

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARLA DELZUILA DE OLIVEIRA GOMES

DISLEXIA:
CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

MANAUS – AM

2026

Carla Delzuila de Oliveira Gomes

DISLEXIA:
CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia pela Universidade do Estado
do Amazonas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joab Grana Reis

MANAUS – AM

2026

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

G633d

Gomes, Carla Delzuila de Oliveira

Dislexia : conhecimento e prática pedagógica de professores /
Carla Delzuila de Oliveira Gomes. Manaus : [s.n], 2026.
66 f. : ; 21.0 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia- Licenciatura- Universidade do
Estado do Amazonas, Manaus, 2026.

Inclui Apêndice.

Orientador: Reis, Joab Grana.

1. Dislexia. 2. Prática pedagógica. 3. Inclusão escolar. 4. Formação
continuada. 5. Anos iniciais do ensino fundamental. I. Reis, Joab
Grana (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)37.013

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA DELZUILA DE OLIVEIRA GOMES

DISLEXIA: CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

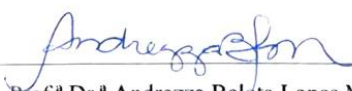
Monografia apresentada para a Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, unidade Escola Normal Superior (ENS), como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Defesa: 18 / 06 / 2026 Conceito obtido: 9.5

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.ª Dr.ª Joab Grana Reis
Universidade do Estado do Amazonas



Prof.ª Dr.ª Andrezza Belota Lopes Machado
Universidade do Estado do Amazonas



Prof. Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva
Universidade do Estado do Amazonas

MANAUS, 18 DE JUNHO DE 2026

Dedico este trabalho aos colegas e professores que me apoiaram e incentivaram ao longo desta pesquisa. E, principalmente, aos alunos que foram o catalisador e a inspiração primordial para a concretização deste estudo, levo a lembrança de cada um com grande carinho.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais profunda gratidão aos deuses que guiaram meus passos, com reverência especial a Ganesha, por me conceder sabedoria e clareza. A partir dessa proteção que agradeço, também, a mim mesma, pela resiliência em não desistir, por sustentar meus ideais e por manter vivo o sonho de seguir o caminho do professorar.

À minha orientadora, Joab Grana Reis, pela paciência, pelas valiosas contribuições e por guiar a construção desta pesquisa com sabedoria.

À Professora Cristina, coordenadora do PIBID Subprojeto Pedagogia - UEA, do qual fiz parte, expresso minha gratidão pela orientação. O valioso aprendizado que me proporcionou será, sem dúvida, um grande diferencial em minha futura prática docente.

Estendo meu especial reconhecimento às professoras que tive a honra de acompanhar a realidade prática e social do cotidiano escolar durante a minha trajetória como estagiária, em particular Rosy Anne, Keila e Steliany. A experiência prática e os ensinamentos que adquiri com elas foram fundamentais para a professora que me tornarei.

Por fim, e com profundo amor, dedico minha eterna gratidão aos meus avôs, Raimundo Nonato Vita e José Ferreira Gomes. Embora não estejam fisicamente presentes para acompanhar este ciclo, contribuíram ao máximo para que eu chegasse até aqui. Vocês vivem em cada conquista. Amo vocês.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira o conhecimento dos professores sobre a dislexia e o acesso à formação continuada influenciam suas práticas pedagógicas com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Manaus. O estudo articula as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski e da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, juntamente com a legislação educacional vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 14.254/2021, enfatizando o papel do professor como agente de inclusão e mediador do saber elaborado. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada no referencial dialético, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dois docentes (atuantes no 1º e no 5º ano do Ensino Fundamental). Os resultados indicam que o conhecimento docente sobre a dislexia ainda está fortemente embasado no senso comum, configurando um “saber espontâneo”, devido à grave lacuna na oferta de formação continuada específica por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Além disso, a pesquisa revela um forte descompasso entre as garantias legais e a precarização estrutural das escolas, onde turmas superlotadas e a falta de materiais básicos inviabilizam a mediação pedagógica intencional e sobrecarregam de maneira solitária os professores. Conclui-se que a inclusão efetiva do aluno com dislexia exige identificação precoce e uma prática pedagógica instrumentalizada, o que só será alcançado mediante a garantia de condições materiais dignas de trabalho e políticas sólidas de capacitação docente ofertadas pelo Estado.

Palavras-chave: dislexia; prática pedagógica; inclusão escolar; formação continuada; anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This research aims to investigate how teachers' knowledge about dyslexia and their access to continuing education influence their pedagogical practices with students in the early years of Elementary School in the municipal educational network of Manaus. The study articulates the theoretical contributions of Lev Vigotski's Historical-Cultural Psychology and Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy, along with current educational legislation, such as the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and Law No. 14,254/2021, emphasizing the teacher's role as an inclusion agent and mediator of elaborated knowledge. This is a qualitative research, anchored in the dialectic framework, with data collected through semi-structured interviews with two teachers (working in the 1st and 5th grades of Elementary School). The results indicate that teachers' knowledge about dyslexia is still predominantly based on common sense, configuring "spontaneous knowledge", due to a profound gap in the provision of specific continuing education by the Municipal Department of Education (SEMED). Furthermore, the research reveals a strong mismatch between legal guarantees and the structural precariousness of schools, where overcrowded classrooms and lack of basic materials preclude intentional pedagogical mediation and overburden teachers in a solitary way. It is concluded that the effective inclusion of students with dyslexia requires early identification and an instrumentalized pedagogical practice, which can only be achieved through the provision of decent material working conditions and solid teacher training policies offered by the State.

