

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-LICENCIATURA PLENA**

Raiane Branco Vidal

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A DISLEXIA: UMA
APROXIMAÇÃO COM A LITERATURA ESPECIALIZADA**

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

Raiane Branco Vidal

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A DISLEXIA: UMA APROXIMAÇÃO
COM A LITERATURA ESPECIALIZADA**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Orientadora: Prof.^a Ms. Andréa Tonini

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

Raiane Branco Vidal

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A DISLEXIA: UMA
APROXIMAÇÃO COM A LITERATURA ESPECIALIZADA**

Trabalho de Final de Curso
apresentado ao Curso de
Educação Especial – Licenciatura
Plena, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS) como
requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em
Educação Especial.

Aprovado em 19 de Julho de 2019:



Andréa Tonini, Ms. (UFSM)
(Orientadora)



Carolina Pereira Noya, Ms. (UFSM)
(Banca)



Clariano do Nascimento de Freitas, Ms. (UFSM)
(Banca)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa para mim, o encerramento de uma etapa muito importante da minha vida pessoal e profissional, pois além da conclusão da minha graduação, representa o fim de um período de grande amadurecimento como ser humano. Agradeço aqui, a todos que de alguma forma, contribuíram não só para a conclusão deste trabalho de final de curso, mas que estiveram comigo durante todos estes anos de graduação.

Agradeço de uma maneira especial:

Aos meus familiares pelo apoio e suporte nos momentos difíceis ao longo destes quatro anos e meio de graduação.

Ao Cezar, por ser presente em minha vida e me confortar nos momentos de insegurança encontrados ao longo do percurso acadêmico. Obrigada por compreender minha ausência e por me dar forças para continuar.

A minha pequena Helena, que me acompanhou na barriga ao longo desta pesquisa, crescendo junto com a pesquisa.

Aos meus colegas da Educação Especial e amigos que me acompanharam durante esta trajetória acadêmica tornando os dias mais leves e felizes. Obrigada pelos sorrisos, abraços e pela companhia.

Ao PRAEM, nas pessoas da Juliane e Katiusce Tambara que me acolheram de braços abertos e aceitaram a minha proposta de pesquisa, me auxiliando sempre que solicitado, o meu muito obrigada!

A minha orientadora, Prof.^a Ms. Andréa Tonini, que não mediu esforços para me auxiliar na realização desta pesquisa, por acreditar no meu potencial, por toda calma e compreensão que teve comigo durante este momento de mudanças na minha vida. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho se concretizasse! Muito obrigada!

Por fim, agradeço a banca pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelas contribuições.

Muito Obrigada!

EPÍGRAFE

“Os comportamentos diferentes provocam nas outras pessoas uma estranheza que tende a piorar os ditos comportamentos e aí pioram a estranheza.”

Robert M. Pirsig

RESUMO

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A DISLEXIA: UMA APROXIMAÇÃO COM A LITERATURA ESPECIALIZADA

AUTORA: Raiane Branco Vidal

ORIENTADOR: Andréa Tonini

Este trabalho apresenta um estudo que teve o objetivo conhecer as percepções dos professores da Rede Municipal de Educação que encaminham os alunos com suspeita de dislexia ou com transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura e/ou escrita ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM). As questões que nortearam a discussão proposta foram: compreender os motivos que levam os professores da rede municipal de ensino a encaminharem os alunos para o PRAEM devido a possibilidade de terem dislexia; analisar se os motivos do encaminhamento para a avaliação estão de acordo com a literatura especializada; e, identificar o(s) procedimento(s) dos profissionais após o encaminhamento do aluno para o PRAEM. Para a realização deste trabalho foram abordados referenciais teóricos sobre os transtornos específicos da aprendizagem com ênfase na dislexia. Portanto para a coleta de dados foi realizada uma análise documental e aplicado um questionário. Os documentos analisados foram as fichas de encaminhamento ao PRAEM para avaliação em dislexia, sendo sessenta e duas fichas de encaminhamentos de vinte e seis escolas da rede municipal de ensino. A partir do estudo proposto conclui-se que os motivos que levam os professores da rede municipal de ensino a encaminharem os alunos para o PRAEM, na maioria dos casos, estão relacionados às dificuldades na leitura, escrita e matemática e condizentes com a literatura especializada que trata sobre o assunto.

Palavras-chave: Dislexia. Percepção docente. PRAEM.

ABSTRACT

TEACHERS PERCEPTIONS ABOUT DYSLEXIA: AN APPROACH TO SPECIALIZED LITERATURE

AUTHOR: Raiane Branco Vidal

ADVISOR: Andréa Tonini

This paper presents a study that aimed to know the perceptions of teachers of the Municipal Education Network who refer students with suspected dyslexia or with specific learning disability with reading and writing impairment to the Municipal Specialized Care Program (PRAEM). The questions that guided the proposed discussion were: to understand the reasons that lead the teachers of the municipal school system to refer the students to PRAEM due to the possibility of having dyslexia; analyze if the reasons for referral for evaluation are in accordance with the specialized literature; and identify the procedure (s) of professionals after the student's referral to PRAEM. For the accomplishment of this work, theoretical references about specific learning disorders with emphasis on dyslexia were approached. Therefore, for data collection, a document analysis was performed, and a questionnaire was applied. The documents analyzed were the PRAEM referral forms for dyslexia evaluation, being sixty-two referral forms from twenty-six schools of the municipal school system. From the proposed study it is concluded that the reasons that lead the teachers of the municipal school to refer students to PRAEM, in most cases, are related to reading, writing and mathematics difficulties and consistent with the specialized literature that treats about it.

Keywords: Dyslexia. Teaching perception. PRAEM.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas e número de fichas de encaminhamentos para o PRAEM.....	28
Quadro 2- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	29
Quadro 3- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	30
Quadro 4- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	31
Quadro 5- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	32
Quadro 6- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	32
Quadro 7- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	33
Quadro 8- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	36
Quadro 9- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	36
Quadro 10- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	36
Quadro 11- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	37
Quadro 12- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	37
Quadro 13- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	38
Quadro 14- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	38
Quadro 15- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	39
Quadro 16- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	40
Quadro 17- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	41
Quadro 18- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	41
Quadro 19- Totalidade de alunos encaminhados por escola.....	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Alunos encaminhados por ano escolar.....	43
Gráfico 2- Número de encaminhamentos por idade.....	44
Gráfico 3- Predominância de sexo nos encaminhamentos.....	45
Gráfico 4- Encaminhamentos por tipo de dificuldade.....	45

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Questionário aberto	52
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	53
ANEXO C – Ficha de encaminhamento ao PRAEM.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3 METODOLOGIA	22
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	51

1 INTRODUÇÃO

Ao chegar à reta final do Curso de Licenciatura em Educação Especial, o tão esperado e ao mesmo tempo temido trabalho de conclusão de curso é um requisito fundamental e obrigatório que deverá ser atingido para a minha conclusão do Curso.

O primeiro desafio a ser superado foi a tarefa de escrever sobre as razões da escolha do tema a ser estudado e pesquisado, sendo necessário que eu analisasse de forma reflexiva sobre o meu percurso acadêmico para justificar com clareza e objetividade o estudo proposto. Assim, começo a reflexão a partir do quarto semestre do Curso, ao realizar a disciplina de Dificuldades de Aprendizagem. Esta disciplina possibilitou-me a apropriação de conceitos e terminologias de uma área do conhecimento que até então era desconhecida no que se refere aos transtornos específicos da aprendizagem. As inquietações sobre o assunto começaram a provocar interesse por esse tema e então procurei realizar a leitura de outros livros e artigos que complementassem os estudos realizados na referida disciplina.

No quinto semestre do Curso, na disciplina de Alternativas Metodológicas para Alunos com Dificuldade de Aprendizagem, realizei observações no Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município de Santa Maria - RS, com uma aluna com diagnóstico de Dislexia. Durante essas observações surgiram novos questionamentos sobre o tema e o interesse de realizar o estágio em dificuldades de aprendizagem com essa aluna só aumentou.

No sexto semestre ocorreu o Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem e infelizmente a aluna citada acima foi desligada do PRAEM por ser infrequente, sendo necessária a observação de outros alunos com suspeita de dislexia que estavam em processo de avaliação.

No caso dos alunos que não são atendidos nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais, estes são encaminhados para o PRAEM por apresentarem suspeitas de transtornos específicos da aprendizagem, como a dislexia, entre outras dificuldades de aprendizagem. Em conversas com colegas que na época também realizavam o estágio nesse Programa, percebi que isso era algo recorrente, ou seja, muitos professores encaminhavam os alunos para avaliação e possível apoio por apresentarem dificuldades de aprendizagem que levavam a suspeita de serem decorrentes da dislexia. No caso dos alunos que observei, os motivos para o encaminhamento foram dificuldades na escrita com muitos erros, trocas de letras e omissões, e leitura pausada.

A literatura especializada nos transtornos específicos da aprendizagem aponta vários fatores preditores da dislexia que podem ser identificados desde a educação infantil, tais como: dificuldade ou atraso na aquisição da linguagem oral; dificuldade na memória fonológica; dificuldade em nomear pessoas, cores, objetos e figuras; desinteresse por letras, entre outros (ALTREIDER, 2016). O início do ensino fundamental é crucial na identificação do transtorno, pois o diagnóstico poderá ser concluído a partir do terceiro ano do ensino fundamental (ALTREIDER, 2016). No entanto, como dito anteriormente, há indicadores que podem ser identificados em crianças desde o nível pré-escolar.

A partir disso, questiono como os professores das escolas municipais identificam as características da dislexia nos alunos desde a educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental que justificam os encaminhamentos para o PRAEM e conseqüentemente a suspeita de um transtorno específico da aprendizagem.

Nessa perspectiva tem-se como objetivo geral conhecer as percepções dos professores da rede Municipal de Educação que encaminham os alunos com suspeita de dislexia ou com transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura e/ou escrita ao PRAEM.

Deste modo, para a realização do estudo defini os seguintes objetivos específicos:

- identificar os motivos que levam os professores da rede municipal de ensino a encaminharem os alunos para o PRAEM devido a suspeita de terem dislexia;
- analisar se os motivos do encaminhamento para a avaliação estão de acordo com a literatura especializada;
- identificar o(s) procedimento(s) dos profissionais após o encaminhamento do aluno para o PRAEM.



