



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA
PORTUGUESA (MODALIDADE A DISTÂNCIA)

MARIA SIMONE FRANKLIN DA SILVA

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA E PSICOLINGUÍSTICA PARA
UMA PRÁTICA SATISFATÓRIA NA LEITURA PROSÓDICA EM
SUJEITOS PORTADORES DE TDAH E DISLEXIA.

JUAZEIRINHO – PARAIBA

2024

MARIA SIMONE FRANKLIN DA SILVA

**Contribuições da linguística e psicolinguística para uma prática satisfatória
na leitura prosódica em sujeitos portadores de TDAH e Dislexia.**

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – Modalidade a Distância da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado (a) em Letras.

Sob orientação do Prof. Henrique Miguel de Lima Silva, Pós-doutorado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino –PPGE /UERN. Doutor e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING/UFPB.

JUAZEIRINHO – PARAIBA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Maria Simone Franklin da.

Contribuições da linguística e psicolinguística para uma prática satisfatória na leitura prosódica em sujeitos portadores de TDAH e Dislexia. / Maria Simone Franklin da Silva. - João Pessoa, 2024.

31 f. : il.

Orientação: Henrique Miguel de Lima Silva.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Aprendizagem da leitura. 2. Transtorno do Déficit de atenção/Hiperatividade. 3. Dislexia. 4. Avaliação da leitura prosódica. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801:028

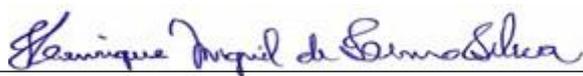
MARIA SIMONE FRANKLIN DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA E PSICOLINGUÍSTICA PARA UMA
PRÁTICA SATISFATÓRIA NA LEITURA PROSÓDICA EM SUJEITOS
PORTADORES DE TDAH E DISLEXIA.**

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa – Modalidade a Distância da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito para a obtenção do grau de Licenciado (a) em Letras.

Data de aprovação: 28/06/2024

Banca examinadora:



Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
Orientador - UFPB/DLPL/PGLE/PROLING



Fabíola Jerônimo Duarte de Lira
Examinadora/Coorientadora - UFPB/ 1 PROLING

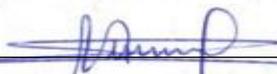


Dra. Antonia Barroa Gibson Simões
Examinadora – 2 DLPL/ UFPB



Prof. Dr. Fabiana Souza Silva M. de Araújo

Examinador(a) 3 DLPL/UFPB



Dr. Marcos Túlio Fernandes
Examinador – UFPB/ 4 DLPL



Profª Me.ª Danielli Cristina de Lima Silva
Suplente – UFPB

Profª Me.ª Inayana Èlida Aquino de Melo
Suplente – UFPB

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
1. INTRODUÇÃO.....	6
2.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
2.1 DTHA, DISLEXIA E O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS ATÍPICAS.....	8
2.2 A LINGUAGEM E SEUS DESAFIOS: HIPERATIVIDADE E DESATENÇÃO.....	15
3.0 CONCEITO: PSICOLINGUÍSTICA NO BRASIL.....	17
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA NA DISLEXIA E NO TDAH.....	19
4.0 MATERIAL E MÉTODOS.....	21
5.0 RESULTADO.....	24
6.0 CONCLUSÃO.....	28
7.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
ANEXOS.....	32

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA E PSICOLINGUÍSTICA PARA UMA PRÁTICA SATISFATÓRIA NA LEITURA PROSÓDICA EM SUJEITOS PORTADORES DE TDAH E DISLEXIA

Maria Simone Franklin da Silva

Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

RESUMO

O humano busca efetivamente o motivo da sua essência e existência, pois nossas potencialidades nos tornam capazes de perceber, sentir e expressar nossas palavras, sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que aprendemos conteúdos acadêmicos, que serão úteis ou não para a nossa vida cotidiana. Durante minhas vivências como educadora, pesquisadora e professora aprendente, pude perceber que o humano não é apenas um ser vivo composto por matéria orgânica, fragmentado em proteínas, lipídios, aminoácidos e sais minerais tampouco apenas existente em um contexto mental e psicológico. Porém, descubro que, por natureza adaptativa, o humano é humano em suas múltiplas dimensões do corpo físico, mental, social e espiritual. A nascente desta pesquisa vem um propósito fundamental de alcançar professores, pais e todos os responsáveis pelo processo de leitura prosódica dos alunos com necessidade especial deficitária na relação grafofônica, compreensão metafórica dentre outras, permitindo-se conhecer as dimensões e especificidade que o ser humano possui na teia complexa da vida, que é o aprendizado. A aprendizagem começa com o processo neuromaturacional e, portanto, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal do ato de aprender. Na escola, muitas vezes, a criança, o adolescente e o adulto são discriminados e emocionalmente agredidos, pois não apresentam o desempenho escolar esperado; no entanto, o responsável por tal situação pode estar no ambiente que o envolve, e em outras situações também, como as dificuldades do próprio aprendente em não conseguir por apresentar uma limitação neurológica que lhe impede de ser e aprender como os demais. Assim, como objeto para esta descoberta, ir-se-á utilizar de aplicação de protocolo e teste de desempenho escolar, no qual estaremos observando e avaliando o nível de leitura prosódica, rastreamento ocular, escrita espontânea, segmentação e ordem em crianças com transtorno por déficit de atenção e hiperatividade bem como a dislexia. Dito, essa pesquisa busca também entender, como esses processos acontecem numa concepção neuronal e quais as contribuições que a neurociência pode oferecer aos profissionais da educação, como processo de ensino, prática e intervenções,

onde se buscará respostas com base na neurociência e psicolinguística que possa justificar esse comportamento no discente.

Palavras-chave: **Aprendizagem da leitura; Transtorno do Déficit de atenção/Hiperatividade (TDAH); Dislexia; Avaliação da leitura prosódica.**

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da leitura requer esforço cognitivo por parte de uma criança como também exercícios adequados e sistemáticos. A leitura envolve vários processos visuais, fonológicos, semânticos e linguísticos, ativando diversas partes do cérebro da criança. A neurociência por sua vez, se revalida de buscar compreender o funcionamento do sistema nervoso e a sua ligação com a fisiologia do organismo, que estão também incluídas as relacionadas aos mecanismos de atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação relevantes para o campo educacional.

Aprender a ler é uma das prioridades da escola na etapa da alfabetização e letramento cognitivo e este processo se pendura ao longo da sua vida docente. Estudar as contribuições que a neurociência e a educação podem contribuir para desenvolver métodos mais eficazes para a aprendizagem permite ao professor compreender como o cérebro aprende a ler, principalmente das pessoas que apresenta mais dificuldades. Os alunos com características de desatenção, bem como o atraso no processo de escrita e leitura sofrem com esses distúrbios, por apresentar especificidade na sua estrutura neuronal.

A fim de tratar do diálogo entre a neurociência, educação e linguista no âmbito da psicopedagogia e especificamente sobre a aprendizagem inicial da leitura, o intuito deste estudo é apresentar e discutir prática voltada para crianças classificadas de CID10 R48 (dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificada em outras partes – dislexia) CID 11 6A02.2 (Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual – DI e com linguagem funcional prejudicada. Cid F90 (Transtorno do déficit de Atenção com Hiperativa) cujo comportamento, apresenta dificuldade de aprendizagem no processamento de leitura e suas relações com o código linguísticos.

A nascente desta investigação é entender teoricamente quais as contribuições que a psicolinguística traz para compreender o processo de aquisição e leitura dos sujeitos neurotípicos com TDAH e a Dislexia. O estudo está contido na psicolinguística, área de língua e linguística com contribuições na formação de conceitos, evolução mental e determina de que maneira a criança adquire os problemas a ela relacionados e as relaciona na busca de soluções no campo da aprendizagem.

A Psicolinguística distribui seu olhar para seus entornos, estendendo linhas e constituindo redes com outras áreas da Linguística e campos de atuação multidisciplinar bem com outros campos do conhecimento, estabelecendo interfaces estimuladas pelo avanço científico, que se insere na práxis do docente. Essa prática é fator de grande influência para o progresso e/ou atraso no desenvolvimento do aluno na sala de aula.

