

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Cacilda Gomes Nunes

O LEITOR DISLÉXICO E O PRAZER DA LEITURA EM TEXTOS
SEM PALAVRAS ESCRITAS

Belo Horizonte

2019

Cacilda Gomes Nunes

O Leitor disléxico e o prazer da leitura em textos sem palavras escritas

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

Área de concentração: Educação Inclusiva

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Erika Lourenço

Belo Horizonte

2019

N972 Nunes, Cacilda Gomes, 1977-
TCC O leitor dislético e o prazer da leitura em textos sem palavras
[manuscrito] / Cacilda Gomes Nunes. - Belo Horizonte, 2019.
66 f.: il.

Orientadora: Erika Lourenço.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia, anexos e apêndice

1. Dislexia. 2. Educação especial – Recursos audiovisuais. 3.
Inabilidade na leitura. 4. Histórias sem palavras. 5. Ensino audiovisual.
6. Distúrbios da linguagem. 7. Tecnologia educacional. 8. Educação –
Finalidades e objetivos. 9. Interesses na leitura.

I. Lourenço, Erika. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD:371.9

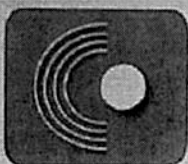
Catálogo na Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária : Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.)

*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO SEPTUAGÉSIMO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “O leitor dislético e o prazer da leitura em textos sem palavras escritas”, do(a) aluno(a) **Cacilda Gomes Nunes**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Érika Lourenço (orientador) e Déborah Rosária Barbosa. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 97, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Cacilda Gomes Nunes
Cacilda Gomes Nunes

Registro na UFMG: 2018751594

Érika Lourenço

Érika Lourenço
Professor(a) Orientador(a)

Déborah Rosária Barbosa

Déborah Rosária Barbosa
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
p/ Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

[...] quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando, animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia "ler" os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita [...]. (CAGLIARI, 1996, p.13-14).

RESUMO

A relação do leitor disléxico com o texto escrito é conturbada e motivo de sofrimento devido a sua dificuldade com as letras. Acredita-se que por sua inabilidade na decodificação, o processo de leitura seja evitado. Com este trabalho propusemos a discussão da aceitação por esse leitor do texto não codificado por palavras, em suporte áudio e visual, analisando as influências que os suportes provocam nesse processo, para verificar se esse leitor pode gostar de leitura. Tivemos como objetivo geral compreender o gosto pela leitura do leitor disléxico com textos sem palavras. Foram objetivos específicos: conceituar suporte de texto; compreender o que é dislexia e suas implicações no processo de leitura; definir: leitura, leitor, gosto e domínio pela leitura; investigar práticas de leitura; como o leitor disléxico se relaciona com texto em suporte diferente do textual; avaliar o gosto pela leitura sem palavras para verificar o gostar de ler nesses suportes. Fizemos um estudo de caso, realizando atividades de leitura com um estudante disléxico da RMEBH. Constatamos que a criança estudada sente-se desmotivada com as tarefas escolares. Verificamos, no entanto envolvimento com a leitura áudio e visual; entusiasmo nas atividades que não dependiam da leitura de códigos. O desempenho da criança foi significativo na leitura mediada por vídeo e peças teatrais quando comparamos a experiência textual. Observamos também que houve movimento positivo em relação ao aprendizado, pois a criança se recordava dos contextos e enredos lidos. Concluímos esse leitor pode gostar de leitura, desde que não codificada em palavras.

Palavras-chave: Leitura; Dislexia; Mídias; Texto sem palavras.

ABSTRACT

The dyslexic reader relationship with the written text is troublesome and suffering due to their difficulties with the letters. It's believed that because of their inability to decode printed or written signs they avoid reading. This work proposes a discussion about the dyslexic reader acceptance of different strategies with audiovisual mediums analyzing the influence they cause in this process to verify if this reader may like reading. The specific objectives in this present work are: conceiving the text medium; understand what dyslexia is and its implications for the reading process; define reading, reader, taste and reading mastery; investigate reading practices; to understand how the dyslexic reader relates to text on a different medium; evaluate the taste for reading without words to verify the enjoyment of reading in these mediums. We did a case study performing reading activities with a dyslexic student from RMEBH. We found out that the studied child feels unmotivated with school tasks. We verified, however, involvement with audiovisual reading and enthusiasm for activities that did not depend on code reading. The child performance was significant in audiovisual mediated reading when comparing to textual experience. We also observed that there was a positive movement towards learning, as the child remembered the contexts and the plots. We conclude that this reader may enjoy reading as long as not encoded in words.

Key-Words: Reading; Dyslexia; Medium; Text without words.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos da Pesquisa	11
1.1.1 Objetivo geral	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Legislação sobre Educação Especial	12
2.1.1 Legislação sobre Educação Especial no Brasil	14
2.2 O Texto	17
2.2.1 Os suportes textuais	17
2.2.2 O Gêneros textuais	17
2.2.2.1 O texto híbrido	18
2.2.2.2 Os gêneros texto/áudio/imagem	19
2.3 Leitura	20
2.3.1 Mediação de leitura	21
2.3.2 Práticas de leitura	22
2.3.3 O gosto pela leitura	24
2.3.4 Competência Informacional	25
2.3.5 O Letramento	26
2.4 Dislexia	27
2.4.1 Dislexia e suas implicações no processo e leitura	28
2.4.2 O disléxico e a leitura	29
3. METODOLOGIA	31
3.1 Mapeamento	31
3.2 Perfil analisado	32
3.3 Estudo de caso	33
3.4 Abordagem metodológica	34
3.5 O contexto dos dados dessa intervenção	34
3.5.1 A Secretaria Municipal de Educação (SMED)	35
3.5.1.1 Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID)	35
3.5.1.2 O Aluno com deficiência na RME BH	36
3.5.1.3 Entrevistas	37
3.5.1.3.1 Entrevista com o responsável	38
3.5.1.3.2 Entrevista com os educadores	38
3.5.1.3.3 Entrevista com o estudante	39
3.5.1.4 Materialidade	40

4. PROCEDIMENTO, ACOMPANHAMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
4.1 Observação	42
4.2 Acompanhamento e Discussão dos Resultados	44
4.2.1 Descrição das atividades	46
4.3 Entrevistas pós intervenção	51
4.3.1 Entrevista com a professora	51
4.3.2 Entrevista com o estudante	51
5. DISCUSSÃO SOBRE AS IMPRESSÕES	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59

1. INTRODUÇÃO

Pessoas com dislexia, gostam de ler? Questão interessante de se pensar, se considerarmos que a leitura, nas palavras de Luft (2009), é um processo de troca entre texto e leitor. É uma atividade que vai além da decodificação e envolve cognição, interesse e principalmente sentimentos. Seguindo esse raciocínio percebemos que uma ação aparentemente simples como ler um pequeno trecho requer habilidades apuradas. Para ler a pessoa precisa necessariamente capturar a mensagem e interpretá-la, são ações conjuntas, interdependentes que dão significado ao processo de leitura.

O foco desta investigação, é compreender se há prazer na leitura do leitor disléxico, quando lhe são oferecidos textos em suportes não codificados. Leitor esse, que tem como característica cognitiva a dificuldade com a leitura escrita. Acredita-se, que frente a essa dificuldade, ler é uma atividade árdua. Com isso, há uma crença de que esse leitor não gosta de ler e inclusive, alguns são chamados de preguiçosos, não há uma diferenciação entre o domínio e o prazer na leitura. Acredita-se que o desempenho dificultado pela inabilidade na decodificação, faz com que o processo seja evitado por este estudante. Propõe-se então observar como se relacionam esses leitores quando o texto lhes é apresentado em um suporte diferente do escrito.

Ronald D. Davis engenheiro diagnosticado como disléxico afirma que as dificuldades com leitura não são as únicas situações em que os disléxicos se destacam. De acordo com esse autor o disléxico reage de forma desorientada diante de símbolos ou códigos em todas as situações. Com isso faz-se necessário uma intervenção no sentido de ajudar essa pessoa a se tornar um pensador não verbal, que consiga captar os sentidos e analisá-los independente do código. Para Davis os chamados “disléxicos” são mais curiosos que a maioria das pessoas, no entanto, precisam ser orientados em sua leitura, para usarem essa habilidade a seu favor. Esses autores afirmam que os disléxicos dentro da sua forma peculiar de ler e escrever, percebem o mundo de forma multidimensional e são capazes de captar detalhes que a maioria não conseguiria (DAVIS; BRAUN, 2004, p.45-65).

Paulo Freire trabalhou com o conceito de leitura do mundo. De acordo com Freire, antes de se adentrar no mundo da leitura escrita, a criança tem a sua própria leitura, que ele chama de “leitura de mundo”. Uma leitura particular que podemos chamar de percepção, ou seja o indivíduo capta informações em seu entorno e se constrói enquanto sujeito. Refiro-me ao fato de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura

daquele (FREIRE, 1989, p.13).

Assim entram em debate os processos de leitura, a partir do momento que consideramos outras formas possíveis de se ler que vão além das palavras escritas, códigos e símbolos. Elevamos a leitura ao patamar das habilidades, superior a uma técnica aprendida e ensinada. Como uma habilidade, a “leitura de mundo” pode ser desempenhada de diferentes formas, potencializada com variados métodos, e usada para o desenvolvimento do sujeito.

Marcuschi (2003) relaciona suportes para o texto a um “portador do texto... um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p. 11). Nesse raciocínio, o suporte é o objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta do texto. Assim o texto aparece como entidade fluida que basicamente necessita de um suporte que o comporte.

Chartier (2002) apresenta o poder histórico conferido aos suportes, inicialmente com a soberania e a glória daqueles que podiam utilizá-los e, posteriormente com a influência no processo de abstração textual, enquanto formas que permitem a leitura, a audição ou a visualização do texto e “participam profundamente da construção de significados”. O autor ressalta o poder embutido nas formas históricas de escrita. Para ele as escritas monumentais, muitas vezes de leitura impossível, quer pela altura ou posicionamento no suporte, quer pela língua utilizada, tinham como propósito central “manifestar a autoridade de um poder... o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso para mandar gravar seu nome na pedra ou no mármore” (CHARTIER, 2002, p. 62-80).

Sendo assim, a partir desta pesquisa, espera-se observar como o texto sem palavras escritas é apreciado por crianças com diagnóstico de dislexia, e que por isso que têm seu desempenho em leitura dificultado. Ressalta-se que, após levantamento bibliográfico, não foi encontrado referencial teórico dissertando sobre aspectos que respondam às questões aqui apresentadas. A maioria dos questionamentos apresentados em pesquisas anteriores consideram: a formação do leitor, o gosto pela leitura, práticas de incentivo a leitura, mas a empatia, satisfação ou o prazer pela leitura nesse grupo específico como proposto aqui, será um desafio, tendo em vista as pesquisas até então publicadas.

1.1 Objetivos da Pesquisa

1.1.1 Objetivo geral

Compreender o gosto pela leitura do leitor que apresenta diagnóstico de dislexia por textos sem palavras.

1.1.2 São objetivos específicos

- Conceituar o termo suporte de texto;
- Compreender o que é dislexia e suas implicações no processo de leitura;
- Definir o que é leitura, leitor, gosto pela leitura e domínio de leitura.
- Investigar o que são práticas de leitura;
- Discutir como o leitor que apresenta diagnóstico de dislexia se relaciona com texto em suporte diferente do textual;
- Avaliar o gosto pela leitura sem palavras em crianças chamadas de “disléticas”;
- Verificar o desempenho no processo de leitura com a introdução de novos suportes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Legislação sobre Educação Especial

Destacamos aqui alguns dispositivos legais atuais e históricos que retratam os processos inclusivos. Enfatizando que, como toda relação social, a inclusão é regida por aparatos legais com o intuito de garantir direitos e promover uma relação participativa e igualitária na sociedade, para todas as pessoas com necessidade educacional especial (NEE), independente de sua deficiência e ou necessidade educacional especial. Um documento importante, que sinaliza a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas, foi aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹. A partir daí, diversas as nações do mundo todo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação".

Nessa investigação, especificamente, discorremos sobre a dislexia considerando-a como distúrbio, concordando com alguns estudos, nos quais essa é uma condição neurobiológica que acomete especificamente a capacidade de leitura e escrita, ou seja, um distúrbio que requer ações específicas no seu enfrentamento, para que haja sucesso na instrução. De acordo com parte da comunidade científica, a dislexia vai se apresentando ao longo do desenvolvimento escolar da pessoa e comprometendo negativamente seu aprendizado ainda nos primeiros contatos com a escola.

Ainda assim, com todo esse contexto de comprometimento no desempenho escolar, a dislexia não é categorizada como uma deficiência e nem como doença. Como o acometimento é a nível de leitura, o diagnóstico só se clarifica com a escolarização e alfabetização. À medida que a leitura se torna essencial para o progresso escolar, os traços da dislexia se tornam mais evidentes. Inclusive, por conta dessas imprecisões, a comunidade científica tem apresentado estudos contraditórios relacionados a definição de dislexia que em alguns estudos é mostrado como distúrbio e em outros como uma condição neurobiológica. Deste modo, pesquisadores como Moysés e Collares (2011) defendem a dislexia como uma forma diferenciada de processamento de leitura e escrita que faz parte do desenvolvimento normal.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade Jomtien, garante a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. Nesse encontro foi produzido um documento de alcance mundial. Esse documento traz definições sobre as necessidades básicas de aprendizagem, metas a serem alcançadas em relação à educação básica e

¹ Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

os compromissos dos governos e entidades participantes. A partir desse evento, os países foram incentivados a elaborar Programas de Educação com vistas a garantir o direito à educação especial a pessoas que possuem necessidade educacional especial.

Seguindo a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizou-se em Salamanca², a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”. A Declaração de Salamanca foi outra ação importante produzida sobre Educação Especial, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas educacionais. Esse documento, é considerado mundialmente como um dos mais importantes movimentos para integração, discorre sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. Assim temos que, inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação deve alcançar a todos e não só aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1997).

Diante desse cenário no qual está inserido a pessoa que tem diagnóstico de dislexia, muitas mudanças e intervenções nas políticas educacionais têm acontecido mundo afora. Na Inglaterra, a resolução “Special Educational Needs and Disability Act³ (2001)” determinou que as escolas não podem discriminar os alunos com deficiências. Nos Estados Unidos, o “Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (2004)”, estabelece que os estados e organizações devem proporcionar atendimento especializado para crianças com necessidades educacionais especiais. Nesses países a dislexia é vista com mais atenção, e, inclusive figura nos NEE.

De acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2004) “...doenças seriam condições que provocam sofrimento. Entretanto, essa definição não fornece uma base objetiva que permita identificar o que deve ser considerado doença ou não”, e ainda, uma doença pressupõe tratamento para a sua cura. Como cura não faz parte dos processos de enfrentamento da dislexia, por ser essa uma perturbação de acometimento vitalício, é preciso criar situações de enfrentamento, intencionando minimizar os impactos na vida das pessoas.

Entendemos que, um transtorno é determinado “somente quando os sintomas trazem um prejuízo para a rotina do indivíduo em mais de um ambiente”. A dislexia oferece prejuízos específicos na aprendizagem, dessa forma, “o diagnóstico não pode ser dado” como transtorno e

² Espanha em 1994.

³ Nesse documento a definição de deficiência inclui a dislexia.

sim como um distúrbio de aprendizagem, assim, reforça-se a necessidade de empenhar-nos nas estratégias de enfrentamento desse sofrimento (DSM-IV, 2004).

Em 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU⁴) adotou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que em seu artigo 24, trata do "direito à educação", como um direito da pessoa com deficiência previsto sem discriminação, mantendo igualdades de oportunidades, em todos os níveis de ensino. No entanto esse importante movimento de inclusão abrangeu diversas metas de inclusão para deficiências específicas, mas, os disléxicos não foram citados.

2.1.1 Legislação sobre Educação Especial no Brasil

O Estado Brasileiro é membro da ONU (Organização das Nações Unidas) e adota o valor das Declarações Internacionais que tratam de Direitos Humanos e Direito à Educação. Dessa forma acata os principais documentos que discorrem sobre a proposta da Educação Inclusiva, iniciados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵. Assim concorda que todos os seres humanos têm direito a liberdade e igualdade em direitos, e que a educação é um direito de todas as pessoas.

No Brasil os movimentos de atenção para com os direitos individuais, ganharam destaque com a Constituição da República Federativa do Brasil. Nesse documento, a educação é tratada como um direito fundamental de todos indivíduos. Dessa forma, vista como um direito, a educação torna-se uma garantia constitucional, assim, o acesso à educação e a permanência de todas as crianças na escola não pode ser negado independente das características individuais (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) amplia e reforça os preceitos apresentados na Constituição Federal. Nesse documento, a criança e o adolescente têm direito à educação, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entretanto, o disléxico não foi tratado explicitamente.

O Brasil adotou os princípios defendidos durante Conferência Mundial na perspectiva de educação como direito fundamental, garantindo acesso e qualidade, como proposto pela UNESCO, na Declaração de Salamanca, esse é o instrumento que protege os direitos humanos

⁴ Organização das Nações Unidas (ONU, 2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Sede das Nações Unidas. Nova Iorque.

⁵ *op. cit.*

mais aceito no mundo. O Brasil ratificou esse documento, e realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos em 1994.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 1996. É a mais importante legislação brasileira dedicada à educação, traz em seu texto a gratuidade e a obrigatoriedade da educação no ensino fundamental. No capítulo 5º da LDB trata-se especificamente da Educação Especial e assegura “Serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, Lei nº 9.394/96, art. 58º, inciso I). Assim começaram a ser considerados e adotados pontos discutidos em Salamanca, como o ideal de uma Escola que contemple a todos.

A LDB determina que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. Reafirmando que o atendimento educacional deve ser ofertado de acordo com as condições específicas do educando. Assim, a educação de qualidade e pluralista pretende preparar o indivíduo de forma ampliada. Dessa forma objetiva alcançar todos os alunos da educação regular e ou com alguma necessidade educacional especial incluídos ai o público denominado de disléxico (BRASIL, 1996).

O Brasil adotou também a Convenção da Guatemala, através da publicação do Decreto 3.956/2001, com a intenção de eliminar preconceitos e discriminações sofridos pelas pessoas que possuem deficiências. Dessa forma, o Brasil, assume o compromisso de implantar um modelo de educação inclusiva, através de leis que garantam que o sistema de educação seja equânime.

Dentro do espaço escolar, as relações são mais diretas e intensas, assim, considerando a extensão do território brasileiro, foram definidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que servem como guias para os sistemas de ensino, determinam que todos os alunos devem ser matriculados. Cabe às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade (MEC/SEESP, 2001).

Nessas Diretrizes, Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

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

Em 2008, o Congresso Nacional ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ao ratificar esse documento, o Estado se comprometeu para com a ONU, em respeitar, e fazer cumprir as obrigações previstas no documento sobre o atendimento às pessoas com deficiência. Assim destacamos a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que tem por objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com garantias de acesso ao ensino, com participação na aprendizagem e continuidade de estudos inclusive aos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior com oferta de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

A resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial⁶. No entanto considera público alvo do AEE, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, sem mencionar aqueles que tem dislexia.

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial tornou-se um importante aliado no processo de atendimento e enfrentamento das dificuldades dos chamados “disléticos”, pois, ainda que, não mencionados claramente, os disléticos, geralmente são público-alvo da educação especial. Entretanto, a forma como o documento apresenta a questão dos alunos com distúrbios funcionais impede e em alguns casos inviabiliza o atendimento desse alunado pela educação especial.

Com destaque específico para a dislexia, encontramos Lei 13.085/2015, que dispõe sobre o dia Nacional de Atenção à Dislexia, com parágrafo único, institui o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, a ser comemorado no dia 16 de novembro de cada ano, o qual “será comemorado com eventos sociais, culturais e educativos destinados a difundir informações sobre a doença⁷, conscientizar a sociedade e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces”.

⁶ Conforme a Resolução Nº 04/09 (BRASIL, 2009, p.1), documento elaborado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) entende-se por alunos público-alvo da educação especial aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁷ Nesse documento, dislexia é considerada uma doença.

Assim, destacamos a ausência do termo “dislexia” em todos os documentos que pretendem defender os direitos das pessoas com deficiência e ou necessidades educacionais especiais. A condição especial para educação desse público, não foi mencionada. Permitindo assim que essas pessoas não sejam tratadas com o devido cuidado na sua instrução.

2.2 O Texto

O texto é um conjunto articulado de palavras organizados de forma que transmitem a ideia do autor, mas, que ganha vida e versões de acordo com a interpretação do leitor. De acordo com o professor alemão Iser “texto é um sistema de representações que sofre a intervenção do leitor” (1999, p. 106).

2.2.1 Os suportes textuais

Para discutir os suportes textuais, recorreremos a Roger Chartier autor de textos que trabalham a história da cultura, a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais, e as singularidades dos suportes textuais ao longo da história. De acordo com Chartier, a realidade eletrônica provocou inúmeras transformações na cultura escrita, e pode ser caracterizada pela “superabundância textual cuja oferta ultrapassa a capacidade de apropriação dos leitores.” Nesse sentido o que se percebe é uma revolução abrangente que abarca desde a produção escrita, passando pelas entidades textuais culminando assim nos suportes para a cultura escrita Chartier (2002).

A revolução provocada pela informática modificou a relação do leitor com o texto, atualmente, é possível interagir de múltiplas maneiras com a produção cultural. Independente do gênero no qual se disponha o conteúdo é possível lê-lo em diferentes suportes, e com isso fazer diferentes leituras da mesma obra. E essa diversidade nos suportes, permite sua manipulação simultânea, ou seja, é possível ouvir, ler e ver o mesmo conteúdo na tela de um computador por exemplo.

Na definição de Marcuschi (2003), o suporte é um “portador do texto [...] físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”(p. 11). Assim sendo, o suporte pode ser visto como algo que contém informação, não

necessariamente no plano concreto, podendo ser uma construção abstrata que se personaliza em um recurso audiovisual.

2.2.2 Os Gêneros textuais

Ao longo da história da comunicação humana, acreditou-se que o texto escrito era a principal fonte de transmissão de conteúdo intelectual entre as pessoas, nas palavras de (GNERRE, 1991, p.45) “a aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas”. Através da escrita podemos nos comunicar de forma clara direta e sem ruídos, pois, nessa forma de comunicação o conteúdo a ser transmitido é codificado de forma padronizada e passível de ser decifrado por qualquer pessoa letrada que domine essa técnica. Desde a antiguidade o homem conseguiu registrar seus feitos, antes mesmo da invenção dos códigos (escritos), se popularizarem e se tornarem amplamente aceitos. Com o advento da escrita, a comunicação se tornou mais concreta e duradoura no sentido de registro, favorecendo o domínio da mesma. A codificação tornou a escrita mais popular, pois essa técnica codificadora e ao mesmo tempo decifradora é passível de ser ensinada e aprendida.

Tradicionalmente tudo que não é escrito não é considerado como texto, no entanto, a mistura e a diversidade de tipos textuais permite melhor compreensão para se decifrar e perceber com clareza a idéia ali descrita. Gnerre (1991) acredita que, a introdução de outras formas de comunicação na “interação” representa um passo maior em direção a uma melhor abstração da mensagem linguística e afirma que:

Deveríamos talvez percorrer, ainda que rapidamente, o caminho tradicional da antropologia, o de ir longe, observando a alteridade cultural, a diferença, para poder achar a chave para a reflexão sobre o que está perto, o que nos parece óbvio e o que nos parece naturalmente conhecido. isto é, para produzir uma maiêutica das nossas próprias hipóteses implícitas sobre a escrita (GNERRE, 1991, p.52-53).

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI 2003, p. 4-5).

Para Chartier (2002), Fischer (2006), Koch (2010) e Marcuschi (2003) a evolução dos formatos de escrita e leitura gerou conflitos importantes ao modificar os padrões culturais e sociais até então utilizados. De acordo com os estudos desses autores, tanto a escrita quanto a leitura estão

sofrendo transformações importantes com o advento da computação; com isso, tais transformações possibilitarão novas formas de relacionamento com a produção e transmissão do conhecimento.

2.2.2.1 O texto híbrido

Texto híbrido (texto/imagem/som) remete-nos à perspectiva de eliminação das barreiras entre fala e escrita, e, tudo indica que as novas gerações iniciadas na escrita eletrônica serão como (HALLIDAY, 1996, p.355) descreveu, para esse autor: “crianças que aprendem a escrever usando o processador de palavras tendem a compor seu discurso escrito numa maneira que é mais parecida com a fala do que com os tradicionais exercícios da escrita”.

Para Halliday (1996) no hibridismo textual, a escrita é mais próxima da fala, o que nos leva a vislumbrar, as facilidades dessa nova forma de interagir com o texto. A tecnologia promete aproximar a língua falada do texto, eliminando as dificuldades da etapa “escrita”. Contudo, o autor destaca que diante dessas “facilidades”, percebe-se uma maior proximidade entre fala e escrita, e que as formas do discurso estão mudando. Estas formas são os gêneros textuais, que se multiplicam e cada vez mais permitem a integração de materiais não-verbais com a escrita.

Adriana Baptista (2008) faz um estudo sobre os contextos mistos e sua contribuição para o processamento visual e cognitivo nos diferentes sistemas representativos e nos chama atenção para as vantagens da utilização articulada de material áudio, verbal e pictural. De acordo com a autora, a alfabetização verbal já não é suficiente para a compreensão em determinados contextos. Com isso, a mistura do verbal com o visual melhora a capacidade de “literacia verbal, [e] preenche todas as nossas necessidades na descodificação dos vários tipos de informação” (BAPTISTA, 2008, p.2). Todas essas possibilidades ainda são pouco exploradas e ainda mal compreendidas, levando-nos a criar expectativas no sentido de alavancar os métodos de ensino e domínio da leitura.

2.2.2.2 Os gêneros texto/áudio/imagem

Considerando a maleabilidade que as ferramentas eletrônicas nos possibilitam, já é possível unir os gêneros falado, visto e ouvido criando assim um texto híbrido. O áudio é o texto para ouvir, a escrita e a imagem são o texto representado. Marcuschi (2003, p. 29) nos assegura que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros”, logo, afirmamos que os gêneros áudio e imagem tem sua estrutura caracterizada pelo discurso não escrito e, sendo assim, é possível compreender e abstrair de seu conteúdo, da mesma forma que se compreende qualquer conteúdo escrito.

Para Marcuschi (2003), os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social cotidiana e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Com isso, tanto texto em áudio quanto em imagem foram os gêneros escolhidos para essa pesquisa, pois apresentam como características, o fato de não serem códigos escritos, ou seja, são textos não codificados por palavras, característica fundamental que nos permitirá observar o envolvimento e a empatia do leitor chamado de disléxico para com o conteúdo.

De acordo com os PCNs, cabe ao educador criar condições necessárias para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente, Brasil (1998).

2.3 Leitura

O processo que permitiu ao homem narrar a sua história, e revolucionar a interação entre as pessoas pode ser traduzido em uma palavra: “leitura”. Através dessa técnica, o homem conseguiu aprimorar o diálogo e conhecer as ideias de seus pares que inicialmente desenhavam suas experiências nas paredes das cavernas, e aos poucos foram agregando símbolos que traduziam suas concepções. No Dicionário Aurélio (1995) leitura é conceituada como: “1. Ato ou efeito de ler; 2. Arte ou hábito de ler; 3. Aquilo que se lê; 4. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério”. Culturalmente a leitura está atrelada à escrita, sendo essa a principal e mais democrática fonte de contato com conhecimentos culturais até então conhecida, pois permite um acesso ampliado e particular de decifrar o mundo.

Eliana Yunes precursora no Programa Nacional PROLER⁸ argumenta que “ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo”. Não é simplesmente decifrar, nessa explanação, podemos inferir que a leitura permite ao leitor maior envolvimento com as questões do mundo que o cerca, é uma forma de ampliar a seu entendimento sobre as questões que podem surgir no contato com a realidade. Dessa forma compreendemos que a interação do leitor com o texto lhe permite conhecer a realidade e entender o seu contexto, situar-se. O entendimento da realidade permite uma organização pessoal diante do mundo (YUNES, 1995).

⁸BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 14 maio 1992a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 17 jun. 2019.

O pesquisador Dehaene (2012) , em um trabalho que desenvolve um discurso em torno da capacidade para o aprendizado da leitura, defende que o cérebro humano não “passou por evolução específica para dar suporte a esses sistemas [escrita e leitura] que são invenções recentes se considerarmos a evolução humana”. Nessa perspectiva a leitura é uma habilidade que deve ser aprendida e ensinada, e mesmo assim essa “aprendizagem da leitura não se efetua suavemente” Dehaene (2012). O fato de ser uma técnica adquirida pelo indivíduo, durante a sua interação com o mundo, certamente proporcionará diferentes resultados em cada pessoa, tornando assim, essa experiência tão singular e tão expressiva no desenvolvimento humano.