Keywords: dyslexia; pedagogical practice; school inclusion; continuing education; early years of elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD Associação Brasileira de Dislexia

APA Associação Psiquiátrica Americana

CID Código Internacional de Doenças

DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

HTP Horário de Trabalho Pedagógico

IDA Associação Internacional de Dislexia

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEI Plano de Ensino Individualizado

PHC Pedagogia Histórico-Crítica

SEMED Secretária Municipal de Educação

TDAH Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA Transtorno do Espectro Autista

TEAp Transtorno Específico de Aprendizagem

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: ARTICULAÇÃO TEÓRICO-LEGAL: DO TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM AO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	14
1. CONCEITUANDO A DISLEXIA.....	14
1.1. A NATUREZA NEUROBIOLÓGICA E OS PROCESSOS DE DECODIFICAÇÃO....	15
1.1.1. Sinais de Risco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Identificação e Invisibilidade.....	17
1.2. O DIREITO DE APRENDER E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
1.3. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO.....	25
1.3.1. A Importância das Ferramentas Culturais e Instrumentos Alternativos na Mediação...	26
1.4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC): A CENTRALIDADE DO SABER DOCENTE.....	27
1.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA TEORIA À APLICAÇÃO.....	29
CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	32
2. NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	32
2.1. O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	33
2.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: A ESCUTA DOCENTE.....	35
2.2.1. O Roteiro de Entrevista: Estrutura e Temas Geradores.....	36
2.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	37
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	39
3. PERCEPÇÕES DOCENTES: DO SABER ESPONTÂNEO AO SABER ELABORADO.....	39
3.1. O NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A DISLEXIA E A LEGISLAÇÃO.....	40
3.1.1. Desafios na Identificação Precoce: O Que Dizem os Professores?.....	43
3.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E MANEJO INCLUSIVO.....	47
3.3. O IMPACTO DA CAPACITAÇÃO NA MEDIAÇÃO DOCENTE.....	50
3.3.1. A Formação Continuada como Motor de Transformação da Prática.....	53
3.3.2. Repercussões no Desenvolvimento Socioemocional e Acadêmico do Aluno.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57

REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE A.....	63
APÊNDICE B.....	64
APÊNDICE C.....	65

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da observação participante realizada em uma escola da região metropolitana de Manaus, onde, no ano de 2023, esta pesquisadora atuou como apoio à coordenação do Ensino Fundamental. Entre as suas funções, uma delas era a responsabilidade pela aplicação de avaliações a alunos com necessidades educacionais específicas. Foi nesse cenário que emergiu a inquietação central desta pesquisa, ao testemunhar a angústia de um aluno com dislexia que, embora inserido em uma suposta dinâmica de inclusão ao realizar suas provas em uma sala especial para favorecer a concentração, via-se paralisado diante de instrumentos avaliativos sem qualquer acessibilidade metodológica ou apoio pedagógico efetivo.

A experiência de presenciar um estudante com limitações visíveis para decifrar enunciados, rodeado pelo sentimento de vergonha diante de sua condição neurobiológica, evidenciou que a mera presença física no ambiente escolar e o isolamento em salas de apoio não garantem, por si só, o acesso real ao conhecimento. Atualmente, essa inquietação desloca-se e aprofunda-se ao observar a realidade do cotidiano escolar na rede municipal de Manaus. A falta de um diagnóstico precoce e de estratégias pedagógicas acessíveis estabelece um ciclo de frustração escolar que perdura por toda a vida. O que começa como uma falha na associação fonética, transforma-se em aversão à leitura na adolescência e culmina em uma lentidão leitora extrema na fase adulta, configurando uma condição persistente que acompanha o indivíduo em todas as etapas de seu desenvolvimento.

Diante desse cenário, este estudo justifica-se por sua proposta de mudança de paradigma. A análise¹ parte da premissa de que a barreira de aprendizagem não reside apenas na condição neurobiológica do estudante, mas na capacidade (ou incapacidade) do sistema escolar e do professor em oferecer as mediações necessárias para a aprendizagem. Para tanto, o trabalho articula as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski (1991) e da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2025) com a legislação educacional vigente, focando especificamente no papel do professor como agente de inclusão e transmissor do saber elaborado.

A partir desse delineamento, a presente pesquisa busca entender de que maneira o conhecimento (ou a falta dele) sobre a dislexia e suas bases neurobiológicas influencia as

¹ A autora declara que utilizou a ferramenta Gemini (Google) ao longo do texto como ferramenta de apoio para refinamento vocabular e revisão ortográfica. Nenhuma parte do conteúdo teórico ou metodológico foi gerada por Inteligência Artificial.

práticas pedagógicas e a percepção dos sinais de alerta por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Manaus. Parte-se da hipótese de que a falta de formação específica converte o fazer pedagógico em um saber espontâneo, limitando a prática do professor a ações não sistematizadas que não atendem às necessidades neurobiológicas dos alunos com dislexia.

Consequentemente, essa lacuna no conhecimento docente, somada à ausência de suporte intersetorial da rede de saúde e de educação, contribui para a invisibilidade da dislexia e para frequentes diagnósticos equivocados, o que reflete diretamente no desenvolvimento de severos impactos socioemocionais, gerando traumas, quadros depressivos e aversão à escola.

Para responder a essa problematização, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira o conhecimento dos professores sobre a dislexia e o acesso à formação continuada influenciam suas práticas pedagógicas com alunos disléxicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Manaus. Para alcançar tal propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o conhecimento dos professores sobre a dislexia e a legislação educacional que assegura o direito à educação para o aluno com dislexia;
- b) Compreender a percepção dos docentes sobre os desafios da identificação dos sinais de dislexia e as repercussões no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos;
- c) Identificar as estratégias pedagógicas e as metodologias utilizadas pelos professores como instrumentos de mediação para reduzir barreiras à aprendizagem de alunos com suspeita de dislexia.

