupo IV com 74 escolares com bom desempenho acadêmico.

Apenas os Grupos I e II foram submetidos à pré-testagem, com avaliação neurológica, neuropsicológica, exame de imagem (SPECT), Exame Neurológico Evolutivo (ENE), Escala Wechler de Inteligência (WISC) e avaliação fonoaudiológica.

Os estudos experimentais desenvolvidos refletiram o pensamento hegemônico do campo, em sua busca incessante pela causa e pela remediação do fenômeno da dislexia, desconsiderando os processos culturais que permeiam a aquisição da escrita.

A pesquisa narrativa se define como o desenvolvimento de relatos sobre as histórias e as ações dos participantes com base em conversas, entrevistas, diários, entre outros. Com base na análise destes documentos, o pesquisador tece interpretações a respeito do fenômeno estudado (ARAGÃO, 2008).

A pesquisa desenvolvida por Groff (2007) coletou as narrativas de 3 alunos de diferentes séries e etapas de escolaridade com o intuito de compreender a influência dos estigmas gerados pelos diagnósticos de dislexia. Para tanto, fez uso de um roteiro semi-estruturado e de gravações para posterior transcrição. A análise foi realizada por meio do Método de Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

A pesquisa fenomenológica empreendida por Groff (2007) permitiu que seus participantes expressassem a maneira como o diagnóstico realizado implicou sobre sua subjetividade, alterando suas relações e suas crenças pessoais em razão da possível presença de um distúrbio incapacitante. Desta forma, ao dar voz aos sujeitos diagnosticados como disléxicos, a pesquisadora apontou o papel estigmatizador e segregador desempenhado pelo diagnóstico e a necessidade de se buscar mecanismos alternativos para compreender o que pode estar por trás da criança que não consegue aprender a ler e a escrever.

Em relação à revisão de literatura, esta pode ser compreendida como um termo assumido por alguns pesquisadores no processo de categorização de estudos de levantamento bibliográfico. Estes estudos também costumam ser denominados como estado da arte e exigem procedimentos empíricos (TERRIEN; TERRIEN, 2004; TEIXEIRA, 2006; ROMANOWSKI; ENS, 2006; GIL, 2011).

A revisão de literatura desenvolvida por Andrade (2010) analisou documentos de diferentes naturezas (produções acadêmicas de teses e dissertações, artigos, ensaios, livros, anais, entre outros) com a finalidade de se descrever a maneira como o processo de aquisição da leitura e da escrita tem sido compreendido. A pesquisadora abordou as contribuições de Charles Sanders Peirce (1839-1814), Ferdinand de Saussure (1857-1913), Leonard Bloomfield (1887-1949), Noam Chomsky, Jean Piaget (1896-1980), Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), Kenneth Goodman, Frank Smith, Emília Ferreiro, Ana Teberosky,

Isabelle Liberman (1918-1990), José Morais, Peter Bryant, Lynette Bradley, Usha Goswami, e estudos sobre as bases neurobiológicas da linguagem oral e escrita e sobre o rastreamento ocular para a leitura.

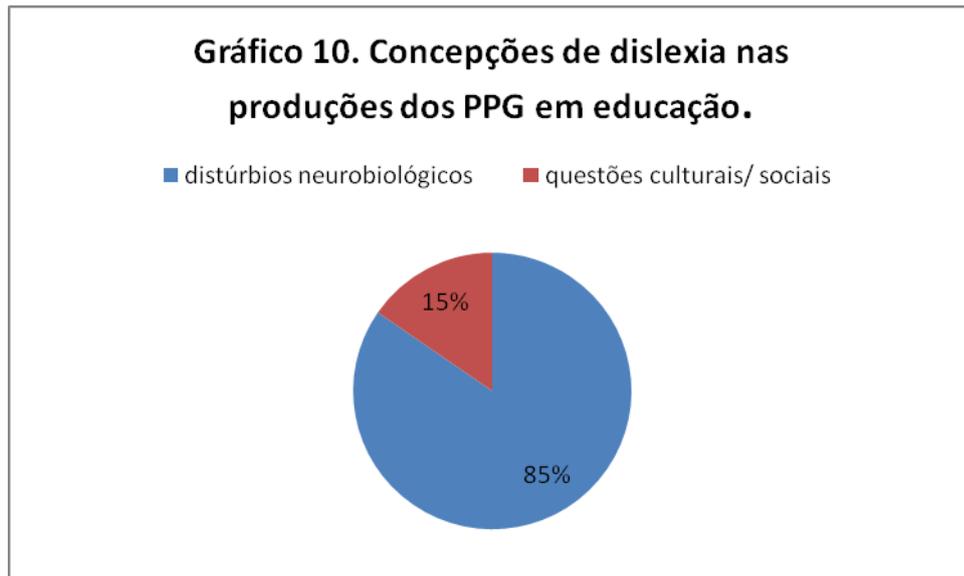
O estudo de revisão de literatura empreendido por Andrade (2010) constituiu o Estudo 1 de sua pesquisa e fundamentou o desenvolvimento do Estudo 2 da mesma pesquisa, no qual a pesquisadora desenvolveu e aplicou o instrumento Ferramenta Alternativa do Educador (FAE) conforme já apresentei anteriormente.

Conforme é possível constatar, a concentração das pesquisas em métodos empíricos favorece a cristalização de uma concepção de desenvolvimento humano pautada em perspectivas biológicas e mecanicistas, desconsiderando a subjetividade e a dialética das relações que os sujeitos vivenciam em seus contextos.

7.2 - Concepções de dislexia

A concepção de dislexia apresentada pela maioria das pesquisas (84,61%) compreendeu a dislexia e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças como sintomas e/ ou características de distúrbios neurobiológicos.

Duas pesquisas (15,38%) apresentaram perspectivas diversas desta concepção, indicando que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser resultado de questões culturais, sociais, familiares e emocionais, entre outras, que implicam sobre a vida e a subjetividade dos indivíduos. O gráfico a seguir apresentará esta distribuição:



A concentração das pesquisas na concepção de distúrbio neurobiológico refletiu as análises empreendidas no Estudo 1, assim como o pensamento hegemônico acerca das possíveis causas das dificuldades apresentadas pelas crianças durante a escolarização.

A maneira como o campo de estudos da educação tem assumido as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita como um distúrbio do indivíduo segue na contramão das propostas inclusivas de educação, nas quais as diferenças entre os indivíduos são consideradas naturais e a escola deve encontrar formas de atender a todas as crianças juntas.

Desta forma, convém ressaltar os achados dos estudos que procuraram compreender as dificuldades das crianças a partir das questões relativas aos contextos sociais, familiares, culturais, entre outros.

Groff (2007) analisou a influência dos estigmas escolares no processo de construção da identidade dos alunos diagnosticados como disléxicos. De acordo com a pesquisadora, o auto-conceito, a auto-imagem e a auto-estima destes sujeitos são atingidos pelos estigmas e pelos rótulos, fazendo com que a experiência escolar se torne uma lembrança negativa e levando os sujeitos a assumirem uma posição de incapacidade. A pesquisadora destacou dois tipos de identidade carregados pela criança diagnosticada como disléxica: a identidade virtual, na qual a criança é concebida como preguiçosa, desleixada e desatenta; e a identidade real, na qual está a criança que faz uso de trajetórias diferentes em seu processo de aprendizagem.

Para Groff (2007), a superação dos preconceitos e dos estigmas está no confronto entre a identidade virtual e a identidade real. Segundo a pesquisadora, “[...] através da vivência deste confronto, pode ocorrer a metamorfose da identidade, [...] o que permite a potencialização da aprendizagem do desenvolvimento cognitivo e afetivo” (GROFF, 2007, p. 121).

Já os estudos de Fragelli (2011) apontam para questionamentos acerca dos sintomas de dislexia a partir de estudos sob a luz da psicanálise desenvolvida pelo literato, neurologista e psiquiatra francês Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981). Para a pesquisadora, o fenômeno de escrita denominado como dislexia está relacionado à condição subjetiva dos indivíduos dentro das relações, e as dificuldades que as crianças apresentam denunciam situações de inibição e defesa frente às contradições dos contextos. Desta forma, as irregularidades na linguagem escrita não são sintomas, mas sim efeitos destes, ou seja, os erros cometidos pelas crianças são uma forma de expressão da qual a criança faz uso para denunciar um enfrentamento (FRAGELLI, 2011).

De acordo com Fragelli (2011), cada sujeito possui suas especificidades e seus modos singulares de lidar com os enfrentamentos e resistir às imposições e contradições dos contextos, apresentando formas bastante distintas de comportamento. Assim, a apresentação de uma classe de sintomas que podem ser generalizados a todo um grupo de crianças com a finalidade de se enquadrar um possível distúrbio é pouco útil (FRAGELLI, 2011).

Portanto, o comportamento de uma criança que resiste à alfabetização pode significar que

O sujeito que encontra problemas para se afastar da condição de ser gozada pelo Outro terá problemas para se alienar a termos de cultura. O que se mostra na escrita das crianças que resistem a alfabetização é tanto a impossibilidade de afastar-se de uma significação bastante fechada que recebem como objeto do desejo do Outro, quanto um esforço de resistir a esse desígnio, através da instituição de uma escrita pouco articulada à norma culta. (FRAGELLI, 2011, p. 225)

Em outras palavras, a criança tem dificuldade em lidar com as imposições presentes na dialética das relações e com os exercícios de poder próprios das contradições dos contextos, transferindo suas próprias contradições e dificuldades para o processo de aculturação por meio da aquisição da escrita.

Ainda de acordo com Fragelli (2011), a assunção do sintoma não pode impedir que a criança encontre seu lugar no desejo do Outro⁴¹, ou que a questão seja isolada no sintoma, ou seja: ao ser assumido, o sintoma não pode ser compreendido como um fim em si mesmo e impedir que a criança tenha acesso às condições necessárias para a escolarização e para seu pleno desenvolvimento.

Com base no exposto, os trabalhos de Groff (2007) e de Fragelli (2011) trouxeram novas perspectivas para o campo, apontando novos significados que se chocam com o pensamento hegemônico. De acordo com as pesquisadoras, as crianças respondem de formas diferentes ao processo de escolarização em razão de suas vivências e experiências. Estas vivências marcam de forma singular a maneira como as crianças percebem a si próprias e o seu processo de contato com a cultura pela aquisição da escrita.

Frente a estas colocações, a concentração das pesquisas em uma concepção que não reconhece a diversidade humana e desconsidera os diferentes modos de ser dos grupos sociais favorece a cristalização de uma visão estereotipada de desenvolvimento e de escolarização que se coloca na contramão dos processos de inclusão escolar e social ao assumir a rotulação e a ênfase na incapacidade.

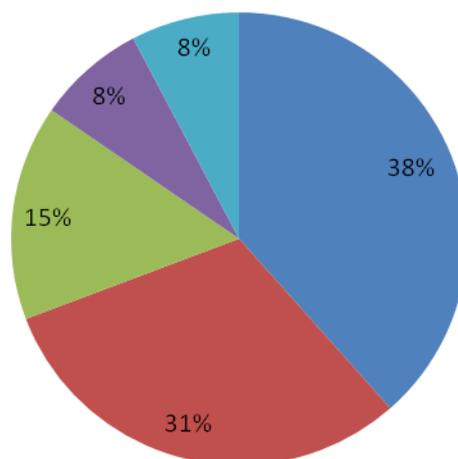
7.3 - Concepção de aprendizagem

A concepção de aprendizagem presente na maioria das produções acadêmicas analisadas baseou-se na tese da integridade das funções neurobiológicas (5 pesquisas – 38,46%), seguida pela perspectiva histórico-cultural (4 pesquisas – 30,76%), duas (15,38%) citaram diversos pesquisadores de correntes teóricas diferentes entre si sem assumir integralmente nenhuma concepção, uma (7,69%) se baseou na epistemologia genética, e uma pesquisa (7,69%) nos estudos da psicanálise de Lacan. O gráfico 11 a seguir apontará esta distribuição:

⁴¹ O conceito lacaniano Outro se refere a tudo aquilo que pode implicar na constituição da subjetividade.

Gráfico 11. Concepção de aprendizagem nas produções dos PPG em educação

■ integridade das funções neurobiológicas ■ perspectiva histórica-cultural
■ sem posicionamento ■ epistemologia genética
■ psicanálise de Lacan



Conforme é possível observar, as produções acadêmicas se concentraram de forma semelhante em duas perspectivas divergentes e conflitantes: a questão da integridade das funções neurológicas para os processos de aprendizagem, e as concepções advindas da perspectiva histórico-cultural.

De acordo com a teoria da integridade das funções neurológicas, perturbações em processos neurológicos específicos, sejam elas congênitas ou adquiridas, podem implicar sobre a aprendizagem causando transtornos nas integrações funcionais básicas (viso- motoras e/ ou auditivo-visuais), no esquema corporal, na orientação espacial e no ritmo, coordenação motora, lateralidade, simbolização, atenção e memória (FRANCO; PANHOCA, 2008).

Já a perspectiva histórico-cultural, conforme abordei no Capítulo III desta tese, compreende o desenvolvimento da aprendizagem por meio dos processos de mediação que ocorrem durante a aquisição da cultura. Segundo Vigotsky (1997, 2005, 2007, 2010), os processos de aprendizagem da criança estão relacionados à internalização e apropriação dos elementos da cultura significados pelo sujeito mais experiente que os apresenta. Estes

processos promovem profundas transformações internas no sujeito, levando a saltos no desenvolvimento mesmo em situações nas quais haja a presença de uma deficiência.

A transformação promovida pela mediação foi apontada por Werner (2005) ao relatar o caso de uma criança que apresentou sérios problemas de saúde desde o seu nascimento, permanecendo hospitalizada durante muitos anos. Segundo o pesquisador, durante os quatro anos em que esteve hospitalizada, a criança recebeu cuidados de saúde e higiene, mas poucas oportunidades de convivência e experiência social. A ausência de convivência social fez com que a criança apresentasse comportamentos que levaram a equipe médica a diagnosticá-la como deficiente. Anos mais tarde, após nova internação hospitalar, a criança foi atendida por uma equipe que lhe proporcionou oportunidades de interação social. Desta forma, segundo Werner (2005), uma transformação significativa foi identificada no comportamento da criança, tais como desenvolvimento físico em estatura e coordenação, fala, cognição, entre outros.

Mediante o relato de Werner (2005) é possível constatar a maneira como a mediação presente nas relações interpessoais são imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Em relação à concepção de aprendizagem sob a perspectiva da epistemologia genética presente em 7,69% dos estudos analisados, considero importante ressaltar que Piaget não procurou formular uma teoria sobre os processos de aprendizagem, mas uma teoria sobre a construção do conhecimento (FERRACIOLI, 1999). Nesta teoria, a construção do conhecimento se dá por meio de estágios que se sucedem de forma constante, embora as idades possam variar um pouco.

De acordo com Ferracioli (1999), Piaget compreendeu as seguintes características dos estágios, a saber: cada estágio possui uma estrutura de conjunto, e as estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem, pois cada uma resultou da precedente e prepara a seguinte. Neste processo, o desenvolvimento biológico é parte fundamental para que a aprendizagem siga seu curso (FERRACIOLI, 1999).

Já a psicanálise de Lacan, presente em 7,69% das pesquisas, compreendeu que os processos linguísticos, cognitivos e psicológicos envolvidos na aprendizagem dependem da posição do sujeito e de sua condição de *fallasser*, ou seja, sua condição de sujeito que transcende a questão do corpo (FERREIRA, 2000; FRAGELLI, 2011). Em sua posição, o

sujeito é movido pelo desejo e o inconsciente, estruturado como linguagem, articula os registros do real, do simbólico e do imaginário (FERREIRA, 2000; FRAGELLI, 2011). Mediante estes aspectos, o sujeito se move em direção ao Outro em uma imbricada relação de desejos, inibição e recalques, buscando o Outro e o seu desejo.