Como uma habilidade desenvolvida gradualmente e passível de interpretação, pressupõe-se a abstração diferenciada, uma vez que a pessoa que lê, atribui sentidos de acordo com a sua percepção que é totalmente influenciada pelo contexto no qual está envolvida. Com isso é compreensível o fato de que a leitura somada às experiências que são motivadas por sentimentos individuais, modifica a bagagem interior do sujeito. Nesse sentido, reforça-se a afirmação de que leitura envolve tanto a decodificação propriamente dita quanto a construção de sentidos. Para Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p.11).

2.3.1 Mediação de leitura

Como uma atividade que requer ensinamento, a leitura e a escrita pressupõem o uso de métodos que conduzam esse processo de forma benéfica para o desenvolvimento individual. Dessa forma, faz-se conveniente o uso de instrumentos adequados para fomentar o acesso e o uso das múltiplas faces de materiais informativos, atividades lúdicas e culturais, que façam a diferença na vida do leitor e o conduza aos prazeres da leitura.

É possível afirmar que todas as pessoas fazem uso de leituras no seu cotidiano, pois, a informação está presente em todos os ambientes. No entanto, essa leitura feita automaticamente pelo contato com o mundo, não é convencionalmente considerada uma leitura lúdica, inclusive para o ambiente escolar, no qual os textos são impostos, independente das preferências do leitor. Criando assim uma situação na qual a única leitura que importa é aquela feita de acordo com a indicação de um orientador, que em geral, encontra-se distante da realidade do aluno e desconsidera suas preferências.

Kleiman (2016) defende a adoção de procedimentos que promovam a concepção identitária na instrução leitora. Para a pesquisadora “as trajetórias pessoais e singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio”. Contudo, é possível tornar a experiência leitora prazerosa, se nessa relação forem consideradas tanto a realidade quanto às necessidades de conhecimento do leitor, através do delineamento de seu perfil e suas ansiedades.

O uso de ferramentas adequadas para análise de perfil de leitor para com isso identificar o material que atenderá às suas necessidades informacionais, são facetas que requerem a presença de um mediador de leituras. Para Almeida Júnior e Bertolin (2007) “mediador é todo profissional que tem a responsabilidade de acompanhar um leitor durante a sua formação”.

A sociedade atualmente é marcada pela multiplicidade de suportes que comportam o texto, a palavra inscrita, gravada e até mesmo a imagem da palavra, encontram-se dispersas em diferentes meios⁹. Sem considerar a produção literária¹⁰ que cresce de maneira vertiginosa, tornando a sua manipulação muitas vezes dificultada. Assim surge um ambiente, rico de possibilidades para leituras, mas, que devido à sua grandeza, requer a presença de um profissional que aproxime sem necessariamente filtrar a informação que chega até o leitor.

Podemos chamar esse profissional que aproxima o texto do leitor de mediador. O profissional que tem capacitação técnica para o desenvolvimento de habilidades no manuseio da informação, permitindo uma relação mais harmoniosa e o aprimoramento das capacidades de cognição leitora. A definição de mediação de leitura para Almeida Júnior e Bertolin (2007) refere-se a toda ação de interferência [no processo de leitura], direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural, individual ou coletiva; que propicie aumento de domínio ou a apropriação de informação e que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional.

2.3.2 Práticas de leitura

As práticas de leitura nos acompanham em todos os momentos da vida. Assim produzir uma definição específica dessa expressão, nos remete aos projetos e pesquisas que têm a leitura como

⁹ “A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS 1986, p.34).”

¹⁰ “...as leituras, em sua diversidade, mobilizam emoções, incitam reflexões, transmitem conhecimentos, envolvendo, diferentes saberes. Se os textos se diversificam, também as leituras devem ser diferentes” (PAULINO, 2001, p.156).

objetivo. No Glossário CEALE (2014) a “expressão [práticas de leitura] procura designar a situação da leitura em sua concretude, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a criação dessa situação”.

Nas práticas de leitura, o grande destaque é o leitor que assume a posição de poder, ou seja, seleciona, interpreta e se envolve, de acordo com suas necessidades. Para Santaella a leitura sempre depende do olhar de um leitor. Muitas pessoas afirmam que não gostam de ler, que não têm tempo e dificilmente se lembram com facilidade da última leitura que fizeram. No entanto, as várias horas que passam com seus celulares, ouvindo música e até apreciando a natureza, são também práticas de leitura. Nas palavras de Santaella são leituras praticadas de acordo com sua realidade (SANTAELLA, 2004).

2.3.3 O Leitor e a sua formação

...leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes literaturas existentes por aí... Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (Azevedo, 2001).

Discutir o envolvimento do leitor com o texto, não é uma tarefa simplória. A investigação em torno do prazer pela leitura evidencia uma série de questionamentos que vão além da experiência de se oferecer textos a uma pessoa e verificar sua aceitação.

Independente das motivações, métodos e práticas leitoras que se pretende aplicar, conhecer o leitor, seu perfil, e preferências é o método mais eficaz de se investigar o gosto pela leitura para a partir de então explorar a formação do leitor. Nas palavras de Azevedo (2001): para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto, se estabeleça uma relação de prazer, identificação, interesse e liberdade de interpretação.

A professora Lucia Santaella, em sua obra "A leitura fora do livro" (2004) descreve e categoriza os diversos tipos de leitores, e suas relações com o texto em variados suportes ao longo da história. De acordo com a professora citada:

“há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia... do jornal, revistas... gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna [...] Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo (SANTAELLA, 2004).

Formar um leitor, não é especificamente ensinar-lhe a decodificar letras e fonemas. Desenvolver o prazer pela leitura pressupõe criar condições para o indivíduo realizar a sua própria leitura, desenvolver empatia para com o texto lido, criar expectativas e fantasias, seguindo seus próprios interesses. Para se envolver uma criança e conduzi-la ao mundo da leitura, deve se considerar que “a imaginação bem motivada é uma fonte de libertação... É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que [adubada] produz frutos sazonados” (CARVALHO, 1989, p.21).

Dessa forma, criar condições de leitura é oferecer opções e ferramentas para que haja empatia e diálogo entre o leitor e a sua leitura. Uma criança quando começa vivenciar o mundo da leitura o faz com encantamento e curiosidade. Para Benjamin (2002, p.69) “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando, a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” e, nessa interação, a magia acontece.

A medida, que um leitor entende o sentido da leitura e as possibilidades que essa tem a lhe oferecer, encontra sentido nessa atitude, e torna-se o que Lajolo chamou de “leitor maduro”, a pessoa que encontra significados no texto que lê. Dessa forma, torna-se maduro “quando a cada leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tomando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1982, p. 53).

Formar um leitor requer estratégias específicas e elaboradas, a intenção é ensinar a criança como a leitura funciona e os benefícios de se compreender um texto. A criança deve perceber que ler é muito mais que uma tarefa mecânica de decodificar. Desenvolver essas mediações na formação de um leitor autônomo é praticar uma educação literária eficaz. O incentivo à leitura, de um modo geral, tem protocolos a serem seguidos como por exemplo: “conhecer as características do leitor, seus interesses e sua maior ou menor aceitação de diferentes tipos de mensagem”, assim é possível “formar legítimos leitores e não meros decifradores de textos” (AVERBUCK, 1983).

2.3.3 O gosto pela leitura

Cabe ressaltar que a definição de gosto e prazer no Dicionário Aurélio (1995) tem como sinônimo a satisfação, ou seja, aquilo que nos faz bem. Nesse sentido, entendemos o gostar como dependente do julgamento do indivíduo diante do estímulo, assim, se uma pessoa não gostou de

determinado livro, outra pode gostar. É a relação do leitor com o texto que determina a sua satisfação, esse critério é pessoal e intransferível, é uma sensação solitária.

Para trabalhar o gosto pela leitura, destacamos “O prazer do texto” do francês Roland Barthes (1996). Essa obra descreve as sensações vivenciadas pelo leitor durante a leitura, na sua relação de interpretação do texto, pois cada indivíduo percebe de forma particular, e atribui significados a partir de si, de acordo com o que a experiência significou para ele. Cada leitura tem tantas possibilidades interpretativas, quanto seu número de leitores. Assim a satisfação não é parte do conteúdo consultado. Essas sensações são estabelecidas durante a leitura. “Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social...” (BARTHES, 1996, p.20).

Para Barthes, o “texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, e não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES,1996, p.21). Percebemos então, que as pessoas se identificam com textos que são significativos para si, com textos que lhes despertem afetividade, para gostar do texto, o leitor precisa se identificar com personagens e acontecimentos.

2.3.4 Competência Informacional

A Competência Informacional é uma expressão que se relaciona com o aprendizado ao longo da vida. Um tipo de autonomia que possibilita às pessoas uma relação mais estável com a informação, para atingir suas metas de aquisição de conhecimento. Uma forma de “aprender a aprender”, ou seja, a capacitação para utilizar os recursos de informação com eficiência e criticidade. De acordo com Singh (2008), a característica que distingue a competência informacional de outras aprendizagens, é o desenvolvimento da habilidade de construção de sentido, que torna o aprendizado autônomo e o pensamento crítico.

Para ser competente em informação, a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação”. Assim inferimos que a melhor maneira de capacitar um indivíduo, é torná-lo competente informacionalmente. Uma instrução eficiente, que possibilite o manuseio consciente da informação seja ela em que suporte for, mas que seja significativa diante da sua necessidade. A competência em informação pressupõe usar efetivamente a informação. Aprendeu a aprender aquele que sabe como

a informação está organizada, é capaz de encontrar-la, e domina a informação com eficiência tamanha que é capaz de gerar conhecimento nesse processo. A competência em informação vai além da leitura e escrita, é a habilidade de usar a informação para atender suas necessidades (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p. 1).

2.3.5 O Letramento

É importante frisar sempre que letrar vai além do processo de alfabetizar. O sujeito alfabetizado decodifica os códigos automaticamente, enquanto um indivíduo letrado entende seu significado, tem senso crítico e autonomia no contexto e em suas práticas sociais, sabendo sobretudo interpretar a realidade de que é parte. Assim entende-se que, nesse cenário, é possível ser letrado e não ser alfabetizado.

Para Soares (2002) “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a sociedade.” É a vida social do sujeito, e sua interação. Em 2004 Soares enfatizou o quão complicado é entender o conceito de letramento, devido as suas relações intrínsecas com o processo de alfabetização escolar. No entanto destacou que o letramento tem especificidades múltiplas que o diferem da alfabetização e trata-se de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam esse fenômeno; mas, em suma, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social (SOARES, 2004, p. 37).

Todo indivíduo tem um nível próprio de letramento, sabendo-se que a partir do nascimento entramos em contato com infinitas possibilidades culturais e assim é formada uma leitura de mundo. Cabe ao educador ou mediador de formação incentivar o amadurecimento desse conhecimento, potencializando-o com competências em torno da criticidade e domínio de múltiplas ferramentas e instrumentos informacionais.

De acordo com Pereira (2014) O letramento pressupõe senso crítico e autonomia diante do mundo e de suas práticas sociais, dessa forma pode ser entendido como o uso da leitura e da escrita em práticas diversas de comunicação, ou na realização de qualquer tipo de leitura, relacionando-a ao objetivo pretendido. Contudo, ainda que o letramento seja uma habilidade que criticamente se aprimora, a sociedade está estruturada e formalizada de tal modo que existem diferentes tipos de letramento.

As diferentes mídias desenvolvidas pelas tecnologias abrem um leque imenso de possibilidades para que as pessoas se desenvolvam. Ainda que a pessoa seja alfabetizada e letrada em relação ao conteúdo estruturado em suportes informacionais. É possível ainda ampliar a capacidade interativa do sujeito com o multiletramento, ou seja, com a inserção no processo de formação “[...] de uma variedade de linguagens e... recursos de ensino para diferentes fins culturais e de aprendizagem”, como “texto escrito, auditivo, espacial, gestual, em língua de sinais, corporais, em desenhos ou gravuras, em ambientes digitais” (BENTES, 2014).

2.4 Dislexia

Dislexia é uma condição neurobiológica¹¹, que afeta o processo de aprendizagem de leitura escrita, frequentemente apontada como uma condição vitalícia e hereditária, ou seja, o cérebro do chamado disléxico não funciona da mesma forma que o cérebro daqueles que não têm dislexia. Caracteriza-se por dificuldades na compreensão de letras devido a uma baixa competência gráfica e seu processamento cognitivo é limitado para códigos, com isso, não dominam leitura e escrita como a maioria. Por ser uma desordem de origem neurológica, não existe uma cura conhecida para a dislexia. O Manual (DSM-V, 2014) destaca como característica importante desse transtorno de aprendizagem o fato de ser “persistente e não transitório”, ou seja, mesmo com as intervenções adequadas, a pessoa aprende a ler, mas continua disléxico.

Para a Associação Brasileira de Dislexia a evolução da criança disléxica na escola é mais lenta quando comparada aos colegas da mesma idade, seu desempenho específico de aprendizagem é caracterizado por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e em outras dificuldades cognitivas, com importantes prejuízos na vida dessa criança (ABD, 1994).

Na dislexia há insuficiência no processo fonológico que interfere principalmente na aprendizagem e desempenho da leitura. Essa disfunção, é causada por um atraso na maturação de determinadas áreas do cérebro, que tomam a prática da leitura bastante dificultada devido ao

¹¹ Neurobiologia é o estudo das células do sistema nervoso e da organização dessas células dentro de circuitos funcionais que processam a informação e modelam o comportamento. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/neurobiologia>. Acesso em: 05 jul. 2019.

comprometimento dessas áreas que são as responsáveis pelo desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Sendo assim, a criança diagnosticada com dislexia não consegue decifrar os signos que lê, não compreende perfeitamente o que está lendo e, ainda, confunde as letras. A Associação Brasileira de Dislexia, considera que “a dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras” (ABD, 1994).

Dentre as principais definições reconhecidas pela comunidade científica que definem a dislexia como um transtorno que afeta principalmente a maneira como as pessoas aprendem, está o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana, no qual a dislexia é vista como um transtorno de aprendizagem que consiste em um rendimento em leitura substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica do indivíduo (DSM-V, 2014).

Na Classificação Internacional das Doenças Mentais da Organização Mundial de Saúde, a dislexia é um tipo de transtorno que afeta principalmente a prática da leitura, é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura. A habilidade de compreensão da leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados CID-10 (1993).