O trabalho estrutura-se em três capítulos. O primeiro, intitulado “Articulação Teórico-Legal: Do Transtorno Específico da Aprendizagem ao Direito à Educação”, dedica-se a conceituar a dislexia e expor as premissas teóricas que sustentam a pesquisa. Nesta etapa, a análise articula achados neurobiológicos sobre a dislexia com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski e da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, juntamente com a legislação vigente.

O Capítulo 2, detalha o percurso investigativo de natureza qualitativa, ancorado no referencial dialético, descrevendo o cenário da rede municipal de Manaus, os sujeitos da pesquisa e o uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento de escuta docente. O Capítulo 3, “Análise das Estratégias Pedagógicas e as Repercussões da Formação Continuada”, apresenta o cruzamento entre os referenciais teóricos e os dados coletados no campo. Esta seção investiga como a falta de formação específica converte a ação docente em um saber espontâneo

e analisa as contradições entre as exigências legais de inclusão e a precarização estrutural das escolas.

Acredita-se que, ao investir na formação docente e na criação de um ambiente flexível, a escola não apenas cumpre seu papel de inclusão, mas melhora a qualidade do ensino para todos. A investigação assume uma natureza qualitativa e ancora-se no referencial dialético. A abordagem compreende que a qualidade dos fatos e das relações sociais é uma propriedade inerente à realidade. Sendo a pesquisa concebida como uma prática teórica de busca constante, o inacabamento docente torna-se a própria mola propulsora da investigação.

CAPÍTULO 1 - ARTICULAÇÃO TEÓRICO-LEGAL: DO TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nesta seção, serão apresentadas as premissas teóricas que sustentam a investigação sobre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com dislexia. A análise parte da premissa de que a dificuldade do aluno não reside apenas em sua condição neurobiológica, mas na capacidade (ou incapacidade) do sistema escolar e do professor em oferecer as mediações pedagógicas necessárias para o processo de aprendizagem. Para tanto, este trabalho articula as contribuições de Filippo Barbera em seus estudos sobre a Dislexia (2024), assim como os achados de Sally Shaywitz (2006), da Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vigotski (1991), e da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (2025), com a legislação educacional vigente, focando especificamente no papel do professor como agente de inclusão e mediador do processo da construção e aquisição do saber elaborado.

1. CONCEITUANDO A DISLEXIA

A definição da dislexia tem evoluído bastante nas últimas décadas. Outrora, a condição era circunscrita de forma restrita, conforme a definição de Worthington (2003) e resgatada por Hudson (2019, p. 29), como uma “dificuldade de interpretação da linguagem escrita em um indivíduo que não tem deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência intelectual”.

Segundo as atualizações mais recentes dos manuais de diagnóstico internacionais, em especial o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição, Revisão de Texto (DSM-5-TR), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em 2022, houve uma mudança paradigmática na nomenclatura e na classificação da condição. O DSM-5-TR estabelece que o diagnóstico principal e abrangente passa a ser o de Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura (APA, 2022, p. 76).

Nesse sentido, o termo “dislexia” deixou de ser utilizado como um diagnóstico clínico primário ou isolado. A partir dessa atualização, a dislexia passou a ser classificada no manual estritamente como um termo alternativo empregado para se referir a um padrão específico de dificuldades de aprendizagem. Esse padrão é caracterizado, fundamentalmente, por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras escritas, associados a uma decodificação deficiente e a habilidades ortográficas prejudicadas. Ao contrário do que muitos podem pensar, a dislexia não é considerada uma doença, mas sim um transtorno específico da aprendizagem. De acordo com Lima (2024, p.22):

Segundo os manuais de diagnóstico internacionais, como DSM-5 (Manual do Diagnóstico e Estatístico Transtornos Mentais, 5º edição) e a CID 11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª edição), a dislexia tem origem neurobiológica, não resultado de déficit intelectual, sensorial ou de falta de oportunidades para aprender.

O conceito da dislexia foi reestabelecido pela Associação Internacional de Dislexia (IDA) em colaboração com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), marcando o fim de um ciclo de duas décadas regido pelo conceito de 2002. O processo de revisão, iniciado em 2024, modernizou a compreensão do transtorno ao integrá-lo às descobertas científicas contemporâneas e às experiências globais. A principal mudança se encontra na classificação da dislexia como um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) que se manifesta em um *continuum*² de gravidade, caracterizado por dificuldades na precisão e velocidade da leitura e escrita que variam conforme o sistema ortográfico.

Diferente de visões anteriores, o novo conceito enfatiza a persistência das dificuldades mesmo diante de métodos de ensino eficazes para os pares, reconhecendo que as causas são uma interação complexa entre fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais. Além disso, embora o processamento fonológico e morfológico continuem centrais, eles deixam de ser considerados critérios universais, abrindo espaço para a identificação de desafios precoces na linguagem oral como preditores da alfabetização, ou seja, a consciência fonológica, o conhecimento das letras, entre outras habilidades.

No que tange aos critérios de reconhecimento diagnóstico, o DSM-5-TR determina que o Transtorno Específico de Aprendizagem exige a observação de dificuldades na aprendizagem de habilidades acadêmicas que persistam por pelo menos seis meses, mesmo após a provisão de intervenções que visam essas dificuldades (APA, 2022, p. 77). O manual corrobora que a origem desse transtorno é neurobiológica, de modo que as defasagens do aluno não podem ser explicadas por deficiência intelectual, problemas de acuidade visual ou auditiva não corrigidas, adversidade psicossocial, ou instrução educacional inadequada (APA, 2022).