Para concluir este capítulo, considero que a estrutura do trabalho está organizada em cinco capítulos. O primeiro refere-se a introdução, onde apresento a temática do trabalho, as razões e os objetivos. O segundo capítulo, onde faço a escrita do referencial teórico, sendo a ênfase nos Transtorno Específico da Aprendizagem, e nomeadamente na Dislexia. O terceiro capítulo refere-se a metodologia adotada para esta pesquisa. O quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados no qual apresento a descrição dos dados coletados e com base na literatura especializada sobre o assunto articulo uma discussão. O quinto, e último capítulo, apresentam as considerações finais sobre o estudo proposto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico trata da revisão teórica sobre os transtornos específicos da aprendizagem, com ênfase na dislexia. Para a realização dessa revisão, o referencial teórico adotado parte do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, e estudos de autores nacionais e internacionais de referência na área, sendo: Altreider (2016); Catts e Chan (2011); Coelho (2017); Correia (2017); Cruz (2011); Haase et al (2011); Laranjeira (2015); Moojen e Costa (2016); Moojen e França (2016); Mousinho e Navas (2016); Ohlweiler (2016); Padula, Santos e Lourenceti (2011).

O DSM-5, é organizado pela Associação de Psiquiatria Americana, sendo a nova edição publicada em 2013 e traduzido para o português em 2014, trazendo algumas alterações importantes, sendo uma delas a modificação na terminologia de transtornos da aprendizagem para transtornos específicos da aprendizagem.

O DSM-5 classifica os transtornos específicos da aprendizagem no grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento, que é um grupo de transtornos com início no período do desenvolvimento da criança (APA, 2014) e que aborda os seguintes transtornos: Deficiências Intelectuais, Transtornos da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos Específicos da Aprendizagem, Transtornos Motores e outros transtornos do neurodesenvolvimento, como mostra a figura 1 abaixo:



Figura 1 - Classificação do DSM-5 sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, obtido no site: <http://www.iluminaneurociencias.com.br/>

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), a origem biológica dos transtornos específicos da aprendizagem inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam na capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

Como fator ambiental, o DSM-5 menciona o baixo peso, a prematuridade e a exposição à nicotina no período pré-natal; como fator genético, o manual menciona o alto índice de dificuldades para leitura, escrita e matemática na família, conforme a citação que segue:

O transtorno específico da aprendizagem parece agregar-se em famílias, particularmente quando afeta a leitura, a matemática e a ortografia. O risco relativo de transtorno específico da aprendizagem da leitura ou da matemática é substancialmente maior (p ex., 4 a 8 vezes e 5 a 10 vezes mais alto, respectivamente) em parentes de primeiro grau de indivíduos com essas dificuldades de aprendizagem na comparação com aqueles que não as apresentam (APA, 2014, p.72).

Ainda, segundo Altreider (2016, p.229),

muito raramente encontra-se o primeiro disléxico de uma família. Aprofundando a anamnese, pesquisando parentes próximos e distantes, encontra-se no mínimo evidências de traços de dislexiformes, sendo um dos primeiros sinais clínicos da dislexia a história familiar de dificuldade na leitura. O mais comum, no entanto, é encontrarmos descrições de vários membros de uma mesma família com sinais de dislexia.

Catts e Chan (2011, p.64) corroboram com a proposição da origem genética ao considerarem o seguinte:

a dislexia é hereditária e que o histórico familiar é importante indicador precoce de risco para essa condição. Quando o histórico familiar é combinado com os primeiros atrasos de linguagem receptiva e expressiva (fala-tardia) e/ou com um distúrbio específico de linguagem, o risco para a dislexia deve ser considerado elevado.

Como fator epigenético, segundo Laranjeira (2015, p.15), considera-se que:

vários estudos reportaram uma relação entre a integridade da substância cerebral branca e as capacidades de leitura. Os achados mais comuns incluem alterações locais da substância branca em crianças e adultos disléxicos ao nível das áreas temporo-parietal esquerda e o giro frontal inferior esquerdo.

Darki et al. (2012, apud LARANJEIRA 2015, p.15) “demonstrou uma relação entre a variação genética de três genes implicados no aparecimento da dislexia – DYX1C1, DCDC2 e KIAA0319 e o volume de substância branca nas regiões temporo-parietal.”. Na gênese dos transtornos da aprendizagem, menciona-se a

causa genética como origem da dislexia, sendo que, alterações em vários genes levariam às más formações cerebrais (OHLWEILER, 2016). Ainda como fator epigenético, Moojen e França (2016), destacam que a dislexia “resulta de anomalias anatômicas do lobo temporal, estabelecendo, a partir disto, a predisposição genética para a dislexia” (p.150).

Sobre os critérios para o diagnóstico dos transtornos específicos da aprendizagem, o DSM-5 elenca quatro, sendo identificados pelas letras A, B, C e D.

O Critério A, refere-se às dificuldades no uso de habilidades acadêmicas como leitura, escrita e matemática, distribuídos em três domínios especificados a seguir.

Com prejuízo na leitura:

Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las). Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido) (APA, 2014, p. 66).

Em relação às dificuldades na leitura, uma das manifestações mais comuns do transtorno específico da aprendizagem é a Dislexia, sendo definida como “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (APA, 2014, p. 67). Desta forma, pode-se compreender a dislexia como um grupo de problemas relacionado a habilidades na leitura e escrita.

Em relação ao transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na expressão escrita, o DSM-5 considera as seguintes dificuldades:

Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes). Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza). (APA, 2014, p. 66)

Em relação às dificuldades na escrita, uma das manifestações mais comuns é a disortografia, que corresponde à incapacidade de transcrever a linguagem oral sem erros ortográficos ou sem trocas de letras. Segundo Cruz (2011), a disortografia se relaciona com a codificação e com a composição escrita, ou seja, destaca problemas ao nível ortográfico.

Em relação ao transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na matemática, o DSM-5 considera as seguintes dificuldades:

Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações). Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos). (APA, 2014, p. 66)

Portanto, os transtornos específicos da aprendizagem são classificados de acordo com o domínio prejudicado sendo: com prejuízo na leitura; com prejuízo na expressão escrita e com prejuízo na matemática. Segundo o DSM-5, as prevalências do transtorno específico da aprendizagem nestes domínios são de 5 a 15% entre crianças em idade escolar, nos adultos, a prevalência é de aproximadamente 4% (APA, 2014).

O critério B menciona as baixas habilidades acadêmicas dos alunos com transtornos específicos da aprendizagem:

As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. (APA, 2014, p. 66-67)

No caso da dislexia, as habilidades acadêmicas estão baixo do esperado para a idade cronológica e ano de escolaridade esperado para a criança. Segundo Altreider (2016), até o terceiro ano falamos de hipótese diagnóstica, pois esse procedimento só poderá ser feito a partir do terceiro ano do ensino fundamental, entre 8 e 10 anos de idade, considerando que alguns atrasos na linguagem poderão sofrer correções neste período. Ainda, segundo Altreider (2011) o início do ensino fundamental é crucial na identificação do transtorno, pois o diagnóstico só poderá ser concluído a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Entretanto, podem ocorrer manifestações desde a educação infantil (APA, 2014). Adicionalmente, Haase et al. (2011) consideram que para o diagnóstico é necessário que as dificuldades sejam crônicas, ou seja, persistam de uma série para a outra.

Nessa perspectiva, o DSM-5 define os critérios de diagnósticos dos transtornos específicos da aprendizagem, (critério C) considerando que a manifestação das dificuldades de aprendizagem “iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não

se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo” (APA, 2014, p. 67).

No caso específico da dislexia, Catts e Chan (2011) consideram que “os atrasos ou os distúrbios no desenvolvimento da linguagem nos anos pré-escolares podem ser os primeiros sinais da dislexia” (p 56 - 57.). A percepção dos autores está de acordo com o DSM-5 que considera os seguintes atrasos desde a educação infantil como “atrasos ou déficits linguísticos, dificuldades para rimar e contar ou dificuldades com habilidades motoras finas necessárias para a escrita” (APA, 2014, p. 71).

O critério D trata dos fatores de exclusão para o diagnóstico dos transtornos específicos da aprendizagem, sendo:

As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. (APA, 2014, p. 67)

Compreende-se então, que os transtornos específicos da aprendizagem não são secundários a outros transtornos mentais, neurológicos ou deficiências, e também não surgem a partir de metodologias de ensino inadequadas ou de situações sociais de privação, apesar de estes fatores poderem reforçar as dificuldades apresentadas. Em concordância com o DSM-5, Correia (2017) ao tratar das dificuldades de aprendizagem específicas¹ (DAE), considera os seguintes fatores de exclusão para o diagnóstico “[...] serem causadas por outras problemáticas, tal como a deficiência mental (recentemente designada por dificuldades intelectuais), os problemas sensoriais (auditivos e visuais), os problemas motores, as perturbações emocionais e as desvantagens culturais, sociais ou económicas” (p.19).

Sobre os fatores de exclusão, Ohlweiler (2016) e Catts e Chan (2011) reafirmam que a capacidade intelectual da criança deverá estar preservada, bem como acrescentam que não deverá ser identificadas alterações motoras ou sensoriais; bem como deve ter um bom ajuste emocional, nível socioeconômico e cultural aceitável.

Portanto, os transtornos específicos da aprendizagem não são secundários a outros transtornos ou deficiências, não surgem a partir de metodologias de ensino

¹ O termo Dificuldade de aprendizagem específica (DAE), utilizado por Correia (2017) corresponde ao conceito de Transtornos Específicos da Aprendizagem utilizado pelo DSM-5 (2014).

inadequadas, problemas familiares ou de situações sociais de privação (APA, 2014; HAASE; MOURA; CHAGAS; WOOD, 2011; OHLWEILER, 2016.).

Outro aspecto a ser considerado é a condição vitalícia do transtorno específico da aprendizagem. Correia (2017) destaca que mesmo que muitas pessoas acreditem que através de intervenções pedagógicas eficientes ou da chegada à idade adulta as dificuldades desapareçam, “o facto é que, por terem uma origem neurológica, não desaparecem com a idade” (CORREIA, 2017, p. 21). Nesse sentido, o DSM-5 considera que problemas na fluência e compreensão da leitura, na soletração, na expressão escrita e/ou na habilidade com números persistem na vida adulta, entretanto, em graus variados.

Como nível de gravidade, o DSM-5 apresenta três graus, sendo: leve, moderada e grave. O transtorno específico da aprendizagem de grau leve, a pessoa apresenta alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas que possibilita ser capaz de compensar as dificuldades quando lhe são proporcionados adaptações adequadas (APA, 2014). O transtorno específico da aprendizagem de grau moderado, a pessoa apresenta dificuldades em um ou mais domínios acadêmicos, sendo improvável que se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino especializados (APA, 2014). O transtorno específico da aprendizagem de grau grave, a pessoa apresenta graves dificuldades nas habilidades acadêmicas em vários domínios, sendo improvável que o indivíduo aprenda sem um ensino individualizado, mesmo com adaptações (APA, 2014).

Nessa perspectiva, Moojen e Costa (2016) consideram que a dificuldade na precisão e rapidez no reconhecimento das palavras interfere na compreensão leitora em graus variados. Em relação aos graus de severidade, tidos como leve, moderado e grave no DSM-5 estes correspondem ao grau de impacto na vida diária e à quantidade de adaptações educacionais necessárias ao processo de aprendizagem do aluno (Mousinho; Navas, 2016).