Para a Associação Brasileira de Dislexia (1994) uma vez comprometida a habilidade cognitiva e a linguagem, conseqüentemente o rendimento na abstração será diminuído, pois essa perturbação no processo de decodificação dos símbolos impedirá um maior envolvimento por parte da criança disléxica no universo dos códigos escritos, tornando a mesma desmotivada. A pessoa disléxica, frente ao seu insucesso, vive num círculo vicioso, apresenta vocabulário empobrecido, pois a sua condição a impede de interagir com os meios escritos, com isso sua habilidade narrativa não é satisfatória, não consegue organizar seu discurso, nem mesmo recordar-se do conteúdo lido. De acordo com o levantamento realizado no período entre 2013-2016 pela Associação Brasileira de Dislexia¹², esse é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula e atinge entre 5% e 17% da população mundial, independente da cultura, classe social ou gênero (ABD, 1994).

2.4.1 Dislexia e suas implicações no processo e leitura

Dislexia “é uma dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita que afeta a aquisição da literacia por um número significativo de crianças e adolescentes em idade escolar” é dessa forma que

¹² www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Estatisticas.pdf

(CARVALHAIS, 2007, p. 22) define o termo. Seguindo esse raciocínio, inferimos que as crianças diagnosticadas disléxicas trazem consigo como uma das características de seu transtorno, a dificuldade em decodificar a escrita cuja consequência imediata pode ser o afastamento da leitura e automaticamente a falta de empatia e apreciação para com a mesma.

De acordo com a ABD (1994) crianças com dislexia são agitadas, preferem atividades físicas a intelectuais, essas pessoas são propensas a desenvolver distúrbios emocionais, por serem incompreendidas e taxadas como preguiçosas ou desajustadas. Dessa forma quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais intervenções poderão ser feitas, no sentido de oferecer opções que possibilitem qualidade de vida. O tratamento de uma criança com dislexia precisa ser feito por especialistas, considerando sua necessidade de motivação, estabilidade emocional e compatível com suas limitações.

Compreendida como incapacidade na fluência e leitura, é uma dificuldade permanente que norteia o comportamento do leitor de forma negativa principalmente no contexto da educação, onde a leitura exerce papel de destaque. O leitor disléxico, não possui em sua constituição intelectual a capacidade cognitiva necessária para traduzir o código escrito. Para (CARVALHAIS, 2007, p. 22) “a dislexia é uma desordem de base neurológica com origem genética” que se não é tratada adequadamente perturba significativamente o desenvolvimento da pessoa. Esse comprometimento é de ordem interna, e deve ser tratado o mais cedo possível, evitando assim maiores impactos na vida social dessas pessoas.

Pinheiro (2009) destacou os prejuízos para a vida de um disléxico, caso seja exposto a uma educação deficitária, “[...] uma criança que não tenha solidificado a sua alfabetização poderá tornar-se frustrada” com pouca perspectiva no processo evolutivo de aprendizagem. E ainda, como consequência, poderá apresentar um baixo rendimento escolar e progressivamente uma baixa auto estima, podendo manifestar comportamento antissocial ou isolamento, bem como, desinteresse e, em último caso, abandono escolar. Isto também pode vir a reduzir as possibilidades sociais e colocação insatisfatória no mercado de trabalho.

2.4.2 O disléxico e a leitura

Davis & Braun (2004, p.152) afirmam que: “quando as pessoas disléxicas olham para uma letra do alfabeto se desorientam, e, numa fração de segundo elas enxergam dúzias de diferentes

visões”, sentem-se desconfortáveis e, com isso, além da dificuldade com a decodificação ainda tem a questão do desconforto e da situação impactante que o texto provoca.

Diante dos inúmeros inconvenientes provocados pela dislexia, Araújo (2007) afirma que “o disléxico geralmente demonstra insegurança e baixa auto-estima, sentindo-se triste e culpado” por não conseguir executar as tarefas na escola com a mesma destreza que os colegas. “Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso”. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas (ARAÚJO, 2007, p.1).

A ABD (1994) apresenta alguns sinais característicos dos disléxicos já na pré-escola, como “dispersão; fraco desenvolvimento da atenção; atraso do desenvolvimento da fala...; dificuldade de aprender rimas e canções; fraco desenvolvimento da coordenação motora; dificuldade com quebra-cabeças e desinteresse por livros impressos”. Um acompanhamento atento pode ajudar na detecção do transtorno da dislexia pois, claramente envolve dificuldade com orientação educacional em todo tipo de programa escrito, resultando em problemas de atenção, causando aprendizagem deficitária e pobre desempenho escolar. A dislexia apresenta-se em diferentes graus, enquanto uma criança tem dislexia leve, outra poderá apresentar um comprometimento mais profundo.

3. METODOLOGIA

Uma proposta investigativa é motivada por inquietações em torno de determinado assunto, que conduzem o pesquisador a buscar respostas que expliquem determinado fenômeno, no seu campo de atuação. Essa pesquisa é um estudo de caso, descritivo, em torno da relação do disléxico com o texto, precisamente o texto não codificado. Acredita-se que por sua suposta inabilidade na decodificação, o processo de leitura seja evitado, e como consequência essas crianças não seriam afeitas à leitura. Essa suposição advém da dificuldade que essas pessoas possuem em relação ao código escrito. Araújo (2007) e Pinheiro (2009) destacam essa objeção em suas pesquisas mostrando a importância de intervenções em relação ao processo de leitura dessas pessoas, frente ao perigo da frustração e desmotivação no desempenho escolar e social do sujeito disléxico.

3.1 Mapeamento

Para selecionar as crianças com perfil adequado à pesquisa proposta, houve uma triagem inicial no SGE¹³ da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com objetivo de mapear os possíveis candidatos. Nessa base, são lançados os dados escolares de todos estudantes. Considerando a especificidade da pesquisa que visa trabalhar o gosto pela leitura pelo leitor disléxico, o ideal é que o candidato já estivesse no segundo ciclo de sua formação, considerando que nesse período as crianças já são letradas e as suas dificuldades diante do texto são facilmente identificadas.

São 60 estudantes com laudo médico de dislexia na RMEBH em 2019¹⁴. Com isso a possibilidade de aplicar os métodos de análise de envolvimento com a leitura por meio de suportes para o texto não codificado e acompanhar o desempenho gradual desses estudantes, mostrou-se dificultado, devido a distância física entre essas crianças. Desta maneira optou-se por escolher apenas uma criança e fazer um estudo de caso. A técnica adotada aqui para verificar o nível de empatia desses leitores, prevê o acompanhamento direto e o diálogo constante durante os procedimentos.

¹³ O SGE é um sistema informatizado de administração educacional, no qual ficam disponíveis dados centralizados que permitem uma visão geral de todos as interfaces da escola, dos estudantes e da comunidade escolar em geral. BELO HORIZONTE. Disponível em: <http://intranet.educacao.pbh/pagina/sge-sistema-de-gest%C3%A3o-escolar>. Acesso em 31 jul. 2019.

¹⁴ Dados disponibilizados no SIGABH. Disponível em: <http://sigabh.pbh/sge-aluno/regional-deficiencia>. Acesso em 19 ago. 2019

Dessa forma aplicar essa técnica em escolas diferentes, em crianças disléxicas com perfis variados, no período temporal disponível para essa investigação, não se mostrou eficiente. Nesse cenário optamos por centralizar o estudo em uma única escola. Assim, a pesquisa foi realizada por estudo de caso tendo em vista o quantitativo de sujeitos que se enquadram nesse perfil dentro de uma mesma escola. Optou-se pelo estudo de caso, considerando que seria essa a forma mais eficiente de aplicar a metodologia proposta e coletar os dados necessários para se discutir a questão inicial desta investigação.

Os principais critérios adotados na seleção do público passível de aplicação da pesquisa foi: a) ser aluno regularmente matriculado na RMEBH; b) autorização da Direção da Escola por meio de Termo de Consentimento; c) autorização dos pais por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; d) apresentar diagnóstico de dislexia de acordo com os critérios do DSM-IV e CID-10.

3.2 Perfil analisado

Esse estudo analisou 1 criança de 11 anos, sexo masculino, matriculado no 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte. O sujeito dessa pesquisa foi nomeado como **B.**, a fim de garantir a segurança da identidade e a privacidade do mesmo dentro da RMEBH. Primeiramente foi realizada uma triagem da leitura para verificar o nível de leitura diante do quadro de dislexia. A descrição apresentada pela escola e pela mãe foram: desânimo, falta de interesse, dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita, lê vagorosamente e com muita dificuldade, tem a grafia disforme, é desorganizado e triste **B.** é o primeiro filho e tem uma irmã mais nova que ainda não foi diagnosticada disléxica devido ao nível de instrução, os pais são presentes e participativos na sua educação.

A mãe foi a pessoa responsável pelas informações relativas ao histórico da criança. De acordo com esse relato, **B.** faz acompanhamento médico e psicológico, toma medicação controlada a mais de um ano para conter a ansiedade. Quanto ao comportamento social, se relaciona bem com as pessoas é educado, muito tímido, se envolve nas brincadeiras, ainda assim costuma se isolar dos colegas, e fica sozinho esperando oportunidade para participar das atividades quando negligenciado. Em relação à escola **B.** frequenta a mesma escola desde a pré escola, conhece e é conhecido por toda a equipe pedagógica da instituição. Os primeiros sinais de dislexia foram percebidos nas séries iniciais, e a partir daí sugerido o acompanhamento médico. De acordo com o relato da mãe, **B.** não se interessa pela escola e tem muita dificuldade para aprender,

constantemente se recusa ir à escola e não “tem vontade de fazer as coisas” (*sic*). Gosta de arte e tem bom desempenho nesta matéria. Seu desempenho, nas demais matérias é abaixo do esperado. Faz reforço escolar no contraturno da própria escola em que estuda.

Partindo desse prognóstico, dividimos a relação de *B.* com a leitura em: “domínio” e “prazer”. São fenômenos diferentes e importantes para se conhecer a relação desse leitor com o texto. Assim, apoiamo-nos na seguinte questão: será que o texto fora do suporte textual (escrito), pode provocar sensações de deleite e empatia nessa criança? Isto é, diante das frustrações a tendência é a apatia, ou é possível alcançar emoções positivas com leituras?

3.3 Estudo de caso

Para Gil (1991), estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Assim entendemos que devido à natureza singular dessa pesquisa, na qual se pretende analisar a relação de uma criança diagnosticada com dislexia com a leitura, o estudo de caso pode ser considerado a opção mais adequada. Nesse cenário, utilizou-se o estudo de caso, devido a sua metodologia investigativa que propõe uma análise profunda de uma unidade bem definida, uma pessoa, um processo, ou uma unidade social.

Essa é uma análise peculiar, ou seja, propõe-se, avaliar uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos. Destacamos o perfil único dessa análise, como essencial na compreensão da relação leitor disléxico e leitura. Dessa forma, pretendemos contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse. “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (GODOY, 1995).

De acordo com a leitura de Godoy para lidar com problemas pouco conhecidos, que merecem devida exploração conceitual, este tipo de investigação tem muito a oferecer. O estudo de caso é um processo “de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. Dessa forma, para a realização do estudo proposto, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, por ser um procedimento metodológico que tem como princípio, entender o contexto sociocultural no qual o objeto pesquisado está inserido, sendo fonte direta de coleta de dados e que vê na figura do pesquisador papel fundamental para o desenvolvimento satisfatório da pesquisa (GODOY, 1995).

Optou-se pela pesquisa qualitativa devido ao seu caráter aberto e exploratório, uma vez que estimula o sujeito da pesquisa a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, por meio de diferentes instrumentos e procedimentos de investigação.

3.4 Abordagem metodológica

Para a coleta de dados, foram utilizados tipos variados de abordagem metodológica, a saber: estudo exploratório através de entrevistas e questionários aplicados aos educadores envolvidos no processo (professores e acompanhantes); análise de observação comportamental da criança em ambiente em que lhes foi proporcionado objetos que comportam o texto em variados suportes, questionários estruturados para professores, pais e, principalmente a criança em questão.

Cabe destacar o caráter descritivo desta pesquisa, as informações obtidas por meio da observação foram a base para a interpretação dos fenômenos e para a atribuição de significados aos dados obtidos. O enfoque qualitativo desta pesquisa combina com as características que (GODOY, 2005) considera como importantes, o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, devido ao seu caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

3.5 O contexto dos dados dessa intervenção

A Constituição Federal (1988) no art. 5.º, inciso X discute a questão da privacidade das pessoas, e determina que: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Dessa forma, consideramos como prudente, preservar a identidade da criança que participou desse estudo de caso. Para isso utilizaremos a letra “**B**” para tratar de seu nome. Em relação à Escola na qual essa pesquisa foi feita, o nome da instituição também será preservado. Assim garantimos total privacidade aos profissionais envolvidos, à família em questão e à própria criança que não terá a sua identidade revelada.

Para o professor jurista Moraes, “Os direitos à intimidade e à própria imagem formam a proteção constitucional à vida privada, salvaguardando um espaço íntimo intransponível por intromissões ilícitas externas”... abrangendo, inclusive, a imagem da pessoa frente aos meios de

comunicação e ou divulgação, como acontece na publicação de pesquisas, nos quais o alcance é imensurável. Assim sendo, a divulgação da identidade do pesquisado aqui, não acontecerá. Informações de identificação pessoal serão preservadas mesmo nos apêndices (MORAES, 2009, p. 53).

3.5.1 A Secretaria Municipal de Educação (SMED)

O Sistema de Educação em Belo Horizonte é formado pela Rede Municipal de Educação (RME) e gerido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esse sistema atende todo o ciclo compreendido pela educação básica, é universalizado e compulsório (a partir de 4 anos), em conformidade com a Legislação Brasileira. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos também fazem parte do público coberto pela RMEBH, que tem como filosofia garantir educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e adultos que frequentam as salas de aula. A SMED promove ações que visam incentivar a formação continuada dos professores e demais profissionais que atuam na Rede Municipal.

3.5.1.1 Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID)

A SMED tem dentre as suas partes constituintes a Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID) que além das ações voltadas para a garantia de equidade étnico-racial, tem como atribuições: promover e coordenar políticas educacionais direcionadas a pessoas com deficiências em toda a Rede Municipal de Educação. Constituem ações e serviços promovidos por essa diretoria, entre outros, o Transporte Escolar Acessível, que garante o acesso e a frequência escolar adequada de estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida; o acesso ao currículo e à participação na escola por meio da promoção de acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e de orientação individualizada aos professores regentes. Também é responsável por garantir o acesso personalizado à tecnologia assistiva e recursos pedagógicos acessíveis; o apoio à Inclusão Escolar por meio do auxílio individualizado aos estudantes para a realização de Atividades de Vida Diária (AVDs); a promoção do acesso à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS- e a sua disseminação entre estudantes surdos e ouvintes e o atendimento intersetorial aos jovens e adultos com deficiência (BELO HORIZONTE, 2019).