1.1. A NATUREZA NEUROBIOLÓGICA E OS PROCESSOS DE DECODIFICAÇÃO

A dislexia é um transtorno do neurodesenvolvimento com reflexos diretos na trajetória escolar do estudante, suas dificuldades típicas surgem de maneira autônoma, ou seja, “sem que haja outra alteração (neurológica, sensorial ou motora) que justifique as dificuldades

² Série ou conjunto homogêneo formado por uma sequência elementos tão próximos que não permitem divisões claras entre si. Caracteriza-se por uma variação gradual e constante onde a unidade do todo se mantém, apesar das mudanças leves que ocorrem ao longo da sua extensão, conforme definição do Dicionário Michaelis (2026).

observadas” (Instituto ABCD, 2021). A dislexia é uma condição persistente, por isso é esperado que dificuldades continuem após o período de alfabetização, podendo tornar-se mais específicas de acordo com a etapa escolar que o aluno se encontra e possíveis intervenções pedagógicas realizadas.

Além de afetar a leitura e a escrita, na dislexia “podem ficar comprometidos inúmeros aspectos que podem ter um impacto significativo tanto na vida escolar quanto no cotidiano” (Barbera, 2024, p. 12). É importante ressaltar que o Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura não se manifesta de uma forma idêntica em todos os casos (APA, 2022, p. 78), por isso, cada criança com dislexia tem tempos e modos diferentes de aprendizagem. Na escola aprende-se a desenvolver habilidades de forma sistemática, é o lugar onde exige uma organização cognitiva que, muitas vezes, acaba revelando as primeiras dificuldades. É dentro desse ambiente que o aprendizado precisa ser flexibilizado, garantindo que o suporte pedagógico seja capaz de transformar a experiência escolar em um caminho de evolução, e não de exclusão.

No primeiro ano do ensino fundamental, os alunos começam um trabalho mais atento de quebrar as palavras em partes menores para entender como elas são formadas. Esse processo de olhar para cada pedacinho da palavra é o que permite que a criança analise e consiga ler termos que, aos poucos, vão ficando mais difíceis e complexos. É a partir dessa prática que ela ganha segurança para decifrar qualquer palavra nova, transformando os sons em leitura de forma gradual e segura (Shaywitz, 2006).

O processo de alfabetização nem sempre ocorre de maneira fluida, e para os alunos com dislexia é significativamente mais demorado, Barbera (2024, p. 86) afirma que “as crianças com dislexia podem ter dificuldades de memorizar, manter e recuperar as informações”. Nessa condição neurobiológica, é comum que, ao longo do Ensino Fundamental, o aluno desenvolva uma forte aversão a atividades que envolvam leitura e escrita, manifestando comportamentos de esquiva. Conforme documentado pelo DSM-5-TR, evitar ou relutar em se envolver em tarefas que exijam habilidades acadêmicas é uma característica comum do transtorno, podendo a criança expressar um nítido medo de ler em voz alta ou, até mesmo, recusar-se a fazê-lo (APA, 2022, p. 81).

Barbera (2024, p. 13) afirma que o professor “deve saber bem a diferença entre uma condição de dificuldade de aprendizagem, que se refere a uma dificuldade genérica qualquer encontrada pelo estudante no âmbito escolar, e uma condição de Transtorno Específico da Aprendizagem, que pressupõe a presença de um déficit mais grave e específico, que deve ser investigado e verificado mediante um procedimento clínico de diagnóstico”. Essa percepção só

é possível por meio de uma interação frequente e atenta, que capacite o professor a detectar mudanças sutis no aprendizado e a reflexão de suas estratégias em tempo real, garantindo que a instrução acompanhe a evolução única da criança.

Com o amparo adequado e o desenvolvimento de habilidades específicas, a criança disléxica pode tornar-se plenamente capaz de se destacar em qualquer área que desperte seu interesse, transformando o diagnóstico em apenas um detalhe de uma trajetória de conquistas. Neste contexto, o educador deve estar aberto às diferenças humanas, entendendo que não existe um molde único para a construção da aprendizagem e conhecimento.

1.1.1. Sinais de Risco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Identificação e Invisibilidade

De acordo com o mapeamento da Associação Psiquiátrica Americana (APA) no DSM-5-TR, o Transtorno Específico de Aprendizagem constitui uma realidade que atinge de 5% a 15% das crianças em idade escolar, com estimativas de prevalência observadas em países como o Brasil, Estados Unidos e Irlanda do Norte. O manual destaca que essa condição neurológica ocorre em todas as origens linguísticas e etnoraciais, bem como em diversos contextos culturais e socioeconômicos, muito embora a sua manifestação possa variar de acordo com as práticas educacionais e a natureza dos sistemas de símbolos da língua falada e escrita (APA, 2022).

Identificar e compreender as dificuldades e limitações do aluno é o primeiro passo para buscar estratégias que permitam a este uma aprendizagem efetiva, Almeida (2022, p. 58956) afirma que “as dificuldades da aprendizagem podem explicar o motivo pelo qual alguns alunos não conseguem compreender determinados assuntos da mesma forma que os demais, sem razão ou deficiência aparente”.

Os alunos com dislexia podem apresentar um atraso perceptível em relação ao ritmo de aprendizagem da turma, por isso é importante que qualquer sinal seja detectado e acompanhado já no primeiro ano de escola. A eficácia da intervenção depende diretamente da agilidade em diagnosticar a condição da aprendizagem desse estudante. Shaywitz (2006, p. 231), neste sentido, defende ser “essencial que se tenha um compromisso firme para com o valor intrínseco de uma criança com dislexia. Toda criança com dificuldade de leitura passará invariavelmente por altos e baixos na escola”.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o esforço individual é colocado à prova por novas demandas de leitura, escrita e lógica. Os sinais característicos da dislexia levantam a suspeita pedagógica: erros ortográficos como trocas de letras ou sílabas, inversões, adições e omissões, a confusão fonológica entre consoantes que se assemelham no som ou na grafia, a

desorientação espacial no caderno e as dificuldades de retenção de aprendizado (Instituto ABCD, 2021).