A aprendizagem da linguagem escrita possui um trajeto semelhante ao da linguagem oral; porém, o domínio dessa habilidade permitirá ao sujeito realizar uma comunicação de maior abrangência, uma vez que não exige a presença física do interlocutor, e a intermediação é feita pelo texto. Contudo, para uma adequada aprendizagem da leitura e da escrita, alguns pré-requisitos são necessários. Lemle (2003, p. 13) identifica cinco capacidades necessárias à alfabetização: a) consciência de que o código escrito é um símbolo convencional para representar a fala; b) capacidade para discriminar a forma das letras; c) capacidade para discriminar os sons da fala; d) consciência da unidade palavra; e) compreensão da organização espacial da página escrita. Após o domínio desses saberes básicos, o aluno inicia uma nova etapa de aprendizagens: a correta leitura e conseqüentemente a escrita das palavras.

É fundamental que o profissional que atua na educação busque procurar contribuir para o desenvolvimento e superação de limitações nestas áreas de conhecimento, consideradas essenciais para uma aprendizagem eficiente, saiba desvendar a relação da cognição e suas implicações na fala, leitura e escrita. Para as situações de uso da língua em que há implicações advindas da variação linguística, as intervenções pedagógicas devem ser repensadas e reavaliadas, sobretudo, nas séries iniciais.

A pesquisa foi embasada nos artigos “Noções sobre a leitura vista pela cognição”, de Maria Fonseca (2007) no qual a autora discorre sobre processos cognitivos envolvidos no reconhecimento visual de palavras, tendo como base as informações obtidas pelos movimentos oculares. No artigo seguinte “Leitura no Cérebro: processos no nível da palavra e da sentença”, Bailer e Tomitch (2007) trazem informações sobre os processos cognitivos e a neuroanatomia da leitura no cérebro, discorrem sobre estudos empíricos comportamentais e de neuroimagem sobre processo de leitura de palavras, sentenças e discurso, apresentam três modelos de leitura: o modelo texto base de Kintsch e van Dijk (1978), o modelo situacional de van Dijk e Kintsch (1983) e o modelo competência de Gagné e colegas (1993). Tais autoras discute ainda questões relativas a diferenças individuais (capacidade da memória de trabalho) que impactam na leitura. Comporá a este material de estudo, o livro intitulado como os neurônios da leitura de autoria de

Stanislas Dehaene (2012) que destaca inferências e implicância neste processo de aquisição dos signos, e aborda dentre outros, como a concepção dos processos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos se estruturam na concepção de aprendizado de crianças atípicas e típicas. Outras abordagens como entender a Inter-relação entre o biológico e o cultural: *Psicolinguística e Educação*, de Cabral (2018) trouxe para a pesquisa, um embasamento levantando teoria sobre os aspectos socioeconômicos avaliando indicadores nacionais, fazendo uma referência direta com os dados de coleta da escola abordada.

Este estudo se constituiu de grande relevância e contribuiu diretamente como os professores do ensino regular do município de Juazeirinho, fazendo com que o reflexo desta pesquisa pudesse influenciar diretamente na aquisição do processo de aprendizagem, na cognição e metacognição do código linguístico aos quais encontram-se em fragilidades nesses sujeitos. Serviu como base, para promover formação continuada aos docentes de disciplinas específicas, onde possam entender as implicações que se resguardam por trás de uma memória de curto prazo em “falha de circuito” e o que essas implicações poderão orientá-los, quando o assunto é promover atividades com propostas inclusivas.

2.1 DTHA, Dislexia e o papel da escola na aprendizagem das crianças atípicas

Conforme a realidade cotidiana vem se apresentando, caberá ao profissional de educação ampliar seus conhecimentos sobre o comportamento dos alunos em contexto escolar para que adquira capacidade de sinalizar os sintomas característicos da desatenção, hiperatividade e impulsividade, expressos em sala de aula. Há quem ressaltam o seguinte: (...)os professores da pré-escola podem e devem ser treinados a identificar crianças pré-escolares sob risco não apenas de problemas de hiperatividade. Todavia, não é apenas na fase inicial que se pode observar e ter parâmetro inicial. Observa-se também que (...)os sinais precoces de incapacidades de aprendizado e outros distúrbios psicológicos, como aqueles relacionados com a ansiedade e a depressão podem ser observados. (GOLDSTEIN S. e GOLDSTEIN M. (2003, p. 79).

De acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 17):

A educação especial refere-se à modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando portadores de necessidades especiais. Considera-se alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

É inquestionável a relevância que o professor tem na história do desenvolvimento cognitivo e psíquico da criança, a este profissional caberá observar diariamente, durante o período de aula, o que não é possível o aluno controlar em relação aos sintomas que caracterizam o TDAH.

A informação que o professor poderá obter sobre a criança no ambiente escolar será de extremo valor para o diagnóstico e para identificar as habilidades que devem ser ensinadas por ele, pois terá a chance de observar a criança no momento da realização das atividades individuais e grupais, na maneira como interage com os colegas, além de possibilitá-lo fazer comparações com o desempenho das outras crianças da mesma idade.

O termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios de comportamento mais frequentes na idade escolar caracterizado por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. Segundo Neves, (2005, p. 8):

A hiperatividade em si não é uma doença é, geralmente, um sintoma de algum distúrbio como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), alguns tipos de DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção) TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo) e outros distúrbios de aprendizagem ou comportamento.

A observação a ser feita deverá se restringir ao comportamento da criança e não deixar que o grau de irritabilidade causado pelo comportamento inadequado do aluno interfira, comprometendo a qualidade e a veracidade dos fatos registrados e observados pelo professor.

O professor deve estar atento para estas questões e manter o equilíbrio e a clareza para não chamar de hiperativas as crianças que demonstram comportamentos ativos apropriados para a idade, sem a priori analisar o contexto social, familiar e educacional, principalmente as condições físicas da criança e do ambiente, bem como a sua própria atuação, enquanto educador.

De acordo com Garcia (2001, p. 37):

[...] as atitudes pessoais dos docentes (relativamente às transgressões da disciplina escolar e as diferenças entre os próprios professores quanto à tolerância para com as condutas interativas) influem no surgimento de problemas comportamentais nas crianças em idade escolar.

Atingir esse nível de percepção demandará deste profissional, competência, equilíbrio, criatividade, intuição e o jogo de cintura para enfrentar as situações desagradáveis que poderão emergir no cotidiano da sala de aula. A hiperatividade poderá estar na mente do observador, quando diz que dependerá do que se espera do comportamento de uma criança e do grau de tolerância do adulto, pois há crianças consideradas hiperativas, quando seus pais ou outras pessoas criam expectativas diferentes daquilo que elas realmente possam dar.

É incontestável a importância do professor no diagnóstico do TDAH e Dislexia, entretanto, não caberá ele diagnosticar e sim, compartilhar com outros profissionais as observações, as intervenções adotadas em sala de aula e as preocupações a respeito dos alunos. Registros das observações feitas pelo professor, a respeito das alterações do comportamento dos alunos, permitirão identificar preventivamente os casos específicos que necessitarão de intervenções educacionais, comportamentais e ambientais adotadas em sala de aula, como também, ajudar na seleção daqueles que precisam de uma atenção particular. Não descarta a empatia do professor em buscar ajuda e inovação na sua prática pedagógica.

A partir daí, providências serão tomadas, como por exemplo: contato frequente com os pais, encaminhamento para profissionais da área médica e terapeutas, além do auxílio de outros profissionais. Entre dois e sete anos de idade é o momento em que a criança tem alto grau de aprendizagem, e por volta dos cinco anos, se for devidamente estimulada, dominam com facilidade suas expressões em sua ação com os outros e sabem usar símbolos. “Nesta fase vivem o que em sua teoria Jean Piaget chamou de estágio pré-operatório e evoluem rapidamente na capacidade de representação mental do objeto, pessoas ou evento”. (ANTUNES, 2002, p.22).

No estágio pré-operatório, as crianças aprendem não só agindo, mas também refletindo suas ações, estando assim esse estágio à frente do sensório-motor. “Já por volta dos 7 (sete) anos, a criança já começa a perceber algumas limitações e entra no estágio que Piaget define como operatório-concreto”. (ANTUNES, 2002, p. 23).