3.5.1.2 O Aluno com deficiência na RME BH

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ampliou a proposta de “inclusão” de alunos com alguma necessidade educacional especial, ao longo dos anos. Assim, as mais variadas necessidades especiais foram sendo admitidas de acordo com as demandas da sociedade. No ano de 2019, a RME conta 7552¹⁵ alunos com algum tipo de necessidade especial. Em relação a diagnósticos de dislexia esse número abrange 60 estudantes distribuídos em toda a Rede.

A RME, não conta com uma estrutura diferenciada para atender o público de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Assim, a filosofia de ensino da RME considera integração/inclusão/inserção como importantes para a formação de todos os estudantes. A recomendação é que as especificidades de cada estudante não sejam consideradas como motivo para a segregação. A educação deve acontecer de forma equânime, e todos os alunos devem permanecer na classe de ensino regular, respeitadas as condições ambientais e as devidas adequações tanto no contexto quanto no currículo educacional.

Assim como os princípios preconizados por Vygotsky (2007) no livro “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, no qual Vygotsky, desenvolve um raciocínio, em torno da forma como o educador deve proceder, ou seja, deve adotar estratégias diferenciadas para atender os alunos, já que nem todos se desenvolvem da mesma forma e nem aprendem ou alcançam da mesma maneira os mesmos resultados. No contexto escolar, além do professor referência¹⁶ dentro das salas de aula, a RMEBH, conta com salas de AEE¹⁷, e monitores de apoio¹⁸ que dão suporte durante as aulas.

É importante ressaltar a criatividade do professor e a necessidade de acessibilidade no espaço escolar, uma vez que, “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (ONU, 1994, p. 1)¹⁹. As pessoas são diferentes e aprendem de forma diferente. Assim sendo, cabe ao professor adotar sempre uma postura flexível em sala de aula, inicialmente identificando as dificuldades de aprendizagem da sua turma, para com

¹⁵ Siga BH: Disponível em: <http://sigabh.pbh/sge-aluno/deficiencia>. Acesso em 01 jul. 2019.

¹⁶ De acordo com a Portaria 317/2014, professor de referência é aquele que cumpre toda a sua carga horária numa mesma turma.

¹⁷ Atendimento Educacional Especializado: conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados para atender exclusivamente alunos com algum tipo de deficiência, no contraturno escolar (Belo Horizonte) 2019.

¹⁸ Profissional de apoio escolar : pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

¹⁹ Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, 1994.

isso melhorar o direcionamento pedagógico e potencializar as atividades educacionais e situações que requerem movimentos especiais no seu enfrentamento, para atender e superar as dificuldades de aprendizagem do seu alunado.

A escola acessível se orienta sobre mudanças sociais e se instrumentaliza de ferramentas legais que prevêm inclusão e acessibilidade para potencializar os seus recursos e práticas pedagógicas a fim de promover a evolução e a inclusão de todos os seus alunos, independentemente de terem ou não deficiências e ou necessidade educacional especial. Os “sistemas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades” (ONU, 1994, p. 1).

3.5.1.3 Entrevistas

Para Manzini (2004) são três os modelos possíveis para organizar entrevistas: o modelo estruturado, semi-estruturado e não-estruturado. A entrevista estruturada é aquela composta por perguntas fechadas, inflexíveis e não permite alterações; o modelo semiestruturado segue um roteiro estruturado, composto geralmente por questões abertas e fechadas; e o modelo não-estruturado, no qual há a possibilidade de maior liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala durante a entrevista. Dessa forma, entende-se que a entrevista satisfatória acontece em forma de diálogo com troca de informações, questionamentos adaptações e alteração no roteiro inicial.

Defende-se que o bom desempenho do entrevistador acontece na forma como conduz o diálogo, é preciso saber ouvir com atenção, de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, aplicando novos questionamentos, deixando transparecer que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Fraser e Gondim (2004) apontam a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado no diálogo e a flexibilização na condução da pesquisa e na avaliação de seus resultados como importantes para o sucesso da entrevista. Para essas autoras o diálogo é uma modalidade de triangulação (confiabilidade), pois, ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimar a sua fala expondo suas ideias com liberdade.

Contudo, adotou-se o modelo de entrevista não estruturada, ou seja, foram feitos questionamentos de forma oral, gravadas em áudio para posterior análise e transcrição dos dados para uma planilha estruturada. Todas as perguntas foram organizadas de forma aberta com possibilidade de diálogo, e reformulações, vale ressaltar que a finalidade é conhecer o sujeito em

sua singularidade. Essa forma de questionamento permitiu captar todas as expressões expostas no diálogo. Contudo mesmo acontecendo de forma oral, foi seguido um roteiro com os principais questionamentos a serem enfatizados.

“A entrevista é um procedimento no qual você faz perguntas a alguém que, oralmente, lhe responde (...) A entrevista pode ser informal, focalizada ou por pautas. Entrevista informal ou aberta é quase uma “conversa jogada fora”, mas tem um objetivo específico: coletar dados de que você necessita.” (VERGARA, 2009, p.52).

O roteiro para a entrevista foi feito em blocos temáticos, estruturados de forma a abranger, afeição por leitura diante de obstáculos como dificuldade e apatia. Foram feitas 13 questões durante a entrevista (ver apêndice). Cabe destacar a importância de ser flexível nesse tipo de situação, ou seja, surgindo necessidade, adaptações podem ser feitas, acréscimos e ou supressão de perguntas.

3.5.1.3.1 Entrevista com o responsável

O diálogo com a mãe priorizou conhecer as condições clínicas e sociais de *B.*, em seguida, toda a dinâmica metodológica foi apresentada. Esse momento foi importante, pois, as expectativas foram comentadas por dois prismas diferentes: de um lado a mãe que apresentou suas questões de enfrentamento das dificuldades do filho, e de outro, apresentou-se a proposta de intervenção, bem como a perspectiva em aplicar o método e conhecer o quadro de satisfação do de *B.* para com a leitura sem palavras. Esse momento busca a aceitação formal da família que autorizou o procedimento mediante a assinatura de um termo de permissão. Também foi fornecida para o responsável uma cópia da agenda das atividades propostas durante a pesquisa. Assim a mãe ficou ciente de todas as etapas, com a opção de acompanhar de perto a evolução do método.

3.5.1.3.2 Entrevista com os educadores

Em relação aos educadores a entrevista além de mapear as condições sócio pedagógicas da criança, também serviu para apresentar a proposta de intervenção a ser aplicada. Cabe relatar aqui que considera-se como educadores todos os profissionais atuantes na escola: Assistente Administrativo Educacional, Bibliotecários, Direção, Coordenação, Professores e Auxiliares de Apoio. À esses profissionais apresentamos a proposta de pesquisa enfatizando que se trata de uma intervenção paralela à sala de aula. Foi apresentada a estrutura metodológica, esclarecendo a não confluência entre o pedagógico (na sala de aula) e a pesquisa que ocorreu dentro dos espaços da

biblioteca da escola. Foi repassado a esses profissionais que essa atividade de pesquisa, aconteceria em um espaço ímpar enquanto intervenção, e que não lhes caberia trabalhos extras, nem mesmo materiais a preencher.

A equipe pedagógica é considerada e foi acionada como fornecedora de dados tanto no momento inicial, quanto durante e no final da pesquisa. Foram essas pessoas que auxiliaram no acompanhamento da evolução de *B.* no processo de leitura, fornecendo dados qualitativos. No início e no final da pesquisa foram entrevistados, e interpelados com questões que objetivaram conhecer *B.* enquanto leitor. Durante a pesquisa as questões remetem a dados relativos ao comportamento de *B.* no dia a dia.

A diretora da escola enquanto responsável por todos os alunos também assinou um termo consentindo que a pesquisa fosse aplicada no ambiente da escola, assim como a mãe. É importante ressaltar que toda a equipe da Escola se mostrou interessada em contribuir com a pesquisa, toda vez que foram questionados se mostraram participativos, interessados e prontos para colaborar.

3.5.1.3.3 Entrevista com o estudante

De modo a garantir que *B.* compreendesse bem, as questões, foram fornecidas explicações a respeito dos termos utilizados para o questionário. Foi feita uma entrevista com *B.* na qual lhe foi apresentada a mediadora e a proposta de pesquisa, bem como lhe foram apresentados questionamentos relativos a sua autopercepção enquanto disléxico, hábito e prazer em relação a leitura, com o objetivo de avaliar com maior propriedade o nível de seu distúrbio e o quanto *B.* conhece sobre a sua condição. Esse diálogo foi uma oportunidade de conhecer os obstáculos já sentidos e os sentimentos vivenciados, como desmotivação e ou frustração enfrentados na relação com a leitura.

B. foi estimulado a falar, para que dessa forma pudesse melhor expressa-se, nos permitindo acessar suas questões de forma mais ampliada. Consideramos essa a maneira na qual as expressões são melhor transmitidas e captadas, justificando assim a escolha pela entrevista em forma de diálogo gravado. Assim foi possível direcionar a intervenção às suas especificidades, pois, a dislexia, compromete de forma diferente cada pessoa acometida.

Nesse diálogo foi transmitida para *B.* a proposta de trabalho e também explicações relativas às dificuldades que a dislexia impõe. Foi repassado um apanhado geral relativo a dislexia, quais as características, métodos de enfrentamento, casos conhecidos de pessoas que superaram o

transtorno e como essa intervenção pretende ajudar no seu desempenho escolar e na sua vida social em geral. Essa foi também uma oportunidade de motivação, uma vez que o enfrentamento da dislexia demandar esforço conjunto entre o disléxico, a família e os profissionais da educação envolvidos.

3.5.1.4 Materialidade

A seleção do material foi feita respeitando-se o estágio de desenvolvimento enquanto leitor, no qual *B.* se encontra; essa informação foi coletada a partir da entrevista. No entanto, não foi considerado o ano e ciclo escolar no qual *B.* se enquadra nos critérios do PCN²⁰, pois, a idéia é trabalhar a leitura de forma integral, independente do processo pedagógico adotado pela escola. Mesmo que a pesquisa dialogue com a sala de aula, essa ocorreu de forma paralela como um instrumento de formação do leitor.

A intenção foi coletar informações a nível de autopercepção relatada e percebida na entrevista, justifica essa opção, o fato de que a dislexia se apresenta de forma diferenciada em cada pessoa, bem como seu acometimento varia dependendo da parte do cérebro que foi afetada. Cabe aqui ressaltar que a dislexia varia de pessoa a pessoa, e que seu tratamento pode surtir em resultados variados também.

Optamos pelo Mecdaisy ferramenta para leitura de textos que é fundamentada no padrão internacional Daisy – Digital Accessible Information System. Um software brasileiro que nasceu de uma parceria entre o MEC e o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. O Mecdaisy foi distribuído e está disponibilizado para download gratuito no site do MEC. Apresenta sintetizador de voz e instruções de uso dentro de seus programas. Esse software permite o manuseio e a conversão de formatos textuais para formatos sonoros (MEC, 2009). A escolha por essa ferramenta se justifica pelo fato de que, o MEC através do FNDE distribui Kits literários para todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias e obras complementares. Destacamos dentro desse programa a preocupação com a questão da

²⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que a estruturação do ensino em ciclos, favorece a melhor distribuição dos conteúdos a serem trabalhados, adequando essa necessidade ao tempo disponível para escolarização, respeitando o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

acessibilidade. Com isso, são distribuídas versões acessíveis (Braille e MecDaisy) do material distribuído no âmbito do PNLD²¹.

²¹ Programa Nacional do Livro Didático: Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/619-apresentação>. Acesso em: 12 jun. 2019.

4. PROCEDIMENTO, ACOMPANHAMENTO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Observação

A estratégia adotada para aplicação e acompanhamento dessa pesquisa foi a observação. A escolha se deveu diante da especificidade da situação que pretende analisar o gosto pela leitura em um leitor que cientificamente comprovado, possui dificuldade de decodificação do código escrito. Pretendemos testar a hipótese de que esse leitor pode sim gostar de leitura se lhe for apresentado um suporte que torne esse processo menos árduo e conseqüentemente mais prazeroso. Essa técnica tem sido aplicada com certa constância dentro das ciências, uma vez que permite a coleta de informações de forma mais simples e confiável.

Para o procedimento de observação, a técnica eleita para aplicação dessa pesquisa foi a técnica de coletar os dados de forma empírica. Dessa forma a captação de dados referentes aos cuidado, manuseio, atenção e desempenho puderam ser coletados ao mesmo tempo que eram produzidos. De acordo Zanelli (2002) a observação atenta aos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele pode compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente com o observado.

Os encontros aconteceram durante seis meses, sempre trazendo uma novidade que foi previamente combinada no encontro anterior, variando na quantidade e aumentando os títulos disponibilizados, para que as opções pudessem ser enriquecidas com múltiplas mídias e as escolhas pessoais aumentadas e selecionadas de acordo com as preferências de *B*. Todas as reações foram anotadas, os comentários, as críticas e a pressa que *B*. sempre apresentava nos primeiros encontros. Assim, a observação e o registro dos acontecimentos diários durante os encontros se mostrou bastante produtivo, conforme as palavras de Zanelli (2002) que considera a técnica de observação “a mais adequada a uma análise de comportamentos espontâneos e à percepção de atitudes não verbais”.

Como instrumentos de pesquisa, adotamos: questionários, diário de campo, gravações como meios de registro da observação de estados subjetivos observáveis, além da análise documental. Nesse tipo de abordagem, as fontes documentais agregam veracidade ao procedimento, como afirma (GODOY, 1995, p. 67-68) “documentos de diversos tipos podem ser utilizados, visando a prover o pesquisador com dados complementares para a melhor compreensão do problema investigado”.

A captação das informações surgidas durante um procedimento de pesquisa, requerem planejamento, e devem ser desenvolvidas seguindo um determinado método. Zanelli (2002, p. 82) afirma que uma organização planejada das atividades de pesquisa asseguram “a direção, rumo às informações que o problema requer e, ao mesmo tempo, preserva a ética”. Nessa pesquisa adotamos os seguinte critério, para selecionar o perfil a ser trabalhado durante a pesquisa:

- Ser aluno regularmente matriculado na RMEBH
- Autorização da Direção da Escola por meio de Termo de Consentimento;
- Autorização dos pais por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Ter idade entre 7 anos e 0 meses e 14 anos e 11 meses e estar cursando o 2º ciclo;
- Apresentar diagnóstico de dislexia de acordo com os critérios do DSM-IV e CID-10.