Considero importante ressaltar as pesquisas que não assumiram um posicionamento claro sobre suas concepções acerca dos processos de aprendizagem. Conforme já mencionei anteriormente, estas pesquisas citaram concepções de diferentes pesquisadores sem considerar seus paradigmas epistemológicos e a gênese de suas concepções, conceitos e teorias.

Segundo Santos Filho e Gamboa (2013), a junção de concepções de diferentes pesquisadores que desenvolveram estudos sobre um mesmo objeto ocorre em razão da crença na possível complementaridade que estas pesquisas apresentam entre si, somados à relativa imaturidade teórica e metodológica das Ciências Humanas e da Educação.

Para os pesquisadores, essa relativa imaturidade contribui para o surgimento de dúvidas quanto à epistemologia em razão da complexidade dos fenômenos humanos. De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013, p. 52), “Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adéquem à natureza do problema pesquisado [...]”, portanto, o pluralismo teórico-metodológico é admissível.

No entanto, este pluralismo volta-se para os tipos de pesquisa, permitindo a pluralidade metodológica no campo. Já em relação à articulação entre os elementos teóricos e metodológicos, Gamboa (2008) alerta para o imprescindível cuidado exigido em relação à lógica interna, de forma que as técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos carreguem as mesmas concepções sobre o objeto de pesquisa, conferindo cientificidade ao trabalho de pesquisa.

Diante destes aspectos, considero importante ressaltar a controvérsia existente no fato de que 30,76% das pesquisas terem assumido a concepção de aprendizagem proposta pela perspectiva histórico-cultural acerca dos processos de aprendizagem enquanto que 84,61% das pesquisas desenvolvidas no período analisado assumiram o tipo de pesquisa empírico-analítico.

Estas duas concepções carregam paradigmas epistemológicos que se chocam em razão de entendimentos divergentes sobre o desenvolvimento dos comportamentos tipicamente humanos. Conforme já apontei no Capítulo III – Contraposições ao conceito de dislexia, a perspectiva histórico-cultural se desenvolveu a partir do estudo das críticas às lacunas de conhecimento acerca dos processos de formação das funções psicológicas superiores, pois a psicologia até então presente compreendia estes processos a partir do desenvolvimento biológico e do comportamento dos animais, não conseguindo responder às questões pertinentes ao problema (SCRIBNER e COLE, 2007; VIGOTSKY, 2007).

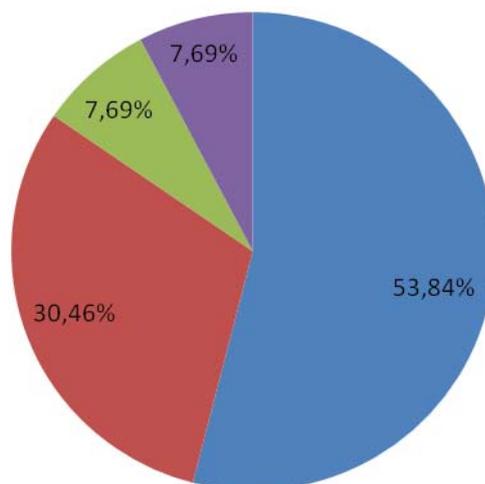
Portanto, a maneira como algumas pesquisas têm sido articuladas indicam discussões que mereceriam ser enfrentadas no campo de estudos da educação no que tange a compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem das crianças.

7.4 – Concepções sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita

A análise acerca das concepções sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita apontou que 7 pesquisas (53,84%) os compreenderam como processos de codificação e decodificação, 4 pesquisas (30,46%) os compreenderam a partir de pressupostos da perspectiva histórico-cultural, uma pesquisa (7,69%) a partir do processo de estabelecimento de relações entre letras e significados, e uma pesquisa (7,69%) apresentou várias concepções baseadas em diferentes perspectivas sem assumir nenhuma delas.

Gráfico 12. Concepção sobre aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita dos PPG em educação

■ processo de codificação e decodificação ■ perspectiva histórica-cultural
■ psicanálise lacaniana ■ sem posicionamento



Conforme os dados acima apresentados é possível constatar uma concentração acentuada das pesquisas no entendimento de que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita se dão por meio de processos de codificação e decodificação.

Segundo Sigwalt e Guimarães (2012), esta concepção assume uma forte ênfase sintética, partindo dos sons das letras para se chegar à leitura das palavras, sempre partindo do mais simples para o mais complexo, e exigindo um trabalho repetitivo e mnemônico. Também enfatiza a importância de pré-requisitos para a leitura, como coordenação motora, discriminação auditiva e visual, relação espaço-temporal, percepção corporal, entre outros.

Os processos que compreendem a relação entre o som e o símbolo estão compreendidos dentro da teoria do processamento fonológico, conforme descrevi no Capítulo II deste trabalho, e a sua assunção pode significar o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que mistifica o diferente como um distúrbio, estigmatizando e segregando aqueles que por razões diversas podem produzir escritas diferentes da norma instituída.

Já a psicanálise lacaniana compreendeu a aquisição da escrita a partir da história e da evolução da escrita (FRAGELLI, 2011; SEI e MOSCHEN, 2014). Segundo Fragelli (2011), Lacan aproximou os campos do inconsciente, da linguagem e da escrita para construir uma compreensão sobre a origem da escrita. Para o pesquisador, a escrita já existia antes de ser fonetizada, pois o homem já fazia marcas em paredes, peles de animais e ossos as quais já carregavam significados. Na medida em que foram fonetizadas passaram a funcionar como escrita. Assim, a relação do inconsciente (sujeito) com a aquisição da escrita se dá em uma complexa relação com o Outro a partir de desejos, inibições e recalques no trato dos significantes.

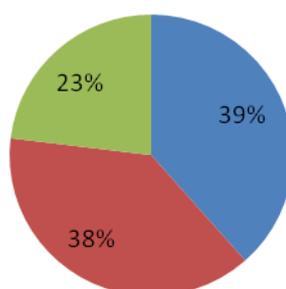
Esta análise acerca da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita também apontou controvérsias em relação aos paradigmas epistemológicos assumidos, pois 30,46% das pesquisas assumiram o entendimento sobre a aquisição da linguagem escrita proposto pela perspectiva histórico-cultural, 7,69% não assumiram uma posição objetiva sobre o objeto, frente à um percentual de 84,61% de pesquisas desenvolvidas sobre o modelo empírico-analítico, enviesando algumas concepções dos estudos.

7.5 - Concepção de ensino

A análise sobre as concepções de ensino assumidas pelas teses e dissertações analisadas apontou que 5 pesquisas (38,46%) o compreenderam a partir do conceito de mediação proposto pela perspectiva sócio-histórica, 5 pesquisas (38,46%) a partir da concepção do ensino de correspondências grafofônicas, e 3 pesquisas (23,07%) não assumiram nenhum pressuposto teórico para tal.

Gráfico 13. Concepção sobre ensino dos PPG em educação

■ processos de mediação
■ ensino de correspondências grafofônicas
■ sem posicionamento



Sobre as concepções de ensino, é possível observar que as pesquisas se dividem entre o papel e a importância dos processos de mediação ofertados pelas relações interpessoais, e o ensino das relações entre os sons e os símbolos gráficos da escrita.

Os processos de mediação e a maneira como incidem sobre o ensino e a aprendizagem já foram abordados nos capítulos I e III deste trabalho. No entanto, alguns apontamentos de Góes (1993) podem ser bastante elucidativos sobre como estas concepções têm implicações para o trabalho em sala de aula.

Góes (1993), ao discutir os modos de participação do outro na construção da significação do sujeito, abordou algumas situações e colocações imprescindíveis para o entendimento deste processo. Embora já tenham se passado duas décadas após a publicação deste trabalho, este se apresenta bastante atual frente às controvérsias do campo.

De acordo com Góes (1993), em sua atuação de ensino, o (a) professor (a) realiza diversos movimentos que atuam na zona de desenvolvimento proximal, tais como: condução estrita (direcionamento da realização da atividade proposta), indução de interpretação (fornecimento de pistas e informações para a realização da atividade), criação da ilusão de domínio (oferta de elementos para que a criança aja como autônoma), e a proposição de desafios para que a criança permaneça engajada. Ainda segundo a pesquisadora, estes movimentos se regulam e se configuram de forma a garantir a participação da criança.

Em relação às crianças que não respondem conforme o esperado, Góes (1993) afirmou que é preciso considerar que tudo que o outro faz não determina o sujeito de forma unidirecional, que nem tudo o que o outro faz na presença do sujeito direciona seu funcionamento, e que quando as ações do outro afetam o sujeito, nem sempre é fácil dizer como este processo se constituiu. Isto acontece em razão das vivências do sujeito e de suas internalizações e apropriações (VIGOTSKY, 1997, 2005, 2007, 2010). Para Góes (1993), faz-se necessário a constituição de uma teoria do outro, com recursos conceituais e metodologias adicionais para a oferta de um atendimento efetivo. Assim, se afasta da ideia de responsabilização do sujeito (aluno) por suas dificuldades de escrita e coloca o contexto da escola/sala de aula com todos os seus atores como protagonistas do processo de construção da escrita.

Já, o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas se apóia em métodos específicos para este fim, entre os quais destaco o treino de consciência fonológica (SEABRA; CAPOVILLA, 2011) e o método das boquinhas (JARDINI, 2003) devido à popularidade destes entre os profissionais ligados à educação. O treino de consciência fonológica foi desenvolvido pela psicóloga Alessandra Gotuzo Seabra e pelo neuropsicólogo Fernando César Capovilla, com o objetivo de intervir nas dificuldades apresentadas pelas crianças durante a alfabetização. É composto por 39 atividades voltadas para o reconhecimento de rimas e aliterações, consciência de palavras, consciência silábica, identidade fonêmica, consciência fonêmica e correspondência entre grafemas e fonemas. As atividades partem do mais simples para o mais complexo, procurando promover o desenvolvimento das habilidades propostas.

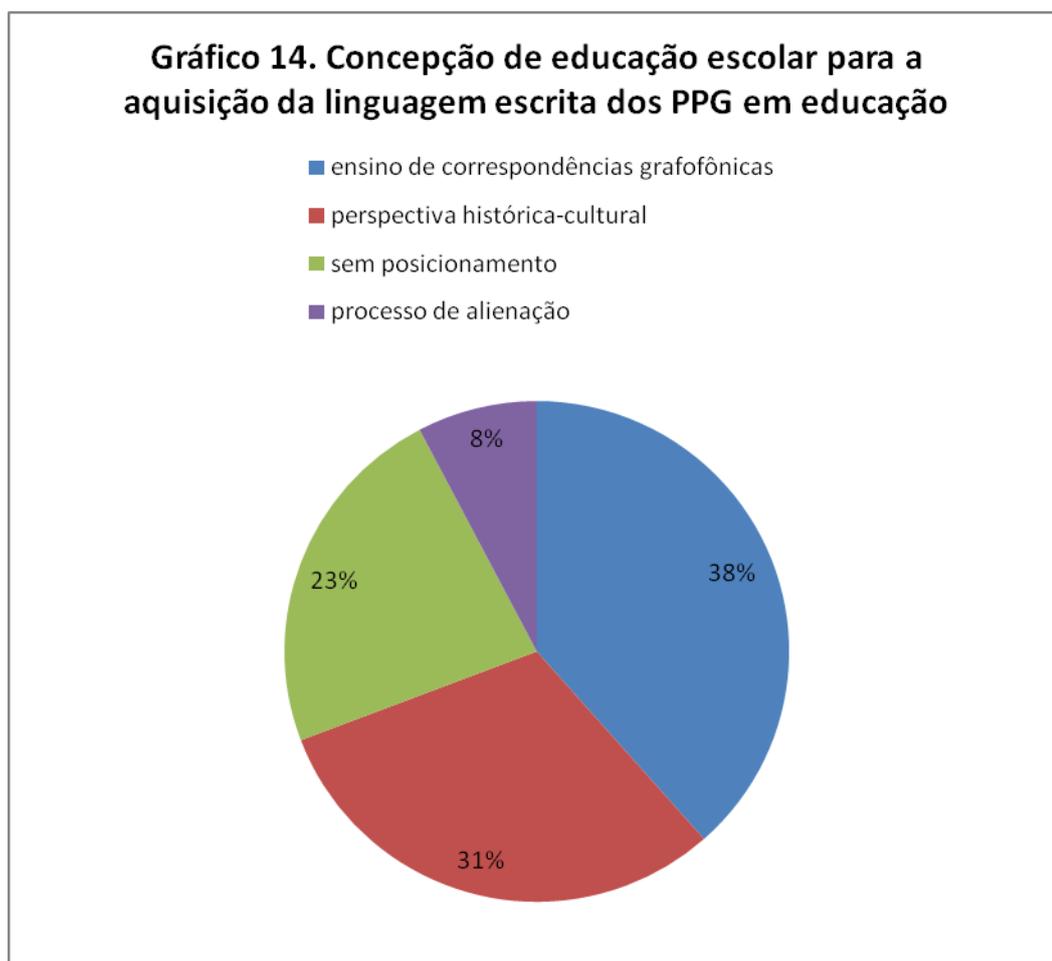
O método das boquinhas foi criado pela fonoaudióloga e psicopedagoga Renata Savastano Ribeiro Jardim com base nos pressupostos do treino de consciência fonológica de Seabra e Capovilla (2011). Este método propõe o ensino da leitura e da escrita por meio do estabelecimento de relações entre a articulação da boca durante a fala (pronúncia do som), os sons emitidos, e os símbolos gráficos da escrita. Com base nas orientações da autora, as crianças devem observar os movimentos de sua boca durante a fala para reconhecer as letras durante a leitura e a escrita.

Estas concepções de ensino são antagônicas e têm predominado as discussões sobre as práticas de ensino assumidas pela escola. A maneira como as concepções acerca dos processos de ensino se distribuíram nos diferentes tipos de pesquisa também merece atenção,

conforme já abordei nas seções anteriores, em razão das diferenças dos paradigmas epistemológicos.

7.6 - Concepção de educação escolar para a aquisição da linguagem escrita

Em relação à concepção de educação escolar e aprendizagem da linguagem escrita, nossa análise apontou para as seguintes compreensões: 5 pesquisas (38,46%) a conceberam como responsável pelo ensino das correspondências entre os sons e os símbolos (38,46%), 4 pesquisas (30,76%) a conceberam como promotora do desenvolvimento dos sujeitos (30,76%), 3 pesquisas (23,07%) apresentaram conceitos de diferentes abordagens teóricas sem assumir nenhuma delas, e uma pesquisa (7,69%) a compreendeu como processo de alienação dos sujeitos para domínio do código alfabético.



Conforme é possível observar, a distribuição das pesquisas se concentrou nas perspectivas histórico-cultural e do ensino das relações entre grafema e fonemas, com uma maior concentração na segunda proposta. Desta forma, a maioria das pesquisas (38,46%) compreendeu que o papel da escola é apresentar métodos bastante específicos para os processos de alfabetização das crianças, procurando enfatizar as relações entre os sons da fala e os símbolos da escrita.

No entanto, a concentração de 30,76% das pesquisas na abordagem da perspectiva histórico-cultural também é considerável e convém apresentar suas concepções sobre o processo. De acordo com Vigotsky (2010), quando a criança chega à escola, ela já traz consigo muitas aprendizagens construídas a partir de suas vivências e experiências antes da escolarização. Portanto, os processos de aprendizagem começam muito antes da escola, fazendo com que a aprendizagem anteceda e promova o desenvolvimento.