Nesse momento da vida a criança já usa o pensamento para resolver problemas

do dia-a-dia. Nessa fase há um aprimoramento da memória e aumento da memória de curta duração. É quando está iniciando o ensino fundamental e é de suma importância que tenha professores que priorizem a construção de significados em suas aprendizagens. Se algo não vai bem a qualquer área do organismo, pode implicar em problemas de aprendizagem.

Originalmente, a noção de dislexia vinculada ao processo de aquisição da leitura e escrita e suas dificuldades ancorou-se na área das ciências naturais que descrevem fatos linguísticos irregulares apresentados por crianças durante o processo de aquisição da escrita como sintomas de uma patologia. Contrapondo-se a essa concepção, emergem, a partir do final da década de 1970, os estudos dentro da psicolinguística discursiva que, fundamentados na concepção de linguagem histórico-cultural ao que emerge o período, toma tais fatos como parte do processo de aquisição da escrita, criticando a tendência patologizante assumida pela concepção das ciências naturais e áreas afins.

A dislexia é descrita na literatura como um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, manifestado fundamentalmente pela presença de uma dificuldade desproporcional para o aprendizado da leitura e escrita, resultante de um déficit no componente fonológico apesar de instrução convencional, inteligência adequada, motivação e oportunidade sociocultural (DÉMONET et al., 2004; DEUSCHELE; CECHELLA, 2009; LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; DEHAENE, 2012; PEGADO, 2015; GUARESI, 2013). A dislexia, assim descrita, é “uma dificuldade inesperada ao aprender a ler” (SHAYWITZ, 2006 p.51).

Em 2003, tomando como base a definição da dislexia pela Associação Internacional de Dislexia, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) define a dislexia como sendo:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária (ABD, 2003).

Essas variáveis têm de ser descartadas para um diagnóstico de dislexia. Em outras palavras, para dizer que um aluno para ser disléxico deve-se excluir os seguintes aspectos: a) tempo de leitura com tempo abaixo de 300 milissegundos por letra; b) retardo mental;

c) escola e/ou método ineficiente e/ou professor despreparado; d) histórico social ou familiar que justifique a dificuldade de aprendizagem) audição e visão fora dos padrões de normalidade (GUARESI, 2013).

O que a ciência tem mostrado é que há forte indício genético envolvido no diagnóstico da dislexia. Entre irmãos, se um dos membros for acometido de dislexia, a probabilidade de que um de seus parentes diretos sofra da mesma patologia é da ordem de 50% (PAULESU et al., 2001 apud GUARESI, 2013).

Quanto aos aspectos anatômicos, os cérebros dos disléxicos apresentam estruturas atípicas. Examinando longitudinalmente o cérebro de um disléxico, o neurologista Albert Galaburga, descobriu numerosas “ectopias” que em grego quer dizer “os neurônios não estão em seu lugar” (DEHAENE, p. 256, 2012) o que resulta em malformações corticais e subcorticais que têm origem no curso da gestação, período em que os neurônios estão migrando para seu destino final no córtex (DEHAENE, 2012).

As ectopias, por razões desconhecidas, se concentram principalmente no hemisfério esquerdo, em torno das áreas implicadas no tratamento da fala, mas igualmente na região occípto-temporal esquerda que joga um papel tão importante no reconhecimento visual das palavras. Fatiadas por neurônios mal colocados, essas regiões não mais funcionariam em seu nível ótimo, o que acarretaria déficits fonológicos e visuais sutis, com frequência transformados em dislexia (DEHAENE, p. 267, 2012).

Nesse aspecto, ainda se verifica que o cérebro de leitores normais e leitores com dislexia apresentam diferenças estruturais no plano do lobo temporal, uma vez que se pode averiguar que nos cérebros disléxicos o lobo esquerdo é diminuído em relação ao direito (GALABURGA; GESCHWIND, 1980 apud ALVES, 2013).

Diante disto, é possível observar que os estudos sobre a luz da neurociência mostram que em crianças com distúrbios específicos de leitura e escrita registra-se uma alteração do fluxo sanguíneo regiões cerebrais, as quais estão intimamente relacionadas a determinadas funções como: memória, leitura e escrita.

A literatura que teoriza sobre o assunto cataloga algumas manifestações linguísticas apresentadas na escrita de algumas crianças, tomadas como sintomas de dislexia para contrapor-se a estes como patológicos. Nesse contexto, as trocas, inversões, omissões e junções de letras, a segmentação não convencional, a escrita em espelho, a adição de letras ou sílabas e a confusão de letras foneticamente semelhantes (IANHEZ; NICO, 2002; COUDRY; SCARPA, 1985; MASSI, 2007) são apresentadas no conjunto das chamadas manifestações disléxicas que, quando aparecem na produção escrita,

formam uma bússola para diagnosticar ou apontar os sujeitos portadores dessa patologia (MASSI, 2004). Conforme Massi:

(...) a construção dessa modalidade de linguagem implica um processo de reflexões constantes. Afinal, aprender a escrever significa cometer, de início, muitos erros resultantes de diferentes hipóteses lançadas sobre a escrita. Por isso, erros, trocas de letras, substituições, acréscimos, refacções, segmentações inadequadas, entre tantas outras “faltas” distantes da noção de dislexia, assumem o estatuto de indícios próprios do processo de apropriação da escrita (MASSI, 2004, p.407).

Dada à complexidade em que se assentam os estudos sobre essa perturbação, verifica-se que, embora haja uma literatura abundante que teorizam sobre as causas que dificultam o aprendizado da leitura e da escrita, ainda há um percurso muito extenso que precisa ser percorrido na busca pelo entendimento desse fenômeno que não precisa ser necessariamente de mão dupla.

Sabemos que a Hereditariedade, de acordo com pesquisas já realizadas, o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem pode ser causado por hereditariedade, ou seja, os desequilíbrios neuroquímicos podem ter origem genética, implicando na maioria das vezes, dificuldades de aprendizagem, que incide na família a causa para esses fatores genéticos.

Diante dos dados levantados, descobriu-se que 60% das crianças com dificuldade de aprendizagem tinham pais e/ou irmãos com problemas de aprendizagem, enquanto 25% identificavam avós, tios e tias com dificuldades de aprendizagem”. (SMITH; STRICK, 2001, p. 28). Na maioria das vezes as dificuldades de aprendizagem são causadas por problemas fisiológicos. Porém, as condições em que as crianças vivem em seu ambiente doméstico ou escolar, podem afetar seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para aprendizagem, causando dificuldades de aprendizagem.

Pois se essas crianças forem privadas de um ambiente estimulante, principalmente nos primeiros anos de vida, irão adquirir habilidades cognitivas básicas, mais lentamente. Demonstrando também pouca habilidade social, pouca curiosidade ou interesse em aprender, não desenvolvem autoconfiança. Desta maneira, deduzimos que o papel do professor não é diagnosticar, mas reconhecer os sinais do TDAH e dislexia em sala de aula, investigar dentro das suas competências outras situações ou condições que podem estar desencadeando os sintomas. Deverá observar as atitudes do aluno diante das regras estabelecidas e das atividades propostas, o modo como ele aprende e se relaciona com os

colegas, a maneira que se comporta diante das situações de aprendizagem.

Conhecendo melhor seu aluno o professor poderá partilhar informações e solicitar a outros profissionais estratégias de intervenções educacionais e formas de apoio que possam atender as necessidades do aluno. Para que essa parceria obtenha resultados é preciso registrar as intervenções feitas e os pontos positivos e negativos das respostas reativas às intervenções aplicadas em sala de aula e no caso de suspeita do transtorno, orientar os familiares a buscar uma avaliação apropriada com profissionais e especialistas no assunto.

Através da elaboração desse trabalho, pode-se notar que apesar de o TDAH e a dislexia não ser um problema novo, somente no último século começou-se a estudar tal assunto que atinge uma grande parcela da população. Percebe-se que o conhecimento sobre TDAH e a dislexia na comunidade científica está bem avançado, o que não acontece com a população leiga.

A demora do diagnóstico acaba tornando um dos maiores problemas em relação ao desenvolvimento do aluno, acarretando dificuldades na escola e também sociais, levando crianças e adolescentes a terem problemas na aprendizagem. Nota-se também a importância de um acompanhamento multidisciplinar da criança ou adolescente com TDAH bem como com a dislexia. A interação psicofarmacológica, psicoterápica, psicopedagógica, orientações aos pais e professores são fundamentais para ajudar os hiperativos e os desatentos a integrar-se socialmente.