Para uma efetiva condução da pesquisa, adotamos os seguintes critérios para o procedimento operacional:

- Pesquisa na Base SGE, a fim de encontrar os candidatos para essa pesquisa;
- Contato com os responsáveis a fim de obter a autorização para realização da pesquisa;
- Explanação dos objetivos da pesquisa para as pessoas envolvidas;
- Contato com os responsáveis para conhecer o perfil da criança selecionada;
- Contato com a Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID) para autorização formal da pesquisa a nível da RMEBH;
- Definição das pessoas a serem entrevistadas;
- Definição dos critérios a serem adotados nas entrevistas;
- Planejamento dos instrumentos de coleta de dados e confecção dos mesmos;
- Aplicação da pesquisa.

Para a intervenção, a programação foi planejada com o objetivo de era apresentar leituras em suporte textual e não textual, para com isso verificar quais habilidades tinham maior possibilidade de ilustrar da relação de *B.* com a leitura. Para a condução das análises, os encontros foram realizados de forma pessoal, para evitar a dispersão, evitando assim a perda da atenção de *B.* para com o conteúdo estudado.

Todos os encontros foram relatados em um diário de campo um dos instrumentos mais básicos de registro de dados do pesquisador, uma espécie de fotografia instantânea que descreve um momento de observação e as percepções do pesquisador. Neste tipo de pesquisa, o

investigador utiliza a observação como instrumento de coleta de dados, os quais registra para posterior análise ROESE (2006). Como forma de desenvolver o trabalho de mediação da leitura, adotamos o método de Cosson(2012), sobre o letramento literário. Nesse projeto, Cosson nos apresenta uma sequência didática constituída de quatro segmentos evolutivos que compreendem: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1. A motivação do aluno deve ser trabalhada com o objetivo de despertar a curiosidade do leitor para aquele conteúdo. Nesse momento, foi usada criatividade como o método mais adequado àquela situação, com o foco voltado para questões que envolveram motivação e interesse:

2. A introdução foi o momento no qual a criança tomou conhecimento da obra e do seu contexto (físico e intelectual) conheceu o suporte material (ou os suportes) para aquela obra, a autoria e outros elementos que se fizeram interessantes como ilustrações, imagens, texturas e estrutura do material:

3. A leitura foi seguida de acompanhamento e, quando necessário, foram feitas intervenções. O cuidado aqui, esteve voltado para que o aluno não perdesse o seu interesse pela leitura. Houveram, reflexões e ou paradas estratégicas entre capítulos, sempre respeitando o ritmo do leitor. Nesse momento as intervenções foram pontuais e a expertise do mediador favoreceu o interesse do aluno pelo texto ao longo da leitura. Seguindo a orientação de Cosson, em leituras extensas e ou com difícil entendimento, a leitura foi orientada e com intervalos:

4. Interpretação, momento no qual aconteceram as interlocuções entre as ideias do escritor e do leitor, as impressões se cruzaram com a produção de sentidos. Para Cosson as interpretações acontecem em momentos distintos, primeiro no interior com a decifração e varia de pessoa para pessoa e o outro momento exterior quando acontece a materialização da obra lida em forma de construção de sentido (COSSON, 2012, p. 55-66).

4.2 Acompanhamento e Discussão dos Resultados

Foram realizados 24 encontros, divididos em dois dias da semana com duração de 50 minutos cada. Para todos os momentos, combinávamos o conteúdo previamente. Todas as atividades aconteceram no período da tarde de 15:00 às 15:50.

Estudos relacionados ao prazer em relação a leitura abordam a percepção e/ou sentimentos dos leitores quando são feitas ações de promoção da leitura, com ênfase no processo educativo envolvido na ação. Apesar do desinteresse em relação ao conteúdo *B.* sempre se comportava com curiosidade em relação ao suporte, questionando sobre como poderia fazer esse mesmo processo em casa e na escola. Fato curioso ocorrido aconteceu após uma atividade com vídeo, que propositalmente foi interrompida em razão do tempo, e *B.* quis saber como foi conseguido o vídeo e se poderia continuar a atividade em casa e apresentar o mesmo para os pais e para a irmã.

A seguir, apresento uma condensação dos encontros realizados. A maioria dos encontros aconteceram no momento em que *B.* poderia estar na quadra da escola em atividades como futebol, queimado e outros jogos. No entanto nenhum encontro foi cancelado por esse motivo. Apesar de *B.* questionar sobre o final do encontro, à medida que as atividades ocorriam, acontecia certo envolvimento. Em alguns momentos o tempo da atividade foi estendido de propósito para testar o grau de envolvimento, e tudo aconteceu naturalmente, sem questionamentos.

Encontro	Atividade	Diário de bordo
João presta atenção	Audio Livro/Vídeo	Motivação sobre condição de ser disléxico.
Pluft	Audio Livro/ Peça: Pluft, o fantasminha de Ana Maria Machado.	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivação/leitura ● Peça ● Atividades e interpretação
Marcelo Marmelo e Marcelo	Audio Livro/ livro impresso/vídeo/ interpretação	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação / Motivação / Leitura ● Introdução e leitura ● Filme/Teatro ● Interpretação ● Atividades <ul style="list-style-type: none"> ○ Porques ○ Colorir características ○ Criar e dar significado a palavras
Capitão América	Áudio texto	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura ● Atividades <ul style="list-style-type: none"> ○ Porques ○ Colorir
A Casa sonolenta	Áudio texto/ vídeo	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação/ Motivação/ Introdução/ Atividade 1 ● Leitura oral /áudio e Filme ● Interpretação/Atividades <ul style="list-style-type: none"> ○ Adivinhando a história sem ter lido ○ Marcar no texto o nome dos personagens ○ Caracterizar os personagens a partir da nossa percepção
O menino e a gaiola	Texto sem palavras	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação/ Motivação/ Introdução/ leitura ● Leitura e interpretação

Tabela 1. Caracterização e condensação das atividades desenvolvidas

4.2.1 Descrição das atividades

Texto 1: Marcelo Marmelo Martelo e outras histórias²²

Duração das atividades: 5 encontros de 50 minutos cada. As habilidades que foram trabalhadas: Leitura/interpretação de texto/criatividade/habilidade motora; o caso do Livro “Marcelo Marmelo e Martelo”, de Ruth Rocha²³, um dos nomes mais importantes da literatura infantil brasileira. Com 50 anos de carreira e mais de 12 milhões livros vendidos. Na edição trabalhada, as ilustrações são de Mariana Massarani²⁴, que brinca com as cores e capricha nos detalhes.

Foi apresentada a biografia de Ruth Rocha e toda a sua representatividade dentro da Literatura infantil brasileira. Na sequência o destaque foi Marcelo, o protagonista da obra tratada. Assim como a maioria das crianças de sua idade, Marcelo, é um gracioso perguntador, curioso e incansável na sua busca pela compreensão das palavras e do mundo a sua volta. A motivação foi feita com a contação da história. A leitura foi feita por meio de audiotexto, utilizando o Macdaisy.

Foram feitas as seguintes atividades: discussão em torno da história recordando: o personagem, o ambiente, o seu problema ou seja, seus questionamentos, a solução encontrada e as soluções que poderiam ter sido usadas; criamos histórias similares. Nesse momento **B.** se tornou autor e personagem. O incentivo foi no sentido de que podíamos dar outro enredo para aquele texto. **B.** contou a sua versão da trama de forma oral.

Na contação de histórias, a reação de **B.** foi de dispersão, e pouca curiosidade em relação aos acontecimentos, não fez perguntas e quando lhe eram feitas perguntas sobre as passagens da história ou dos personagens, respondia: “*não sei*” ou “*não entendi direito*”(sic). Ficou evidente o desinteresse e a falta de motivação de **B.** em relação ao texto utilizado, com o método de contação de histórias. Essa experiência pode ser vista como um indicativo de que a contação de história (audição), não é a melhor tática para se trabalhar a leitura com esse leitor.

Na leitura pessoal por áudio, **B.** comportou-se com mais atenção e demonstrou curiosidade em com o objeto CD que continha o texto, e com o software Mecdaisy. E como de costume, não fez perguntas ou comentários referentes a leitura ou sobre o material utilizado. Disse: “*na minha casa eu já uso um leitor de textos instalado pelo meu pai*” (sic) no computador pessoal. A

²² ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 1999. 60 p.

²³ Biografia do Site Ruth Rocha. Disponível em: www.ruthrocha.com.br/biografia. Acesso em: 20 abr. 2019.

²⁴ Biografia em forma de Blog. Disponível em: marianamassarani.blogspot.com/. Acesso em: 20 abr. 2019.

conversa não passou disso, **B.** não me deu detalhes do software usado na sua casa e não soube me dizer o nome do mesmo.

Na exibição da peça teatral sobre Marcelo Marmelo e Martelo, **B.** se mostrou interessado, perguntou sobre os artistas, e também se é difícil “*fazer esse tipo de trabalho, com teatro*”(sic). Nesse encontro percebi um claro interesse pela peça e pela atividade, não fez mais perguntas, e nesse dia não ficou perguntando se podia ir embora pra acabar logo a atividade, como de costume na maioria dos encontros.

Texto 2: 32 Super Curiosidades Sobre o Capitão América do Universo Marvel²⁵

Duração das atividades: 2 encontros de 50 minutos cada; Habilidades que foram trabalhadas: Leitura/criatividade/habilidade motora. No decorrer da primeira atividade do projeto, **B.** perguntou se poderíamos alterar a sequência combinada, pois de acordo com ele, “*ia ser muito legal se a gente trabalhar o meu herói*”(sic). Com isso **B.** escolheu seu personagem favorito, o (Capitão América da Marvel), assim fizemos a leitura e interpretação gráfica do texto.

Foi feita a pesquisa do conteúdo com auxílio de **B.** que indicou o site que acreditava ser o melhor para localizar o conteúdo referente ao Capitão América. Foi feita a leitura por meio de audiotexto, **B.** fez a leitura do texto integral do conteúdo do site, e mostrou-se muito atento. Foram feitas as seguintes atividades: discussão sobre o personagem; Como proposta de atividade, propus criar uma história com o personagem Capitão América, **B.** estava cansado e preferiu ficar colorindo imagens sobre a história lida. Com essa atividade pudemos estreitar os laços. Como a sugestão de conteúdo e a pesquisa foram feitas considerando as sugestões de **B.**, esse ficou bastante motivado, participativo e envolvido com as atividades propostas.

Texto 3: A Casa Sonolenta²⁶

Atividade realizada em 5 encontros de 50 minutos cada. As habilidades que foram trabalhadas são: Leitura/interpretação de texto/criatividade; Essa história tem seu enredo rico de possibilidades, aborda questões que se relacionam com geografia, matemática, linguagem, escrita dramatização e várias outras.

²⁵ Disponível em: <https://universoestendido.com.br/listas/curiosidades-capitao-americ/>. Acesso em 10 jun. 2019.

²⁶ WOOD, Audrey; WOOD, Don. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 2014.

A ilustração reforça a história e causa encantamento, pois, o espaço do enredo é fixo, todos dormem no mesmo quarto, na mesma cama; os personagens vão se amontoando na cama para dormir. A diagramação do texto enfatiza essa ideia, pois as frases que se repetem e se acumulam também são representadas graficamente desta forma: as linhas aumentam em quantidade, fazendo com que o texto seja maior conforme as pessoas e os bichos se acumulam na cama. Chama atenção também o fato da história ser contada em versos. Quando a narrativa é invertida, o quarto azul chuvoso e sonolento começa a ser invadido pelo sol, as cores aparecem, os personagens vão saindo da cama e os versos não se acumulando mais no texto, sem a estrutura repetitiva.

A motivação foi feita em torno das imagens contidas na história que ilustram com primazia o enredo e podem inclusive provocar a ilusão de sensação de sono no leitor. O casal Wood²⁷ trabalham em parceria: Don ilustrando e Audrey escrevendo os livros. O resultado desse trabalho em equipe, é o prazer e o encantamento que essas obras provocam em todos os leitores que têm contato com ela. Como método de trabalhar a motivação de *B.* em relação a essa história foi utilizada as seguintes estratégias: adivinhação da história através das imagens do livro, sem ter havido a leitura.

Nessa atividade, *B.* mostrou-se entusiasmado em relação ao desenrolar do enredo, não conversou e disse que já tinha ouvido essa história na escola, com a “*turma da sala*”(sic). A leitura foi feita por áudio, utilizamos o Meccaisy como ferramenta para essa atividade. E esse foi o momento no qual *B.* fez a sua leitura do texto. A história se passa numa casa em que todos os personagens dormem. A avó dorme, um menino se deita em cima dela e todos os personagens que vão surgindo dormem um em cima do outro, logo aparece a pulga, que inverte a ação repetitiva dos personagens. Na ordem contrária em que aparecem na história, os personagens são acordados pela pulga. No fim, não chove mais, e, no final há um arco-íris iluminando a casa sonolenta, quando todos acordaram. Foram feitas as seguintes atividades: marcação no texto com cores variadas todas as vezes que aparecer o nome dos personagens; caracterização dos personagens a partir da própria percepção.

Em todos os encontros *B.* se mostrou atento. As atividades propostas garantiram interação, com isso foi possível conversar, trocar informações com diálogo constante, sempre em torno do enredo do texto. Essa história conseguiu arrancar sorrisos em *B.* que esteve disposto e participativo em todos os encontros. Houve empatia com esse livro.

²⁷ Audrey Wood é uma renomada escritora americana de livros infantis, trabalha em parceria com seu marido Don.

Texto 4: Imagético: O menino e a gaiola²⁸

Atividades realizadas em 5 encontros de 50 minutos cada. As habilidades que foram trabalhadas foram: Leitura/interpretação de texto/criatividade. O menino e a gaiola é um livro que conta apresenta história sem palavras, imagético, ilustrado com cores vibrantes. Narra a história que tem como enredo principal o aprisionamento de um pássaro por algumas crianças. No início da história, o menino se sente muito feliz por ter o passarinho em sua gaiola. Esse fato é seguido de um sentimento de angústia e pena do pobre passarinho aprisionado e, diante dessa angústia o garoto toma uma importante decisão. A obra permite explorar a temática da liberdade e discutir a relação entre seres humanos e animais.

A motivação para essa proposta foi apresentar esse texto que é imagético de Sonia Junqueira²⁹ e da ilustradora Mariângela Haddad³⁰. O processo de motivação foi apresentar as técnicas de leitura imagética e como ela pode ser rica de possibilidades interpretativas. Trata-se de um texto totalmente sem palavras. O livro físico foi apresentado a **B.** que tinha como desafio, fazer a leitura para si e depois recontar a história. No início da atividade **B.** disse não dar conta e que não sabia nada da história mesmo depois da primeira leitura. Assim foi feito o trabalho de motivação. Falei das imagens e como elas podem contar uma história devido à sua disposição.