Ao ingressar na escola, a criança se depara com algo completamente novo, pois a aprendizagem proposta pela escola é sistemática, dirigida e marcada por intenções e objetivos. Segundo Vigotsky (2010, p. 41),

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento destas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Em outras palavras, a aprendizagem escolar estimula e ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento que, dentro das inter-relações, são absorvidas e se convertem em aquisições internas que implicarão sobre outras funções e atividades. Isto ocorre porque a criança que aprende a realizar uma operação também se apropria de uma estrutura maior do que a operação inicial, o que permite que ela reflita sobre o processo e aplique o novo conhecimento em campos diferentes (VIGOTSKY, 2010).

Ainda segundo Vigotsky (2010), é preciso considerar que “[...] a influência da aprendizagem nunca é específica [...]” (p. 32), e que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]” (p. 38).

Em relação à primeira afirmativa, o pesquisador pontuou que são muitos elementos que se articulam durante o processo de ensino e aprendizagem devido às experiências e vivências dos sujeitos, que articulam suas apropriações às novas incursões propostas pela aprendizagem escolar. Já em relação à segunda, o pesquisador afirmou a importância do trabalho docente no processo de desenvolvimento de habilidades de tal forma que promova o desenvolvimento. Portanto, a perspectiva histórico-cultural compreende a aprendizagem escolar da linguagem escrita por meio da dialética das relações das quais a criança participa.

A maneira como as pesquisas se concentram em duas concepções divergentes apontam para tensões no campo de estudos em compreender o próprio papel da escola frente ao desafio de se alfabetizar todas as crianças.

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as escolas devem se organizar com base nos princípios da inclusão com a finalidade de combater todas as formas de discriminação e garantir o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, proporcionando educação de forma adequada e eficiente a todas as crianças. Para tanto, é preciso que todos os envolvidos no processo reconheçam a dialética presente na diversidade e revista a escola com estas perspectivas, reconfigurando seu papel social.

7.7 – Contribuições para as práticas escolares

A leitura prévia e cuidadosa das pesquisas analisadas permitiu a observação de sugestões e recomendações feitas pelos pesquisadores acerca das práticas pedagógicas necessárias ao atendimento das crianças diagnosticadas como disléxicas.

Os apontamentos feitos pelos pesquisadores foram compreendidos em cinco categorias, a saber: sugestões e recomendações voltadas para a atuação e a organização dos sistemas de ensino, a questão da formação dos professores, o desenvolvimento de políticas públicas, a oferta de atendimento especializado, e os processos de inclusão escolar e social.

Sobre a **atuação e a organização dos sistemas de ensino**, os pesquisadores apontaram que estes devem proporcionar o diagnóstico e as intervenções adequadas ao atendimento da criança com dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2008; SILVA, 2010); oferecer atendimento articulado à educação especial (MENEZES, 2007; SILVA, 2010; SAGLIA, 2010); promover a contratação e a participação de profissionais da saúde no

acompanhamento das crianças (SILVA, 2010; ANDRADE, 2010; GERMANO, 2011); promover adequações no currículo (MICHEL, 2009); oferecer atendimento individualizado (SOUZA, 2008); desenvolver e promover políticas públicas voltadas para o atendimento educacional de crianças com dislexia (SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010); promover a diversificação metodológica (PONÇANO, 2007; GROFF, 2007; SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010); adquirir e investir em recursos pedagógicos (SOUZA, 2008); promover a inclusão escolar (PONÇANO, 2007; SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010); instituir uma equipe multidisciplinar de apoio (SOUZA, 2008); instituir avaliações diversificadas (GROFF, 2007; PONÇANO, 2007; SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010); observar cuidados com o diagnóstico (GERMANO, 2008, 2011; FRAGELLI, 2011); promover intervenções remediativas por meio do desenvolvimento da consciência fonológica (MENEZES, 2007; DINIZ, 2007; MACHADO, 2009); promover a avaliação e a identificação precoce da dislexia (MENEZES, 2007; DINIZ, 2007; MACHADO, 2009; ANDRADE, 2010); garantir a participação de professores especialistas em educação especial no diagnóstico das crianças (MENEZES, 2007; SAGLIA, 2010); desenvolver registros detalhados sobre o atendimento das crianças (MENEZES, 2007); aplicar métodos de alfabetização que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica (MENEZES, 2007; ANDRADE, 2010); e promover a formação continuada dos professores para o atendimento das crianças com dislexia (PONÇANO, 2007).

Sobre a **formação de professores**, os pesquisadores afirmaram a importância deste processo para o preparo destes profissionais para o atendimento adequado das crianças com dislexia (GROFF, 2007; PONÇANO, 2007; DINIZ, 2007; SOUZA, 2008), a importância do preparo do professor desde a sua formação inicial (MENEZES, 2007; SAGLIA, 2010); e o papel da formação continuada no atendimento da diversidade em sala de aula (PONÇANO, 2007).

Em relação às **políticas públicas**, os pesquisadores abordaram a importância do desenvolvimento de políticas públicas que contemplem o atendimento educacional da criança com dislexia (SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010); e para o processo de inclusão escolar destes alunos (PONÇANO, 2007; SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010).

Sobre a oferta do **atendimento especializado**, os pesquisadores apontaram o papel dos sistemas de ensino para o diagnóstico e as intervenções adequadas (SOUZA, 2008; SILVA, 2010); a questão da oferta do atendimento educacional para os alunos considerados disléxicos na educação especial (MENEZES, 2007; SAGLIA, 2010; SILVA, 2010); a questão da

adequação do currículo, do atendimento individualizado e da diversificação metodológica (PONÇANO, 2007; GROFF, 2007; SOUZA, 2008; MICHEL, 2009; SAGLIA, 2010), e a inclusão de professores especialistas em educação especial no processo terapêutico (MENEZES, 2007; SAGLIA, 2010).

E sobre os processos de **inclusão escolar e social**, os pesquisadores afirmaram a importância da participação da família e da comunidade no acompanhamento terapêutico e na inclusão social (DINIZ, 2007; MENEZES, 2007; SILVA, 2010), e promoção da formação (inicial e continuada) de professores para a diversidade (DINIZ, 2007; GROFF, 2007; PONÇANO, 2007; MENEZES, 2007; SOUZA, 2008; SAGLIA, 2010).

Nesta distribuição, é possível observar que uma mesma sugestão/ recomendação foi enquadrada em mais de uma categoria. Isto se deu em razão da dialética das relações entre os elementos e aspectos responsáveis pelos processos educativos escolares. Neste ínterim, problematizar a atuação e a organização dos sistemas de ensino sobre o atendimento educacional das crianças diagnosticadas como disléxicas, também significa problematizar a formação dos professores, as políticas públicas educacionais instituídas, o atendimento especializado ofertado, e a maneira como os processos de inclusão escolar e social têm sido desenvolvidos.

Diante da dialética das categorias propostas, considero importante ressaltar as questões relativas à inclusão escolar e social em razão de sua abrangência, pertinência e atualidade.

Conforme os apontamentos que apresentei anteriormente em diferentes momentos deste trabalho, a promulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) exigiu a necessidade de se instituir e oferecer uma escola preparada para atender a todas as crianças. Logo, isto significou a necessidade de se reorganizar e reconfigurar os sistemas de ensino, promover uma formação de professores que os preparem para lidar com diversidade, garantir o desenvolvimento e a implantação de políticas que promovam acesso igualitário ao conhecimento escolar, e garantir a oferta e o acesso aos serviços de educação especializada quando necessário. Ainda segundo o referido documento, os governos, instituições e organizações são responsáveis pelo empreendimento das mudanças necessárias aos sistemas de ensino para que todas as crianças tenham condições de acesso ao conhecimento e permaneçam na escola.

Desta forma, as colocações, proposições, recomendações e sugestões apresentadas nas pesquisas analisadas denunciam que pouco tem sido feito para que todas as crianças possam aprender juntas na escola, independentemente de suas condições.

As afirmações dos pesquisadores apresentadas a seguir apontaram a ineficiência dos sistemas de ensino frente às exigências dos processos de inclusão escolar e das dificuldades de aprendizagem das crianças:

“[...] as limitações mediadas pelos fatores sociais e psicológicos são os principais determinantes na conformação de uma personalidade estigmatizada.” (GROFF, 2007, p. 120).

“[...] trata-se de um processo de rastreamento objetivando uma intervenção pedagógica compensatória, de modo que, na identificação, o importante é a utilidade da informação e sua eficácia pedagógica. É de demasiada importância a percepção do professor em virtude de sua convivência com a criança, durante os momentos explícitos de aprendizagem.” (DINIZ, 2007, p. 83, sobre os processos diagnósticos).

“O cuidado com o estudante disléxico envolve atenção individualizada, prática pedagógicas inovadoras, além da vontade de democratização do ensino por parte do professor. Por outro lado, a família e a comunidade também são cruciais para a viabilização desse processo de emancipação da autonomia dos disléxicos no espaço escolar.” (SOUZA, 2008, p. 89).

“Os resultados sugerem que a experiência escolar das crianças com dislexia do desenvolvimento, principalmente com distúrbio de aprendizagem, quando enriquecidas com atividades propícias ao desenvolvimento de estratégias e a utilização da leitura como instrumento de construção podem possibilitar um aprimoramento no desenvolvimento dessas habilidades.” (MACHADO, 2009, p. 76)

“[...] o professor especialista pode contribuir na construção eficaz da educação inclusiva, como um consultor colaborativo, pois na concepção de cooperação e intercâmbio de experiências, o beneficiário é sempre o aluno e, por conseguinte, os demais envolvidos.” (SAGLIA, 2010, p. 66).

Com base nestas afirmações, é possível observar que os sistemas de ensino não têm se dedicado a compreender a maneira como as crianças se relacionam com a linguagem escrita, assumindo as incoerências das práticas de escrita como um fim em si mesmo e atribuindo rótulos àquelas que apresentam os resultados esperados.

Esta atuação pode ser considerada controversa e discriminatória, pois aponta e assume um suposto defeito incapacitante ao mesmo tempo em que lhe nega acesso aos recursos necessários para a aprendizagem escolar, seguindo na contramão dos processos de inclusão.

Com base no exposto, considero que as contribuições para as práticas pedagógicas propostas pelas pesquisas analisadas apontaram as lacunas do processo de escolarização, as quais têm obstruído o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e contribuído para a manutenção do conceito vigente de dislexia.

7.8 – Considerações sobre o Estudo 2

A análise das pesquisas sobre a dislexia desenvolvidas pelos PPG em Educação refletiu as mesmas concepções e conceitos apontados pelas pesquisas analisados no Estudo 1 em muitos aspectos. No entanto, a análise desenvolvida por meio das categorias propostas indicou significativas controvérsias no campo a respeito da linguagem escrita e sua aquisição.

Estas controvérsias são denunciadas pela maneira como os pesquisadores assumiram paradigmas epistemológicos e os articularam a pensamentos científicos que se posicionam de maneira divergente às concepções que estes carregam. Desta forma, o entendimento sobre o objeto de estudo surge distorcido, não favorecendo seu entendimento.

Os tipos de estudo, as metodologias e a concepção de dislexia assumida pela grande maioria das pesquisas (mais de 80%) compreenderam e validaram o entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita depende dos processos neurobiológicos, os quais são requeridos durante o aprendizado devido ao emprego de procedimentos mecânicos, repetitivos e sistemáticos.

No entanto, ao se posicionarem sobre as concepções de aprendizagem, de aquisição da escrita, de ensino e de educação escolar, as pesquisas se dividiram entre o entendimento de que estes processos são desenvolvidos por meio de treinos sistemáticos e a compreensão apresentada pela perspectiva histórico-cultural.

Frente a estes aspectos, é possível considerar que a aquisição da linguagem escrita e os processos que estão envolvidos na leitura e na escrita ainda são objetos de estudo que

desafiam o campo de pesquisas da educação, o qual necessita construir um entendimento mais sobre estes objetos.

A ausência de um entendimento objetivo sobre a aquisição da linguagem escrita pode estar enviesando a própria compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças durante a alfabetização. Neste panorama, se uma criança não consegue aprender a ler e a escrever e a pesquisa apontar a importância dos processos de mediação para a aprendizagem escolar, não há coerência em sugerir o emprego de um treino de consciência fonológica como prática pedagógica remediativa, pois se tratam de concepções totalmente divergentes sobre o fenômeno.

Em relação às recomendações dos pesquisadores para o atendimento das crianças consideradas disléxicas, estes apontamentos nos alertam sobre os processos de inclusão escolar e social, indicando que se faz urgente a assunção dos processos de inclusão escolar de forma a garantir a escolarização e um aprendizado efetivo para todas as crianças.

Desta forma, a análise das pesquisas apontou que o campo de estudos da educação está bastante marcado por tensões, incertezas e lacunas de conhecimento, as quais se refletem na maneira como a alfabetização tem sido conduzida e falhando no combate ao fracasso escolar ao assumir que as dificuldades apresentadas pelas crianças são distúrbios que selarão suas vidas.

Considerações finais

O Estudo 1 desenvolvido nesta tese apontou que os processos de aprendizagem escolar estão fortemente marcados pela hegemonia de um pensamento científico, no qual as dificuldades apresentadas pelas crianças são compreendidas como distúrbios neurobiológicos.

A análise empreendida também apontou para uma busca incessante pela causa e pela localização do déficit, tentando justificar as questões que podem estar por trás destas dificuldades como um defeito ou uma malformação biológica.

Conforme apresentei nos capítulos introdutórios, a linguagem escrita é o expoente máximo da cultura criada e desenvolvida pelo homem, e sua aquisição e domínio dependem da imersão do sujeito nas relações com o conhecimento e do exercício de experiências e vivências com este à medida que os indivíduos seguem interiorizando os elementos culturais e se apropriando de seus significados e sentidos.

Neste ínterim, a assunção de uma cultura requer tornar-se participante dela e vivenciá-la. Logo, a maneira como os sujeitos tocam e se deixam tocar pela cultura escrita implica diretamente sobre sua relação com este objeto de conhecimento e sobre suas trajetórias de aprendizagem.

Desta forma, assumir as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita como produtos de distúrbios neurobiológicos significa a ausência do reconhecimento da congregação das diferentes culturas que constituem a sociedade. Também significa assumir estereótipos comumente atribuídos aos sujeitos nos processos de segregação social.

O Estudo 2, no qual analisei a produção acadêmica do campo de estudos da educação também apresentou a mesma hegemonia em relação à maneira como as dificuldades de aprendizagem e o conceito de dislexia têm sido assumidos. Entretanto, a análise também apontou para dois importantes aspectos que apontaram para significativas inconsistências neste campo de estudos.

Primeiramente, a análise apontou para expressivas controvérsias presentes na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, o que colide com a crença absoluta na presença de déficits neurobiológicos que acometem a aprendizagem.

Esta colisão se configura na assunção de um déficit neurobiológico em um processamento da informação sem que haja uma compreensão clara dos processos que constituem a aprendizagem. Desta forma, mostra-se inconsistente afirmar que a presença de um defeito em um processamento é o agente causador das dificuldades na aprendizagem quando ainda não há um entendimento constituído sobre o que significa aprender.

O outro aspecto apontado pelo Estudo 2 indicou uma relevante preocupação do campo de estudos da educação com o diagnóstico, a identificação e a localização do defeito biológico causador da dislexia em detrimento da busca por ações educativas afirmativas.

De acordo com Leontiev (2004), a educação é imprescindível para que as novas gerações adquiram a cultura e se apropriem dela. Segundo o pesquisador,

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Com base nas palavras do citado pesquisador, é possível constatar que o campo de estudos da educação pode estar contribuindo para as tensões e controvérsias nos estudos sobre a dislexia ao não evitar a assunção de um papel transformador na vida dos indivíduos e permitir a manutenção de uma concepção de ensino segregadora e distante das proposta de uma escola inclusiva.