A escola, como instituição que objetiva preparar o indivíduo para o convívio em sociedade, tem papel fundamental, assim como o Orientador Educacional, no processo de auxílio ao tratamento, usando de estratégias de manejo dessas crianças e adolescentes, para que haja a inserção das mesmas na sociedade. Na tentativa de aliviar o sofrimento, desde os problemas de aprendizagem ao relacionamento social que para estas crianças e adolescentes é geralmente conturbado.

Aos profissionais de educação básica municipal, uma conscientização maior e, acima de tudo, a postura de verdadeira responsabilidade do educador no sentido de que olhem o problema de vários pontos de vista. Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tomado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral, entre professores e outros profissionais da educação (coordenador, gestor, supervisor educacional). Portanto, ainda existe muito trabalho a ser feito. Em muitas escolas, a falta de consciência sobre as necessidades de estudantes com deficiência e o apoio inadequado para os professores, as exigências de

currículo, ausência de uma clara filosofia educacional, continuam impedindo programas de qualidade.

O professor deve estar atento para estas questões e manter o equilíbrio e a clareza para não chamar de hiperativas as crianças que demonstram comportamentos ativos apropriados para a idade, sem a priori analisar o contexto social, familiar e educacional, principalmente as condições físicas da criança e do ambiente, bem como a sua própria atuação, enquanto educador. Atingir esse nível de percepção demandará deste profissional, competência, equilíbrio, criatividade, intuição e o jogo de cintura para enfrentar as situações desagradáveis que poderão emergir no cotidiano da sala de aula.

Enfim, para que se obtenha melhor resultado é importante que o professor organize através de registros ou portfólio o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo do aluno e relate como foi seu procedimento diante das intervenções feitas em sala de aula. Sendo o professor uma das fontes de informações consultadas para coleta de dados dos sintomas do TDAH e a dislexia é o profissional mais solicitado pelo aluno, sendo de extrema ajuda para auxiliar os profissionais envolvidos na avaliação diagnóstica do transtorno e no processo de aprendizagem e socialização do aluno no contexto escolar.

2.2 A LINGUAGEM E SEUS DESAFIOS: HIPERATIVIDADE E DESATENÇÃO

A linguagem falada é o principal modo de comunicação presente em todas as culturas e sociedades conhecidas (LENT, 2001, p. 623). Pensar, prever, antecipar, planejar, agir, avaliar, reformular a ação, e assim sucessivamente, são algumas habilidades humanas que exigem um código lingüístico. Vigotski (2000), em seus estudos, considera que a linguagem surgiu como um instrumento lógico e analítico do pensamento. O sujeito, ao interagir com o ambiente (mundo externo), internalizaria elementos desse ambiente, recriando significados rumo a uma regulação de seu próprio agir. Tal auto regulação completar-se-ia no momento da autonomia. Sem uma linguagem, a autonomia não poderia se realizar, uma vez que o pensamento reflexivo, para exercer sua função especulativa, careceria de uma “forma” (código linguístico).

Quando pensamos em crianças com TDAH, compreendemos que nestes sujeitos, a compreensão lógica, metafórica, de compreensão prosódica, é comprometida tendo em vista que a própria comorbidade que o transtorno apresenta, já lhe condiciona uma fragilidade na aquisição da linguagem escrita e oral, refletindo sobretudo no processo de escrita e leitura nas fases da alfabetização e letramento contínuo. Ao passo, se pensarmos

nos sujeitos disléxicos, encontramos similaridade nos processos, pois, a desatenção, os processos de aquisição dos fonemas e suas relações diretas, mostra-se cada vez mais evidente, quando o assunto é associação de fonema- escrita.

No Brasil, um estudo realizado no Hospital de Clínicas do Rio Grande do Sul, em uma população de 1.013 adolescentes entre 12 e 14 anos, encontrou uma prevalência de 5,8% (GOLFETO; BARBOSA, 2003). O TDAH pode ser uma manifestação isolada, mas pode também estar associado, em um mesmo sujeito, a outros transtornos comportamentais. Já a dislexia, pode ser comumente confundida com a desatenção, e isso compromete alguns diagnósticos e intervenções assertivas. Nesses casos, a literatura especializada usa a terminologia comorbidade para descrever e caracterizar tais ocorrências.

De acordo com Riesgo (2006a, p. 347), no TDAH, a comorbidade não é um fenômeno raro, podendo ser mais rara a sua ausência. Em seu artigo sobre transtornos da atenção e comorbidades, o autor relata que transtornos da linguagem aparecem em 14% dos casos de crianças com o TDAH. O autor faz uma relação desses achados com a importância que o fator atencional exerce sobre o domínio da linguagem, ressaltando a importância da atenção para qualquer tipo de aprendizagem.

Sob um pensamento da neurociência, a desatenção aliada ao déficit de controle motor, de compreensão e organização das ideias e informações, responde de forma imprescindível aos arcabouços da neurociência, para que possamos entender que para além desta ausência, existem uma região cerebral que se comporta de forma diferente, especificamente o pré-frontal, e suas conexões estriatais cujo os substratos são os neuroanatômicos mais importantes para a função executiva e que esta tem uma relação direta com o processo de leitura e suas compreensões. Na espécie humana o lobo frontal representa, aproximadamente, um terço da estrutura cerebral e mantém conexões recíprocas com múltiplas e amplas áreas corticais e subcorticais, o que lhe confere condição privilegiada para monitorar e participar dos processos cognitivos (CYPEL, 2006, p. 378). Sob esse pensamento cognitivo, a concentração do neurotransmissor dopamina resultante de um equilíbrio entre os receptores neuronais, que o metabolizam, e os transportadores, que fazem a recaptção sem metabolizar, guardando-os para outra ocasião se apresenta nestes sujeitos com maior fragilidade ou déficit. Havendo menos receptores que receptores, a entrada da dopamina em nível neuronal é diminuída. Estudos de neuroimagem já demonstraram que, em pacientes com TDAH, existe um excesso de transportadores, o que poderia explicar a deficiência de dopamina nesses sujeitos. Assim

entendemos que a criança com esse distúrbio terá dificuldade no seu amadurecimento cerebral tornando lento, a percepção da capacidade de aprendizagem satisfatória.

De acordo com Smith e Strick, (2001, p. 26) desequilíbrio neuroquímico acontece da seguinte forma:

As células cerebrais comunicam-se umas com as outras por meio de “mensageiros” químicos chamados de neurotransmissores. Qualquer mudança no clima químico delicadamente equilibrado do cérebro pode interferir nesses neurotransmissores e prejudicar a capacidade do cérebro para funcionar adequadamente.

Sabemos que a Hereditariedade, de acordo com pesquisas já realizadas, o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem pode ser causado por hereditariedade, ou seja, os desequilíbrios neuroquímicos podem ter origem genética, visto que, estudos feitos sobre crianças de famílias com dificuldades de aprendizagem, indicam incidência mais alta que a média de parentes com problemas similares

No estágio pré-operatório as crianças aprendem não só agindo, mas também refletindo suas ações, estando assim esse estágio à frente do sensório-motor. “Já por volta dos 7 (sete) anos, a criança já começa a perceber algumas limitações e entra no estágio que Piaget define como operatório-concreto”. (ANTUNES, 2002, p. 23).

Nesse momento da vida a criança já usa o pensamento para resolver problemas do dia-a-dia, nessa fase há um aprimoramento da memória e aumento da memória de curta duração. É quando está iniciando o ensino fundamental, é de suma importância que tenha professores que priorizem a construção de significados em suas aprendizagens. Se algo não vai bem a qualquer área do organismo, pode implicar em problemas de aprendizagem.

Sabemos que esses fatores contribuem para dificultar a aprendizagem afirma o autor, “Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem podem ser divididos em quatro categorias gerais: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrio neuroquímico e hereditariedade.” (SMITH e STRICK 2001, p.21).

2.2 – CONCEITO: PSICOLINGÜÍSTICA NO BRASIL

A psicolinguística é definida como “parte da linguística que pesquisa as conexões existentes entre questões pertinentes ao conhecimento e uso de uma língua, tais como a do processo de aquisição de linguagem e a do processamento linguístico, e os processos psicológicos que se supõe estarem a elas relacionados” (HOUAISS, 2001) ou,

resumidamente, como “o estudo das conexões entre a linguagem e a mente” (TRASK, 2004), mas se observarmos mais detidamente os estudos desenvolvidos na área, é possível perceber que as definições não dão conta de enunciar todas as nuances presentes no conjunto da produção acadêmica da área.