B. levou um tempo manuseando e folheando novamente o livro, a princípio sem empolgação. Após a leitura das imagens que compõem o texto, pedi novamente que me contasse a história lida. **B.** começou a sua narrativa inseguro e bastante tímido e, na terceira página estava mais à vontade e narrou fielmente o texto. Nessa atividade de leitura de textos sem palavras **B.** se mostrou entusiasmado com o processo, mas sem perspectiva em relação à novas leituras desse tipo.

Texto 5: João, Presta atenção!³¹

²⁸ JUNQUEIRA, Sonia. **O menino e a gaiola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 31 p. (Histórias do coração).

²⁹ Autora mineira formada em letras, foi professora de português e teoria da literatura. Começou a carreira em na década de 1980, com o lançamento da coleção Estrelinha. Possui mais de 80 títulos de obras publicadas. Entrevista:

www.abc.com.br/infantil/para-pais/galeria/audios/2014/12/conheca-a-trajectoria-de-sonia-junqueira-autora-de-mais-de. Acesso em: 03 ago. 2019.

³⁰ Mariângela Haddad Escritora e ilustradora, mineira de Ponte Nova começou ilustrando livros, em 1982, e passou por jomais, jogos infantis, cinema e moda. As ilustrações de um deles, Cantos de Encantamento, de Elias José (Formato), ganharam um Prêmio de Incentivo no Concurso NOMA, no Japão, em 1996. Disponível em: editora.cepc.com.br/autor/mariangela-haddad. Acesso em 03 ago. 2019.

³¹ SECCO, Patrícia. João, presta atenção! Disponível em: http://www.educardpaschoal.org.br/web/upload/NossosLivros/livro_joaoprest_atencao.pdf. Acesso em 03 ago. 2019.

Atividade realizada em 1 encontro de 50 minutos. Esse livro apresenta a história de um garoto chamado João, que vivia um momento bastante confuso. Ele percebeu que, mesmo se esforçando ao máximo, não conseguia bons resultados na escola. E tarefas simples, como montar um quebra-cabeça ou ler um texto, tornaram-se verdadeiras torturas. No entanto, para felicidade do pequeno João, sua mãe e uma amiga, que era psicóloga, se uniram para ajudá-lo, e acabaram descobrindo que o que ele tinha dislexia. Levaram, então, a descoberta para a escola e, com apoio da professora, a vida de João se modificou completamente para melhor.

A motivação nessa atividade de leitura foi apresentar uma história na qual o personagem tem características comuns com **B.**, o personagem da história também tem dislexia e enfrenta os mesmos desconfortos diários que **B.** enfrenta, na dificuldade com a leitura. O texto é de Patrícia Secco³² ilustrado por Edu A. Engel³³.

Fizemos uma discussão em torno da dislexia. Como é ter dislexia, como esse distúrbio pode afetar o desempenho escolar, mas também como pode ser enfrentada essa dificuldade. **B.** se mostrou atento e interessado em descobrir formas de lidar com a dislexia, disse ter conhecimento de sua situação. Essa atividade pretendeu ser uma estratégia de motivação para a vida de **B.** a ideia é apresentar-lhe histórias de pessoas que enfrentam as mesmas dificuldades. Como foi um texto lido em áudio, não apresentou dificuldades para **B.** e foi bem aceito.

³² Patrícia Secco escritora, formada em administração de empresas tem cerca de 100 títulos editados. Pertence à equipe de escritores do projeto Leia Comigo!, da editora Educar Dpaschoal. Disponível em: <https://contoscuonto.blogspot.com/2012/10/dica-de-livro-infantil-joao-preste.html>. Acesso em 03 ago. 2019.

³³ Edu A. Engel é arquiteto, trabalha com criação e design, seus projetos vão do design náutico à direção de arte. Pertence à equipe de ilustradores do projeto Leia Comigo! Disponível em: <https://contoscuonto.blogspot.com/2012/10/dica-de-livro-infantil-joao-preste.html>. Acesso em 03 ago. 2019.

4.3 Entrevistas pós intervenção

4.3.1 Entrevista com a professora

Após a intervenção foi feita uma reunião com a professora para conhecer a evolução e ou as impressões que o processo provocou no desempenho escolar de *B.*, consideramos como importante esse momento, pois, toda intervenção provoca alterações. De acordo com a professora, em ambas as entrevistas, *B.* é uma criança desanimada que requer acompanhamento constante por parte da equipe pedagógica, inclusive pela sua dificuldade com a leitura e falta de motivação com as demais atividades. Ao final do procedimento *B.* estava iniciando uma nova etapa em seu tratamento médico, e a introdução de novos medicamentos. Assim houve aumento da apatia frente às atividades escolares, e esse abatimento é justificado pela adequação das dosagens, que podem provocar sono durante o dia.

Em relação à concepção de acompanhamento ao aluno disléxico, a professora já na entrevista inicial, demonstrou grande preocupação com a alfabetização de seu discente, buscando aperfeiçoar-se no letramento desse perfil, utilizando ferramentas e métodos específicos para que seu aluno desenvolvesse habilidades leitoras. Na entrevista posterior, ela acrescentou que há muito trabalho a ser feito, inclusive na orientação dos colegas para que adotem as melhores estratégias nas suas atividades cotidianas com seus alunos que requerem atividades que atendam as suas necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito ao comportamento desanimado de *B.* para com as atividades escolares não foi relatada nenhuma mudança, trata-se de uma característica individual que pouco pode ser afetado com um procedimento com essas características. O relato da professora realça a necessidade de acompanhar de perto o desenvolvimento escolar de uma criança com dislexia em ambiente escolar. Dado os prejuízos emocionais que o insucesso pode provocar no indivíduo disléxico cuja deficiência deve ser objeto de intervenção de especialistas regulares.

4.3.2 Entrevista com o estudante

Em todas as etapas da intervenção o diálogo esteve presente, consideramos importante ouvir as impressões de *B.*, devido ao fato desta pesquisa avaliar o gosto em relação à leitura. Como o gosto é extremamente parcial é preciso que o avaliado exponha suas impressões, para só então fornecer ferramentas para uma base avaliativa. Nosso objetivo é compreender uma relação que envolve sentimento, sendo assim, ressaltamos a importância do diálogo e a existência de um

relacionamento caracterizado pela confiança, e o incentivo à expressão. É muito importante para uma criança expressar suas opiniões, esse destaque para o aluno, faz com ele se envolva mais intensamente com as atividades.

Em relação às atividades de leitura **B.** relatou que tem dificuldades e que não consegue ler *“ainda mais quando a professora fica me olhando, eu acho mais difícil ainda”* (sic). Não demonstrou interesse em se envolver com textos. *“Esse que você trouxe eu até gostei, mas, na sala é diferente”*(sic). Mostrou que se sente constrangido quando não consegue desempenhar as atividades como os colegas desenvolvem. Falou que sempre está cansado, que *“é tudo muito chato”*(sic). Não sente nenhum prazer com as atividades de sala de aula. Na escola as atividades que mais lhe interessam são: o futebol, as aulas de arte (pintura e desenho) e o recreio.

Quando interpelado sobre as atividades desenvolvidas nessa pesquisa, foi enfático: não gosto dos textos, prefiro com o computador ouvindo as histórias. **B.** Disse que seu pai instalou um software no computador de casa para ler os textos na internet, mas que não usa muito. Sobre as peças que vimos, sua reação foi surpreendente, buscando saber como faria para ver as mesmas peças em casa com a irmã prometeu ver outras, que pesquisará sozinho.

5. DISCUSSÃO SOBRE AS IMPRESSÕES

A análise dos dados revelam a relação conflituosa de um estudante de 10 anos, diagnosticado com dislexia, cursando o chamado ensino fundamental na RME BH. As hipóteses iniciais, inclusive relatadas pelos educadores que o acompanham, apontam para uma aversão para com a leitura, devido a sua comprovada dificuldade na decifração do código escrito. No entanto, se contrastadas essas suposições com as práticas de leitura de textos não codificados por palavras, realizadas no período de coberto por essa pesquisa, percebemos que a relação pode ser mais amena, respeitada a dificuldade imposta pela dislexia.

Os resultados deste estudo revelaram a falta de interesse e empatia de *B.* em relação ao texto escrito, ou seja, não trouxe uma novidade se considerarmos o histórico e as crenças de que esse leitor não gosta de ler. Araújo (2007, p.1) é categórico em relação a esse perfil de leitor, e afirma que alguns “se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso”, *B.* sempre se mostrou alheio às atividades. Essa situação, reforça a idéia de que a dificuldade imposta a esse leitor pelo código escrito é um dificultador na sua relação para com a leitura. Tomando o processo de ler, mais uma obrigação imposta pelo professor, que o aluno deve cumprir, para ter avaliação positiva em suas tarefas escolares.

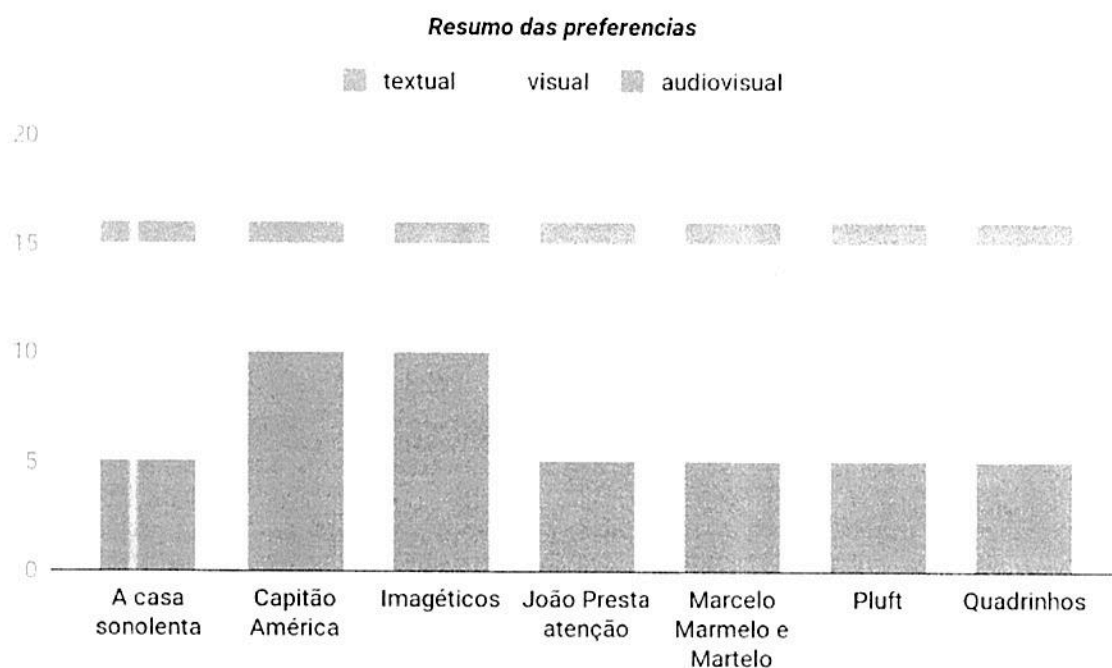


GRÁFICO 1.: Resumo das preferências do leitor

Nesse cenário de obrigação somada a dificuldade, o resultado é a completa desmotivação por novas leituras e baixa auto estima em relação ao próprio aprendizado. Esse ambiente é preocupante em se tratando da formação de um estudante, pois, como afirma Carvalhais (2007) estudos apontam que “crianças com elevada autoestima revelam maior confiança no que podem executar, respondem voluntariamente às questões em sala de aula e procuram novas situações de aprendizagem.” Para *B.*, hoje tudo que o texto representa é uma atividade “tão chata quanto a passada”(sic), que terá que realizar para o professor, em determinado momento, e não acrescentará nada em sua vida. Não encontramos entusiasmo nessas palavras.

Situação preocupante, se aplicarmos os preceitos enunciados pela LDB, nos quais o processo educativo deve preparar o educando para a vida social, formando o leitor, conscientizando-o seu papel na sociedade. Na LDB (1996, p. 4) “A educação... tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. *B.* está longe dessa realidade, enquanto leitor. No seu entendimento, e na sua relação diária com a rotina escolar, de acordo com o seu próprio relato, percebemos que é muito mais cômodo *ler as partes do livro* que provavelmente “vai ser” cobrada na tarefa (sic), e esperar a próxima atividade, sem expectativa nenhuma de satisfação e crescimento.

O saldo revelado por essa pesquisa demonstrado no gráfico acima, é que a leitura, não é um prazer para *B.*. Esse é um leitor que requer atividades bem planejadas que atendam ao seu perfil, nesse caso, a leitura imposta sem acompanhamento e ou atividades específicas que considerem suas preferências e a sua dificuldade com as palavras tende a afastar ainda mais esse leitor do mundo das letras, e eliminar as possibilidades de empatia e formação competente. Para os PCN (2001) um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Esse acompanhamento, e capacitação leitora, nos PCN (2001, p. 54), “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. Todo esse movimento, deve fazer sentido para aluno, caso contrário, a tendência é a apatia.

A dificuldade principal apresentada por *B.* está relacionada à falta de motivação para a leitura, sugerindo que sua dificuldade na decodificação do código reflete negativamente no nível de satisfação para com a mesma. A ABD (1994) relaciona essa falta de motivação com a perturbação

no processo de decodificação dos símbolos e fundamenta essa falta de sintonia da criança disléxica no universo dos códigos escritos com sua inabilidade, tornando esse um círculo vicioso, no qual motivação e satisfação são ao mesmo tempo a causa e consequência da aversão para com a leitura.

Os resultados deste estudo demonstraram que *B.* apresenta falta de motivação perante o código escrito, desatenção nas atividades e pouca concentração para os conteúdos que são apresentados no suporte textual, impedindo assim uma relação proveitosa nessas atividades. Esse comportamento de desinteresse é apontado nos estudos da Professora Pinheiro (2002), como sendo típico do aluno que possui dislexia, “além dos problemas de processamento da linguagem os disléxicos podem apresentar problemas de atenção”. A dispersão foi uma constante durante as atividades propostas para *B.* e um impeditivo no processo de leitura.

Contudo, a investigação ora proposta, pretendeu verificar as possibilidades de se quantificar o gosto pela leitura em leitores com dislexia utilizando suportes textuais diferentes do codificado por palavras, ou seja é a reeducação sugerida na literatura, como forma de auxílio no alcance do sucesso, ou no desempenho desse leitor Pinheiro (2002). Nesse sentido, observamos que houve maior empatia e envolvimento com as atividades de leitura apoiadas em áudio e vídeo. Diante das opções de suportes para desenvolver a leitura, foi clara a empolgação de *B.* para com esse “novo” texto sem códigos a serem decifrados.