Segundo Moojen e França (2016), nos transtornos específicos da aprendizagem considerados leve e moderado, as dificuldades poderão ser compensadas. Já nos transtornos considerados graves, como a dislexia, as dificuldades podem ser atenuadas, mas persistirão ao longo da vida.

Sobre os indicadores precoces da dislexia, Padula, Santos e Lourenceti, (2011) afirmam que na pré-escola pode-se notar um fraco desenvolvimento da atenção, imaturidade, atraso na fala, no desenvolvimento visual e na dificuldade para rimas. Consideram também que há fraco desenvolvimento da coordenação motora,

dificuldade com quebra-cabeças, falta de interesse com livros e impressos. Já na idade escolar, caracteriza-se por dificuldades linguísticas, como dificuldade na leitura, na capacidade de copiar, em cálculos matemáticos, obtendo melhor desempenho em provas orais. Na fase adulta, mantêm dificuldade na leitura e na escrita, memória imediata prejudicada, dificuldade em aprender uma segunda língua, entre outras dificuldades. Segundo o DSM-5, o transtorno específico da aprendizagem é percebido, frequentemente, nos anos pré-escolares, por atrasos na atenção, na linguagem ou nas habilidades motoras (APA, 2014).

Sobre as habilidades acadêmicas esperadas para a idade cronológica, Moojen e França (2016) consideram que as manifestações linguísticas persistem nas diferentes fases da vida da pessoa com dislexia, desde a educação infantil até a vida adulta. Segundo as autoras, na educação infantil, de 0 a 6 anos, observa-se certa lentidão no desenvolvimento das habilidades da fala e da linguagem expressiva; dificuldade em tarefas que exijam habilidades de consciência fonológica, como brincar com rimas; e, dificuldade para conhecer as letras e vocabulário restrito.

Ainda, segundo as autoras supracitadas, durante o período escolar, observa-se um desempenho inferior nas tarefas de consciência fonológica; dificuldades na nomeação rápida; dificuldades em aprender a ler e escrever; memória verbal de curto prazo deficiente; dificuldade para aprender sequências comuns como dias da semana, meses do ano; dificuldades para aprender uma língua estrangeira; dificuldades na matemática não aparecerão na capacidade de desenvolver o cálculo aritmético, mas, em alguns casos, durante a tentativa de interpretar o problema lido. Já na fase adulta, observa-se uma tendência de leitura lenta e dificuldade com a ortografia e a produção textual e dificuldades para aprender uma língua estrangeira.

Sobre a avaliação, segundo o DSM-5, é necessária uma avaliação abrangente. Nenhuma fonte única de dados é suficiente para o diagnóstico de transtorno específico da aprendizagem, assim, uma avaliação abrangente envolverá profissionais especialistas nesta área (APA, 2014).

Nesse sentido, Altreider (2016, p. 232) sugere que a avaliação deverá ser:

elaborado por equipe multidisciplinar, liderada por médico neuropediatra que entenda de transtornos da aprendizagem. Fonoaudiólogos e psicopedagogos, especialistas que possuem a tarefa de interferir terapêuticamente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, são profissionais que levantam a hipótese de dislexia. Os professores que lidam diariamente com o aluno, proporcionam informações valiosas na organização do conjunto de evidências que corroboram o diagnóstico. Os pais trarão informações sobre a probabilidade de estruturas genéticas favorecedoras do quadro, além de toda observação da tarefa domiciliar que envolve a aprendizagem de seu filho.

Assim sendo, para um diagnóstico seguro e preciso, a equipe multidisciplinar deverá ser composta por profissionais da psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e neurologista, entre outros profissionais necessários para qualificar o processo da avaliação.

Segundo Moojen e França (2016), os procedimentos básicos para uma avaliação são: anamnese com os pais ou cuidadores, sendo a finalidade deste procedimento a recolha de informações sobre a história da criança; testes de leitura, com a finalidade de evidenciar o uso das vias de reconhecimento de palavras, velocidade de leitura e erros cometidos; testes de escrita através da aplicação de ditado balanceado, ditado de texto, análise de produções textuais para avaliar coerência, coesão, pontuação e ortografia; testes de consciência fonológica que tem por finalidade analisar as habilidades de síntese, identificação de omissões e acréscimos, transposição de sílabas.

Moojen e França (2016) destacam também a necessidade de investigar o desempenho em tarefas de memória, seriação, fluência verbal, além de uma análise do material escolar e das avaliações desde o início do percurso escolar da criança. Ainda, as autoras consideram algumas avaliações clínicas necessárias, sendo: audiológicas, psicodiagnóstica, neurológica e do processamento auditivo (MOOJEN; FRANÇA, 2016). Sendo o transtorno específico da aprendizagem vitalício, ou seja, raramente haverá necessidade de realizar uma reavaliação na vida adulta (APA, 2014).

3 METODOLOGIA

Para o estudo proposto foi necessário realizar uma busca da metodologia que melhor se adequasse aos objetivos da pesquisa.

Dentre as definições encontradas sobre pesquisa, destaca-se o que afirma Gil (2010, p.1) ao considerar que “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente”.

No caso deste estudo, buscou-se através da pesquisa conhecer as percepções dos professores da rede Municipal de Educação que encaminham os alunos com suspeita de dislexia ou com transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura e/ou escrita ao PRAEM. Assim sendo, para a coleta de dados analiso as fichas de encaminhamento ao PRAEM preenchidas pelos professores das escolas municipais no primeiro semestre de 2019.

Diante do exposto, a metodologia adotada foi a pesquisa documental, que segundo Lakatos e Marconi (2009), a característica da pesquisa documental é a fonte de coletas de dados restrita a documentos. Tais documentos podem ser das mais diversas formas como documentos de arquivos públicos, documentos de arquivos privados, cartas, contratos, estatísticas, diários, relatos, entre outros.

A coleta de dados, segundo Lakatos e Marconi (2009, p.167) é uma “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta de dados previstos.”. Assim sendo, a coleta de dados deste estudo ocorreu através da análise das fichas de encaminhamentos para avaliação no PRAEM e através de um questionário com a profissional responsável pelas avaliações em dislexia. As fichas foram encaminhadas a partir do Memorando n.º 06/2018, da Coordenadora do PRAEM, em novembro de 2018, aos gestores e/ou coordenadores das escolas da Rede Municipal de Educação de Santa Maria. O referido memorando solicita uma relação de alunos com suspeita de diagnóstico de dislexia a fim de realizar um levantamento, avaliação e efetivar estratégias para atender a estes alunos.

Na análise das fichas, identifiquei as informações referentes ano escolar que o aluno frequenta, idade, sexo e as dificuldades apontadas pelo professor da sala regular nas áreas da leitura, escrita e matemática. A análise dos dados foi qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.50) quando os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva

não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (1994 p.50).

Para contemplar o terceiro e último objetivo específico do estudo proposto, realizei um questionário por considerar ser a técnica mais adequada para obter as informações necessárias diante da possibilidade de colaboração da participante, dado que a profissional encontrava-se de atestado médico. Diante deste fato, o questionário e a resposta foram enviados por e-mail.

Para Lakatos e Marconi (2009, p.100) o questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. No caso deste estudo, o questionário² teve uma pergunta do tipo aberta, permitindo a participante responder livremente, com linguagem própria e com liberdade, para descrever os procedimentos realizados por ela após os encaminhamentos dos alunos pelos professores ao PRAEM.

A participante referida é graduada no Curso de Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Franciscana – UFN e Mestrado em Educação pela UFSM. Já atuou como professora de educação especial na rede estadual e privada de ensino; exerceu atividades em uma clínica psicopedagógica, e atualmente é professora na rede municipal de Santa Maria. No PRAEM atua desde 2017 na função de Psicopedagoga, realizando avaliações e intervenções nesta área e especialmente no campo da dislexia.

² O questionário encontra-se no Anexo A deste trabalho.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O campo de investigação desta pesquisa foi o PRAEM, que está localizado na Rua Euclides da Cunha, na cidade de Santa Maria - RS, e é uma ação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a qual também é a entidade mantenedora.

O PRAEM é um programa criado para auxiliar as escolas da rede municipal em suas diversas demandas de inclusão dos alunos em suas diversas necessidades e potencialidades. Assim sendo, não apenas o público alvo da educação especial, mas demais casos em que a escola precisa de auxílio, como psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, acolhimento familiar e mental.

Este programa iniciou as atividades de atendimento em dezembro do ano de 2009, no bairro Chácara das Flores, na região norte do município de Santa Maria. Atualmente está situado na Rua Euclides da Cunha, número 1875.

Atualmente o espaço físico é constituído por uma sala com dois ambientes (recepção e secretaria), uma sala de reuniões, sete salas para o atendimento individualizado dos alunos, sala de reunião e dois banheiros.

O PRAEM recebe alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas áreas da saúde e da educação, a fim de promover avaliações e apoios para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Até a finalização deste estudo, estavam sendo atendidos cerca de 500 alunos. O programa conta com aproximadamente vinte profissionais divididos em áreas, sendo nove profissionais no apoio pedagógico, duas para orientação familiar, uma psicopedagogia para avaliação em dislexia, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma enfermeira para acolhimento de saúde mental junto a fonoaudióloga, uma secretária, uma funcionária para serviços gerais e uma Coordenadora.

O Programa tem como objetivo geral oferecer apoio especializado aos alunos do Sistema Municipal de Ensino na caracterização, desenvolvimento de estratégias e acompanhamento nas áreas afetivas, cognitivas, psicológica, social, psiquiátrica, familiar ou de outra natureza que não possa ser resolvido no espaço escolar, articulando com outros serviços, Instituições, órgãos e entidades locais à promoção de condições que assegurem a inclusão educacional.

Consta no Projeto Pedagógico do PRAEM que os atendimentos especializados nas áreas da Saúde e Educação têm como objetivo: realizar avaliações, intervenções e acompanhamento tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos; promover ações articuladas junto às escolas, visando à

promoção de condições que favoreçam processos educativos de qualidade e, sobretudo a inclusão educacional; fornecer às escolas orientações e/ou informações que sejam úteis e necessárias para a promoção da aprendizagem; estabelecer parcerias com órgãos e instituições governamentais e não governamentais, buscando efetivar o trabalho em rede colaborativo para dinamizar ações interdisciplinares, agilizar a demanda de atendimento e acompanhar os indicadores de qualidade do ensino público e o desempenho individual dos estudantes atendidos. Deste modo, o Programa é visto como referência no apoio ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno da rede municipal de Santa Maria.