Ao longo dos últimos 22 anos, essa produção vem aumentando de forma considerável por meio da configuração de laboratórios de pesquisa e por meio do desenvolvimento de projetos propostos e executados no âmbito desses laboratórios. Tal produção abriga pesquisas pautadas por amplo referencial teórico e por diversificado instrumental psicolinguístico, o que contribui significativamente para a ampliação do conhecimento da linguagem humana e acaba por promover a área que vem conquistando cada vez mais reconhecimento no cenário acadêmico brasileiro.

O LAPEX/UFRJ é um dos mais antigos laboratórios de Psicolinguística do Brasil. Liderado pelo Prof. Marcus Maia. Ao longo dos últimos vinte anos, produziu quase 50 projetos entre dissertações de Mestrado, teses de doutorado e projetos de pós-doutorado e cerca de 30 projetos de Iniciação Científica e Monografias de Graduação. Além dessa produção, o LAPEX também integra redes de cooperação em instituições internacionais e nacionais e, como marca de sua busca pela inovação, abre uma nova frente de pesquisas ao se tornar membro fundador da Rede Nacional de Ciência para a Educação.

O Laboratório de Processamento Linguístico - LAPROL/UFPB foi fundado em 2007 e é coordenado pelo Prof. Márcio Leitão. Nesses 10 anos, a produção do laboratório já alcançou a marca de 30 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado e mais de 17 trabalhos de Iniciação Científica. Os temas desenvolvidos no âmbito do LAPROL incluem não só o processamento linguístico no nível morfológico e sintático e o processamento com referencial em diferentes interfaces, mas também o processamento em bilíngues e em indivíduos com patologias relacionadas à linguagem.

O LEELIN/ UFRN é o Laboratório de Estudos Experimentais em Linguagem coordenado pela Prof. Mahayana Godoy e é o mais novo laboratório de psicolinguística do Brasil. Criado em maio de 2017, investiga em psicolinguística, questões relacionadas ao processamento de informações pragmáticas na compreensão da linguagem. Para isso, tem lançado mão de técnicas como teste de completção de sentenças, Cloze, julgamento de sentenças e experimentos *on-line* de tempo de leitura. Na interface com a Educação, uma das linhas de investigação do laboratório focaliza as relações entre aprendizagem e cognição. O LEELIN também mantém uma rede de colaboração com pesquisadores de outros laboratórios.

2.3– CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGÜÍSTICA NA DISLEXIA E NO TDAH

Segundo Noailles apud Santos (1987, p. 7), como a própria definição sugere, a dislexia pode ser considerada uma síndrome pedagógica especial, um distúrbio de aprendizagem ou uma incapacidade específica de aprendizagem. É um aspecto de fundamental importância escolar, entretanto, tem, em seu atendimento, relações estabelecidas com outras áreas de desenvolvimento (neurológicas, orientação espaço-temporal, oftalmológicas, psicológicas, auditivas).

A dislexia tem sido observada em ambientes escolares, quando o aluno apresenta dificuldades em ler e escrever. Os atrasos escolares podem apresentar dois aspectos da mesma realidade: relacionam-se a um déficit no domínio da linguagem e afetam os meios socioprofissionais desfavorecidos. O método tradicional, sintético e racional, modificou seus objetivos, e foram criados novos métodos, com estrutura e objetivos mais próximos das necessidades atuais e da realidade do aluno.

A consciência fonológica desenvolve a consciência de palavras, de rimas e aliterações, a consciência de sílabas e, finalmente, a consciência de fonemas, com um grau de dificuldade crescente, sendo as atividades apresentadas de forma lúdica, estimulando o interesse e a participação dos alunos.

As dificuldades apresentadas pelo disléxico independem do método convencional de alfabetização empregado, embora surjam com maior frequência, em se tratando do método de natureza global. Os franceses denominam de dislexia específica de evolução aquela em que os sintomas tendem a desaparecer espontaneamente, por serem referentes à leitura e escrita.

No início do processo de alfabetização, é natural surgirem dificuldades entre as letras p, b, q e d. As inversões ocorrem. Repetir a letra final das palavras, trocar pronomes, uma vez que a criança reconhece palavras pelo feitiço das mesmas; letras características; ou tamanho de palavras. Com o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, esses problemas tendem a desaparecer. Já, nos disléxicos isso não ocorre. Os erros persistem além do período comum do aprendizado convencional.

Na sociedade atual, o valor inestimável da leitura e escrita faz da dislexia uma “dificuldade social”. Uma avaliação multidisciplinar, envolvendo o disléxico e seu desempenho poderá, através de testes, diagnosticar cada caso, encaminhando para o atendimento das necessidades específicas.

Invariavelmente, os erros de escrita acompanham as dificuldades de leitura, apresentando um caráter específico e evolutivo. Os focos atuais dos estudos sobre dislexia fundamentam-se nos aspectos sociais e educacionais do transtorno, uma vez que dislexia se constitui numa condição contínua, que pode ser bem controlada através de estratégias que favorecem o sucesso no ambiente escolar e social. A partir do exposto, Frank (2003, p. 77- 80) ressalta: Os testes para diagnosticar dislexias mais comuns são os que se aplicam à leitura e compreensão, processamento visual, processamento auditivo e inteligência.

As crianças consideradas de risco ou disléxica perdem, paulatinamente, o interesse e o gosto pelas práticas educativas, devido à má compreensão dos textos que leem, e apresentam uma escrita deficitária, que merece atenção. A psicolinguística tem um papel crucial nesse processo, para o qual deve elaborar estratégias de ação, sistemáticas e dinâmicas. Esse profissional deve usar situações em que o ler e o escrever tenham significado para o cliente, por exemplo: jogos, pinturas, palavras cruzadas, construções diversas, dramatizações, divertimentos com revistinhas e livros de histórias, visando ações não-formais, que sejam livres e, até lúdicas, em que se observe o processo de realização para, posteriormente, analisar-se o produto. Isso exige do terapeuta uma operacionalização de conhecimentos mais amplos da área em estudo. (WEISS, 2002, p. 94).

. Diante dos dados levantados “descobriu-se que 60% das crianças com dificuldade de aprendizagem tinham pais e/ou irmãos com problemas de aprendizagem, enquanto 25% identificavam avós, tios e tias com dificuldades de aprendizagem”. (SMITH; STRICK, 2001, p. 28). Na maioria das vezes as dificuldades de aprendizagem são causadas por problemas fisiológicos. Porém, as condições em que as crianças vivem em seu ambiente doméstico ou escolar, podem afetar seu desenvolvimento intelectual e se potencial para aprendizagem, causando dificuldades de aprendizagem.

Pois se essas crianças forem privadas de um ambiente estimulante, principalmente nos primeiros anos de vida, irão adquirir habilidades cognitivas básicas, mais lentamente. Demonstrando também pouca habilidade social, pouca curiosidade ou interesse em aprender, não desenvolverão autoconfiança. Desta maneira, deduzimos que o papel do professor não é diagnosticar, mas reconhecer os sinais do TDAH bem como da dislexia em sala de aula, investigar dentro das suas competências outras situações ou condições que podem estar desencadeando os sintomas. Deverá observar as atitudes do aluno diante das regras estabelecidas e das atividades propostas, o modo como ele aprende e se relaciona com os colegas, a maneira que se comporta diante das situações de aprendizagem, especial no processo de leitura e escrita.

A respeito desse processo, podemos afirmar, conforme os estudiosos da neurociência **Dehaene** e Cosenza & Guerra, que a leitura precisa ser ensinada por meio de dedicação e exercícios. Sendo assim, o ensino sistematizado é essencial para que a criança aprenda, por exemplo, a pronunciar as palavras corretamente, de forma a assegurar a conexão entre a representação gráfica das letras e o som correspondente. O processo de conhecimento dos símbolos da escrita e a sua correspondência com os sons da linguagem poderá fornecer a base para aprender a ler.