Portanto, as concepções sobre a aquisição da linguagem escrita encontradas nos estudos realizados podem estar implicando em um modelo de escolarização que não serve aos interesses dos alunos, contribuindo apenas para com a medicalização/ patologização da educação e aos interesses mercadológicos que o diagnóstico de dislexia pode suscitar

Referências

ALMEIDA, M. F. F. F. **A compreensão da leitura em alunos disléxicos: proposta de intervenção para o 3º ciclo e para o ensino secundário.** 354f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa: Viseu, 2011. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9094/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em 15.03.2015

ALVES, D.C. **Efeitos das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita.** 677f. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Departamento de Linguística Geral e Românica. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8629>. Acesso em 10.03.2015

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica.** 283f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-73HHMF>. Acesso em 15.03.2015

ALVES, L. M. et al. Introdução à Dislexia do Desenvolvimento. In: ALVES, L.M; MOUSINHO, R; CAPELLINI, S.A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, L.M; MOUSINHO, R; CAPELLINI, S.A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** 5ª ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRADE, O. V. C. A. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia.** 235f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2010. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91227>. Acesso em 16.03.2015

ANTONIO, G. D. R. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologias.** 162f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000803722>. Acesso em 09.08.2015

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências em aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n. 2, v. 8, p. 295-320, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/03.pdf>. Acesso em 14.04.2015.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARADEL, R. R. **O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos, e conseqüências na vida escolar**. 132f. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000782771>. Acesso em 16.03.2015

BARBOSA, A. C. C. **Análise de medidas fisiológicas e comportamentais durante a leitura de textos por disléxicos e bons leitores**. 79f. 2012. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1771>. Acesso em 17.03.2015

BARBOSA, B. M. F. **Uma estudo sobre a capacidade de categorização auditiva em função da idade e da presença de dislexia**. 146f. 2014. Dissertação (Mestrado em Neurociências). Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9PFHHJ>. Acesso em 14.03.2015.

BARBOZA, F. B. R. **Desempenho em leitura, atenção visual e memória de trabalho em crianças de 5ª e 6ª série**. 66f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. Universidade de São Paulo, USP, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111262 Acesso em 25.03.2015

BARROS, C. E. **Noções de conservação, seriação e classificação em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 137f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000401229>. Acesso em 14.03.2015

BELLIS, T. J. **Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting from science to practice**. 2ª ed. San Diego: Plural Publishing, 2011.

BLASI, H. F. **Contribuições da psicolinguística ao diagnóstico da dislexia**. 199f. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89554>. Acesso em 13.03.2015

BORDIN, S. S. **Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos**. 143f. 2010. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778394>. Acesso em 21.03.2015

BOSCARIOL, M. **Caracterização dos achados da avaliação do processamento auditivo na síndrome perysylviana**. 175f. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478794> Acesso em 04.01.2015

BRAGA, S. G. **Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização**. 166f. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07112011-120816/pt-br.php>. Acesso em 05.01.2015

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 21.06.2014

_____. Câmara dos deputados. Projeto de lei n. 3.040 de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação Pública e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=387327>. Acesso em 20.10.2015.

_____. Câmara dos deputados. Projeto de lei n. 4.248-B de 2004. Dispõe sobre a criação do Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação Pública e dá outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=61C8EFC6433140569FC6AE41DCD8607D.node1?codteor=430597&filename=Avulso+-PL+4248/2004. Acesso em 20.10.2015.

_____. Câmara dos deputados. Projeto de lei n. 4.933 de 2009. Dispõe sobre o reconhecimento e definição da dislexia e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=427919>. Acesso em 20.10.2015.

_____. Câmara dos deputados. Projeto de lei n. 7.081 de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Acesso em 20.10.2015.

_____. Câmara dos deputados. Projeto de lei n. 929 de 2007. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=349923>. Acesso em 20.10.2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE n. 02, de 11 de setembro de 2001 (a). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 15.05.2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 23.06.2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm Acesso em 23.06.2014.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf> Acesso em 23.06.2014.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001(c). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso em 23.06.2014.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007 (revogado). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em 23.06.2014.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em 23.06.2014.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Nota Técnica O atendimento diferenciado no ENEM. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf Acesso em 24.06.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em 14.04.2012

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica n. 11, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8kGw57UtdOEJ:portal.mec.gov.br/i>

ndex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D5294%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 23.06.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 976 de 5 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf> Acesso em 23.06.2014.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 24.11.2015.

_____. Presidência da República. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 25.06.2014.

_____. Presidência da República. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 10.01.2015.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.085 de 8 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113085.htm. Acesso em 10.01.2016.

_____. Presidência da República. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em 15.03.2015

_____. Presidência da República. Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em 24.06.2014.

_____. Presidência da República. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 14.04.2012

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 16.12.2015

_____. Senado federal. Projeto de lei n. 402 de 2008. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica. Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87964>. Acesso em 20.10.2015.

_____. Senado federal. Projeto de lei n. 438 de 2008. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica. Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/88300>. Acesso em 20.10.2015.

BREZNITZ, Z. **Asynchrony of visual-orthographic and auditory-phonological word recognition processes: an underlying factor in dyslexia.** *Reading and Writing*, n.1, v. 15, p. 15-42, fev 2002. Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1013864203452>. Acesso em 18.03.2015.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, v. 44, n. 4, p. 01-09, 2007. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1877Brito.pdf> Acesso em 09.12.2015

BRODZINSKI, J. **O que as crianças "limítrofes" revelam através da escrita?** 2000. 203f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Paraná, UFPR: Curitiba, 2000. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24284/D%20-%20BRODZINSKI,%20JOSILENE.pdf?sequence=1> Acesso em 06.01.2016

CAMACHO, R.G. Uma reflexão crítica sobre a teoria da sociolinguística. **D.E.L.T.A.**, v. 26, n. 1, p. 141-162, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v26n1/06.pdf>. Acesso em 15.09.2015.

CAPELLINI, S.A. et al. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**. Perdizes, v. 12, n. 1, p. 27-39, jan-fev 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 23.10.2014.

_____; GERMANO, G.D; CARDOSO, A.C.V. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v.12, n. 1, p. 235-253, jan-jun 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a16> Acesso em 28.09.2014.

CAPOVILLA, A.G.S; DIAS, N.M; MONTIEL, J.M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psicologia – USF**, v. 12, n. 1, p. 55-64, jan/jun 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n1/v12n1a07.pdf>. Acesso em 15.12.2015

CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. **Revista Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n.1, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100014&script=sci_arttext Acesso em 30.09.2014.

CARON, M. F. **Os selos da exclusão: efeitos do poder do psicodiagnóstico**. 147f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHAIS, L.S. de A; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 21-29, jan/jun 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100003&script=sci_arttext Acesso em 14.12.2014.

CARVALHO, F. S. **A dislexia na mídia impressa jornalística: Análise de matérias publicadas nos jornais Gazeta do Povo e Folha de S. Paulo (2005-2010)**. 2013. 105f. Dissertação (Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná, UTP: Curitiba, 2013. Disponível em http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=590. Acesso em 22.10.2015

CARVALHO, M. I. M. **Avaliação neurológica em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 120f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470149>. Acesso em 15.04.2015

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A; RIBEIRO, M. C. F. (orgs). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: ALVES, M.L.(coord). **Cultura e saúde na escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf Acesso em 15.12.2015

CORSO, L. V; DORNELES, B.V. Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática? *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 42B, p. 627-647, abr 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2012000200011&script=sci_arttext Acesso em 19.03.2015

COSTA, J. R. M. **Uma estratégia computacional na detecção da dislexia**. 153f. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://objdig.ufrj.br/60/teses/coppe_d/RaimundoJoseMacarioCosta.pdf. Acesso em 20.03.2015

COUTINHO JORGE, M. A. Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. Resenha de: FERREIRA, N. P. **Ágora**, n. 2, v. 3, p. 169-173, jul/dez 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/agora/v3n2/v3n2a10.pdf>. Acesso em 15.05.2015

COUTO, M. F. **Preenchimento perceptual em tricomas e dicromatas**. 90f. 2006. Tese (Doutorado em Biologia Animal). Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Biologia Animal. Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6676/1/2006_MarciaFurukawaCouto.pdf. Acesso em 15.11.2015.

CRENITTE, P. A. P. **Correlação entre as manifestações da leitura/ escrita e habilidades cognitivo-linguísticas em crianças com fracasso escolar**. 179f. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000247013>. Acesso em 03.03.2015.

DECOTELLI, K. M; BOHRER, L.C.T; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder – notas sobre clínica e política. **Psicologia: ciência e profissão**, n. 2, v. 33, p. 446-459, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a14.pdf>. Acesso em 06. 06.2015.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEUSCHLE, V. P. **Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita**. 111f. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

_____ ; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista CEFAC**. Perdizes, v. 11, p. 194-200, 2009. Suplemento 2. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169316852001>. Acesso em 23.10.2014.

DIAS, J. L. **Acoplamento entre informação visual e oscilação corporal em crianças com dislexia**. 79f. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2002.

DIAS, N. M.; MENEZES, A.; SEABRA, A.G. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, n. 1, v. 1, p. 80-95, jun. 2010. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/8619/7238> Acesso em 18.09.2014.

DINIZ, M. M. F. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. 89f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4884>. Acesso em 07.07.2015

ESPIRIDIANO-ANTONIO, V. et al. Neurobiologia das emoções. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 35, n. 2, p. 55-65, mar/abr 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v35n2/a03v35n2> Acesso em 19.06.2014.

ESTEVEES, C. O. **Representação e acesso ao conhecimento fonológico em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 108f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FARIA, L. N. **Frequência da Síndrome de Meares-Irlen entre alunos com dificuldades de leitura observadas no contexto escolar**. 106f. 2011. Dissertação (Mestrado em Neurociências). Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Frequ%C3%Aancia+da+S%C3%ADndrome+de+Meares-Irlen+entre+alunos+com+dificuldades+de+leitura+observadas+no+contexto+escolar&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 15.04.2015.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MATOS, M. G. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): os impasses da visão organicista. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 14, 2007. Disponível em [http://www.researchgate.net/publication/236877413_Definio_e_avaliao_das_dificuldades_de_aprendizagem_\(II\)_Os_impasses_da_viso_organicista/file/72e7e519d23bf1c06.pdf](http://www.researchgate.net/publication/236877413_Definio_e_avaliao_das_dificuldades_de_aprendizagem_(II)_Os_impasses_da_viso_organicista/file/72e7e519d23bf1c06.pdf). Acesso em 18.09.2014.

FELIX, T. E. R. **Dislexia**: inconsistências e incongruências sob o olhar da literatura específica. 86f. 2011. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP: São Paulo, 2011. Disponível em [http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q="+assunto:%22Dist%C3%BArbio%20de%20leitura%20e%20escrita%20e%20aprendizagem%22](http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=). Acesso em 08.08.2015

FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 194, v. 80, p. 05-18, jan/abr 1999. Disponível em <http://www3.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila-Ferracioli,%20La%20A%9rcio.%20Aprendizagem,%20desenvolvimento%20e%20conhecimento%20na%20obra%20de%20Jean%20Piaget%20uma%20an%20lise%20do%20processo%20de%20ensino-aprendizagem%20em%20Ci%20%C3%Aancias..pdf>. Acesso em 16.04.2015

FERRAZ, E. **Efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento**: monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P300. 141f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Odontologia. Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Universidade de São Paulo, Bauru, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-05062013-104036/pt-br.php>. Acesso em 15.03.2015

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, v. 23, p. 257-272, ago 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 26.07.2015

FERREIRA, S. F. B. **Teste de nomeação de figuras para crianças – TNF-C**. 174f. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação

em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080//handle/tede/1760>. Acesso em 26.03.2015

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FINKLER, A. C. **Para que a Panlexia?** 155f. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/21280/Para%20que%20a%20Panlexia.pdf?sequence=1>. Acesso em 05.03.2015

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRAGELLI, I. K. Z. **Alfabestização: perspectiva da articulação sujeito e escrita**. 240f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-103330/pt-br.php>. Acesso 03.03.2015

FRANCO, E. S; PANHOCA, I. Sintomas vestibulares em crianças com queixa de dificuldades escolares. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, n. 4, v. 13, p. 362-368, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n4/a11v13n4.pdf>. Acesso em 15.05.2015

FREIRE, F. M. P. **A agenda mágica: linguagem e memória**. 264f. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376513>. Acesso em 15.03.2015

FREITAS, M. J; ALVES, D; COSTA, T. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. 1ª ed. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf Acesso em 20.01.2016

FROTA, S; PEREIRA, L.D. Processos temporais em crianças com déficit de consciência fonológica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 9, n. 33, 2004. Disponível em <http://www.rieoei.org/investigacion/763Frota.PDF>. Acesso em 15.11.2014.

GALABURDA, A. M; KEMPER, T. L. **Cytoarchitectonic Abnormalities in Developmental Dyslexia: A Case Study**. *Annals of Neurology*, n.6, p. 94-100, 1979. Disponível em <http://www.dyslexialab.net/PDFs/Galaburda1979.pdf> Acesso em 15.06.2014.

GALETI, M. B. **Estudo do processamento auditivo e da supressão das emissões otoacústicas em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 132f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP:

Campinas, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000815862> Acesso em 16.07.2015

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 1ª reimpressão. Chapecó: Argos, 2008.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCIA, R. B. **Memória de trabalho visuoespacial em adultos e em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 97f. 2013. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-08062013-120353/publico/Garcia_RB_DoutoradoFFCLRP_VersaoCorrigida.pd. Acesso em 05.03.2015

GAUDENZI, P; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estatuto da desmedicalização. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, n. 40, v. 16, p.21-34,jan/mar 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop2112.pdf> Acesso em 19.06.2014.

GERMANO, G. D. **Eficácia do Programa de remediação fonológica Play on em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 154f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=91733. Acesso em 14.03.2015

_____. **Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem**. 219f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102202>. Acesso em 16.03.2015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GIUSTINA, F. P.D; ROSSI, T. M. F. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. **Revista de Linguística Teórica y Aplicada**, Concepción, v.46, n. 2, p. 29-51, jul dez 2008. Disponível em <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n2/art03.pdf> Acesso em 04.05.2015

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 1, v. 1, p. 01-05, abr 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a02.pdf>. Acesso em 10.05.2015.

GONÇALVES, T. S. **Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores do ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita**. 241f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Odontologia. Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.

Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-23082011-102822/pt-br.php>. Acesso em 17.03.2015

GRANZOTTI, R. B. G. et al. Memória de trabalho fonológica e consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. **Distúrbios de Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 241-252, ago 2013. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/16477> Acesso em 19.04.2015

GROFF, A. M. **Estigmas escolares gerados pela dislexia**: suas implicações na construção da identidade. 147f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/662>. Acesso em 19.03.2015

GUARIDO, R. L. **O que não tem remédio, remediado está**: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 116f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-140514/pt-br.php> Acesso em 15.05.2015

GUSMÃO, S; SILVEIRA, R.L; CABRAL FILHO, G. Broca e o nascimento da moderna neurocirurgia. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 1149-1152, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0004-282X2000000600028&pid=S0004-282X2000000600028&pdf_path=anp/v58n4/3417.pdf&lang=pt Acesso em 25.11.2014.

GUTIERREZ, L. **Prevalência de dislexia e fatores associados em escolares do 1º ao 4º anos**. 74f. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento). Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comportamento. Universidade Católica de Pelotas, UCPEL: Pelotas, 2010. Disponível em <http://pos.ucpel.tche.br/dissertacoes-ppgsc/?action=download&file=L011c3RyYWVvLzlwMTAvUFJFVWkFMw4pOQ0IBIERFIERJU0xFWWEIBIEUgRkFUT1JFUyBBU1NPQ0IBRE9TIEVNIC0gTGl6YSBHdXRpZXJyZXoucGRm>. Acesso em 19.04.2015

GUYTON, A. C. **Basic Neuroscience: anatomy & physiology**. 2ª ed. Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1991.