Como objetivos específicos constam no Projeto Pedagógico os seguintes: avaliar situações relacionadas com problemas de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem associadas ou não a uma deficiência, bem como, situações indicativas de talento; identificar e analisar causas de insucesso escolar e propor medidas adequadas; prestar às escolas apoio de natureza psicológica e educacional, tendo em vista a permanência e o sucesso escolar por meio da equidade e a qualidade do processo educativo; colaborar nas ações da formação continuada dos profissionais das escolas envolvidas; realizar contatos com Instituições, Órgãos e Entidades para elaboração de protocolos e encaminhamentos de alunos quanto a detecção, avaliação e estudo das intervenções adequadas a situações de necessidades educacionais especiais, entre outros aspectos; selecionar junto às equipes gestoras os alunos que apresentam dificuldades no âmbito escolar; garantir junto a Secretaria de Saúde o atendimento preferencial e a agilidade aos alunos das Escolas Municipais, em casos específicos.

O encaminhamento dos alunos ao PRAEM é condicionado a sua matrícula no ensino regular das escolas conveniadas à rede municipal de ensino. As escolas ao encaminharem o aluno para o PRAEM devem preencher uma ficha de encaminhamento na qual constam os dados pessoais do aluno referente ao seu percurso escolar, o(s) motivo(s) do encaminhamento para a avaliação e o indicativo da área para qual o aluno deverá ser encaminhado.

As avaliações com os alunos são pré-agendadas após a anuência dos pais e a assinatura de uma ficha de comprometimento familiar, bem como a realização de uma entrevista de anamnese realizada pelo profissional indicado na ficha de encaminhamento. A partir da avaliação do aluno é realizado o plano de atendimento com a definição das suas necessidades e do plano de intervenção a ser desenvolvido,

bem como a devolutiva para a escola da avaliação realizada com sugestões para intervenções no contexto escolar.

Na avaliação também poderá ficar constatado que as necessidades de aprendizagem do aluno poderão ser atendidas pela própria escola, sendo encaminhada a devolutiva da avaliação realizada à escola indicando sugestões de intervenções.

Quanto à frequência, cabe destacar que se o aluno faltar duas vezes consecutivas ao atendimento sem justificativa prévia será desligado do Programa, pois muitas famílias não aderem aos atendimentos por questões financeiras o ao deslocamento. Há cerca de dois meses, o programa passou a oferecer passagens para o transe destes alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados coletados a partir das fichas de encaminhamento dos professores da rede municipal de ensino ao PRAEM, e com base em referenciais teóricos realizo uma discussão tendo em consideração os objetivos propostos para este estudo, conforme apresentado no capítulo da Introdução.

Foram analisadas as fichas de encaminhamento do ano de 2019 de vinte e seis escolas da rede municipal de ensino do município de Santa Maria, destas vinte e seis escolas, dezoito estavam em processo de avaliação, as demais já continham diagnóstico de dislexia ou de alguma deficiência. No total foram analisadas oitenta fichas de encaminhamento para avaliação de alunos com suspeita de diagnóstico de dislexia. Os encaminhamentos foram em resposta ao memorando n.º 06/2018 do PRAEM às escolas, sendo utilizado pelos professores dois tipos de fichas, não havendo assim um único padrão.

Conforme o quadro 1, apresento as escolas que encaminharam os alunos e os números de fichas correspondentes. As escolas foram nomeadas com nomes de flores para manter a confidencialidade.

NOME DA ESCOLA	NÚMERO DE ENCAMINHAMENTOS
Jasmim	7
Azaléia	5
Dália	1
Begônia	3
Calêndula	7
Copo-de-leite	10
Cravo	4
Hortênci	1
Girassol	1
Hibisco	4
Lírio	2
Bromélia	2
Lótus	1
Margarida	1
Rosa	3
Violeta	1

Tulipa	2
Orquídea	1

Quadro 1 - Escolas e número de fichas de encaminhamentos para o PRAEM.

Destas oitenta fichas analisadas, sessenta e duas indicavam pelo professor a necessidade de uma avaliação para o despiste da dislexia e as demais mencionavam a existência do diagnóstico da dislexia ou de alguma deficiência, totalizando dezoito alunos. No caso dos alunos com algum tipo de deficiência, já é descartada a possibilidade de haver dislexia, pois de acordo com o DSM-5 este é um dos critérios de exclusão para o diagnóstico dos transtornos específicos da aprendizagem, dado que não podem ser explicadas por deficiência intelectual, visual ou auditiva, dificuldades emocionais ou falta de aprendizagem adequada, entre outros fatores (APA, 2014; HASSE, et al., 2011). Portanto, compreende-se que os transtornos específicos da aprendizagem não são secundários a outros transtornos ou deficiências.

Na sequência apresento a análise das fichas de encaminhamento dos professores ao PRAEM sendo organizadas por escolas. A discussão será feita de forma individual, ou seja, com referência a uma escola, ou de forma conjunta com duas ou mais escolas.

Início a análise pela escola Jasmim que encaminhou sete alunos³ para avaliação psicopedagógica com suspeita de dislexia. Destes sete, seis frequentam o segundo ano do ensino fundamental e um o terceiro ano, conforme pode-se observar no quadro 2:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
W	7 anos	2.º ano	M
M	7 anos	2.º ano	F
A	8 anos	2.º ano	M
L	8 anos	2.º ano	F
D	8 anos	2.º ano	F
R	8 anos	2.º ano	M
S	9 anos	3.º ano	F

Quadro 2 - totalidade de alunos encaminhados por escola.

³ Os alunos foram identificados pelas letras iniciais dos seus nomes.

O aluno W, do sexo masculino, e M, do sexo feminino, com 7 anos de idade, frequentam o 2.º ano do ensino fundamental. Os motivos para os encaminhamentos foram dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Sobre a leitura foi identificado que não realizam, apenas reconhecem as letras do alfabeto; e, na escrita, apenas reproduzem sem identificar o que escrevem. Na matemática os alunos não apresentam dificuldades. Ambos os alunos não reprovaram. Na ficha de encaminhamento o professor ainda acrescenta que M falta muitas aulas.

Em relação aos alunos encaminhados com sete anos de idade, Rotta (2016), sugere que as dificuldades de aprendizagem apresentadas nesta idade, podem estar relacionadas com a timidez, a insegurança, a ansiedade, a baixa autoestima e a falta de motivação.

Os alunos A e R, do sexo masculino, e L e D, do sexo feminino, possuem 8 anos de idade e frequentam o 2.º ano do ensino fundamental. Os motivos dos encaminhamentos foram dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Sobre a leitura foi identificado que não realizam, apenas reconhecem as letras do alfabeto; na escrita, escrevem com erros ortográficos não adequados ao ano escolar em que frequentam, no entanto, os professores não identificaram quais os tipos de erros. Na matemática apresentam dificuldades nas operações de adição e subtração. Além dessas dificuldades, L apresenta dificuldade em raciocinar com lógica; D na interpretação de problemas e R não reconhece os números. Os quatro alunos não reprovaram e são assíduos nas aulas.

O aluno S, do sexo feminino, com 9 anos de idade, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Na leitura, lê silabando e pausadamente. Na escrita escreve com erros ortográficos não adequados ao ano escolar em que frequenta. Na matemática apresenta dificuldades nas operações de adição e subtração e raciocinar com lógica. S não reprovou de ano, porém falta muito as aulas.

A Escola Azaléia encaminhou cinco alunos para avaliação, sendo um aluno do segundo ano, três do terceiro ano e um do quinto ano do ensino fundamental, conforme pode-se observar no quadro 3:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
I	7 anos	2.º ano	M
S	9 anos	3.º ano	F
D	-	3.º ano	M

D.S	10 anos	3.º ano	M
B	12 anos	5.º ano	M

Quadro 3 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno I, do sexo masculino, com 7 anos de idade, frequenta o 2.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Na leitura não realiza a decodificação, pois não reconhece as letras do alfabeto; na escrita, escreve com erros ortográficos não adequados ao 2.º ano e na matemática não reconhece os números.

A aluna S, do sexo feminino, com 9 anos de idade, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental e o aluno B, do sexo masculino, possui 12 anos e frequenta o 5.º ano do ensino fundamental. Foi identificado que na área da leitura e da escrita, ambos escrevem com erros ortográficos não adequados ao ano escolar em que cada um frequenta e leem silabando. Na matemática, ambos possuem dificuldades em raciocinar com lógica. S possui dificuldades na adição e subtração e B possui dificuldades nas quatro operações matemáticas. Ainda na ficha de encaminhamento, o professor acrescenta que S falta muito às aulas.

Os alunos D e D.S. ambos do sexo masculino, com 10 anos de idade frequentam o 3.º ano do ensino fundamental. Os motivos dos encaminhamentos foram dificuldades na leitura e na escrita. Na escrita apenas reproduzem o que escrevem sem dar sentido a escrita. Na leitura, não decodificam, pois não reconhecem as letras do alfabeto. D.S. possui compreensão leitora apenas quando é lido para ele. Além disso, D.S. possui dificuldades na matemática, não reconhecendo os números e dificuldades em raciocinar com lógica. Ambos os alunos são assíduos nas aulas. Na ficha de D.S. o professor acrescenta que ele reprovou uma vez no 3.º ano do ensino fundamental.

Sobre os encaminhamentos das Escolas Jasmim e Azaléia referentes aos alunos do 2º ano, a literatura especializada sugere que o diagnóstico só poderá ser realizado a partir do 3º ano do ensino fundamental (entre 8 e 10 anos de idade), pois há que se considerar que alguns atrasos na linguagem sofrem correções espontâneas e que estratégias de compensação ainda não estão estruturadas (ALTREIDER, 2016).

A Escola Dália encaminhou um aluno para avaliação, conforme pode-se observar no quadro 4:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
V	9 anos	3.º ano	M

Quadro 4 - totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno V, do sexo masculino, tem 9 anos de idade e frequenta o 3.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na escrita, não escreve, apenas reproduz; na leitura, não decodifica, não reconhecendo as letras do alfabeto; e na matemática apresenta dificuldades nas quatro operações e não interpreta problemas simples.

A Escola Begônia encaminhou três alunos para avaliação, sendo um aluno do primeiro ano, um do segundo ano e um do quarto ano do ensino fundamental, conforme pode-se observar no quadro 5:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
J	6 anos	1.º ano	M
A	8 anos	2.º ano	F
J.M	12 anos	4.º ano	F

Quadro 5 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna A, do sexo feminino, com 8 anos de idade, frequenta o 2.º ano do ensino fundamental; o aluno J, do sexo masculino, tem 6 anos de idade e está no 1.º ano do ensino fundamental. Os motivos dos encaminhamentos foram dificuldades na leitura, na escrita e na matemática. Ambos os alunos não escrevem, apenas reproduzem a escrita. Na leitura, não leem e nem reconhecem as letras do alfabeto. Na matemática apresentam dificuldades na adição e subtração, não reconhecem os números e não interpretam problemas matemáticos; já J não relaciona os números com as quantidades.

A aluna J. M, do sexo feminino, com 12 anos de idade, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Sobre a escrita, apenas reproduz e escreve com erros ortográficos não adequados para o ano escolar em que frequenta. Na leitura, lê sílabas isoladas; na matemática não identifica e diferencia as operações, não interpreta problemas, e tem dificuldade de raciocinar com lógica. J reprovou duas vezes e já abandonou a escola, retornando posteriormente.