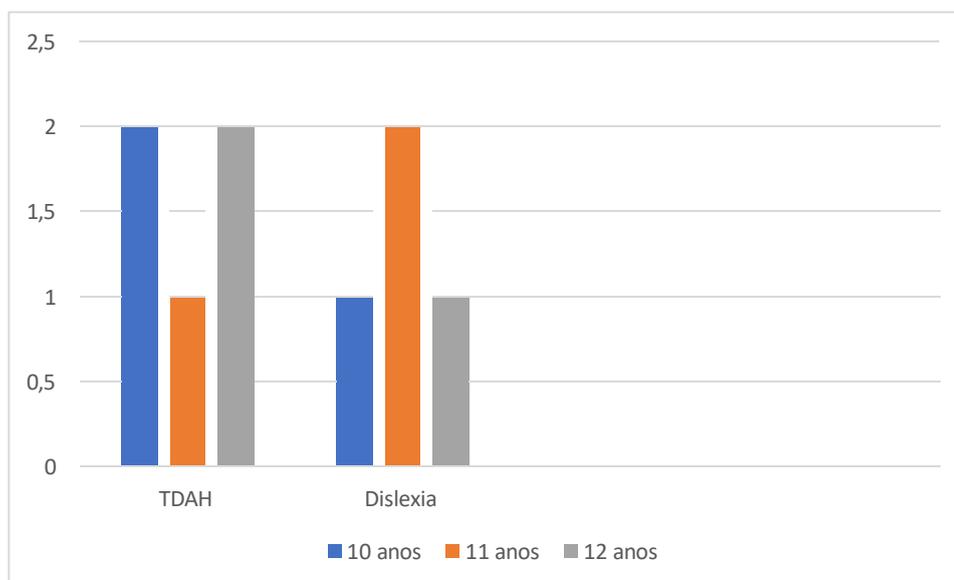
A escola, como instituição que objetiva preparar o indivíduo para o convívio em sociedade, tem papel fundamental, assim como o Orientador Educacional, no processo de auxílio contribuir para o processo de alfabetização usando de estratégias de manejo dessas crianças e adolescentes, para que haja a inserção das mesmas na sociedade.

4.0 MATERIAL E MÉTODOS

Aos olhos da neurociência, quando pensamos nas áreas cerebrais que são afetadas aos dislexos e TDAH, colocaremos em proposta a inserção de práticas pedagógicas que explore o movimento, uso do corpo enfatizando a concepção do fazer-aprender, experienciando e testando, permitindo por meio desta prática aumente-se os fluxo sanguíneo nos lobos temporais nos alunos dislexos e controlando a impulsividade dos TDAH. A práxis da motricidade aliada ao aprendizado com sua eficácia e eficiência na promoção e qualidade da aprendizagem, permite um ganho na concepção da aprendizagem, na melhora do cognitivo, habilidade, espaço e controle visual, gráfico e fonético(dehaene,2012).

Neste pensamento este estudo se caracteriza por ser experimental e transversal realizado com crianças do ensino público municipal da cidade de Juazeirinho-PB. Participaram deste estudo 10 crianças do 6º ano do ensino público fundamental municipal da escola municipal do município de Juazeirinh0 - Paraiba, de ambos os gêneros e na faixa etária entre 10 e 12 anos de idade (gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição das crianças submetidas aos protocolos do Ideia e TDE para a identificação dos sinais de déficit de leitura.



A identificação para dislexia e TDAH nas crianças deste estudo foi realizada a partir do laudos disponibilizado pela escola e os relatório já disponíveis pelo os professores, aos quais já apresentava o déficit nas habilidades fonológicas e conhecimento de letra-som, em crianças cuja característica para dislexia e TDAH (habilidade de leitura e escrita) . Inicialmente todas as crianças deste estudo foram submetidas aos seguintes procedimentos: – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anteriormente ao início do estudo, os pais ou responsáveis pelas crianças selecionadas assinaram o Termo de Consentimento autorizando a aplicação dos procedimentos deste estudo. – Teste para identificação precoce dos problemas de leitura: Foi aplicado o teste IDEIA e o TDE (Teste de desempenho escolar) que oferece suporte teórico para a realização deste estudo:

1. Conhecimento do alfabeto: foi apresentado à criança o alfabeto de forma aleatória para que esta identificasse o nome da letra e o valor sonoro de cada letra apresentada.

2. Consciência fonológica: composta por testes de produção de rima, identificação de rima, segmentação silábica, produção de palavras a partir do fonema dado, síntese fonêmica, análise fonêmica, identificação de som inicial.

2.1. Produção de rima: foram apresentadas às crianças 10 palavras auditivamente e solicitado que dissessem uma palavra que terminasse com o mesmo som.

2.2. Identificação de rima: foram apresentadas às crianças 05 grupos de três em três palavras auditivamente e solicitado que identificasse as palavras que terminassem com o mesmo som.

2.3. Segmentação silábica: foram apresentadas as crianças 10 palavras auditivamente (dissílabas, trissílabas e quadrissílabas) e solicitado que separasse as palavras por sílabas.

2.4. Produção de palavras a partir do fonema dado: foram apresentados à criança os sons do alfabeto e solicitado que dissesse uma palavra que começasse com o mesmo som.

2.5. Síntese fonêmica: foram apresentadas às crianças 15 palavras auditivamente separadas por sons e solicitado que dissessem a palavra formada.

2.6. Análise fonêmica: foram apresentadas às crianças 15 palavras auditivamente e solicitado que dissesse os sons de cada letra das palavras apresentada.

2.7. Identificação de som inicial: foram apresentadas às crianças 10 palavras auditivamente e solicitado que dissesse o som inicial da primeira letra de cada palavra apresentada.

3. Memória de trabalho: foram apresentadas às crianças 15 pseudopalavras auditivamente e solicitado que repetisse como havia entendido.

4. Velocidade de acesso à informação fonológica: foram apresentadas as crianças sete sequências intercalada de desenhos coloridos (carro, bola, pato, casa e chave) e solicitado que realizasse a nomeação rápida.

5. Atenção visual: foram apresentadas às crianças 10 figuras coloridas e solicitado que esta identificasse entre duas palavras a que correspondia a cada figura.

6. Leitura de palavras e pseudopalavras: foram apresentadas às crianças 10 palavras visualmente (05 palavras e 05 pseudopalavras) e solicitado que fosse realizada a leitura em voz alta.

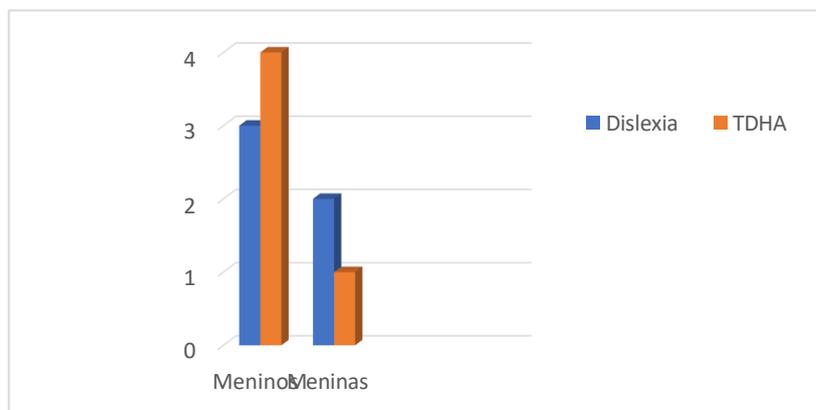
7. Compreensão de frases a partir de figuras apresentadas: foram apresentadas as crianças 10 frases incompletas com figuras ilustrativas e solicitado que esta observasse as figuras e completasse as frases.

A aplicação deste procedimento durou em média 50 minutos em dias alternados e foi realizado individualmente em apenas uma sessão durante o horário de aula das crianças, com a anuência e autorização da professora e da direção da escola em que foi realizado o estudo.

Conforme apresentado, os alunos submetidos apresentam um diagnóstico por meio de neuropediatra em TDAH e Dislexia, para tanto, foi feita uma distribuição em dois grupos de crianças para aplicação do protocolo do IDEIA e o teste de desempenho escolar

(TDE) na abordagem individual. Os grupos para aplicação dos testes se apresentaram de forma a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição das crianças por gênero.