De acordo com Estill (2005), o disléxico pode apresentar dificuldade no reconhecimento, reconhecimento, reprodução, identificação e ordenação dos sons e nas formas das letras, mas, *B.* não demonstrou dificuldades relativas à sua audição e ou percepção auditiva. *B.* apresentou desempenho significativo na leitura mediada por vídeo e peças teatrais quando comparamos a experiência textual.

A euforia de *B.* em relação às leituras não codificadas pode ser claramente verificada nas atividades realizadas. Observou-se também que em relação à interpretação e memorização houve movimento positivo, pois a narrativa de conteúdo após a leitura, mostrou que *B.* se recordava claramente dos contextos e enredos lidos. Verificou-se diferença significativa no envolvimento com a leitura auditiva e visual. *B.* demonstrou grande entusiasmo com os textos trabalhados, com o suporte e com as atividades propostas que não dependiam de escrita e ou leitura de códigos.

Desta forma, o que este estudo verificou é que uma criança disléxica tem prazer com atividades de leitura, desde que não estejam codificadas. A motivação apresentada por *B.* nas atividades visuais e auditivas foi de grande importância para avaliar o seu prazer perante o texto, e contrastá-la com sua desmotivação com atividades de texto escrito.

No entanto, **B.** é uma criança que requer maior estímulo para realizar atividades, revelando assim um quadro de específico em relação ao quadro geral, é possível que outros leitores que possuem a dislexia como distúrbio, não apresentem a mesma característica de apatia perante as atividades. Nesse caso a presença do mediador faz toda a diferença, Almeida Júnior e Bertolin (2007, p.9) destacam a presença do bibliotecário nas atividades de leitura e reforçam que esse é “um profissional aberto e disposto a buscar nas mais variadas áreas do conhecimento subsídios para uma atuação voltada as necessidades dos usuários”.

Essa pesquisa é um estudo de caso que investiga a relação de **B.** com a leitura não textual, vale lembrar também que há empatia por parte desse leitor pela tecnologia, inclusive com subsídio dos pais, o que facilitou em muitos momentos a sua interação com as mídias.

Assim, as impressões deste estudo corroboram com as hipóteses de apatia perante a palavra, e acrescentam a necessidade de se envolver esse leitor com outros desafios leitores como proposto inicialmente. Avalia-se principalmente, o quesito “gosto” nessa pesquisa e ressalta-se que quando a atividade estava relacionada à áudios e vídeos, **B.** se mostrava ansioso para iniciar as atividades, diferentemente de seu comportamento perante livros textuais. Portanto, de forma geral, os resultados deste estudo demonstram que os suportes textuais influenciam o gosto pela leitura em crianças com dislexia, e podem ser decisivos no seu processo educativo, pois, representam possibilidades de enriquecimento cognitivo, cultural e tudo o mais que a leitura tem a oferecer.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos mostrou que, apesar da dislexia não ser um assunto recente e ou desconhecido, a produção científica relativa a essa temática ainda é limitada. Profissionais da saúde e professores dividem o campo de pesquisa. O diagnóstico também provoca questionamentos na comunidade científica, ora como uma condição de acometimento neurobiológico, que prevê ações de enfrentamento para minimizar os prejuízos na vida do sujeito, ora passível de medicação que não garante a sua cura. Assim médicos e educadores seguem buscando a melhor forma de enfrentar a condição do disléxico, sem apontar uma coesão relativas a esse problema. No entanto, as produções são bastante voltadas para as áreas de atuação, de quem faz a pesquisa, considerando sempre o distúrbio como centro das investigações, ou, as interferências dessa limitação na formação da criança com dislexia. Pouco se mescla a discussão que considere a formação do leitor com a formação do leitor com dislexia, tomado a investigação literária sobre o assunto bastante trabalhosa e pouco produtiva.

A pesquisa também nos aponta que a formação do leitor é tema recorrente no campo da educação, e que as pessoas estão realmente interessadas nesse processo como ferramenta de incentivo pessoal para a criança, como meio de desenvolvimento na educação e alcance de uma sociedade mais democrática e igualitária. Percebe-se que a preocupação com a formação do leitor seja ele com alguma dificuldade ou não, consta dos objetivos da educação e está previsto no PCNs. Além disso, a legislação discute com atenção a questão da deficiência.

Aqui investigou-se a dislexia considerando sua influência sobre o prazer pela leitura, enquanto um distúrbio que provoca aversão à mesma por ser esse um processo árduo para esse leitor. Embora a criança disléxica apresente todas as dificuldades relativas ao processo de instrução pedagógica pela via escrita, foi observado, nesta pesquisa, a questão do “gostar de ler”, desconsiderou-se o domínio e a alfabetização. A intenção foi verificar que, utilizando-se dos suportes textuais como imagem e áudio e vídeo é possível despertar a empatia pelo texto. Essa aproximação do leitor disléxico com o texto pode lhe proporcionar benefícios grandiosos quando se discute a sua formação, uma vez que verificamos que independente do domínio da habilidade leitora, é possível gostar de ler, e sentir prazer com essa atividade.

Contudo foi possível observar que na vida de um leitor, podem ser usadas opções de suportes textuais que vão além daquele que tem o texto codificado em palavras, e que, em relação a formação do leitor há que se considerar a importância desses formatos, pois, atualmente com o avanço tecnológico e o poder da internet, o processo de leitura está em constante mutação exigindo

e permitindo novas habilidades ao leitor. No caso dos leitores disléxicos como observado nesta pesquisa, a perspectiva é bastante positiva diante do uso do texto sem palavras escritas, e da ausência da obrigação da leitura presa em códigos escritos. Utilizando-se dos textos não escritos no cotidiano do leitor disléxico uma nova janela de opções se abre.

Portanto observamos com essa investigação que os suportes textuais: vídeo, imagem e áudio são bem aceitos pelo disléxico. A criança com dislexia aceita bem todos os suportes textuais desde que o texto não esteja codificado. É importante considerar que esse estudo de caso é um ponto de partida para investigações sobre o gosto pela leitura por leitores disléxicos. Assim, foi comprovado que gostar de ler, independe do domínio que se tem do código escrito, e que o leitor disléxico pode ser considerado um leitor que gosta de ler, mas, tão importante quanto isso, é a atitude do formador que deve ser criativo e oferecer textos que se adequem à especificidade desse leitor. Fica como sugestão, para o avanço da investigação, uma análise com maior cobertura: de público, de idade e formação da criança com dislexia.

REFERÊNCIAS³⁴

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, S. **Mediação da informação e da leitura**. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277769128_Mediacao_da_Informacao_e_da_Leitura. Acesso em 01 jul. 2019.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Presidential Committee on Information Literacy: final report**. Chicago, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>. Acesso em: 14 maio 2001.

AVERBUCK, Ligia Morrone e outros. **Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. Leitura: teoria & prática**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 1, p. 37, abr. 1983.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a Literatura**. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf. Acesso em 02 jul. 2019.

BAPTISTA, Adriana. **Texto e imagem: um mais um igual a outro**. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org>. Acesso em: 15 out. 2018.

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.

BELO HORIZONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. **Portaria 317**, 22 de Novembro de 2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015.

BENTES, J. A. O; MAIA, T.C.V. Para além da escrita e da leitura: as possibilidades de aprendizagem com o multiletramento. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 605-623, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/3962/2287>. Acesso em 17 jun. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília: 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal - DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. acessado em 16 de maio de 2019.

³⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRASIL. **Decreto** n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Lei** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 abr. 2019.

_____. **Lei** n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Este texto não substitui o publicado no DOU 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **Lei** n. 13.085, de 08 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 08 jan. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13085.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. 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: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa amplia inclusão de pessoas com deficiência ao converter texto em áudio**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13786-programa-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE**. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada. Acesso em: 20 fev. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996. 189p.

CARVALHAIS, Lénia S.A.; SILVA, C. Conseqüências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Psicol Esc Educ**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. 144p.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEHAENE, Stanislas. A ciência da leitura. In: ___. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.15-23.

ESTILL, C. A. **Dislexia, as muitas faces de um problema de linguagem**. 2005. Disponível em: http://www.andislexia.org.br/hdl12_1.asp. Acesso em 02 abr. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: [1995]. xii, 687p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.; VAL, Maria da Graça Costa.; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO. LEITURA E ESCRITA: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. 336 p.

FRASER, Márcia TD; Gondim SMG. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Ribeirão Preto: Paideia* 2004; 14(28):139-152. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr., 1995.

_____. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago., 1995.

HALLIDAY, M.A.K. 1996. Literacy and Linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. London: Longman: 1996.

INDIVIDUALS with Disabilities Education Act of 1997. Pub. L. No. 105-17, 111 Stat. 37. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/idea1.htm>. Acesso em: 28 jul. 2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: <http://www.ifla.org/III/whsis/BeaconInfSoc-pt.html> . Acesso em: 10 fev. 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1999

KLEIMAN, Ângela. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/pdf> . Acesso em: 02 jul.2019.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LUFT, Celso Pedro; LUFT, Lya. **ABC da língua culta**. São Paulo: Globo, 2019.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Lingüística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARTINS, Vicente. "Para um diagnóstico informal da dislexia". **O Portal dos Psicólogos**. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0226.pdf>. Acesso em: 16 de jul. 2019.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 24.^a ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 53.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4139770/mod_resource/content/1/O%20LADO%20ESCURO%20DA%20DISLEXIA%20E%20DO%20TDAH.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

PAULINO, Graça. **Tipos de textos, modos de leitura**. São Paulo: Formato, 2001.

PEREIRA, M. M. Letramento(s): uma introdução ao multiletramento. **Revista Caminhos em linguística aplicada**, v. 11, n.2, 2014.

PINHEIRO, Ângela M. V., **Casa da Leitura**, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angela_Pinheiro4/publication/299438133_Dislexia_do_desenvolvimento_perspectivas_cognitivo-neuropsicologicas_Developmental_dyslexia_a_cognitive_neuropsychological_perspective/links/56f7217408ae38d710a1c1e1/Dislexia-do-desenvolvimento-perspectivas-cognitivo-neuropsicologicas-Developmental-dyslexia-a-cognitive-neuropsychological-perspective.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

PINHEIRO, Sonia. M. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem: a Dislexia**. Porto: Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, 2009. Disponível em: <repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/89/2/TME%20386.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

ROESE, Adriana et al. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. v. 5, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço**. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SINGH, J. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. **Journal of Library and Information Technology**, v. 28, n. 2, Mar. 2008, p. 13-17. Disponível em: <http://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/view/285/115>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2004.

SPECIAL Educational Needs and Disability Act 2001, Chapter 10. (England). Disponível em: www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/pdfs/ukpga_20010010_en.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Declaração de Jomtien. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/scesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n.44, p.185-193, 1995. Editora da UFPR. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_c_leitorYUNES.pdf. Acesso em 16 jun 2019.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICES

Roteiro para Entrevista de Pesquisa de Campo – B.

Data: ____ / ____ / ____

Nome: _____

Objetivo da Pesquisa: _____

- Qual seu Nome
- Você gosta de ler
- Você sente alguma dificuldade para ler
- Você costuma ler
- Já leu algum livro que gostou
- Já leu algum livro que não gostou, porque
- Você tem livros em casa
- Em relação aos filmes, me conte um pouco sua experiência com filmes
- O que é a leitura para você
- Você gosta de ouvir histórias
- Você pode me contar uma história
- Existe algum personagem de histórias que você conhece e gosta
- Você gosta de desenhar?

Roteiro para Entrevista de Pesquisa de Campo – Mãe

Data: ____ / ____ / ____

Nome: _____

Objetivo da Pesquisa: _____

- Como é o desenvolvimento do seu filho na escola?
- Quando a senhora notou que seu filho tinha dificuldades de aprendizagem?
- Seu filho tem laudo médico atestando a sua dislexia?
- E que momento que você decidiu procurar um profissional para fazer exames mais aprofundados sobre essa dificuldade do seu filho?
- A senhora sabe o que é dislexia?
- Após o diagnóstico da Dislexia, como a escola adotou medidas de aprendizagem para o *B.*?
- Como seu filho se sente, não correspondendo às expectativas de aprendizado de leitura e escrita?
- Diante das propostas de intervenções realizadas na escola, seu filho tem evoluído em relação ao aprendizado de leitura e escrita?
- No seu olhar de mãe, o que seria interessante propor em relação a essa necessidade de seu filho?
- Como é a relação da sua família com a leitura?
- Vocês tem livros em casa?
- Seu filho lê em casa, assiste televisão ouve música, desenha?
- Vocês costumam ir a shows teatro ou cinema?
- Você acompanha o para casa e o ajuda em suas dificuldades?

Roteiro para Entrevista de Pesquisa de Campo - Profissionais da Escola

Data: ____ / ____ / ____

Professor : _____

Aluno (a): _____

Objetivo da Entrevista: _____

- Professora você tem algum aluno com dislexia?
- Você conhece esse transtorno de aprendizagem?
- Você sabe lidar com as dificuldades que um educando disléxico apresenta?
- Como você leciona para a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem na leitura, juntamente com outros alunos que não tem essa dificuldade?
- Como você percebeu as dificuldades que o **B.** tem com leitura e escrita?
- Como é a relação com a família do **B.**?
- Como é o **B.** em outros momentos na escola fora o momento português matemática?
- Como é o **B.** na proposta de atividade na Biblioteca da escola (aula de biblioteca)
- A escola tem atividades culturais, ex. teatro cinema? E o **B.** nesses momentos?
- E o **B.** nas aulas de arte, música, educação física?
- Você tendo um aluno que no decorrer do ano letivo, e no segundo semestre ainda não consegue acompanhar a turma no aprendizado, você faz alguma intervenção junto à família para algum acompanhamento médico?
- Você lecionando para um aluno que não consegue acompanhar a turma na leitura, você faz alguma intervenção junto à equipe da biblioteca?
- Com o seu conhecimento sobre dislexia você perceber quando algum aluno apresenta esse transtorno de aprendizagem independente de laudos?
- Você consegue notar evolução no processo de leitura nessa criança?
- Você acha que essa intervenção no processo leitura ora proposto, fará diferença possibilitando uma aprendizagem leitora significativa?
- O aluno disléxico **B.** consegue acompanhar o material didático da turma?
- As atividades de casa são as mesmas da turma ou diferenciadas?
- O aluno já consegue algum tipo de leitura?
- Em relação a auto-estima desse aluno como você o vê?
- E a criatividade
- E a interação
- Professora, como tem sido este desafio na sua vida como educadora, relate esse se você percebe seu crescimento profissional e se utiliza fontes de pesquisa para esse tema, ou se faz esse estudo com o próprio aluno, nas adaptações de propostas didáticas, e se consegue conversar com outros profissionais sobre o assunto.
- Quais as suas expectativas com essa intervenção