A Escola Calêndula encaminhou sete alunos para avaliação, sendo dois com ficha de encaminhamento e cinco sem as fichas, sendo cinco alunos do terceiro ano, um do quarto ano e um do oitavo ano, conforme pode-se observar no quadro 6:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
S	-	3.º ano	M
C	-	3.º ano	F
H.M	-	3.º ano	M
E	-	3.º ano	F
C.M	-	3.º ano	F
H	10 anos	4.º ano	M
K	14 anos	8.º ano	M

Quadro 6 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno H, do sexo masculino, com 10 anos de idade, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Na área da leitura, não apresenta compreensão leitora, lê silabando e realiza a leitura apenas de palavras isoladas; na escrita, escreve com erros ortográficos não adequados ao seu ano escolar. Na matemática possui dificuldade na multiplicação e divisão. Ainda, na ficha de encaminhamento consta que H reprovou no 3.º ano. O aluno K, também do sexo masculino, possui 14 anos de idade e frequenta o 8.º ano. Apresenta dificuldades na escrita, com erros ortográficos não adequados ao seu ano escolar, e letra ilegível. As demais áreas não foram mencionadas na ficha de encaminhamento.

Os alunos S e H. M, do sexo masculino, e as alunas C, E e C.M, do sexo feminino, frequentam 3.º ano do ensino fundamental, não sendo encontrado as fichas de encaminhamento dos mesmos para o PRAEM. O documento enviado pela escola foi uma planilha com os nomes dos alunos, o ano escolar que frequentam, e os nomes dos responsáveis. Portanto, considero que esse tipo de encaminhamento não colabora com os profissionais do PRAEM, pois não fornece informações necessárias que justifiquem este procedimento e tão pouco colaboram com os profissionais que farão a avaliação dos alunos.

A Escola Copo-de-leite encaminhou dois alunos do terceiro ano, cinco do quarto ano, dois do quinto ano e um do sétimo ano, totalizando dez alunos matriculados no ensino fundamental, conforme pode-se observar no quadro 7:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
V	9 anos	3.º ano	M
M	-	3.º ano	M

B	10 anos	4.º ano	M
A	-	4.º ano	M
K	-	4.º ano	M
L	-	4.º ano	M
W	-	4.º ano	M
P	-	5.º ano	M
P	-	5.º ano	F
J	-	7.º ano	M

Quadro 7 - Totalidade de alunos encaminhados por escola

O aluno V, do sexo masculino, com 09 anos de idade, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Na área da leitura, V apenas reconhece as letras do alfabeto; na escrita, apenas reproduz a escrita sem identificar o que escreve. Na matemática, possui dificuldade em raciocinar com lógica e sequência.

O aluno B, do sexo masculino, com 10 anos de idade, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento de B foi dificuldades na fala (fala com trocas e omissões), e na escrita reproduz sem identificar o que escreve; na leitura, lê silabando apenas palavras isoladas. B já reprovou, porém não foi informado na sua ficha de encaminhamento em qual ano escolar. Em relação à fala infantilizada, Shaywitz (2008) sugere que quando o infantilismo persiste para além do período usual, pode constituir um sinal precoce de dislexia, no entanto, algumas crianças com dislexia podem não apresentar atraso na fala ou pode passar despercebido. Além disso, um atraso na fala pode ser um sinal precoce de um futuro problema de leitura.

O aluno P, do sexo masculino, está no 5.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. Na escrita, faz cópia, mas não faz produção textual; na leitura não tem fluência, reconhece as letras do alfabeto, porém faz trocas e omissões, as quais não foram mencionadas no encaminhamento.

O aluno J, do sexo masculino, frequenta o 7.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Na escrita J não compreende a letra cursiva e faz trocas e omissões ao grafar, na leitura não possui fluência leitora, na matemática não realiza cálculos sem algum tipo de apoio.

O aluno M, do sexo masculino, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Na escrita, escreve frases simples, não segmentando palavras e possui dificuldades na leitura. Na matemática, não realiza cálculos sem algum tipo de apoio, não sendo informado na ficha se este apoio é relacionado a materiais concreto ou apoio do professor, colegas, entre outros mediadores.

O aluno A, do sexo masculino, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades de aprendizagem na área da leitura, da escrita e da matemática. Não produz escrita de forma autônoma e não copia corretamente, no entanto, não foi identificado se é do quadro para o caderno. Na área da leitura, possui dificuldades para realizá-la; na matemática não identifica os números.

O aluno L, do sexo masculino, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades na leitura e na escrita. Na leitura não reconhece algumas letras e na escrita faz trocas e omissões de letras, as quais não foram identificadas na ficha de encaminhamento. Ainda, o professor de L acrescenta que o mesmo é muito infrequente nas aulas. O aluno K, do sexo masculino, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades na leitura e na escrita. Na área da escrita, escreve palavras simples e não possui escrita espontânea. Na Leitura, não lê o que copia e tem dificuldade na associação fonema-grafema.

O aluno W, do sexo masculino, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades na leitura, na escrita e na matemática. Na escrita, reconhece as letras do alfabeto, mas não forma palavras, e lê com dificuldades. Na área da matemática, apresenta dificuldades na resolução de cálculos simples. Consta no seu encaminhamento que W já reprovou, porém não foi informado o ano escolar da reprovação.

A aluna P, do sexo feminino, frequenta o 5.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldades na leitura e na escrita. Na escrita, não realiza produção textual e na leitura reconhece as letras do alfabeto e lê apenas palavras simples.

A Escola Hibisco encaminhou quatro alunos, dois alunos do segundo ano e dois do terceiro ano do ensino fundamental. Esta escola não disponibilizou a informação das idades dos alunos nas fichas de encaminhamento, conforme pode-se observar no quadro 8:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
M	-	2.º ano	M
L	-	2.º ano	M
C	-	3.º ano	F
D	-	3.º ano	F

Quadro 8 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

Os alunos M e L, do sexo masculino, frequentam o 2.º ano. M não lê e possui dificuldades na interpretação; L lê apenas sílabas simples. Na escrita L escreve com muitas trocas e omissões.

As alunas C e D, do sexo feminino, frequentam o 3.º ano. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura e na escrita. Na leitura, C não realiza de diferentes tipos de letras e D não lê com clareza, apresentando dificuldades na interpretação. Na escrita, as alunas apresentam trocas e omissões de letras, não sendo informadas quais são as mais frequentes na ficha de encaminhamento.

A Escola Lírio encaminhou dois alunos para avaliação, um do terceiro ano e um aluno do quarto ano, conforme pode-se observar no quadro 9:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
R	-	3.º ano	F
G	10 anos	4.º ano	M

Quadro 9 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna R, do sexo feminino, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura. R, não realiza a leitura e não interpreta. O professor acrescenta que R falta muitas aulas, sendo infrequente.

O aluno G, do sexo masculino, tem 10 anos de idade e frequenta o 4.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura e na

escrita. Na leitura, lê apenas palavras simples de até duas sílabas e possui dificuldades na escrita espontânea.

A Escola Bromélia encaminhou dois alunos para avaliação, um do primeiro ano e um no sexto ano. As idades dos alunos não foram informadas nas fichas de encaminhamentos, conforme pode-se observar no quadro 10:

Escola	Idade	Ano escolar	Sexo
J	-	1.º ano	F
M	-	6.º ano	F

Quadro 10 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna J, do sexo feminino, frequenta o 1.º ano. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na leitura, não reconhece todas as letras do alfabeto e faz a leitura de poucas palavras. Na matemática realiza trocas de sinais de adição e subtração.

A aluna M, do sexo feminino, frequenta o 6.º ano. Na sua ficha de encaminhamento não consta informações sobre as suas dificuldades.

A Escola Lótus encaminhou apenas um aluno, conforme pode-se observar no quadro 11:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
V	-	9.º ano	M

Quadro 11 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno V, do sexo masculino, matriculado no nono ano do ensino fundamental. Em sua ficha de encaminhamento não consta dados sobre sua idade e suas possíveis dificuldades.

A Escola Margarida encaminhou apenas um aluno para avaliação, conforme pode-se observar no quadro 12:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
M	-	4.º ano	M

Quadro 12 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno M, do sexo masculino, matriculado no 4.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, dado que ainda não se apropriou

na totalidade das letras do alfabeto, reconhecendo as vogais, não diferenciando palavras de frases, e apresentando trocas e omissões de letras. Possui fala infantilizada.

A Escola Rosa encaminhou três alunos, sendo: aluna M, do sexo feminino, matriculada no segundo ano do ensino fundamental; M, do sexo masculino do terceiro ano do ensino fundamental; e W, do sexo masculino, do sexto ano do ensino fundamental. A escola não disponibilizou as informações sobre as idades e as dificuldades dos alunos nas fichas de encaminhamento, conforme pode-se observar no quadro 13:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
M	-	2.º ano	F
M	-	3.º ano	M
W	-	6.º ano	M

Quadro 13 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A Escola Tulipa encaminhou dois alunos do terceiro ano, quatro alunos do quarto ano e dois do quinto ano, totalizando oito alunos do ensino fundamental, conforme pode-se observar no quadro 14:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
B	8 anos	3.º ano	F
A	-	3.º ano	F
P	12 anos	4.º ano	M
R	13 anos	4.º ano	M
J	-	4.º ano	M
S	-	4.º ano	M
G	12 anos	5.º ano	M
B.F	12 anos	5.º ano	M

Quadro 14 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna B, do sexo feminino, com 8 anos de idade, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental pela segunda vez. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na escrita apenas a reproduz, sem identificar o que

escreve. Na leitura, não decodifica, pois não reconhece as letras do alfabeto. Na matemática, reconhece os números, mas não relaciona com as quantidades.

O aluno B.F, do sexo masculino, tem 12 anos de idade e frequenta o 5.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na escrita, apresenta muitos erros ortográficos não adequados a ano escolar que frequenta e na leitura lê apenas palavras isoladas. Na matemática, apresenta dificuldades nas quatro operações e dificuldade de raciocinar com lógica.

Os alunos P, do 4.º ano, e G, do 5.º ano do ensino fundamental, ambos do sexo masculino, possuem 12 anos de idade. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na leitura, os alunos leem silabando, apenas palavras simples, e não possuem compreensão leitora. Na escrita, escrevem com erros ortográficos não adequados ao ano escolar que frequentam. Na matemática, P possui dificuldades nas quatro operações matemáticas, não reconhecendo os números e possui dificuldades em raciocinar com lógica. Não foram informadas dificuldades na matemática do aluno G. Ainda, os dois alunos já reprovaram uma vez no quarto ano.