Para identificar o TEAp com prejuízo na leitura (dislexia), o professor deve observar se as dificuldades permanecem por no mínimo seis meses, mesmo após o uso de intervenções pedagógicas direcionadas. Além disso, de acordo com os critérios diagnósticos (APA, 2022), é necessário descartar que essas defasagens sejam causadas por ensino inadequado, problemas psicossociais ou limitações sensoriais não corrigidas, como deficiências de visão ou audição

Nesse sentido, Veras (2012) elenca sinais específicos que auxiliam o docente a distinguir entre uma dificuldade passageira e o transtorno propriamente dito. O quadro a seguir sistematiza essas manifestações, detalhando os sintomas mais comuns da dislexia para servir como um guia prático no rastreo de possíveis casos dentro do cotidiano escolar:

QUADRO 1 – SINTOMAS MAIS COMUNS DA DISLEXIA

Na primeira infância:

- Atraso no desenvolvimento motor desde a fase do engatinhar, sentar e andar;
- Atraso ou deficiência na aquisição da fala, desde o balbúcio à pronúncia de palavras;
- Dificuldade aparente para a criança entender o que está ouvindo;
- Distúrbios do sono;
- Enurese noturna;
- Suscetibilidade à alergias e à infecções;
- Tendência a hiper ou a hipo-atividade motora;
- Choro recorrente e aparente inquietação ou agitação;
- Dificuldades de adaptação nos primeiros anos escolares.

A partir dos sete anos de idade:

- Extrema lentidão ao fazer os deveres ou ocorrência de muitos erros nas tarefas pelo fato de terem sido feitas rapidamente;
- Pobre compreensão do texto ou falta de leitura do que escreve;
- Inadequação da fluência em leitura para a idade;
- Invenção, acréscimo ou omissão de palavras ao ler e ao escrever;
- Preferência por leitura silenciosa;
- Letra mal grafada e, até, ininteligível; borrões ou ligação entre as palavras;
- Omissão, acréscimo, troca ou inversão da ordem e da direção de letras e sílabas;
- Esquecimento daquilo que aprendera muito bem, em poucas horas, dias ou semanas;
- Maior facilidade, capacidade de bem transmitir o que sabe através de exames orais;
- Grande imaginação e criatividade;
- Capacidade de desligar-se facilmente de qualquer contexto;
- Falta de concentração da atenção em um só estímulo;
- Baixa autoimagem e autoestima; em geral, não gosta de ir à escola;
- Esquiva de ler, especialmente em voz alta;

- Dificuldade para lidar com as noções de espaço e tempo; sempre perde e esquece seus pertences;
- Mudanças bruscas de humor;
- Impulsividade e interrupção dos demais para falar;
- Timidez, sob pressão, pode falar o oposto do que desejaria;
- Confusão entre direita e esquerda, em cima e em baixo; na frente e atrás;
- Lateralidade cruzada; muitos são canhestros e outros ambidestros;
- Dificuldade para ler as horas, para sequências como dia, mês e estação do ano;
- Boa memória longa, mas pobre memória imediata, curta e de médio prazo;
- Pensamento por meio de imagem e sentimento, não com o som de palavras;
- Extremamente desordenado, seus cadernos e livros são borrados e amassados;
- Tolerância muito alta ou muito baixa à dor;
- Muito sensível e emocional, busca sempre a perfeição que lhe é difícil atingir;
- Dificuldades para andar de bicicleta, para abotoar, para amarrar o cordão dos sapatos;
- Dificuldade extrema para manter o equilíbrio e fazer exercícios físicos;
- Intolerância a muito barulho, o disléxico se sente confuso, desliga-se e age como se estivesse distraído nesse contexto.

Fonte: Veras (2012, p 14-16).

É fundamental ressaltar, contudo, que a presença isolada ou um conjunto de alguns desses sinais não confirma automaticamente um diagnóstico de dislexia. Como o desenvolvimento infantil é heterogêneo, muitos desses comportamentos podem ser momentâneos ou decorrentes de outros fatores contextuais.

Os sintomas listados acima devem ser interpretados como pontos de atenção que indicam a necessidade de uma investigação mais profunda, eles servem como embasamento para uma observação mais cuidadosa que direcione o aluno para uma avaliação profissional completa. O diagnóstico do Transtorno Específico de Aprendizagem não pode ser estabelecido a partir de uma única fonte de dados ou de um teste isolado. Em vez disso, trata-se de um diagnóstico eminentemente clínico, que deve ser fundamentado em uma síntese criteriosa de histórico médico, do desenvolvimento, educacional e familiar do indivíduo.

Para comprovar a persistência das defasagens no dia a dia da sala de aula, é exigida a análise de relatórios escolares, portfólios de atividades e avaliações psicoeducacionais padronizadas. Dessa forma, para garantir uma avaliação abrangente e o descarte de condições neurológicas ou sensoriais subjacentes, torna-se imprescindível a atuação de uma equipe interdisciplinar, envolvendo profissionais com experiência em avaliação psicológica, cognitiva e educacional, como neuropsicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e pedagogos (APA, 2022; Lima, 2024).

A identificação precoce é fundamental porque a maior plasticidade cerebral das crianças pequenas torna o cérebro mais receptivo ao redirecionamento dos circuitos neurais necessários

para a leitura. Barbera (2024, p. 92) afirma que a dislexia se revela “muito antes do ingresso na escola”, afetando “a relação da criança com o mundo e sua orientação espaço-temporal”.