HORA, D; AQUINO, M. F. S. Da fala para a leitura: análise variacionista. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1099-1115, 2012. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4986> Acesso em 24.09.2015

IANHEZ, M.E; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece**. São Paulo: Alegro, 2002.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. 3ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1975.

JARDINI, R. S. R. **Método das Boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KANDEL, E. R; SCHWARTZ, J. H; JESSELL, T. M. **Principles of neural science**. 4ª ed. Columbia: McGraw-Hill, 2000.

KLEIN, A. I. **O processamento da anáfora pronominal em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas**: um estudo através da análise dos movimentos oculares. 181f. 2013. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4243?locale=pt_BR. Acesso em 19.03.2015

LACERDA, C. B. F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita**: o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, R. F. **Sintomas depressivos e funções cognitivas em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 296f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000796616>. Acesso em 19.03.2015

LIMA, T.C.F. de; PESSOA, A.C.R.G. Dificuldades de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de Fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 469-476, out/dez 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462007000400006 Acesso em 14.12.2014.

LÓIS, F. A. R. **Aspectos neurobiológicos da dislexia do desenvolvimento**: revisão sistemática. 93f. 2008. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher). Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/3639>. Acesso em 11.03.2015

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar e Educação**, Campinas, v. 8, n. 2, dezembro 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000200015&script=sci_arttext . Acesso em 17.05.2014.

LORANDI, A. Aquisição da variação linguística: a interface entre a aquisição da linguagem e variação linguística. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 133-162, 2013. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4545/4544> Acesso em 15.05.2015

LUCA, M. I. O. **Dislexia e Atenção**. 89f. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Universidade Metodista de São Paulo, UMEESP, 2009. Disponível em http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2139 Acesso em 12.01.2015

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, A. C. **Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento**. 112f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3046>. Acesso em 16.03.2015

MACKAY, A. P. M. G. **Atividade Verbal**: processo de diferença e integração entre fala e escrita. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

MAGALHÃES, L. F. S. **Inteligência, processos fonológicos e dificuldades de leitura e escrita em crianças falantes do português brasileiro**: um estudo em escolas públicas. 101f. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7WNEJV>. Acesso em 15.03.2015

MALUF, M. R; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre, n. 1, v. 10, p. 125-145, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100009. Acesso em 25.09.2015.

MARCHETTI, P. T. et al. Desempenho em consciência silábica e fonêmica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, out 2009. Disponível em http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1516-18462009005000048&pid=S1516-18462010000100003&pdf_path=rcefac/v12n1/121-08.pdf&lang=pt Acesso em 15.02.2014.

MASSI, G. **A dislexia em questão**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

_____. **A outra face da dislexia**. 252f. 2004. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27894>. Acesso em 24.03.2015

MEDEIROS, M. C. G. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. 102f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas). Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas. Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2006.

Disponível em http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/05/EPG00000563%20ok.pdf. Acesso em 15.03.2015

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em 15.05.2015.

MENEZES, R. P. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica**. 173f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_ef16fd4d905d371c7bd4b99ab11f05e8. Acesso em 18.03.2015

MICHEL, N. B. **Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS**. 113f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2841>. Acesso em 19.03.2015

MILESKI, I; SOUZA, L.B . A emergência da especialização cerebral para a leitura de palavras. In: GABRIEL, R. et al (orgs.) **Tecendo conexões: cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014. Disponível em http://www.multideiaeditora.com.br/Tecendo-conexoes/HTML/Tecendo_conexoes.html#2 Acesso em 19.06.2014.

MOLLICA, M.C.M; RONCARATI, C.N. Questões teórico-descritivas em sociolinguística e em sociolinguística aplicada e uma proposta de agenda de trabalho. **D.E.L.T.A.**, v. 17 (especial), p. 45-55, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000300004 Acesso em 19.03.2015

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização do invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MÜLLER, L. M. M. **Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia**. 173f. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911387>. Acesso em 18.03.2015

MURPHY, C. F. B. **Desenvolvimento de software para treinamento auditivo e aplicação em crianças com dislexia**. 176f. 2009. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-09062009-203551/pt-br.php>. Acesso em 20.03.2015

NAVARRO, P. R. **Sujeito, linguagem e escrita: um estudo neurolinguístico**. 97f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000475166>. Acesso em 15.03.2015

NAVAS, A. L. G. P.; PINTO, J. C. B. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, n. 14, v. 3, p. 553-559. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v14n4/a21v14n4.pdf>. Acesso em 18.09.2014.

NOBREGA, V. S. **Gramaticalização de cláusulas na fala e na escrita de escolares disléxicos**. 83f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em http://www.fonolexus.com.br/upload/gramaticalizacao_dislexicos.pdf. Acesso em 18.03.2015

OLIVEIRA, D. G. **Movimentos oculares e respostas pupilares em provas de leitura e de tomada de decisão lexical em crianças com e sem dislexia do desenvolvimento**. 106f. 2010. Dissertação (Mestrado Distúrbios do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mackenzie, 2010. Disponível em http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2134. Acesso em 03.02.2015

OLIVEIRA, J. C. **Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e fisiológica**. 142f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação. Universidade de São Paulo, USP, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-16032012-085847/pt-br.php>. Acesso em 19.02.2015

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, P. **As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate**. 93f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR: São Carlos, 2011. Disponível em http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5628. Acesso em 15.12.2015

_____. **Efeitos do Treino de Consciência Fonológica através do Paradigma de Equivalência de Estímulos nas dificuldades e transtornos de aprendizagem**. 2008. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) - Centro Universitário Central Paulista, UNICEP: São Carlos, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

PADILHA, A. M. L. A linguagem e a formação da consciência: uma perspectiva histórico-cultural. **Salto para o Futuro**, v.1, n.1, p. 39-42, 2010. Disponível em <http://www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-e-a-formacao.pdf>. Acesso em 16.12.2015

PAULA, G. R; MOTA, H.B; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>. Acesso em 16.05.2014.

PEREIRA, J. G. **A crítica a medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional**. 94f. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478257>. Acesso em 16.05.2015

PEREIRA, J. R; REIS, A. M; MAGALHÃES, Z. Neuroanatomia funcional: anatomia das áreas ativáveis nos usuais paradigmas em ressonância magnética funcional. **Acta Médica Portuguesa**, n.16, p. 107-116, 2003. Disponível em <http://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/download/1177/829>. Acesso em 15.02.2015.

PEREIRA, L. M. **Processamento da leitura de orações relativas**: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo controle. 157f. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Filologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/04/luciana-pereira.pdf>. Acesso em 25.03.2015

PERUSSO, D. I. R. **Diagnóstico diferencial entre dislexia e transtorno de aprendizagem associado ao distúrbio do processamento auditivo-central**: um estudo de caso em educação. 323f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.10, n. 3, p. 407-412, set dez 2005. Disponível em http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-294X2005000300009&pid=S1413-294X2005000300009&pdf_path=epsic/v10n3/a09v10n3.pdf&lang=pt Acesso em 25.09.2014.

PONÇANO, N. A. G. **A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso**. 94f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/951?mode=full>. Acesso em 23.05.2015

RAMUS, F. et al. **Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults**. Disponível em <http://brain.oxfordjournals.org/content/126/4/841> Acesso em 15.06.2014.

RANGEL, D. B. **Gramaticalização de cláusulas**: estudo comparativo do nível de complexidade sintática entre disléxicos e crianças com desenvolvimento normal de aprendizagem. 63f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/04/vanessa_santos_nobrega.pdf. Acesso em 26.03.2015

ROCHA, F. T. **Sistema informatizado para avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 117f. 2009. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5144/tde-31082009-161125/pt-br.php> Acesso em 16.03.2015

RODRIGUES, M. L. E; CIASCA, S. M. Contribuições da neuroimagem para a diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. **Revista Psicopedagogia**, n. 30, v. 93, p. 218-225, set/dez 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n93/08.pdf> Acesso em 19.06.2014.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, n. 19, v. 6, p. 37-50, set/dez 2006. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 16.05.2015.

ROMERO, A. C. L; CAPELLINI, S. A; FRIZZO, A. C. F. Processamento auditivo temporal em crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). **CEFAC**, n. 2, v. 17, p. 439-444, mar/abr 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n2/1982-0216-rcefac-17-02-00439.pdf>. Acesso em 08.08.2015.

SACCHETTO, K. K. **Expressão da linguagem escrita por disléxicos adultos em processo seletivo**. 110f. 2012. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Programas de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1592>. Acesso em 28.03.2015

SAGLIA, I. R. **Construção, implementação, e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 187f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3059/2996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28.03.2015

SALGADO, C. A. **Programa de remediação fonológica, de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 316f. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000480770>. Acesso em 15.10.2014

_____. **Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373357>. Acesso em 14.10.2015

SALLES, J. F. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. 303f. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4197>. Acesso em 28.03.2015

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, G. G. **As múltiplas faces da medicalização: uma revisão histórica**. 158f. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade do Rio de Janeiro, UERJ: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6313 Acesso em 12.06.2015

SANTOS, M. T. M; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002.

SANTOS, T. M. M; BARREIRO, F. C. A. B. Avaliação e Intervenção Fonoaudiológica no Transtorno de Processamento Auditivo. In: FERREIRA, L.P; BEFI-LOPES, D.M; LIMONGI, S.L.M. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2005.

SÃO PAULO. Projeto de Decreto n. 712, de 26 de outubro de 2005. Dispõe sobre Programa Permanente de Detecção e combate a Dislexia na Cidade de São Paulo. Disponível em <http://www.dislexia.org.br/category/s12-legislacao/c43-parecer-normativo/> Acesso em 23.06.2014.

_____. Projeto de Lei n. 86, 21 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Programa de Apoio ao Aluno Portador de Distúrbios Específicos de Aprendizagem diagnosticado como Dislexia. Disponível em http://www1.camara.sp.gov.br/projintegrapre_joomla.asp?fProjetoLei=086/06&sTipoPrj=PL Acesso em 23.06.2014.

SAUER, L. O. **Processamento auditivo e SPECT em crianças com dislexia**. 108f. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000363563>. Acesso em 15.03.2015

SCORSOLINI-COMIN, F; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, n. 3, v. 20, p. 745-756, 2010. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/download/19982/22068>. Acesso em 25.08.2015.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6ª ed. São Paulo: Mennon, 2011.

SEI, C. C; MOSCHEN, S. Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. **Estilos da clínica**, São Paulo, n. 2, v. 19, p. 325-338, 2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83872>. Acesso em 12.05.2015.

SERRA, M. W. M. A. **Habilidades metafonológicas e desenvolvimento de leitura e escrita recombinativas em crianças com diagnóstico de dislexia**. 76f. 2007. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1919>. Acesso em 05.01.2015

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí, n. 1, v. 1, p. 11-22, jan/jun 2001. Disponível em <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14>. Acesso em 05.05.2015.

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

SIGWALT, C. S. B; GUIMARÃES, S. R. K. Distintas perspectivas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a formação do alfabetizador. **Interação Psicológica**, Curitiba, n. 2, v. 16, p. 327-337, jul/dez 2012. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/29706>. Acesso em 12.05.2015.

SILVA, A.P.C.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, n. 1, v. 23, p. 13-20. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000100006&script=sci_arttext Acesso em 18.08.2014.

SILVA, M. M. Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal. 82f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SIMÕES, M. B. Potencial evocado auditivo de estado estável em crianças com dislexia e com transtorno do processamento auditivo (central). 140f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SMOLKA, A. L. B. ; GÓES, M. C. R. (Org.). Introdução. In: _____. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012

SNOWLING, M; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUSA, L. O. Dislexia e a intervenção do educador nas práticas escolares. **Revista Marcas Educativas**, n. 1, v. 1, p. 17-30, ago 2011. Disponível em http://www.semec.pi.gov.br/revista/index.php/marcas_educativas/article/view/3 Acesso em 08.09.2014.

SOUSA, S.C.T. Interferência da língua falada na escrita de crianças: processos de apagamento da oclusiva dental /d/ e da vibrante final /r/. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n. 2, p. 465-495, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a09v25n2.pdf>. Acesso em 05.09.2015

SOUZA, E. C. **Atendimento a disléxicos no Ensino Médio**: em busca de uma política pública. 104f. 2008. Dissertação (Mestrado em Política e Administração Educacional). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/889>. Acesso em 05.03.2015

SOUZA, G. S. et al. A visão através dos contrastes. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 77, v. 27, p. 45-59, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a05.pdf>. Acesso em 16.03.2015.

SPAZZIANI, M.L. A saúde na escola: da medicalização à perspectiva histórico-cultural. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n. 1, p. 41-62, dez 2001. Disponível em <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/680>. Acesso em 18.03.2015

STEIN, J. The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. **PULMed**, V.7, n.1, p. 12-36, jan-mar 2001. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11305228>. Acesso em 15.11.2014.

STIVANIN, L. **Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras**. 189f. 2007. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-11122007-144645/pt-br.php>. Acesso em 19.03.2015

SVIDNICKI, M.C.C.M. **Estudo de genes candidatos em indivíduos brasileiros com dislexia**. 100f. 2011. Dissertação (Mestrado em Genética e Biologia Molecular). Instituto de Biologia. Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000794248>. Acesso em 02.02.2015

TEIXEIRA, C. R. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, n. 1, v. 5, p. 59-66, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000087&pid=S0104-4036201100010000400009&lng=pt. Acesso em 22.07.2015.

TELES, P. Dislexia: Como identificar? Como intervir? **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, n. 20, p. 713-730, 2004. Disponível em <http://www.cin.ufpe.br/~rhss/IUM/1segdpp6nrjnju6qev.pdf>. Acesso em 18.09.2014.

THERRIEN, S. M. N; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, n.30, v. 15, p. 5-16, jul/dez 2004. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1203/1203.pdf>. Acesso em 19.04.2015.

TONELLI, J. R. A. A “**dislexia**” e o ensino–aprendizagem da língua inglesa. 576f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Tonelli_Juliana_RA_Do_2012.pdf. Acesso em 15.03.2015

UEHARA, E; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar. **Ciências e Cognição**, v. 15, n. 2, p. 31-41, ago 2010. Disponível em http://www.nnce.org/Arquivos/Artigos/2010/uehara_etal_04_2010.pdf. Acesso em 16.03.2015

VASCONCELOS, D. H. F. **Dislexia e Escola**: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor. 158f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6391?locale=pt_BR. Acesso em 18.03.2015

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **SOCERJ**, n.05, v. 20, p. 383-386, set/out 2007. Disponível em http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acesso em 05.04.2015

VIDOR-SOUZA, D. et al . O desenvolvimento da consciência fonoarticulatória e a relação entre a percepção e a produção do gesto fonoarticulatório. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.252-257, jul set 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000300011&script=sci_arttext. Acesso em 19.02.2014.

VIEIRA, P. A. C. **Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldade de aprendizagem**. 111f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento). Instituto de Psicologia. Pós-Graduação em Ciências do Comportamento. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3779?mode=full>. Acesso em 18.03.2015

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. **Problemas Del desarrollo de La psique**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

WERNER, J. **Saúde & Educação**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

WOOD, G.M.O. et al. Validação da Bateria de avaliação da memória de trabalho (BAMT-UFMG). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 325-341, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7859.pdf>. Acesso em 25.09.2015

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZORZANELLI, R.T; ORTEGA, F; BEZERRA JUNIOR, B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950 – 2010. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 6, p. 1859-1868, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n6/1413-8123-csc-19-06-01859.pdf>. Acesso em 26.04.2015

Anexo 1 – Produções acadêmicas analisadas no Estudo 1

ALVES, D.C. **Efeitos das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita.** 677f. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Departamento de Linguística Geral e Românica. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8629>. Acesso em 10.03.2015

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica.** 283f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-73HHMF>. Acesso em 10.03.2015.