O aluno R, do sexo masculino, tem 13 anos e frequenta o 4.º ano. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. O aluno não realiza a leitura e não reconhece as letras do alfabeto. Na escrita apenas reproduz sem identificar o que escreve e sua letra é ilegível. Na matemática não reconhece os números, apresenta dificuldades nas quatro operações e dificuldades em raciocinar com lógica. Ainda, no seu encaminhamento o professor de R acrescenta que o aluno já reprovou duas vezes no 3.º ano e duas vezes no 4.º ano.

Os alunos J e S, do sexo masculino, frequentam o 4.º ano e a aluna A, do sexo feminino, frequenta o 3.º ano do ensino fundamental. No caso desses alunos, as fichas de encaminhamento não foram encontradas.

Em relação aos encaminhamentos das Escolas Calêndula, Copo-de-leite, Hibisco, Lírio, Bromélia, Lótus, Margarida, Rosa e Tulipa, percebe-se que não há informações sobre a idade da maioria, em alguns casos, ou de todos os alunos destas escolas nas fichas de encaminhamento. A literatura aponta que para uma avaliação precisa e eficiente é necessário que a equipe de profissionais envolvida no processo de despiste para o diagnóstico da dislexia tenha informações sobre a idade dos alunos nos encaminhamentos, pois a discrepância entre a dislexia e a idade cronológica do aluno é possível ponto de identificação de um suposto diagnóstico de dislexia, dado que a defasagem nas habilidades acadêmicas dos alunos deverá estar

significativamente abaixo do esperado tendo como parâmetro a idade e o nível de escolaridade do indivíduo. (APA, 2014).

A Escola Cravo encaminhou um aluno do segundo ano, um do terceiro ano e dois do quinto ano, totalizando quatro alunos matriculados no ensino fundamental, conforme pode-se observar no quadro 15:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
W	-	2.º ano	F
Y	9 anos	3.º ano	M
E	12 anos	5.º ano	F
V	15 anos	5.º ano	M

Quadro 15 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna W, do sexo feminino, frequenta o 2.º ano, não sendo informada a sua idade na ficha do encaminhamento. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, pois W não reconhece as letras do alfabeto:

A aluna E, do sexo feminino, tem 12 anos de idade e frequenta 5.º ano do ensino fundamental, sendo reprovada por três vezes no 3.º ano. O aluno V, do sexo masculino, com 15 anos e também está no 5.º ano. Os motivos do encaminhamento dos alunos foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na área da escrita, os alunos apresentam erros ortográficos não adequados ao ano escolar que frequentam. Na matemática, os alunos têm dificuldades em interpretar problemas simples. Já na leitura, V lê apenas palavras isoladas.

O aluno Y, do sexo masculino, tem 9 anos de idade e frequenta o 3.º ano pela segunda vez. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura e na escrita, porém no seu encaminhamento não foi informado quais são as dificuldades do aluno nestas áreas.

Sobre os encaminhamentos da Escola Cravo, segundo Shaywitz (2008), as realizações esperadas para o segundo e terceiro ano de escolaridade, de sete a nove anos de idade, são a realização da leitura com precisão, rapidez e fluência, leitura com compreensão de textos adequados ao seu ano de escolaridade: lê textos e livros mais longos, associa letras aos sons, entre outros. No caso dos alunos encaminhados pela Escola Cravo, os alunos estão abaixo do esperado para a idade e o ano de escolarização, levando em consideração as realizações esperadas pela autora supracitada. Segundo o DSM-5 as habilidades acadêmicas afetadas estão substancial

e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas (APA, 2014).

A Escola Hortência encaminhou apenas uma aluna para avaliação, conforme pode-se observar no quadro 16:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
W	11 anos	4.º ano	F

Quadro 16 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna W, do sexo feminino, com 11 anos de idade, frequenta o 4.º ano do ensino fundamental pela segunda vez. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na leitura, lê algumas sílabas isoladas e fala com trocas e omissões, além de escrever com muitos erros ortográficos, não sendo especificados quais. Na matemática, apresenta dificuldade na divisão e não interpreta problemas simples.

A Escola Girassol encaminhou apenas um aluno para avaliação, conforme pode-se observar no quadro 17:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
J	12 anos	6.º ano	M

Quadro 17 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno J, do sexo masculino, com 12 anos de idade, frequenta o 6.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura e na escrita. Na escrita apresenta erros ortográficos não adequados ao ano escolar que frequenta e possui letra ilegível; na leitura, lê com lentidão, mas com compreensão leitora.

Sobre os encaminhamentos das escolas Hortência e Girassol, destaco que as realizações esperadas para o quarto ano e os anos seguintes, estão distantes das habilidades acadêmicas apresentadas pelos alunos destas escolas. Segundo Shaywitz (2008), neste período de escolaridade, as realizações esperadas são de que os alunos leem para aprender e por prazer.

A Escola Violeta encaminhou apenas um aluno para avaliação, conforme pode-se observar no quadro 18:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
J	8 anos	3.º ano	M

Quadro 18 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

O aluno J, do sexo masculino, com 8 anos de idade, matriculado no 3.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi a dificuldade na escrita e na matemática. Na escrita, escreve com muitas inversões de letras, porém na sua ficha de encaminhamento não foi informado quais as trocas. Na matemática, apresenta dificuldades na interpretação e resolução de problemas, bem como em raciocinar com lógica.

A Escola Orquídea encaminhou apenas um aluno para avaliação, conforme pode-se observar no quadro 19:

Aluno	Idade	Ano escolar	Sexo
J	10 anos	4.º ano	F

Quadro 19 - Totalidade de alunos encaminhados por escola.

A aluna J, do sexo feminino, com 10 anos de idade, matriculada no 4.º ano do ensino fundamental. O motivo do encaminhamento foi dificuldade na leitura, na escrita e na matemática. Na leitura, lê sílabas isoladas; na escrita, escreve com erros ortográficos não adequados ao ano escolar que frequenta. Na matemática, possui dificuldades em raciocinar com lógica.

Sobre os encaminhamentos das Escolas Violeta e Orquídea, para Shaywitz (2008), as realizações esperadas para o terceiro ano de escolaridade, até nove anos de idade, são a realização da leitura com precisão, rapidez e fluência, leitura com compreensão de textos adequados ao seu ano de escolaridade: lê textos e livros mais longos, associa letras aos sons, entre outros. No caso dos alunos encaminhados pelas Escolas Violeta e Orquídea, os alunos estão abaixo do rendimento esperado para a idade e o ano de escolarização.

Ainda sobre os encaminhamentos acima, as idades cronológicas e os anos escolares estão corretas para o encaminhamento do sujeito para uma avaliação em despiste de dislexia, pois conforme a literatura especializada, o diagnóstico de dislexia só poderá ser realizado entre 8 e 10 anos de idade.

Na sequência faço uma apresentação gráfica analisando os seguintes aspectos:

- concentração de encaminhamentos por ano escolar;
- concentração de encaminhamentos por idade;
- concentração de encaminhamentos por sexo;
- concentração de encaminhamentos por tipo de dificuldade.

Encaminhamentos por ano escolar: os encaminhamentos por ano escolar para a avaliação tiveram a maior concentração no 3.º ano, totalizando dezenove alunos. E no 4.º ano, totalizaram dezesseis alunos do ensino fundamental, no 2.º ano, totalizando onze alunos, no 1.º ano, totalizando dois alunos, no 5.º ano totalizando sete alunos, no 6.º ano, totalizando dois alunos, no 7.º ano, totalizando um aluno e no 8.º na totalizando um aluno, conforme pode ser observado no gráfico 1:

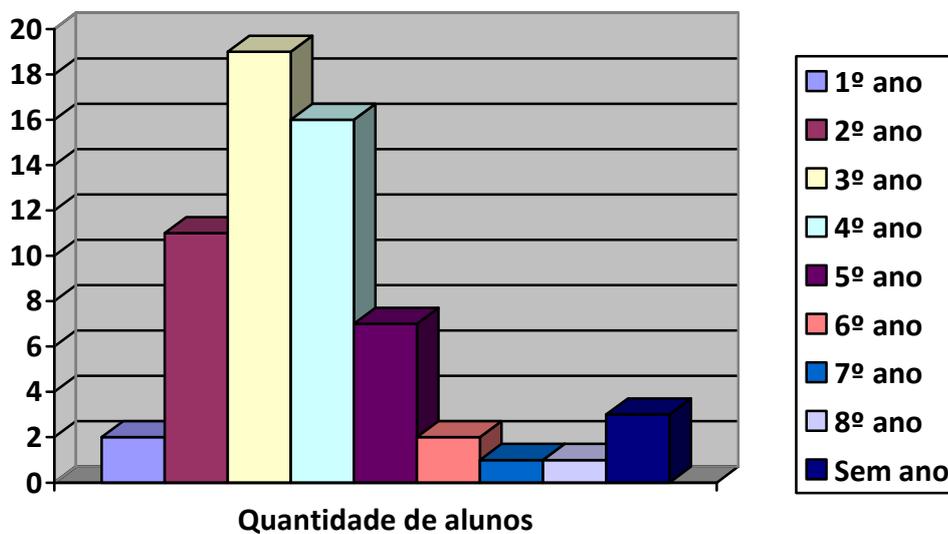


Gráfico 1 - Alunos encaminhados por ano escolar.

Tais encaminhamentos estão de acordo com a literatura especializada, pois o diagnóstico poderá ser conclusivo a partir do terceiro ano do ensino fundamental, entre 8 e 10 anos de idade, considerando que alguns atrasos na linguagem poderão sofrer correções neste período (ALTREIDER, 2016).

Além disso, pode-se observar no Gráfico 1 que três alunos foram encaminhados sem a informação do ano escolar, o que para o diagnóstico da dislexia a idade e o ano escolar são fundamentais (ALTREIDER, 2016). Ainda, segundo Shaywitz (2008) o nível de escolarização da criança, mais do que a idade, pode ser um guia mais adequado para o diagnóstico.

Outra observação a ser feita é de não ter sido encontrados encaminhamentos para avaliação em dislexia de alunos na educação infantil. Segundo o DSM-5, o transtorno específico da aprendizagem pode ser percebido desde os anos pré-

escolares na criança, por atrasos na linguagem (fala) e/ou nas habilidades motoras e fraco desenvolvimento da atenção (APA, 2014).

Portanto, os primeiros sinais da dislexia aparecem desde a educação infantil, sendo indicados por Shaywitz (2008) outras dificuldades, tais como: atraso na linguagem falada, pronuncia incorreta de palavras, ismo persistente, dificuldade em aprender e recordar nome de letras, dificuldade para rimas, dificuldade com quebra-cabeças, falta de interesse com livros e impressos. Assim sendo, nos primeiros anos de escolarização é possível identificar as dificuldades iniciais relacionadas aos transtornos específicos da aprendizagem, sendo a informação do ano escolar do aluno um dado relevante para o despiste do diagnóstico da dislexia.

Encaminhamentos por idade: os encaminhamentos por idade para a avaliação tiveram a maior concentração nos 12 anos idade, com oito encaminhamentos, seguido de 8 anos de idade com sete encaminhamentos, conforme pode ser observado no gráfico 2. Ainda, no gráfico pode-se observar a grande quantidade de encaminhamentos sem informações de idade, sendo vinte e quatro alunos.