A criança com dislexia manifesta dificuldades que provavelmente permanecerão, pelo menos em parte, mesmo após tratamento e potencializações específicas. Portanto, é importante, tentar apoiar o aspecto motivacional, fazendo com que ela não viva seu transtorno como um fardo (Barbera, 2024, p. 111).

A ajuda garante que o aluno com dificuldades acompanhe o ritmo de seus pares, enquanto o diagnóstico tardio resulta em uma falta de prática irreparável. Um grande desafio nesse processo de identificação precoce reside no fato de que os sinais de diferentes transtornos frequentemente se assemelham, o que pode induzir a interpretações equivocadas sobre a real necessidade do aluno. Por essa razão, entender as especificidades de cada condição pode permitir que o suporte oferecido seja, de fato, direcionado e eficaz.

É comum que educadores e pais confundam a dislexia com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mesmo que os dois sejam condições neurobiológicas, eles têm naturezas completamente distintas. A dislexia é um transtorno de base linguística que afeta especificamente a capacidade de leitura e decodificação. Já o TDAH é uma condição que reflete dificuldades em gerenciar, focar e manter a atenção. Mesmo assim, as duas podem coexistir, de acordo com a Associação Internacional de Dislexia (2025), 50% das pessoas com dislexia também têm TDAH, apenas uma avaliação contínua e multidisciplinar pode possibilitar um diagnóstico assertivo.

Diante dessa prevalência expressiva, o olhar pedagógico deve ser ativo o suficiente para que seja capaz de identificar as particularidades de cada quadro e as intervenções não sejam baseadas em suposições equivocadas. As repercussões da dislexia vão além do desempenho escolar, segundo o Instituto ABCD (2021) 80% das crianças com TEAp apresentam impacto emocional negativo, como tristeza, ansiedade e baixa autoestima.

Para Menezes (2007, p. 87), “A escola é o local onde a dislexia se manifesta com mais força, tendo em vista que as atividades são permeadas pela leitura”. A dislexia é um dos fatores que mais contribui para que a criança não consiga avançar no processo de ensino e aprendizagem, socialização e concentração.

Frequentemente, essa condição é confundida com falta de inteligência ou esforço, o que impede a aplicação de métodos de ensino adequados. Na realidade, a dislexia tem origem em uma falha específica no processamento da memória visual relacionada ao reconhecimento de letras e palavras, como sinalizado no estudo. Para o aluno com dislexia, a aprendizagem real só

acontece quando o conteúdo faz sentido, pois o significado atua como o suporte necessário para compensar as limitações de sua memória de trabalho.

Essa memória corresponde ao sistema cognitivo responsável por reter e manipular informações temporariamente na mente durante a execução de uma tarefa. No processo de alfabetização, essa função permite que a criança guarde o som de uma sílaba enquanto tenta decodificar a próxima. Contudo, em decorrência de disfunções neurobiológicas associadas à dislexia, o estudante enfrenta barreiras na retenção de instruções básicas, gerando a percepção de que o conteúdo recém-processado se dissipa com rapidez da sua mente.

Barbera (2024) afirma que a ausência de automatização na leitura e na escrita exige da criança disléxica um consumo elevado de energia intelectual para a realização das tarefas escolares. Como efeito dessa intensa exigência física e mental, o aluno se cansa com facilidade, acaba ficando para trás no acompanhamento das aulas e passa a cometer falhas decorrentes do próprio desgaste.

Conforme este autor, a lentidão tem um impacto significativo na trajetória escolar, sendo capaz de atingir o campo emocional e social. O dano motivacional pode levar o estudante que não realiza os exercícios no tempo previsto a "se considerar um fracasso e a desenvolver uma impotência aprendida" (Barbera, 2024, p. 37). No fim, o sucesso dessa jornada está condicionado à habilidade deste professor em vincular o conteúdo técnico aos interesses do aluno, o que impõe uma reflexão constante das estratégias pedagógicas para que o ensino se torne significativo e se converta em aprendizado genuíno.

É dever do corpo docente não limitar o aluno apenas ao transtorno específico da aprendizagem, levar em consideração as habilidades e o potencial é essencial para que este se sinta o sujeito central do processo de aprendizagem. Hoje, com os avanços científicos das metodologias pedagógicas é mais do que possível converter o sentimento de incapacidade do aluno em uma genuína motivação para aprender.

1.2. O DIREITO DE APRENDER E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para que a dislexia deixe de ser vista apenas como uma dificuldade atribuída ao aluno e passe a ser tratada como um compromisso da escola, é fundamental recorrer ao respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Esse marco legal retira o foco do transtorno na esfera individual e o coloca sob a responsabilidade do sistema de ensino, estabelecendo que a inclusão não deve ser um esforço isolado do professor, mas um dever institucional de garantir que o ambiente escolar seja capaz de acolher as diferenças e promover

o aprendizado para todos. Conforme estabelece em seus princípios educacionais “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

Ainda sob essa ótica, a LDB (1996), delinea obrigações objetivas ao determinar que os estabelecimentos de ensino devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Art. 12º, inciso I) e, obrigatoriamente, “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (Art. 12º, inciso V). No contexto da dislexia, isso significa que a escola tem o dever legal de não apenas identificar as barreiras de aprendizagem, mas de intervir ativamente nelas. A recuperação, nesse sentido, deixa de ser um reforço genérico para se tornar uma acomodação com recursos didáticos e metodológicos que respeitem a forma como o aluno com dislexia processa a linguagem e a escrita.