ANDRADE, O. V. C. A. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia.** 235f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2010. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91227>. Acesso em 10.03.2015

ANTONIO, G. D. R. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologias.** 162f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000803722>. Acesso em 09.08.2015

BARADEL, R. R. **O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos, e conseqüências na vida escolar.** 132f. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000782771>. Acesso em 10.03.2015

BARBOSA, A. C. C. **Análise de medidas fisiológicas e comportamentais durante a leitura de textos por disléxicos e bons leitores.** 79f. 2012. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1771>. Acesso em 10.03.2015

BARBOSA, B. M. F. **Um estudo sobre a capacidade de categorização auditiva em função da idade e da presença de dislexia.** 146f. 2014. Dissertação (Mestrado em Neurociências). Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9PFHHJ>. Acesso em 10.03.2015

BARBOZA, F. B. R. **Desempenho em leitura, atenção visual e memória de trabalho em crianças de 5ª e 6ª série**. 66f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. Universidade de São Paulo, USP, 2008. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111262 Acesso em 25.03.2015

BARROS, C. E. **Noções de conservação, seriação e classificação em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 137f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000401229>. Acesso em 10.03.2015

BLASI, H. F. **Contribuições da psicolingüística ao diagnóstico da dislexia**. 199f. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89554>. Acesso em 10.03.2015

BORDIN, S. S. **Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos**. 143f. 2010. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778394>. Acesso em 10.03.2015

BOSCARIOL, M. **Caracterização dos achados da avaliação do processamento auditivo na síndrome perysylviana**. 175f. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478794> Acesso em 04.01.2015

BRAGA, S. G. **Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização**. 166f. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07112011-120816/pt-br.php>. Acesso em 10.03.2015

CARVALHO, M. I. M. **Avaliação neurológica em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 120f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual

de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470149>. Acesso em 10.03.2015

COSTA, J. R. M. **Uma estratégia computacional na detecção da dislexia**. 153f. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://objdig.ufrj.br/60/teses/coppe_d/RaimundoJoseMacarioCosta.pdf. Acesso em 10.03.2015

CRENITTE, P. A. P. **Correlação entre as manifestações da leitura/ escrita e habilidades cognitivo-linguísticas em crianças com fracasso escolar**. 179f. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000247013>. Acesso em 10.03.2015

DEUSCHLE, V. P. **Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita**. 111f. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/analise-comparativa-do-desempenho-textual-estudantes-quarta-quinta-series-do/id/51035765.html. Acesso em 10.03.2015

DIAS, J. L. **Acoplamento entre informação visual e oscilação corporal em crianças com dislexia**. 79f. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2002. Disponível em <http://www.bv.fapesp.br/en/publicacao/5408/visual-information-and-body-oscillation-in-infants-with-down/>. Acesso em 10.03.2015

DINIZ, M. M. F. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. 89f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4884?locale=pt_BR. Acesso em 10.03.2015

ESTEVES, C. O. **Representação e acesso ao conhecimento fonológico em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 108f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/03/clara-esteves.pdf>. Acesso em 10.03.2015

FARIA, L. N. **Frequência da Síndrome de Meares-Irlen entre alunos com dificuldades de leitura observadas no contexto escolar**. 106f. 2011. Dissertação (Mestrado em

Neurociências). Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-962H8G/pdf_disserta_o_laura_versao_final_18_01_2012_revisto_leonor_0_.pdf?sequence=1. Acesso em 10.03.2015

FELIX, T. E. R. **Dislexia**: inconsistências e incongruências sob o olhar da literatura específica. 86f. 2011. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP: São Paulo, 2011. Disponível em [http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q="+assunto:%22Dist%C3%BArbio%20de%20leitura%20e%20escrita%20e%20aprendizagem%22](http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=). Acesso em 08.08.2015

FERRAZ, E. **Efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento**: monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P300. 141f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Odontologia. Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Universidade de São Paulo, Bauru, 2013. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_f860193b3857cefe416ca7fa23783452. Acesso em 10.03.2015

FERREIRA, S. F. B. **Teste de nomeação de figuras para crianças – TNF-C**. 174f. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PGOI_9351bf5001650fc8e4f972c2686a8117. Acesso em 10.03.2015

FINKLER, A. C. **Para que a Panlexia?** 155f. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/21280/Para%20que%20a%20Panlexia.pdf?sequence=1>. Acesso em 10.03.2015

FRAGELLI, I. K. Z. **Alfabestização**: perspectiva da articulação sujeito e escrita. 240f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-103330/pt-br.php>. Acesso em 10.03.2015

FREIRE, F. M. P. **A agenda mágica**: linguagem e memória. 264f. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376513>. Acesso em 10.03.2015

GALETI, M. B. **Estudo do processamento auditivo e da supressão das emissões otoacústicas em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 132f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000815862> Acesso em 16.07.2015

GARCIA, R. B. **Memória de trabalho visuoespacial em adultos e em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 97f. 2013. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-08062013_120353/publico/GarciaRB_DoutoradoFFCLRP_VersaoCorrigida.pdf. Acesso em 10.03.2015

GERMANO, G. D. **Eficácia do Programa de remediação fonológica Play on em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 154f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2008. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/germano_gd_ms_mar.pdf. Acesso em 10.03.2015

_____. **Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem**. 219f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102202>. Acesso em 10.03.2015

GONÇALVES, T. S. **Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores do ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita**. 241f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Odontologia. Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Universidade de São Paulo, Bauru, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-23082011-102822/pt-br.php>. Acesso em 10.03.2015

GROFF, A. M. **Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade**. 147f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em <http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/662/1/Alcione%20Groff.pdf>. Acesso em 10.03.2015

GUTIERREZ, L. **Prevalência de dislexia e fatores associados em escolares do 1º ao 4º anos**. 74f. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento). Programa de Pós-

Graduação em Saúde e Comportamento. Universidade Católica de Pelotas, UCPEL: Pelotas, 2010. Disponível em <http://pos.ucpel.tche.br/dissertacoes-ppgsc/?action=download&file=L011c3RyYWVRvLzIwMTAvUFJFVkJFMw4pOQ0IBIERFIERJU0xFWElBIEUgRkFUT1JFUyBBU1NPQ0IBRE9TIEVNIC0gTGl6YSBHdXRpZXJyZXoucGRm> Acesso em 19.04.2015

KLEIN, A. I. O processamento da anáfora pronominal em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas: um estudo através da análise dos movimentos oculares. 181f. 2013. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4243?locale=pt_BR. Acesso em 10.03.2015

LIMA, R. F. Sintomas depressivos e funções cognitivas em crianças com dislexia do desenvolvimento. 296f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000796616>. Acesso em 10.03.2015

LÓIS, F. A. R. Aspectos neurobiológicos da dislexia do desenvolvimento: revisão sistemática. 93f. 2008. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher). Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://bvssp.icict.fiocruz.br/pdf/LoisFabriciaAR.pdf>. Acesso em 10.03.2015

LUCA, M. I. O. Dislexia e Atenção. 89f. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, 2009. Disponível em http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2139 Acesso em 12.01.2015

MACHADO, A. C. Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento. 112f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3046>. Acesso em 10.03.2015

MAGALHÃES, L. F. S. Inteligência, processos fonológicos e dificuldades de leitura e escrita em crianças falantes do português brasileiro: um estudo em escolas públicas. 101f. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7WNEJV>. Acesso em 10.03.2015

MASSI, G. A. A. **A outra face da dislexia**. 252f. 2004. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27894>. Acesso em 10.03.2015

MEDEIROS, M. C. G. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. 102f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas). Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas. Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2006. Disponível em http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/05/EPG00000563%20ok.pdf. Acesso em 10.03.2015

MENEZES, R. P. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica**. 173f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_ef16fd4d905d371c7bd4b99ab11f05e8. Acesso em 10.03.2015

MICHEL, N. B. **Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS**. 113f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2841>. Acesso em 10.03.2015

MÜLLER, L. M. M. **Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia**. 173f. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911387>. Acesso em 10.03.2015

MURPHY, C. F. B. **Desenvolvimento de software para treinamento auditivo e aplicação em crianças com dislexia**. 176f. 2009. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-09062009-203551/pt-br.php>. Acesso em 10.05.2015

NAVARRO, P. R. **Sujeito, linguagem e escrita: um estudo neurolinguístico**. 97f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000475166>. Acesso em 10.03.2015

NOBREGA, V. S. **Gramaticalização de cláusulas na fala e na escrita de escolares disléxicos**. 83f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/04/vanessa_santos_nobrega.pdf. Acesso em 10.03.2015

OLIVEIRA, D. G. **Movimentos oculares e respostas pupilares em provas de leitura e de tomada de decisão lexical em crianças com e sem dislexia do desenvolvimento**. 106f. Dissertação (Mestrado Distúrbios do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mackenzie, 2010. Disponível em http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2134. Acesso em 03.02.2015

OLIVEIRA, J. C. **Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e fisiológica**. 142f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação. Universidade de São Paulo, USP, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-16032012-085847/pt-br.php>. Acesso em 19.02.2015.

PEREIRA, J. G. **A crítica a medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional**. 94f. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478257>. Acesso em 16.05.2015.

PEREIRA, L. M. **Processamento da leitura de orações relativas: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo controle**. 157f. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Filologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/04/luciana-pereira.pdf>. Acesso em 10.03.2015

PONÇANO, N. A. G. **A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso**. 94f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/951?mode=full>. Acesso em 10.03.2015

RANGEL, D. B. **Gramaticalização de cláusulas: estudo comparativo do nível de complexidade sintática entre disléxicos e crianças com desenvolvimento normal de aprendizagem**. 63f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Disponível em <http://www.poslinguistica.lettras.ufrj.br/index.php/mestrado/dissertacoes/>. Acesso em 10.03.2015

ROCHA, F. T. **Sistema informatizado para avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 117f. 2009. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5144/tde-31082009-161125/pt-br.php> Acesso em 16.03.2015.

SACCHETTO, K. K. **Expressão da linguagem escrita por disléxicos adultos em processo seletivo**. 110f. 2012. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Programas de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1592>. Acesso em 10.03.2015

SAGLIA, I. R. **Construção, implementação, e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 187f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3059/2996.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10.03.2015

SALGADO, C. A. **Programa de remediação fonológica, de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 316f. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000480770>. Acesso em 15.10.2014

_____. **Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373357>. Acesso em 14.10.2015

SALLES, J. F. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. 303f. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4197>. Acesso em 10.03.2015

SAUER, L. O. **Processamento auditivo e SPECT em crianças com dislexia**. 108f. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas. Programa de

Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000363563>. Acesso em 10.03.2015

SERRA, M. W. M. A. **Habilidades metafonológicas e desenvolvimento de leitura e escrita recombinativas em crianças com diagnóstico de dislexia**. 76f. 2007. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1919>. Acesso em 10.03.2015

SILVA, M. M. **Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal**. 82f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/637>. Acesso em 10.03.2015

SIMÕES, M. B. **Potencial evocado auditivo de estado estável em crianças com dislexia e com transtorno do processamento auditivo (central)**. 140f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-05022010-163324/pt-br.php>. Acesso em 10.03.2015

SOUZA, E. C. **Atendimento a disléxicos no Ensino Médio: em busca de uma política pública**. 104f. 2008. Dissertação (Mestrado em Política e Administração Educacional). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/889>. Acesso em 10.03.2015

STIVANIN, L. **Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras**. 189f. 2007. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências. Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-11122007-144645/pt-br.php>. Acesso em 10.03.2015

SVIDNICKI, M.C.C.M. **Estudo de genes candidatos em indivíduos brasileiros com dislexia**. 100f. 2011. Dissertação (Mestrado em Genética e Biologia Molecular). Instituto de Biologia. Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000794248>. Acesso em 10.03.2015

TONELLI, J. R. A. **A “dislexia” e o ensino–aprendizagem da língua inglesa**. 576f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da

Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Tonelli_Juliana_RA_Do_2012.pdf. Acesso em 10.03.2015

VASCONCELOS, D. H. F. **Dislexia e Escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor.** 158f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6391?locale=pt_BR. Acesso em 10.03.2015

VIEIRA, P. A. C. **Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldade de aprendizagem.** 111f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento). Instituto de Psicologia. Pós-Graduação em Ciências do Comportamento. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3779?mode=full>. Acesso em 10.03.2015

Anexo 2 – Produções acadêmicas analisadas no Estudo 2

ANDRADE, O. V. C. A. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia**. 235f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

DINIZ, M. M. F. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. 89f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

FRAGELLI, I. K. Z. **Alfabestização: perspectiva da articulação sujeito e escrita**. 240f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GERMANO, G. D. **Eficácia do Programa de remediação fonológica *Play on* em escolares com dislexia do desenvolvimento**. 154f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

_____. **Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem**. 219f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

GROFF, A. M. **Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade**. 147f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

MACHADO, A. C. **Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento**. 112f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MENEZES, R. P. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica**. 173f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MICHEL, N. B. **Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS**. 113f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PONÇANO, N. A. G. **A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso**. 94f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

SAGLIA, I. R. **Construção, implementação, e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 187f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, M. M. **Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal**. 82f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, E. C. **Atendimento a disléxicos no Ensino Médio: em busca de uma política pública**. 104f. 2008. Dissertação (Mestrado em Política e Administração Educacional). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