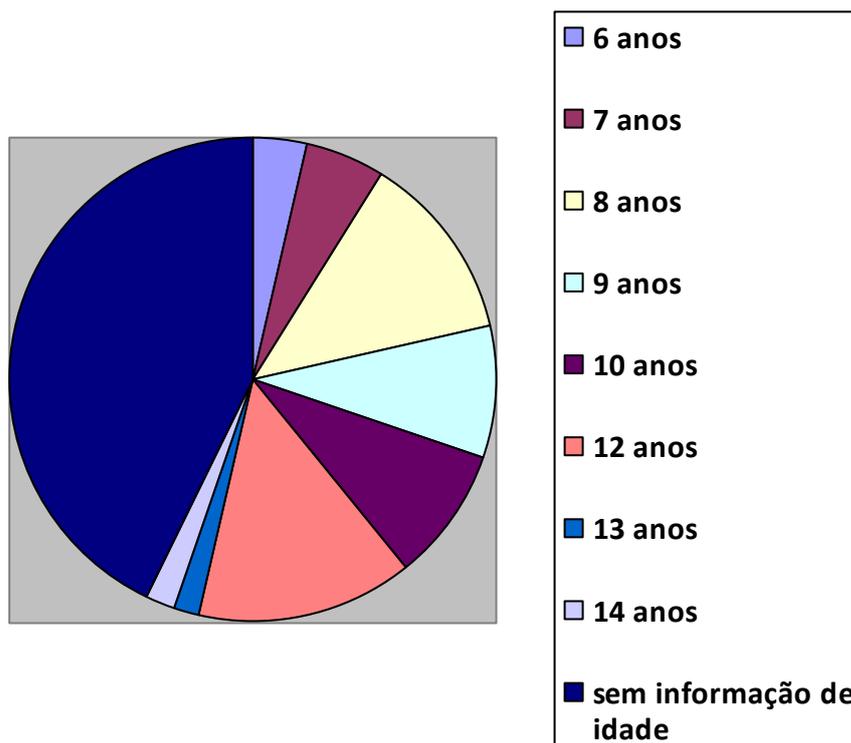


Gráfico 2 - Número de encaminhamentos por idade.

Em relação aos encaminhamentos por idade, foram analisadas duas fichas de alunos com seis, três de alunos com sete anos, sete alunos com oito anos, cinco alunos com nove anos, cinco de alunos com dez anos, uma de aluno com onze anos, oito de alunos com doze anos, um e aluno com treze anos, uma de alunos com quatorze anos e quatro sem identificação de idade.

A idade cronológica do indivíduo é um parâmetro de identificação de um suposto diagnóstico de dislexia, dado que a defasagem nas habilidades acadêmicas dos alunos deverá estar significativamente abaixo do esperado tendo como parâmetro a idade e o nível de escolaridade do indivíduo, a qual deverá ser confirmada por avaliações educacionais e clínicas para a confirmação de um transtorno específico da aprendizagem, se este for o caso (APA, 2014). Assim considera-se que uma identificação precoce aliada por uma intervenção adequada corrobora com a aprendizagem das habilidades acadêmicas e, no caso dos alunos com dislexia, as habilidades de leitura podem ser significativamente melhoradas (CATTIS; CHAN, 2011).

Encaminhamentos por sexo: sobre a prevalência por sexo, teve o predomínio do sexo masculino nos encaminhamentos. Do sexo masculino foram encaminhados quarenta e quatro alunos; e do sexo feminino foram encaminhadas dezoito alunas, conforme pode ser observado no gráfico 3:

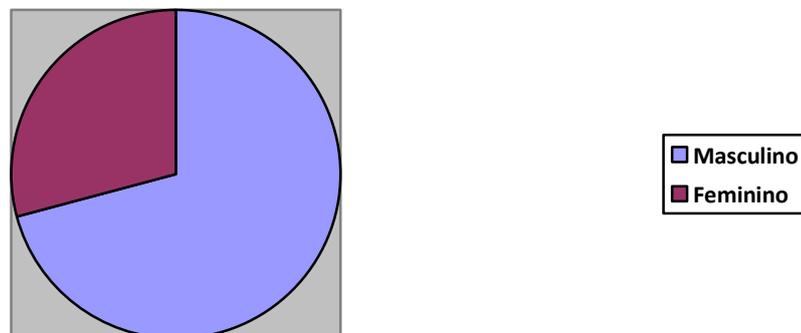


Gráfico 3 - Predominância de sexo nos encaminhamentos.

Os dados estão de acordo com a literatura especializada, pois segundo o DSM-5 (2014) e autores como Siqueira et al. (2015) e Coelho (2017), o transtorno específico da aprendizagem é mais comum em indivíduos do sexo masculino do que no feminino, sendo a proporção variando de 3:1, não podendo ser atribuído com fatores de raça, cor, nível socioeconômico, etc.

Encaminhamento por tipo de dificuldade: da predominância das dificuldades apresentadas pelos alunos, das sessenta e duas fichas de encaminhamentos

analisadas, trinta e um alunos foram identificados com dificuldades na leitura, na escrita e na matemática; quinze alunos com dificuldades na leitura e na escrita; um aluno com dificuldades apenas na leitura; e quinze fichas de encaminhamentos sem as dificuldades apresentadas pelos alunos, conforme pode ser observado no gráfico 4:

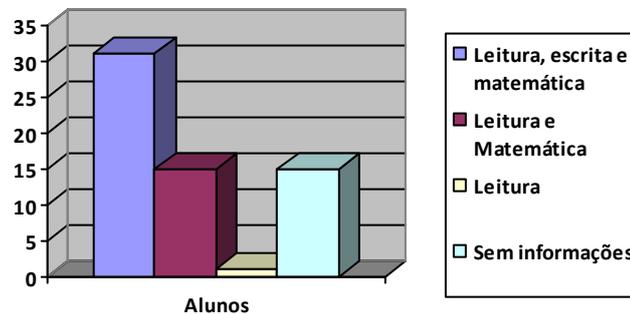


Gráfico 4 - Encaminhamentos por tipo de dificuldade.

No caso dos trinta e um alunos com dificuldades na leitura, na escrita e na matemática, as dificuldades identificadas nas fichas de encaminhamento estão de acordo com o DSM-5 no que refere-se aos transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na leitura, na escrita e na matemática. No entanto, não quer dizer que os alunos de fato tenham esse tipo de transtorno.

Um estudo recente realizado no Brasil identificou as taxas de prevalência do transtorno específico da aprendizagem de acordo com a nova classificação do DSM-5, e suas comorbidades, sendo: 7,6% para comprometimento global, 5,4% para comprometimento na escrita, 6,0% para comprometimento na área da aritmética, e 7,5% para comprometimento na leitura (FORTES, 2015). Estes dados mostram o quanto o comprometimento dos transtornos específicos da aprendizagem compromete as habilidades acadêmicas de uma forma global, entretanto, para o caso específico das fichas analisadas neste estudo, elas necessitam de uma avaliação clínica abrangente para obter-se uma prevalência fiel aos transtornos ou dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos encaminhados ao PRAEM.

Sobre os procedimentos dos profissionais após o encaminhamento do aluno para o PRAEM, a profissional responsável pelas avaliações para identificar as características de dislexia, relatou através de entrevista semiestruturada, que após receber o encaminhamento, é organizada uma planilha por escola. Em seguida entra-se em contato com a escola para agendar a avaliação daqueles que ainda não possuem o diagnóstico. Para esta avaliação é solicitado que o aluno traga o seu

material escolar e seus pareceres escolares, e ainda é feita uma anamnese com o responsável que o leva até o PRAEM.

Após avaliação é agendado uma visita à escola para fazer a devolutiva da avaliação, explicando os instrumentos utilizados e a hipótese diagnóstica com os encaminhamentos necessários. As escolas recebem um manual de orientação de como trabalhar com alunos com dislexia, elaborado pela psicopedagoga.

Sobre a avaliação do transtorno específico da aprendizagem, para literatura especializada é necessário uma avaliação abrangente, dado que nenhuma fonte única de dados é suficiente para este diagnóstico (APA, 2014; ALTREIDER 2016; MOOJEN; FRANÇA, 2016). Nesse sentido, para um diagnóstico seguro é necessário que a avaliação seja realizada por uma equipe multidisciplinar, devendo ser formada por médico neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, entre outros profissionais necessários para o estudo de cada caso, que é único para cada indivíduo. Portanto, outros procedimentos podem ser necessários, dependendo do caso, sendo avaliações audiológicas, psicodiagnósticas, e do processamento auditivo (APA, 2014; ALTREIDER 2016; MOOJEN; FRANÇA, 2016).

Além destes profissionais, os professores que lidam diariamente com os alunos são considerados colaboradores importantes para o processo da avaliação, pois proporcionam informações valiosas na organização do conjunto de evidências que auxiliam no diagnóstico (APA, 2014; ALTREIDER, 2016). Os pais através de anamnese, também trarão informações sobre a história da criança, a probabilidade de estruturas genéticas favorecedoras do quadro, além de toda observação da tarefa domiciliar que envolve a aprendizagem do seu filho (ALTREIDER, 2016).

Portanto, considero que os procedimentos realizados por uma única profissional do PRAEM, está de acordo com o que indica a literatura especializada na área que lhe compete, neste caso a Psicopedagogia. No entanto, como não houve um aprofundamento dessa questão não posso inferir um posicionamento em relação aos instrumentos realizados nas avaliações e a existência da colaboração de outros profissionais especialistas nesse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais tendo como referência as questões iniciais que originaram este estudo.

Sobre a identificação dos motivos que levam os professores da rede municipal de ensino a encaminharem os alunos para o PRAEM devido à possibilidade de terem dislexia, considero que a maioria dos casos está relacionado às dificuldades na leitura, escrita e/ou matemática, de alunos que deveriam estar num nível de aprendizagem em comparativo ao ano escolar que frequentam e a idade cronológica.

As dificuldades mencionadas nos encaminhamentos estão de acordo com a literatura especializada, pois foram identificadas características dos transtornos específicos da aprendizagem, as quais constavam na ficha de encaminhamento, e nestas os professores sinalizavam uma ou mais dificuldades de acordo com as áreas de leitura, escrita e/ou matemática.

Em relação às fichas de encaminhamento, percebi que muitas foram preenchidas com poucas informações sobre as dificuldades, bem como faltaram dados dos alunos como idade e ano escolar, sendo que um relatório completo sobre a aprendizagem do aluno é fundamental para uma avaliação precisa da dislexia. Na maioria das fichas, os professores apenas assinalam as opções que mais se aproximava das dificuldades dos alunos, sem acrescentar informações, como por exemplo, quando assinalam que os alunos escrevem com trocas e omissões ou erros ortográficos, os professores não especificam quais as trocas, omissões e erros o aluno comete.