Na LDB, alguns artigos tratam especificamente da formação dos professores, buscando garantir um ensino de qualidade e o constante aprimoramento dos docentes. O Art. 63º, por exemplo, define que as instituições de ensino superior devem oferecer programas de educação continuada para profissionais de todos os níveis escolares. Já o Art. 67º reforça a importância de valorizar esses profissionais, garantindo a eles o direito à formação inicial e permanente. O objetivo da lei é assegurar que o professor esteja sempre capacitado, o que reflete diretamente em uma educação mais eficiente para os alunos.

Complementarmente, o Art. 24º da LDB (nº 9.394/96) oferece a base necessária para a flexibilização avaliativa, ao postular que a verificação do rendimento deve ser “contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Brasil, 1996). A legislação não apenas assegura o direito à educação, mas orienta a práxis docente para uma avaliação formativa, que reconhece as competências intelectuais do aluno para além das dificuldades de decodificação e ortografia típicas do transtorno.

Este documento legal, portanto, demonstra que a mera presença do aluno com dislexia no ambiente escolar é insuficiente. A garantia do direito à educação inclusiva e a materialização do dever de recuperação exigem um esforço institucional ativo. Assim, as acomodações do aluno sob o currículo se estabelecem como requisitos fundamentais para a validade da prática educativa sob a ótica da legislação vigente. A qualificação dos professores a respeito da dislexia é a estrutura para a construção de espaços de aprendizagem acolhedores e acessíveis, permitindo a identificação de necessidades específicas de aprendizagem e a aplicação de estratégias que potencializam a trajetória educacional do estudante (Instituto ABCD, 2023).

O cenário da formação docente no Brasil é regido por leis que, embora avançadas no texto, apresentam desafios na materialização prática pedagógica equitativa na escola. Neste

contexto, é fundamental destacar a Lei nº 14.254/2021, que “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021). Sancionada em 30 de outubro de 2021, essa legislação representa um marco histórico e jurídico, sendo a primeira lei federal a garantir explicitamente o direito de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem à educação. Antes dela, esses estudantes frequentemente encontravam-se em um “limbo” educacional, nem sempre amparados pelas políticas inclusivas, o que acometia em um quadro de diagnósticos tardios e de evasão escolar.

Para concretizar esse planejamento de atendimento e compromisso com a inclusão, a estrutura do programa de acompanhamento integral é estabelecida pela própria legislação. Assim, de acordo com o Art. 1º esse acompanhamento integral é definido por quatro eixos fundamentais: a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino e o apoio terapêutico especializado na rede de saúde. A determinação legal foi crucial para, em primeira instância, superar o histórico isolamento pedagógico, assegurando que o suporte ao aluno não seja apenas pontual, como também em situação necessidade de intervenção terapêutica, apoio e acompanhamento de uma equipe multidisciplinar (Art. 4º, Brasil, 2021).

A perspectiva desta pesquisa é reforçada pelo Art. 2º, que atribui às escolas de educação básica a responsabilidade de garantir o cuidado e a proteção ao educando, atuando em parceria direta com a família e os serviços de saúde existentes. Tal determinação legal é determinante para superar o histórico isolamento pedagógico, assegurando que o suporte ao aluno seja contínuo e fundamentado em uma equipe multidisciplinar (Brasil, 2021).

A Lei nº 14.254/2021 representa um avanço significativo nas políticas de inclusão ao preencher lacunas deixadas por legislações anteriores, que muitas vezes não contemplavam os transtornos de aprendizagem no âmbito do atendimento educacional especializado. O Art. 5º é categórico ao estabelecer a relação direta entre a qualidade do ensino e a capacitação docente:

Art. 5º - No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

O texto reconhece que, para haver identificação precoce e intervenção eficaz, o professor necessita participar de formação continuada sobre temáticas relacionadas ao

Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp). Desse modo, a lei, portanto, não só retira a dislexia da invisibilidade, como também impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade de prover aos professores os conhecimentos necessários sobre transtornos de aprendizagem.

Essa formação continuada é fundamental para que o professor não apenas reconheça a dislexia, mas também consiga construir estratégias pedagógicas que contemplem diferentes formas de aprendizagem, evitando a adoção de um modelo único de ensino. Cada estudante com dislexia apresenta características próprias, o que reforça a natureza singular desse transtorno e a necessidade de acomodações curriculares e metodológicas, já que cada pessoa com dislexia é única e sua aprendizagem também.

A sociedade constitui-se em constante movimento na organização política, social, econômica, cultural e tecnológica, realidade que se reflete no campo educacional por meio do uso de novas tecnologias, métodos de ensino, estratégias entre outras exigências sociais. Diante desse cenário, a formação continuada permite que o professor compreenda e acompanhe essas transformações, aprendendo as melhores maneiras de promover o ensino e a aprendizagem, além de possibilitar a troca de experiências com outros docentes e profissionais formadores. Esse direito está previsto nos Art. 62 em seu parágrafo §1º § 2º e §3º da LDB (Brasil, 1996).

Para que as diretrizes federais de inclusão e de capacitação se materializem no cotidiano escolar, é crucial que os sistemas de ensino garantam as condições objetivas de trabalho. No âmbito da rede municipal de Manaus, essa estruturação é amparada, por exemplo, pelo Decreto nº 2.907/2014 (Manaus, 2014), que regulamenta o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Essa norma municipal estabelece o tempo remunerado e necessário para que o educador possa estudar, planejar e construir instrumentos “para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para qualificar o trabalho docente” (Art. 3º, Manaus, 2014).