Anexo 3 – Ficha-roteiro para análise

Dados finais da Tese - Microsoft Excel													Ferramentas de Tabela					
Início Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição Design																		
Área de Transf...													AutoSoma					
Fonte													Preencher					
Alinhamento													Limpar					
Número													Classificar e Filtrar					
Estilo													Localizar e Selecionar					
Células													Edição					
D29													Maria Imaculada Merlin de Carvalho					
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
	Palavra-	Banco	tipo	autor	Título	orientado	ano	inst	UF	SE	Estado	Financ	Financ	PPG	Área de	Área de	Teoria sobre	participantes
2	Dislexia	Biblioteca digital UNICAMP	F	Patricio Abreu Pinheiro Craitto	Correlação entre as manifestações da lateralidade e habilidades cognitivas-linguísticas em crianças com fascite-escrita	Sylvia Maria Ciazca	F	2002	D	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 50. GC: 25 crianças sem histórico de fracasso escolar; GF: 25 crianças com histórico de fracasso escolar.
3	Dislexia	Biblioteca digital UFPR	F	Girolle Aparecida de Athayde Mazzi	A outra face da dislexia	Rony Maria Gregolin Simone	F	2004	D	UFPR	S	Federal	NC	Letras	Linguísticos	Crítico-dialético	Perspectiva histórica cultural	Total: 4 disléxicos
4	Dislexia	Biblioteca digital UNICAMP	F	Cintia Alves Salgado	Programa de intervenção fonológica em escolas com distúrbio do desenvolvimento	Aparecida Capellini	F	2005	M	UNICAMP	SE	Estadual	CAPES	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 24. GI:12 disléxico, GI:12 não disléxicos.
5	Dislexia	Biblioteca digital UFRRJ	F	Danielle Barreto Rangel	Gratificação de crianças: estado do nível de complexidade sintática entre disléxicos e crianças com desenvolvimento normal de linguagem	Mario Eduardo Martelotta	M	2005	M	UFRRJ	SE	Federal	NC	Linguística	Linguística	Empírico-analítica	Linguística funcional	Total: GI: 39 não disléxicos, GI: 30 disléxicos
6	Dislexia	Biblioteca digital UFMG	F	Luciana Freitas de Silva Magalhães	Fonologia e dificuldades da leitura e escrita em crianças falantes do português brasileiro em estado em escolas públicas	Claudia Cardoso Martins	F	2005	M	UFMG	SE	Federal	CNPq	Psicologia	Psicologia do Desenvolvimento	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 34. GI: 17 com dificuldades de leitura, GI: 17 sem dificuldades de leitura
7	Dislexia	Biblioteca digital UNICAMP	F	Luciane de Oliveira Sauer	Processamento auditivo e SPECT em crianças com distúrbio	Mariliza Mantovani Guerreiro	F	2005	M	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-analítica	Déficit no processamento auditivo	Total: 36. GE: 18 disléxicos, GC: 18 não disléxicos.
8	Dislexia	Biblioteca digital da UFRRJ	F	Jerusa Fumagalli de Salles	Habilidade e dificuldade de leitura e escrita em crianças de 2º ano: abordagem neuropsicológica cognitiva	Mario Alice Mattoz Pimenta	F	2005	D	UFRRJ	S	Federal		Psicologia	Psicologia	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 110 crianças
9	Dislexia	Biblioteca digital UNICAMP	F	Fernanda Maria Pereira Freire	Agenda Mágica: Linguagem e Memória	Maria Irma Hadler Coudry	F	2005	D	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Linguística	Neurolinguística	Fenomenológico-Hermenêutica	Neurolinguística Discursiva	Total: 1 adulto M.
10	Dislexia	Biblioteca digital UNICAMP	M	Carlos Eduardo de Barros	Noções de conservação, contagem e classificação em escolares com distúrbio de	Sylvia Maria Ciazca	F	2006	M	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 28. GE: 14 (12M e 2F); GC: 14 (12M e 2F).
11	Dislexia	Domínio Público	F	Maria Celina Gazola Medeiros	O que os professores sabem sobre a dislexia e o tratamento da dificuldade de atenção?	Maria Tereza Dejante de Paula	F	2006	M	Universidade e do Vale do Paraíba	SE	Particular	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Ciências Biológicas	Educação	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 80 professores
12	Dislexia	Biblioteca digital da UFRRJ	F	Vanessa Santos da Nobrega	Gratificação entre distúrbios da fala na escrita de escolares disléxicos	Mário Eduardo Martelotta	M	2006	M	UFRRJ	SE	Federal	CAPES	Linguística	Teoria e análise linguística	Empírico-analítica	Linguística funcional	total:70. GI: 35 não disléxicos; GI: 35 disléxicos
13	Dislexia	Biblioteca digital UFSC	F	Helena Ferro Blasi	Contribuição da psicologia para os diagnósticos. Estratégias escolares geradas	Leonor Scliar Vilma	F	2006	D	UFSC	S	Federal	NC	Linguística	Psicolinguística	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	total: 45 crianças

Dados finais da Tese - Microsoft Excel																	
Ferramentas de Tabela																	
Início Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição Design																	
Área de Transf... Fonte Alinhamento Número Estilo Células Edição																	
D15 Márcia Wilma de Araújo Serra																	
Palavra-chave	Banco	sexo autor	autor	Título	orientador	Sexo-orientador	ano	Nível M ou D	IES	Região	dependência adm.	financiamento	PPG	áreas de conhecimento	tipo de pesquisa	Teoria sobre dislexia	participantes
14	Dislexia	F	Alicene Maria Groff	Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção de identidade.	Wilma Fernandes Neves	F	2007	M	Universidade e Tuiuti do Paraná	S	particular	NC	Educação	Educação	fenomenológica-hermenêutica	Déficit no processamento fonológico	Total: 3 disléxicos.
15	Dislexia	F	Márcia Wilma de Araújo Serra	Habilidades autoperceptivas e desenvolvimento da leitura e escrita combinativas em crianças com dislexia de origem.	Marilice Garotti Janine Marta Coelho Rodrigues	F	2007	M	UFPA	N	Federal	CNPQ	Educação	Teoria e pesquisa do comportamento	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 3 disléxicos.
16	Dislexia	F	Maria dos Milagres Fernandez Diniz	Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem infantes das dislexias de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica com dificuldades de aprendizagem.	Rozana Maria Tristão Lucio Helena Tiozzo Moretti	F	2007	M	UFPB	NE	Federal	NC	Educação	Educação	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 3 disléxicos.
17	Dislexia	F	Patricia Aguiar Cunha Vieira	A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor - um estudo de caso.	Rozana Maria Tristão Lucio Helena Tiozzo Moretti	F	2007	M	UnB	CE	Federal	NC	Ciência do Comportamento	Cognição e Neurociências	empírico-analítica	déficit no processamento auditivo	Total: 32, sendo 25M e 7F.
18	Dislexia	F	Neusa Aparecida Gibim Ponçano	Interação psicopedagógica com uma aluna disléxica.	Claus Dieter Stobaez César Augusto da Conceição	M	2007	M	Unocete	SE	particular	NC	Educação	Educação	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 17 professores Total: 6 (criança disléxica, mãe, professora, psicólogo, psicopedagogo e representante da escola)
19	Dislexia	F	Rosilaine de Paula Menezes	A produção da leitura da criança disléxica.	Claus Dieter Stobaez César Augusto da Conceição	M	2007	M	PUCRS	S	particular	CNPq	Educação	Educação	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 40. GC: 10 disléxicos. GNC: 30. e
20	Dislexia	F	Luciana Mendonça Alves	Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras.	Claudia Inez Scheuer Roy Maria Gregolin	F	2007	D	USP	SE	Estadual	FAPESP	Ciências da reabilitação	Comunicação Humana	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 34, sendo 74 leitoras e 20 não leitoras.
21	Dislexia	F	Luciene Stivanin Alexandrs Cibelly Finkler	Para que a Panlexia?	Claudia Inez Scheuer Roy Maria Gregolin	F	2008	M	UFPR	S	Federal	NC	Letras	Estudos Linguísticos	empírico-analítica	Perspectiva sócio-histórica	Total: 10 (todos disléxicos Total: 21 (2 meses; 3 orientadores pedagógicos, 3 psicopedagogos, 1 fonoaudiólogo, 2 neurologistas, 10 professores).
22	Dislexia	F	Elizete Cristina de Souza	Acomodação a disléxicos no Ensino Médio: um olhar de uma política pública.	Beatrice Laura Carnielli César A. Galera	F	2008	M	Universidade e Católica de Brasília-DF	CD	Particular	NC	Educação	Política e Administração Educacional	empírico-analítica	Déficit de processamento fonológico	Total: 37 (todos disléxicos). M: 21. F: 16.
23	Dislexia	F	Fabiana Bernardes Rodriguez Barboza	Aspectos neurobiológicos da dislexia do desenvolvimento: revisão sistemática.	Vladimir Lazarev	M	2008	M	USP	SE	Estadual	NC	Ciência da Criança e da Mulher	Psicobiologia	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	NC
24	Dislexia	F	Fabrizio Antelo Ramos Loiz	Efeitos do programa de reeducação fonológica play on em escolares com dislexia do desenvolvimento.	Simoni Aparecida Capellini	F	2008	M	Fundação Oswaldo Cruz	SE	Federal	NC	NC	Saúde da Criança e da mulher	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 20 (todos disléxicos)
25	Dislexia	F	Giseli Donadon Germano	Processamento da leitura de orações relativas: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo controle.	Marcus Antonio Rezende Maia	M	2008	M	UNESP	SE	Estadual	CAPEF	Educação	Ensino na Educação Brasileira	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 32. GE: 16 disléxicos. GC: 16.
26	Dislexia	F	Luciana Mendes Pereira						UFRRJ	SE	Federal	CNPq	Linguística	Linguística	empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	

Dados finais da Tese - Microsoft Excel

Ferramentas de Tabela

Início Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição Design

Calibri 11

Quebrar Texto Automaticamente

Geral

Formatação Condicional Formatar como Tabela Estilos de Célula

Inserir Excluir Formatar Células

AutoSoma Preencher Limpar

Classificar e Filtrar Localizar e Selecionar Edição

D28 Andréa Carla Machado

Palavra-chave	Banco	sexo autor	autor	Título	orientador	Sexo-orientador	ano	Nível M ou D	IES	Região	dependência adm.	financiamento	PPG	área de conhecimento	tipo de pesquisa	Teoria sobre dislexia	participantes
28	Distlexia	F	Andréa Carla Machado	Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e síndroma de desatendimento	Táris Maria Santana de Roco	F	2003	M	UFSCAR	SE	Federal	CNPq	Educação Especial	Educação do Indivíduo Especial	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 12. G1 (distléxicos): 6 (2F e 4M); G2 (distúrbio de aprendizagem): 6M
29	Distlexia	F	Maria Imaculada Merlin de Carvalho	Avaliação neurológica em escolares com distúrbio de desatendimento	Vanda Maria Gimenes Gonçalves Renato Teodoro Ramos	F	2003	M	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Ciências Médicas	Neurologia	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 24. G. Distléxico: 12 (1F e 11M); GC: 12 (11F e 11M).
30	Distlexia	F	Maria Inez Oesán de Luca	Distlexia e Atenção		M	2003	M	UMESP	SE	Particular	NC	Psicologia da Saúde	Psicologia da Saúde	Empírico-analítica	Déficit magnocelular	Total: 30. Distléxicos: 15 (5F e 10 M); Controle: 15 (5F e 10M).
31	Distlexia	F	Mariana Bucana Simões	Potencial específico auditivo de estudo oral em crianças com distúrbio e transtorno de processamento auditivo central	Eliane Schochat	F	2003	M	USP	SE	Estadual	NC	Ciências	Comunicação Humana	Empírico-analítica	Déficit no processamento auditivo	Total: 60. Distléxicos com TPAC: 20; TPAC: 20; Controle: 20
32	Distlexia	F	Neusa Barbosa Michel	Individuação de alunos distléxicos em ambientes psicopedagógicos em escolas municipais de Espírito Santo	Claes Dieter Stobaus	M	2003	M	PUC	S	Particular	CAPES/ PROSUP	Educação	Educação	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 3 distléxicos
33	Distlexia	F	Vanessa Pando Desochi	Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem	Ana Paula Ramos de Souza	F	2003	M	UFSP	S	Federal	NC	Distúrbio da comunicação humana	Fonoaudiologia e comunicação humana: clínica e promoção.	Crítico distlética	Perspectiva socio-histórica	Total: 42. GE: 21 com dificuldades/distúrbio de leitura; GC: 21.
34	Distlexia	F	Cristina Ferraz Borges Murphy	Desenvolvimento de software para tratamento auditivo e aplicação em crianças com queixa informada para avaliação de crianças com distúrbio de aprendizagem	Eliane Schochat	F	2003	D	USP	SE	Estadual	FAPESP	Ciências	Comunicação Humana	Empírico-analítica	Déficit no processamento temporal auditivo	Total: 40 (todos distléxicos)
35	Distlexia	F	Fábio Theoto Rocha		Eduardo Mascad	M	2003	D	USP	SE	Estadual	FAPESP	Ciências	Patologia	Empírico-analítica	Sistema inteligente de processamento distribuído.	Total: 80. GE: 40. GC 40.
36	Distlexia	F	Paloma Rocha Navarro	sujeito, linguagem e escrita: um estudo neurológico	Maria Irma Hadler Coudry	F	2003	D	UNICAMP	SE	Estadual	FAPESP	linguística	linguística	Crítico distlética	Perspectiva sócio-histórica	Total: 02 distléxicos
37	Distlexia	F	Darlene Godoy de Oliveira	Monitores oculares e resposta pupilar em processo de leitura e da tomada de decisão lexical em crianças com e sem distúrbio de	Elizeu Coutinho de Macedo	M	2010			SE	Particular	FAPESP, Prefeitura de São Paulo, CE Nôz Centro.	saúde da criança e do adolescente	Educação, Psicologia e Saúde	Empírico-analítica	Déficit Magnocelular	Total: 26. G1 (distléxicos): 15; G2 (bons leitores): 11. Não mencionou sexo.
38	Distlexia	F	Juliana Garrido Pereira	A crítica à medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional	Moris Aparecida Affonso	F	2010	M	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Saúde da Criança e do Adolescente	Saúde da Criança e do Adolescente	Crítico-distlética	Medicalização	NC

Plan1 Plan2 Plan3

Pronto

Contagem: 2 53%

22:53

Dados finais da Tese - Microsoft Excel																		
Ferramentas de Tabela																		
Início Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição Design																		
Calibri 11 A A+ Quebrar Texto Automaticamente Geral Colar Fonte Alinhamento Número Estilo Células Edição																		
D28 Andréa Carla Machado																		
Palavra-chave	Banco	zero autor	autor	Título	orientador	Sexo-orientador	ano	Nível M ou D	IES	Região	dependência adm.	financiamento	PPG	área de conhecimento	tipo de pesquisa	Teoria sobre dislexia	participantes	
33	Dislexia	Biblioteca Digital da Universidade Católica de Pelotas	F	Lia Gutierrez	Prevalência de dislexia e fatores associados em escolares da T... 4 anos	Elaine Tomazi	F	2010	M	Universidade Católica de Pelotas	S	Particular	NC	Saúde e Comportamento	Saúde e Comportamento	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 540 escolares. Não menciona caracterização dos participantes
40	Dislexia	Biblioteca Digital da Universidade Católica de Brasília	F	Márcia Mendes da Silva	Distúrbios e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Estado Federal do Distrito Federal	Beatrice Laura Carnielli Simone Aparecida Capellini	F	2010	M	Universidade Católica de Brasília-DF	NO	Particular	NC	Educação	Política e Administração Educacional	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 48, sendo 36 professores, 4 pedagogos, 4 orientadores educacionais, e 4 professores de salas de atendimento recursos
41	Dislexia	Domínio Público	F	Olga Valéria Campana dos Anjos Andrade	Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia	Aparecida Capellini	F	2010	M	UNESP	SE	Estadual	NC	Educação	Ensino na Educação Brasileira	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 45, sendo 23 M e 16F
42	Dislexia	Biblioteca Digital da UNICAMP	F	Roberto Roque Barsdel	O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar	Maria Irma Hadler Coudry	F	2010	M	UNICAMP	SE	Estadual	NC	Linguística	Linguagem e pensamento	Fenomenológica-Hermenêutica	Neurolinguística Discursiva	Total: 02 - Não menciona sexo
43	Dislexia	Domínio Público	M	Isaac Rodrigues Saglia	Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos	Fátima Elisabeth Denari	F	2010	M	UFSCAR	SE	Federal	NC	Educação Especial	Educação do Indivíduo Especial	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 4, sendo 2M e 2F. Apenas 1 participante é disléxico.
44	Dislexia	Biblioteca Digital UNICAMP	F	Sonia Sellen Bordin	Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos	Maria Irma Hadler Coudry	F	2010	D	UNICAMP	SE	Estadual	CAPES	Linguística	Linguagem e pensamento	Fenomenológica-Hermenêutica	Neurolinguística Discursiva	Total: 2F. (se participantes são síncas).
45	Dislexia	Biblioteca Digital da UNICAMP	F	Cíntia Alves Salgado	Programa de remediação fonológica, de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento	Sylvia Maria Ciasca	F	2010	D	UNICAMP	SE	Estadual	CAPES	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 62. Grupo Exp. I: 12 (6F e 6M); Grupo Exp. II: 14 (3F e 12M); GC: 31 (3F e 23M).
46	Dislexia	Biblioteca Digital da UNICAMP	F	Mirella Boscarriol	Caracterização dos achados da avaliação do processamento auditivo no síndrome parasyllviana	Mirella Boscarriol	F	2010	D	UNICAMP	SE	Estadual	FAPESP	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	Total: 33. Grupo Exp. I: 12 (3F e 3M); Grupo Exp. II: 10 (5F e 5M); GC: 11 (5F e 6M). Total: 33; total: 20 professores de 5º ano oriundos de escolas públicas e privadas; GII: 10 componentes do grupo técnico (5 orientadores educacionais, 4 psicopedagogos e 1 psicólogo); GIII: 8 profissionais de saúde: 3
47	Dislexia	Biblioteca Digital da UFPR	F	Diva Helena Frazão de Vasconcelos	Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor	Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	F	2011	M	UFPR	NF	Federal	NC	Linguística	Teoria e Análise Linguística	Empírico-analítica	Déficit no processamento fonológico	