Entretanto, para além dos aspectos direcionados nas fichas, outros devem ser do conhecimento dos profissionais da educação, sendo os fatores relacionados com a escola, com a família e com a criança. Em relação à escola é fundamental que se analise as condições físicas e pedagógicas para os seus alunos. As condições físicas a serem analisadas são referentes às salas de aulas arejadas e com boa iluminação, além de um número aceitável de alunos por turma. As condições pedagógicas são referentes à adequada metodologia utilizada pelo professor e condizente com a faixa etária dos alunos, disponibilidade de materiais diferenciados, entre outras condições (ROTTA, 2016).

A família deve oferecer condições de ensino-aprendizagem adequadas e estimular o hábito da leitura, porém, muitas famílias apresentam baixas condições socioeconômicas, com renda familiar insuficiente, pais separados, história familiar de

alcoolismo e uso de drogas, o que poderá influenciar negativamente no desempenho escolar da criança, implicando em fracasso escolar (ROTTA, 2016).

Em relação aos fatores relacionados com a criança é necessário distinguir problemas físicos em geral, os transtornos psiquiátricos e a deficiência intelectual que possam estar implicando no desempenho acadêmico do aluno.

Diante do exposto, considero que poderia constar nas fichas de encaminhamento questões relacionados com a escola, com a família e com a criança, possibilitando aos profissionais do PRAEM informações complementares para a avaliação psicopedagógica.

Para concluir, após o encaminhamento do aluno ao PRAEM o procedimento se restringe a uma única profissional com formação em Educação Especial e Psicopedagogia que realiza uma avaliação psicopedagógica com o aluno e os devidos encaminhamentos e orientações aos professores sobre o manejo de alunos com dislexia na escola. Assim sendo, considero que o trabalho realizado por essa profissional no PRAEM é de extrema relevância para a efetividade de um processo de avaliação e encaminhamento de apoio ao aluno, aos professores e aos familiares. Nesse sentido, ampliar o número de psicopedagogos do PRAEM e constituir uma equipe multidisciplinar de apoio aos alunos encaminhados para este programa será fundamental frente ao número de alunos avaliados anualmente.

REFERÊNCIAS

ALTREIDER, A. Dislexia: varlendo contra o vento. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (Org.) **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ALVES, L. M., SIQUEIRA, C.M., LODI, D.F., ARAÚJO, M.C.M.F. Introdução à Dislexia do Desenvolvimento In: ALVES, L. M., MOUSINHO, R., & CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CATTS, H. W, CHAN, Y., Identificação precoce da Dislexia In: ALVES, L. M., MOUSINHO, R., & CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.

COELHO, Diana Tereso. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>. 2017.

CORREIA, L. M. **Escala para a identificação de dificuldades de aprendizagem**. Braga, Portugal: Flora Editora, 2017.

FORTES, Isabela Saldanha. **Prevalência de transtornos específicos de aprendizagem e sua associação com transtornos mentais da infância e adolescência do Estudo Epidemiológico de Saúde Mental do Escolar Brasileiro - INPD**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.5.2015.tde-11052015-144445. Acesso em: 2019-07-08.

GIL, A. C. Como encaminhar uma pesquisa? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAASE, V. G., MOURA, R. J., CHAGAS, P. P., WOOD, G. Discalculia e Dislexia: Semelhança epidemiológica e diversidade de mecanismos neurocognitivos In: **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa In: **Fundamentos de metodologia científica**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de Pesquisa In: **Fundamentos de metodologia científica**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LARANJEIRA, C. A. M, **Dislexia em crianças e adolescentes**: perspectiva atual. 2015. 40 p. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina)- Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar-Universidade do Porto, 2015.

MOOJEN, S.; COSTA, A. C. Semiologia psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MOOJEN, S. FRANÇA, M. P. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica In: ROTTA, N. T. OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MOUSINHO, R., NAVAS, A. L., **Mudanças apontadas no Dsm-5 em relação aos Transtornos Específicos em Aprendizagem em Leitura e Escrita** In: revista debates em psiquiatria - Mai/Jun 2016

ROTTA, N. T., Dificuldades para a aprendizagem In: ROTTA, N. T. OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

OHLWEILER, L. Introdução aos Transtornos da Aprendizagem In: ROTTA, N. T. OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PADULA, N. A. M. R., SANTOS, L. C. A., LOURENCETI, M. M., Dislexia e comorbidades na infância e na adolescência In: **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.

SALLY SYWITZ, M. D., **Vencer a Dislexia**. Porto – Portugal: Porto Editora. 2008

<http://www.iluminaneurociencias.com.br/> acesso em 14 de maio de 2019.

ANEXOS



ANEXO A

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Educação Especial



QUESTIONÁRIO

1) Qual(ais) o(s) procedimento(s) dos profissionais da psicopedagogia após o encaminhamento do aluno para avaliação em dislexia ao PRAEM?

R: Após receber o encaminhamento é organizada uma planilha por escola, entra-se em contato telefônico com a escola, para agendar avaliação daqueles que ainda não tem o diagnóstico. Esta avaliação é realizada no PRAEM, com instrumentos validados, lembrando que não é uma avaliação para diagnóstico e sim para verificar se esta criança apresenta realmente características de dislexia. Para esta avaliação pede-se que a criança traga material escolar, pareceres e é feita uma anamnese com quem o trás até o PRAEM.

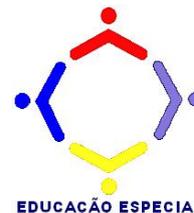
Após avaliação agenda-se ida a escola para fazer à devolutiva, explicando os instrumentos utilizados e a hipóteses diagnóstica com os encaminhamentos necessários. Para fechar um diagnóstico é necessário avaliação com fono, psicólogo fim o neuropediatra, apenas o olhar da psicopedagoga não é suficiente para um diagnóstico preciso.

As escolas recebem um manual de orientação no manejo de alunos com dislexia na escola elaborado por mim, e mesmo que seja apenas uma hipótese se orienta a escola atender o aluno nesta perspectiva.

Alunos que já tenham diagnóstico não são avaliados, e feita visita na escola, análise do diagnóstico, material escolar, parecer, conversa com professores e coordenação e as mesmas orientações repassadas. Alunos que precisam de intervenção psicopedagógica são encaminhados para atendimento no PRAEM e todos os alunos são monitorados anualmente via telefone, e-mail, ou visita novamente à escola.

ANEXO B

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Educação Especial - Diurno

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Estudo: Percepções dos professores sobre a Dislexia: uma aproximação com a literatura especializada

Pesquisador Responsável: Raiane Branco Vidal

Orientadora: Prof^a. Ms. Andréa Tonini

Instituição: Curso de Educação Especial – Diurno - Centro de Educação – UFSM.

Telefone:(55) 996161875

Local da Coleta de Dados: Programa de atendimento Educacional Especializado – PRAEM.

Eu, Raiane Branco Vidal e a Professora Orientadora Ms. Andréa Tonini responsáveis pela pesquisa, “**Percepções dos professores sobre a Dislexia: uma aproximação com a literatura especializada**”, a (o) convidamos a participar como voluntária (o) deste estudo referente ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é requisito para a aprovação da disciplina EDE 1024 e para a obtenção do título de Licenciada em Educação Especial pela UFSM.

O referido estudo pretende conhecer as percepções dos professores da rede municipal de ensino de Santa Maria ao encaminharem alunos para avaliação em dislexia ao PRAEM, analisando as fichas de encaminhamento, verificando se os motivos dos mesmos estão de acordo com a literatura especializada, além de identificar os(s) procedimento(s) dos profissionais após o encaminhamento do aluno para o PRAEM. Para a realização da coleta de dados, serão analisadas as fichas de encaminhamentos dos alunos pelos professores da rede municipal de ensino de Santa Maria ao PRAEM, e será aplicado um questionário, sendo essa a sua forma de

participação

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato conosco.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o anonimato e sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

ANEXO C

A ESCOLA LUTANDO MAS PERDENDO

FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA ESCOLA

- Ensino Fundamental -

I- ENCAMINHAMENTO PARA:

() Psicologia () Fonoaudiologia () Apoio Pedagógico () Acolhimento Saúde Mental
 () Educação Especial (apenas para escolas que não possuam o professor nesta área)

II- IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

Endereço: _____

Filiação: _____

Fone (pelo menos dois números): _____

Escola: _____

Fone: _____ Ano Escolar: _____ Turno: _____

Professores (as): _____

Possui atendimentos (pedagógicos ou clínicos) externos ao contexto escolar? () não () sim/

Quais? _____

Possui acompanhamentos externos (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar,...)? () não () sim/

Quais? _____

Possui condições financeiras próprias para o deslocamento até o PRAEM? () não () sim

III- MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:

IV- OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS (Rendimento Escolar, atenção, memória):

RENDIMENTO ESCOLAR:

Rua: Euclides da Cunha, Nº 1875 - No prédio do COMEN em frente ao Hospital da Brigada Militar • Fone : (55) 81550233 •
praem.sm@gmail.com • Santa Maria • RS

() Reprovações. Se sim quantas vezes e em quais anos? _____

Assiduidade () Sim () Muitas faltas

ESCRITA:

- () Não escreve
- () Apenas reproduz a escrita, sem identificar o que escreveu
- () Escreve com erros ortográficos não adequados ao ano de escolarização
- () Letra ilegível

Outras observações importantes:

LEITURA:

- () Não lê, nem reconhece o alfabeto
- () Não lê, só reconhece as letras
- () Lê algumas sílabas isoladas, mas não consegue juntar o todo e ler uma palavra
- () Lê silabando, vacilando
- () Lê palavras isoladas mas não consegue ler frases ou textos
- () Não tem compreensão leitora quando lê um texto
- () Tem compreensão leitora quando um texto é lido para ele (a)

Outras observações importantes:

LINGUAGEM

- () Dificuldade na linguagem expressiva
- () Dificuldade na linguagem compreensiva
- () Dificuldade em manter um diálogo
- () Fala com trocas/omissões sonoras não adequadas a idade

Outras observações importantes:

RACIOCÍNIO LÓGICO- MATEMÁTICO:

- () Não reconhece os números
- () Reconhece os números, mas não relaciona com quantidades
- () Dificuldades nas quatro operações. Se sim, quais? _____
- () Não interpreta problemas
- () Tem dificuldades de raciocinar com lógica

Outras observações importantes:

V- OBSERVAÇÕES SOBRE A CONDUTA ESCOLAR:

Relacionamentos com colegas e professores:

Como reage as normas: _____

Atitudes nos trabalhos em sala de aula: _____

VI- INTERESSE E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS DIFICULDADES DO ALUNO:

Como a família reage frente às dificuldades e situações apresentas pelo aluno:

VII- INTERVENÇÃO DA ESCOLA FRENTE AO ALUNO

Professor(a) Titular

Diretor(a) da Escola

Santa Maria,.....de2018.