O teste IDEIA, foi aplicado neste público por gênero, bem como, por caso situacional. No G1 ficou nomeado como o da dislexia, onde foi aplicado o teste ideia com aplicação do protocolo para teste das letras, fonemas, palavras e frases; teste de leitura; teste de escrita e teste da contação de história. No G2, o grupo do TDAH, foi apresentado o teste de desempenho escolar, onde foi verificado o nível de leitura de palavras canônicas e não canônicas; velocidade prosódica da palavra; relação grafema-fonema, escrita (segmentação da palavra).

5.0 - RESULTADOS

Na investigação dos estudos relacionados a compreensão de leitura espontânea e prosódica, tanto para crianças com dislexia, quanto para crianças com TDAH foram observadas dificuldades no processamento fonológico, o que prejudica o processo de aprendizagem da leitura dessas crianças. Durante a realização dos testes, não foi observado um melhor método para serem considerado para crianças disléxicas e ou TDAH. No entanto, diante dessa dificuldade no processamento fonológico, especialmente nas habilidades de consciência fonológica, reconhecimento letra e som e rimas, pode-se levar em consideração que esses aspectos se apresentam como um fator de dificuldade durante os processos de leitura dos sujeitos disléxico e/ou TDAH, tendo em vista a importância do processamento fonológico para o sucesso da leitura.

Após a leitura das literaturas selecionadas, o objetivo foi buscar informações científicas com quais abordassem os diferentes aspectos da alfabetização, tanto para as crianças com TDAH quanto para disléxicos. Assim, foi observado a predominância de fragilidade no conhecimento do código linguístico e sua aquisição no gênero masculino, toda via, a presença feminina também se fez presente, mas que, em uma proporção menor.

Os testes aplicados serão expostos pelo os grupos, G1 e o G2, sendo o grupo G1- crianças com diagnósticos com dislexia e o G2 com o TDAH. Após realizado o teste Ideia com o pré-teste para letras, fonemas, palavras e frases, sendo aplicado com o G1, observou-se em síntese:

Tabela 1 - Resultados da Aplicação dos Testes do IDEIA (Pré-Teste) G1 - Disléxicos

ALUNOS	TESTE DAS	TESTE	TESTE DE	TESTE DE	MÉDIA GERAL
	LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	DE LEITURA	DE	COMPREENSÃO DO SENTIDO DA HISTÓRIA CONTADA	
Aluno 1	4,0	4,0	1,0	5,0	3,5
Aluno 2	2,0	4,0	4,0	8,0	4,5
Aluno 3	4,0	4,0	4,0	8,0	5,0
Aluno 4	2,0	1,0	1,0	5,0	2,3
Aluno 5	2,0	1,0	1,0	5,0	2,3

FONTE: Arquivo pessoal

Tabela 2 - Resultados da Aplicação Testes do IDEIA (Pós Teste)

ALUNOS	TESTE DAS	TESTE	TESTE DE	TESTE DE	MÉDIA GERAL
	LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	DE LEITURA	DE	COMPREENSÃO DO SENTIDO DA HISTÓRIA CONTADA	
Aluno 1	6,0	4,0	7,0	5,0	5,5
Alunos2	7,0	4,0	7,0	8,0	6,5
Aluno 3	8,0	7,0	7,0	8,0	7,5
Aluno 4	5,0	4,0	4,0	5,0	4,5
Aluno 5	4,0	4,0	7,0	6,0	5,2

Fonte: Arquivo Pessoal.

Tabela 3 - Resultados da Aplicação Testes do IDEIA (Pré/Pós Teste)

ALUNOS	TESTE DAS LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	TESTE DE LEITURA	TESTE DE ESCRITA	TESTE DE COMPREENSÃO DO SENTIDO DA HISTÓRIA CONTADA	MÉDIA GERAL
Aluno 1	4,0/6,0	4,0/4,0	1,0/70	5,0/5,0	3,5/ 5,5
Alunos2	2,0/7,0	4,0/4,0	4,0/70	8,0/8,0	4,5/6,5
Aluno 3	4,0/8,0	4,0/7,0	4,0/70	8,08,0	5,0/7,5
Aluno 4	2,0/5,0	1,0/4,0	1,0/4,0	5,05,0	2,3/4,5
Aluno 5	2,0/4,0	1,0/4,0	1,0/7,0	5,0/6,0	2,3/5,2

Fonte: Arquivo Pessoal.

Comparando os dois momentos de avaliação por meio do Teste IDEIA foi possível observar que as crianças do GI (dislético) submetidas ao projeto de intervenção apresentaram diferença estatisticamente significativa para as provas de teste das letras, fonemas, palavras e frases; teste de leitura; teste de escrita e teste da contação de história, indicando melhora nas habilidades semântico- pragmático. Entretanto, as crianças do GI apresentaram diferença estatisticamente significativa nas provas de teste de compreensão de sentido da história contada, demonstrando que os conteúdos oferecidos pelo professor em sala de aula vieram a favorecer a melhora do desempenho destas crianças no processo de aprendizagem. Em situação de pós-testagem, as crianças do GI obtiveram bom desempenho em todos os testes, sendo observado avanço em todos os sujeitos da pesquisa, conforme mostra a tabela 2.

Com o G2, foi realizado o teste de desempenho escolar, tendo em vista que os professores disponibilizaram os relatórios dos alunos em pesquisa, onde nos quais poderia se observar o avanço no nível de leitura alfabética. O TDE é um teste que avaliar habilidade de leitura e escrita, apresentando padrões de sub teste escrita e leitura prosódica. Além do teste TDE, foi incluído o protocolo dois do IDEIA como forma de agregar os resultados para com os sujeitos apresentados. Observa-se os resultados das tabelas 1 e 2 para as crianças com TDAH:

Tabela 1 - Resultados da Aplicação Testes do TDE (Pré-Teste) G2 - TDAH

ALUNOS	TESTE DE METAFORAS E INFERENCIAS	TESTE DE LEITURA RAPIDA	TESTE DE ESCRITA	TESTE DA TEORIA DA MENTE	MÉDIA GERAL
Aluno 1	5,0	4,0	1,0	4,0	3,5
Alunos2	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Aluno 3	6,0	4,0	4,0	4,0	5,0
Aluno 4	6,0	1,0	1,0	4,0	3,0
Aluno 5	5,0	1,0	1,0	4,0	2,75

FONTE: Arquivo pessoal

Tabela 2 - Resultados da Aplicação TDE (Pós Teste) - TDAH

ALUNOS	TESTE DE METAFORAS E INFERENCIAS	TESTE DE LEITURA RAPIDA	TESTE DE ESCRITA	TESTE DA TEORIA DA MENTE	MÉDIA GERAL
Aluno 1	6,0	4,0	5,0	4,0	4,75
Alunos2	6,0	4,0	5,0	10,0	6,25
Aluno 3	8,0	7,0	5,0	10,0	7,5
Aluno 4	6,0	4,0	4,0	4,0	4,5
Aluno 5	6,0	4,0	4,0	10,0	6,0

Fonte: Arquivo Pessoal.

Tabela 3 - Resultados da Aplicação Testes do TDE (Pré/Pós Teste) TDAH

ALUNOS	TESTE DE METAFORAS E INFERENCIAS	TESTE DE LEITURA RAPIDA	TESTE DE ESCRITA	TESTE DA TEORIA DA MENTE	MÉDIA GERAL
Aluno 1	5,0/6,0	4,0/4,0	1,0/5,0	4,0/4,	3,5/4,75
Alunos2	4,0/6,0	4,0/4,0	4,0/5,0	4,0/4,0	4,0/6,25
Aluno 3	6,0/8,0	4,0/7,0	4,0/5,0	4,0/10,0	5,0/7,5

Aluno 4	6,0/6,0	1,0/4,0	1,0/4,0	4,0/10,0	3,0/4,5
Aluno 5	5,0/6,0	1,0/4,0	1,0/4,0	4,0/4,0	2,75/6,0

Fonte: Arquivo Pessoal.