Palavra-chave	Banco	sexo autor	autor	Título	orientador	Sexo-orientador	ano	Nível M ou D	IES	Região	dependência adm.	financiamento	PPG	área de conhecimento	tipo de pesquisa	Teoria sobre dislexia	participantes
47	Dislexia	Biblioteca Digital da UFPB	F	Diva Helena Frazão de Vasconcelos	Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	F	2011	M	UFPB	NE	Federal	NC	Linguística	Teoria e Análise Linguística	Empírico-Analítico	Déficit no processamento fonológico	Total: 38. 20 professores de 5º ano oriundos de escolas públicas e privadas; GII: 10 componentes do grupo técnico (5 orientadores educacionais, 4 psicopedagogos e 1 psicólogo); GIII: 8 profissionais da saúde (3
48	Dislexia	Biblioteca Digital da Unicamp	F	Giovana Dragone Rozetto Antonio	Maria Ina Hadler Coudry	F	2011	M	UNICAMP	SE	Estadual	CAPES	Linguística	Linguagem e Pensamento	Crítico-dialético	Medicalização	NC
49	Dislexia	Biblioteca Digital da Unicamp	F	Maria Carolina Costa Melo Svidnicki	Edi Lúcia Satorato	F	2011	M	UNICAMP	SE	Estadual	CNPq	Genética e Biologia Molecular	Genética Animal e Evolução	Empírico-Analítico	Medicalização	Total: 52. Disléxicos (G1): 21 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Não disléxicos (G2): 20 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Total: 61, sendo 38 M e 23 F. Disléxicos (GD): 31. Não Disléxicos (GC): 30. Não informa a divisão por gêneros dentro dos grupos.
50	Dislexia	Biblioteca Digital da Unicamp	M	Ricardo Franco de Lima	Sylvia Maria Casca Marilene Proença Rebello de Souza	F	2011	M	UNICAMP	SE	Estadual	CNPq	Ciências Médicas	Ciências Biomédicas	Empírico-Analítico	Déficit nas funções executivas	
51	Dislexia	Biblioteca Digital da USP	F	Sabrina Gasparetti Braga	Regina Maria Ayres de Camargo	F	2011	M	USP	SE	Estadual	CNPq	Psicologia	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Crítico-dialético	Medicalização	1M
52	Dislexia	Biblioteca Digital da PUC-SP	F	Tatiana Emanuela Rangel Felix	Regina Maria Ayres de Camargo	F	2011	M	PUC - SP	SE	Particular	CAPES/ PROSUP	Fonoaudiologia	Clínica Fonoaudiológica	Crítico-dialético	perspectiva histórica cultural	NC
53	Dislexia	Biblioteca Digital da USP	F	Juliana Casseb Oliveira	Eliane Schochat	F	2011	M	USP	SE	Estadual	NC	Ciências da Reabilitação	Comunicação Humana	Empírico-Analítico	Déficit no processamento auditivo	Total: 38. Disléxicos (GE): 16 M e 6 F. Não disléxicos (GC): 7 M e 3 F
54	Dislexia	Biblioteca Digital da USP	F	Thaís dos Santos Gonçalves	Patricia Abreu Pinheiro	F	2011	M	USP	SE	Estadual	FAPESP	Fonoaudiologia	Fonoaudiologia	Empírico-Analítico	Déficit do processamento fonológico	Total: 31 professores. Rede pública: 20. Rede Particular: 11.
55	Dislexia	Biblioteca Digital da USP	F	Ilana Katz Zagury Fragelli	Crenitte Rinaldo Voltolini	M	2011	D	USP	SE	Estadual	CAPES	Educação	Educação	Fenomenológicos-Hermenêuticos	Psicanálise Lacan	Total: 6 crianças, 5M e 1F e 104 crianças. Disléxicos (G1): 6 F e 14 M. Transtorno de Aprendizagem (GII): 4 F e 16 M. Dificuldades de Aprendizagem (GIII): 4 F e 16 M. Bom desempenho acadêmico (GIV): 36 F e 38 M.
56	Dislexia	Biblioteca Digital da UNESP	F	Giseli Donadon Germano	Simone Aparecida Capellini	F	2011	D	UNESP	SE	Estadual	CAPES/PROAP	Educação	Ensino na Educação Brasileira	Empírico-Analítico	Déficit do processamento fonológico	
				Instrumento de avaliação fonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem	Simone Aparecida Capellini	F											
				Frequência do síndrome de moose-itis entre alunos com dificuldade de leitura	Leonor Bezerra								neurociência				síndrome de moose-

Dados finais da Tese - Microsoft Excel																			
Ferramentas de Tabela																			
Início Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição Design																			
Área de Transf... Fonte Alinhamento Número Estilo Células Edição																			
D28 Andréa Carla Machado																			
Palavra-chave	Banco	sexo autor	autor	Título	orientador	Sexo-orientador	ano	Nível M ou D	IES	Região	dependência adm.	financiamento	PPG	área de conhecimento	tipo de pesquisa	Teoria sobre dislexia	participantes		
56	Dislexia		F	Giseli Donadon Germano	Interação de avaliação neurológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem	Simone Aparecida Capellini	F	2011	D	UNESP	SE	Estadual	CAPES/PROAP	Educação	Ensino na Educação Brasileira	Empírico-Analítico	Déficit do processamento fonológico	Total: 104 crianças: Disléxicos (GI): 6 F e 14 M. Transtorno de Aprendizagem (GII): 4 F e 16 M. Dificuldades de Aprendizagem (GIII): 4 F e 16 M. Bom desempenho acadêmico (GIV): 36 F e 38 M.	
57	Dislexia		F	Laura Nequini de Faria	Frequência da síndrome de Tourette em crianças com dificuldade de leitura observadas no contexto escolar	Leonor Bezerra Guerra	F	2011	M	UFMG	SE	Federal	NC	neurociências	ciências biológicas	empírico analítico	síndrome de meares-irlen	nc	
58	Dislexia		F	Ecila Pauls dos Mesquita de Oliveira	Caracterização das manifestações neuropsicológicas em	Márcia Mantovani Guerreiro	F	2011	D	UNICAMP	SE	Estadual	FAPESP	Ciências Médicas	Neurologia	Empírico-Analítico	Déficit no Processamento fonológico	Total: 62. Grupo A: 31 (não específica sexo) Grupo Controle: 31 (não específica)	
59	Dislexia		M	Polimundo José Mascário Costa	Uma estratégia computacional na detecção de dislexia	Luiz Alfredo Vidal de Carvalho	M	2011	D	UFRJ	SE	Federal	NC	Engenharia de Sistemas de Computação	Ciência da Computação	Empírico-Analítico	Déficit no Processamento fonológico	Total: 52. Disléxicos Brasileiros: 25; Disléxicos Espanhóis: 27. Não específica o sexo.	
60	Dislexia		F	Juliana Reichert Assunção Tonelli	o "disléxico" e o ensino-aprendizagem da língua escrita	Lopes Maria Francisca Colella dos Santos	F	2012	D	UEL	S	Estadual	CAPES	Estudos da linguagem	Estudos da linguagem	Crítico-dialético	Intercionismo Sócio-discursivo	1 disléxico	
61	Dislexia		F	Marina Belloni Galetti	Estado do processamento auditivo e da supressão das respostas otoacústicas em crianças com dislexia de representação e acesso ao conhecimento fonológico em situações com dislexia de aprendizagem	Christina Abreu Gomez Beatriz Regina Pereira Saeta	F	2011	M	UNICAMP	SE	Estadual	FAPESP	Engenharia de Saúde da Criança e do Adolescente	Saúde da Criança e do Adolescente	Empírico-Analítico	Déficit no processamento auditivo	Total: 66. Disléxicos (GE1): 15 M e 8 F. Não disléxicos: (GE2) 11 M e 4 F, (GE2) 12 M e 16 F.	
62	Dislexia		F	Clara Oliveira Esteves	Representação e acesso ao conhecimento fonológico em situações com dislexia de aprendizagem	Christina Abreu Gomez Beatriz Regina Pereira Saeta	F	2009	M	UFRJ	SE	Federal	FAPERJ	Linguística	Linguística	Empírico-analítico	Déficit processamento fonológico	Déficit no processamento fonológico	Total: 24. GE: 11; GC: 13.
63	Dislexia		F	Karen Kaufmann Sacchetto	Supressão da linguagem escrita por disléxicos adultos em processo seletivo	Elizco Coutinho de Macedo	F	2012	M	UNICAMP	SE	Particular	Fundo Mackenzie de Pesquisa	Psicologia	Educação, Psicologia e Saúde	empírico analítico	Déficit no processamento fonológico	06 disléxicos adultos	
64	Dislexia		F	Anna Carolina Cassiano Barbosa	Estudo de medidas fisiológicas e comportamentais durante o futuro de textos por disléxicos e bons leitores	Elizco Coutinho de Macedo	M	2012	M	UNICAMP	SE	Particular	Fundo Mackenzie de Pesquisa	Psicologia	Educação, Psicologia e Saúde	empírico analítico	Déficit magnocelular	16 crianças, sendo 8 disléxicos e 8 normais	
65	Dislexia		M	Ricardo Bazzo Garcia	Recursos de trabalho neuropsicológico em jovens adultos e crianças com dificuldade de o processamento da análise pronominal em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas: um estudo através da análise dos movimentos oculares	Cesar Galera	M	2013	D	USP	SE	Estadual	NC	psicobiologia	Psicobiologia	empírico analítico	Déficit magnocelular	467, todos disléxicos, 18 adultos, 459 crianças, 238 M, 239 F.	
66	Dislexia		F	Angela Inês Klein Sandra Barbosa de Fátima Ferreira	Características do desempenho no WISC-III em crianças com	Vera Wannmacher Pereira	F	2013	D	PUC	S	Particular	CNPq	letras	letras	empírico analítico	Déficit no processamento fonológico	75 crianças, 29 disléxicos, 46 não disléxicos.	
67	Dislexia		F	Fátima Ferreira	Características do desempenho no WISC-III em crianças com	Luiz Pasquali	M	2013	D	PUC	CO	Particular	NC	psicologia	psicologia	empírico analítico	Déficit no processamento fonológico	1728	
																		57 crianças, 20 disléxicos, 37 não disléxicos.	

Palavra-chave	Banco	sexo autor	autor	Título	orientador	Sexo-orientador	ano	Nível M ou D	IES	Região	dependência adm.	financiamento	PPG	área de conhecimento	tipo de pesquisa	Teoria sobre dislexia	participantes	
62	Dislexia	Biblioteca digital da UFRJ	F	Clara Oliveira Esteves	Representação e leitura de combenimento fonológico em crianças com dislexia do desenvolvimento	Christina Abreu Gomes	F	2009	M	UFRJ	SE	Federal	FAPERJ	Linguística	Linguística	Empírico-analítico	Déficit processamento fonológico	Total: 24. GE: 11; GC: 13.
63	Dislexia	BDTD	F	Karen Kaufmann Sacchetto	expressão da linguagem escrita por disléxicos adultos em processo seletivo	Beatriz Regina Pereira Saeta	F	2012	M	UFPA	SE	particular	Fundo Mackenzie de Pesquisa	Educação, Psicologia e Saúde	empírico-analítico	Déficit no processamento fonológico	06 disléxicos adultos	
64	Dislexia	BDTD	F	Anna Carolina Casziano Barbosa	estudo de medidas fisiológicas e comportamentais durante a leitura de textos por disléxicos e bons leitores	Elizeu Coutinho de Macedo	M	2012	D	UFPA	SE	Particular	Fundo Mackenzie de Pesquisa	Educação, Psicologia e Saúde	empírico-analítico	Déficit magnocelular	16 crianças, sendo 8 disléxicos e 8 normais	
65	Dislexia	BDTD	M	Ricardo Basco Garcia	memória do trabalho: desempenho em jovens adultos e crianças com dificuldade de processamento da informação proximal em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas em um estudo controlado de leitura das movimentações oculares	Cesar Galera	M	2013	D	USP	SE	Estadual	NC	psicobiologia	Psicobiologia	empírico-analítico	Déficit magnocelular	467, todos disléxicos, 18 adultos, 453 crianças. 238 M, 239 F.
66	Dislexia	BDTD	F	Angels Inês Klein	Características do desempenho na WISC-III em crianças com dislexia do desenvolvimento	Yara Wanmacher Pereira	F	2013	D	PUC	S	Particular	CNPq	letras	letras	empírico-analítico	Déficit no processamento fonológico	75 crianças, 29 disléxicos, 46 não disléxicos.
67	Dislexia	BDTD	F	Sandra Barbosa de Fátima Ferreira	Características do desempenho na WISC-III em crianças com dislexia do desenvolvimento	Luiz Pasquali	M	2013	D	PUC	CO	Particular	NC	psicologia	psicologia	empírico-analítico	Déficit no processamento fonológico	1128
68	Dislexia	BDTD	F	Mariana Kiese Sato Carval	efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento	Eda Marconi Custódio	F	2013	M	USP	SE	Estadual	NC	psicologia	psicologia escolar e do desenvolvimento	empírico-analítico	Déficit no processamento fonológico	57 crianças, 20 disléxicos, 37 não disléxicos.
69	Dislexia	BDTD	F	Erika Ferraz	monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P800	Patricia Abreu Pinheiro Crenitte	F	2013	M	USP	SE	Estadual	NC	ciências odontológicas aplicadas	fonaudiologia	empírico-analítico	Déficit no processamento fonológico	20 crianças disléxicos
70	Dislexia	BDTD	F	Laura Maria Mingotti Mill	sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com a dislexia em mídias impressas jornalísticas: análise de materiais publicados nos jornais Gazeta do Povo e Folha de São Paulo (2005-2010)	Maria Irma Hadler Coudry	F	2013	M	UNICAMP	SE	Estadual	CAPES	Linguística	Linguagem e pensamento	Crítico-dialético	Neurolinguística Discursiva	5 disléxicos
71	Dislexia	BDTD	F	Fernanda dos Santos Carvalho	A dislexia em mídias impressas jornalísticas: análise de materiais publicados nos jornais Gazeta do Povo e Folha de São Paulo (2005-2010)	Ana Paula Berberian Vieira da Silva	F	2013	M	UTP	S	Particular	NC	distúrbios da comunicação	distúrbios da comunicação	empírico-analítico	perspectiva sócio-histórica	NC
72	Dislexia	BDTD	F	Brígida Maria Franco Barbosa	um estudo sobre a capacidade de reorganização auditiva em função da idade e da presença de distúrbios de aprendizagem e distúrbios de linguagem e de desenvolvimento em uma tarefa de detecção léxica	Hani Camille Ychia	M	2014	M	UFMG	SE	federal	NC	neurociências	ciências biológicas	empírico-analítico	Déficit no processamento auditivo	160 participantes, 30 disléxicos, 46 não disléxicos, 84 crianças pré-escolares.
73	Dislexia	BDTD	F	Darlene Godoy de Oliveira	um estudo sobre a capacidade de reorganização auditiva em função da idade e da presença de distúrbios de aprendizagem e distúrbios de linguagem e de desenvolvimento em uma tarefa de detecção léxica	Elizeu Coutinho de Macedo	M	2014	M	UFPA	SE	Particular	NC	Educação, Psicologia e Saúde	Educação, Psicologia e Saúde	empírico-analítico	déficit no processamento fonológico	82, 41 disléxicos, 41 não disléxicos, 42 adultos, 40 crianças, 41 M 41 F