Com base no que se observou, os alunos do G2 já apresentavam um nível de leitura alfabética, com isso, eles foram submetidos a outro testes que verificava o nível de leitura rápida, a teoria da mente, tendo em vista que a memória de curto prazo para quem é TDAH, é uma área cerebral que é afetada, teste de leitura e escrita rápida e metáforas e interferências. Dentre os testes apresentados, os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste da coluna metáfora e teoria da mente, foram os que mais sofreram com a aplicação. Neste sujeito, a subjetivação e termo metafóricos linguístico e muito comprometido, tendo em vista que estes alunos entendem o sentido literal do termo. Observa-se nos resultados de ambos os grupos que cada um apresenta uma particularidade de leitura e escrita. Os dados referentes ao teste de identificação precoce nos problemas de leitura em situações pré e pós-testagem evidenciaram a importância da realização de uma avaliação que enfoque as habilidades fonológicas e a relação letra-som no âmbito clínico e educacional, visto que isso auxiliaria as crianças em situação de alfabetização a desenvolverem habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita do português brasileiro. Somente por meio desta instrução formal, seria possível garantir que as crianças que não apresentassem aprendizagem do mecanismo de relação letra e som fossem eletivas para o diagnóstico da dislexia.

6.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição didática é um fator muito importante cuja função consiste em analisar o processo de transformação e adaptação do sujeito para com a didática apresentada, fazendo desde uma abordagem desde conhecimento do contexto científico até o contexto escolar, onde assinado por meio dela a possibilidade de compreender como diferentes formas de saber fazer, compreendendo as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Assim, nesta concepção, a prática do professor sendo apresentada de maneira assertiva, com embasamento científicos, torna-se mais fluida ao se esperar resultados satisfatório para o aluno que necessita deste olhar individualizado ao que apresenta.

Chevallard (1991) aponta uma existência de duas etapas associadas ao trabalho da transposição: uma externa (stricto sensu) ao contexto escolar, relacionado à seleção dos conteúdos de saber um ensinar até uma chegada na escola; fora interno (lato sensu), vinculada uma apropriação do conteúdo pela escola e à chegada desse ao estudante.

Em tempos que inclusão social é tema da maior relevância, não se pode negligenciar aqueles que são afetados pelos transtornos da Dislexia e TDAH. São sujeitos que precisam de tratamento diferenciado para superarem suas limitações e terem a chance de sucesso na vida escolar e profissional. O sucesso escolar e, conseqüentemente, profissional depende da alfabetização da criança pela aquisição das habilidades de leitura e escrita. A criança não alfabetizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental estará sendo condenada a uma prisão fora do mundo, ficando, como diz Paulo Freire, sem condições de pronunciar o mundo (FREIRE, 2009). É essa condenação que é imposta à criança portadora de Dislexia e TDAH nos processos normais da educação formal. Os transtornos que a afetam impossibilitam ou dificultam sua alfabetização. A libertação da condenação que é a superação das limitações decorrentes do transtorno virá pela ação do professor. Seu olhar atento, sua cumplicidade com o sucesso da criança e sua intervenção efetiva mudarão os rumos da história de vida dessa criança.

O conhecimento é a grande e mais forte arma. Portanto devemos nos armar dele a fim de fazer os enfrentamentos e as intervenções necessárias, o mais precocemente possível, para que crianças portadoras de transtornos neurobiológicos não engrossem as estatísticas de evasão escolar e de analfabetos no País, antes façam parte das histórias de sucessos e realizações sociais relevantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. J. R. **Criatividade e suas relações com inteligência em crianças com e sem dislexia**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2013.
- **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA**. Disponível em: < <http://www.dislexia.org.br> > Acesso em: 10 jan. 2015.
- CYPEL, S. O papel das funções executivas nos transtornos da aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 375-387.

- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DÉMONET, J. F.; TAYLOR, M. J.; CHAIX, Y. Developmental dyslexia. In: *The Lancet*. v. 363, n. 1, May, p. 1451-1460, 2004.
- DEUSCHELE, V. P.; CECHELLA, C. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção.** *Rev CEFAC*, v.11, n. 2, 194-200, 2009.
- FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia.** São Paulo: M. Books, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 2011.
- Gagné, Ellen. D.; Yekovich, Carol Walker; Yekovich, Frank R. ***The cognitive psychology of school learning*** New York: Harper Collins College Publishers, 1993.
- GOLFETO, J. H.; BARBOSA, G. A. Epidemiologia. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em TDAH.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-33.
- GUARESI, R. **Dislexia: entre os avanços das neurociências e o despreparo dos profissionais de ensino.** 2013.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KABREU, K. et al Eduardo KENEDY. E. **Psicolinguística: estudo no Brasil.** Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/29670/21209>> acesso em 28 de dezembro de 2022.
- Kintsch, Walter; Van Dijk, Teun A. **Toward a model of text comprehension and production.** *Psychological review* 85.5, (1978): 363-394.
- LANHEZ, M. E; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** São Paulo: Alegro, 2002.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** 15 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência.** Rio de Janeiro: Atheneu, Faperj, 2001. p. 619-650.
- MASSI, G. A. **A desconstrução do conceito de Dislexia.** *Paidéia*. V. 21, n. 50, p. 403-411, set-dez, 2011.
- Memórias de trabalho e desenpenho em leitura: Um estudo com crianças do ensino fundamental, MASCARELLO L. J. 2016.
- **Psicolinguística e Educação** MAIA M. Campinas, SP: Mercado de letras;2018.

- RIESGO, R. S. Transtornos da atenção: co-morbidades. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; _____. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006a. p. 347-363.
- SANTOS, C. C. **Dislexia específica de evolução**. 2. ed. São Paulo: Livro dos Médicos, 1987.
- TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. Rev. técnica Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaró Silva. São Paulo: Contexto, 2004.
- Van Dijk, Teun Adrianus; Kintsch, Walter. *Strategies of discourse comprehension* **New York**: Academic Press, 1983.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**. São Paulo: DP&A, 2002.

APÊNDICE A – TÍTULO DO APÊNDICE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Seu/sua filho(a): _____ está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), na pesquisa “A importância das metáforas corporificadas no desenvolvimento da compreensão do sentido de histórias contadas para crianças”, desenvolvida por Eduardo Bruno da Costa, graduando em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Ceres, Caicó/RN, sob orientação da Profa. Dra. Angela Chuvas Naschold.

Esta pesquisa pretende investigar se há diferença na compreensão leitora da obra literária infantil “Maria vai com as outras”, de Sylvia Orthof, por alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, através de 2 tipos de contação da obra: com objetos metafóricos e com as figuras do livro.

É motivada pelo intuito em promover o acesso ao conhecimento aos professores, incentivar a ação pedagógica com recursos acessíveis e dar a oportunidade de alunos com níveis socioeconômicos distintos terem a oportunidade de serem estimulados com um ensino apropriado à aprendizagem da leitura e compreensão leitora.

Com a participação do(a) seu/sua filho(a) no referido estudo, ele(a) será submetido(a), primeiramente, a 3 testes linguísticos, com duração de 10min, que pretendem informar o nível de alfabetização em que se encontra. Depois, serão realizadas contações de histórias e após novos testes e atividades serão realizadas. Todo o processo ocorrerá em torno de 6 dias no início do mês de dezembro. Serão utilizados gravador de voz e registro de imagens para melhor análise dos dados.

A realização de todos os procedimentos ocorrerá na Escola Municipal Severino Marinheiro, no horário da aula, tendo colaboração da professora de língua portuguesa da turma do 6ª ano do ensino fundamental. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Simone, por ligação ou WhatsApp, através do número (83) 991196946 ou pelo e-mail: msymone96@gmail.com.

Em caso de dúvidas sobre os direitos do(a) seu/sua filho(a) como participante nesta pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP Central) da Universidade Federal da Paraíba – departamento de Letras.

Ao procurar pelo o setor acima citado, você receberá os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é

uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Esteja ciente de que a privacidade do(a) seu/sua filho(a) e a sua serão respeitadas, ou seja, seus nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar ambos, será mantido em sigilo. Saiba também, que seu/sua filho(a) tem o direito de se recusar a participar e que você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejarem sair da pesquisa, não irão sofrer quaisquer prejuízos.

Os dados fornecidos serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possam lhes identificarem.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma deverá ficar com você e a outra com o pesquisador responsável Eduardo Bruno da Costa.

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do(a) meu/minha filha na pesquisa intitulada “A importância das metáforas corporificadas no desenvolvimento da compreensão do sentido de histórias contadas para crianças” estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, e concordando com sua participação:

- () Autorizo a gravação e registro de imagens durante a pesquisa.
- () Não autorizo a gravação e registro de imagens durante a pesquisa.

Nome e assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Juazeirinho, ____ de Outubro de 2023.