A garantia desse tempo e das condições materiais objetivas para o planejamento é o que viabiliza a instrumentalização teórica e prática do docente. Contudo, como será discutido nas análises de campo desta pesquisa, a mera promulgação da lei não assegura a sua materialização nas escolas, evidenciando a contradição entre o direito prescrito e a precarização estrutural do ensino. Apesar dessa contradição, o domínio do saber sistematizado permanece como a via essencial para romper com a exclusão na sala de aula.

Neste trabalho, a formação continuada é compreendida como o processo constante de apropriação teórico-metodológica por meio do qual o docente adquire seu embasamento técnico. A partir dessa qualificação, o olhar pedagógico deixa de atuar no senso comum e consolida-se como um verdadeiro instrumento de mediação. O professor, munido de conhecimento científico, consegue atuar como mediador, oferecendo o suporte necessário para

que o estudante encontre estratégias eficazes na superação das barreiras impostas pela dislexia, conseguindo navegar pelas exigências do ensino formal com maior segurança.

1.3. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO

Sob a perspectiva vigotskiana (1991), o desenvolvimento humano é compreendido como um processo essencialmente social, situando o professor como o mediador fundamental e o mais experiente na construção das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No contexto da dislexia, esse ato de mediar é o eixo central da inclusão. Sob a perspectiva vigotskiana, o foco recai no ambiente e não apenas na condição orgânica do sujeito, logo, as barreiras são impostas quando não se considera que o processo de decodificação da leitura e da escrita ocorre de forma diferente nesses alunos. Cabe ao docente intervir intencionalmente através de instrumentos alternativos que permitam ao aluno superar a limitação.

Assim, o professor assume um papel importante no processo de aprendizagem do estudante com dislexia, ao planejar estratégias de ensino que contemplem a necessidade de aprendizagem desse sujeito aprendente. Afinal, Vigotski (1991) adverte que o risco maior não reside no “defeito” em si, mas nas consequências sociais de uma mediação falha que, por falta de formação ou metodologia, acaba por transmutar uma dificuldade de leitura em um fracasso de aprendizagem global.

O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vigotski, 1991, p. 51).

É nesta compreensão que a ZDP se estabelece como o espaço teórico e prático para a mediação docente. A Zona de Desenvolvimento Proximal é caracterizada como o elo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real se refere às competências que o aluno já domina. Ele representa o inventário das conquistas já consolidadas, ou seja, tudo aquilo que ela consegue realizar sozinha, demonstrando sua autonomia e o conhecimento que já faz parte do seu repertório atual. Vigotski (1991) ressalta que o que a criança faz sozinha não é o medidor de sua inteligência,

mas sim o produto final de um processo de amadurecimento que chega ao fim:

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vigotski, 1991, p. 58).

Em outras palavras, a escola deve atuar naquilo que o aluno ainda não realiza sozinho, mas para o qual já demonstra potencial quando recebe apoio. Para que isso aconteça, é fundamental conhecer quem é esse aluno: como aprende, o que já sabe e quais são suas possibilidades de desenvolvimento. (Bregunci, 2014). A Zona de Desenvolvimento Proximal é um processo de desenvolvimento, no qual a mediação do professor e o contato com os colegas ajudam a criança a despertar processos internos que ela ainda não domina sozinha. Ela antecipa o potencial futuro e mostra o caminho que a aprendizagem vai percorrer.

1.3.1. A Importância Das Ferramentas Culturais e Instrumentos Alternativos na Mediação

A mente não evolui sozinha, ela precisa de “ferramentas de pensamento” (Vigotski, 1991). Para um aluno com dislexia, mediadores simbólicos (como mapas mentais, cores para separar sílabas ou tecnologias assistivas) servem como ferramentas que vão “reconfigurar” a forma como ele lida com a aprendizagem, permitindo que ele alcance uma complexidade de raciocínio que, sem esse apoio, seria impossível de demonstrar.

Para Vigotski (1991), os instrumentos psicológicos, como a linguagem, a escrita e outros sistemas simbólicos, funcionam como ferramentas culturais criadas pela humanidade. Eles não são inatos, mas foram inventados historicamente para mediar o desenvolvimento humano e nos ajudar a organizar o pensamento. Ao entender como essas ferramentas culturais e a linguagem se entrelaçam para moldar a consciência, o docente ganha subsídios para identificar como o aluno com dislexia reconstrói suas percepções diante do desafio da leitura.

Embora os signos e instrumentos sejam os pilares da mediação, a atividade cognitiva humana é suficiente para abranger diversas outras formas de ação mediada. Por exemplo, a alfabetização não é apenas um código que se aprende sozinho, mas uma função que depende totalmente da qualidade das trocas sociais para se estabilizar como uma ferramenta interna do pensamento.

Pela lente dialética, Vigotski (1991) diz que nada na realidade é fixo ou imutável, pois tudo vive em um ciclo constante de transformação onde o fim de uma etapa é o que permite o

nascimento de algo mais complexo e avançado. Nessa perspectiva, o pensamento é o reflexo dessa evolução dinâmica que acontece na prática. O autor afirma que o processo de desenvolvimento da criança nada mais é do que um processo dialético complexo, marcado por avanços qualitativos. Nessa perspectiva, a evolução se caracteriza pela irregularidade entre as diferentes funções e por verdadeiras metamorfoses, onde uma forma de ser se transforma radicalmente em outra. O autor defende que a psicologia humana é moldada pela determinação histórica e pela mediação cultural:

Para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). Para estudar adequadamente esse processo, então, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento da criança (1991, p. 81).

O aluno com dislexia não é “apenas” um cérebro com dificuldade de leitura; ele é um sujeito inserido em uma escola única, com professores reais e materiais específicos. É essa realidade material que vai moldar como a dislexia se manifesta.

1.4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC): A CENTRALIDADE DO SABER DOCENTE

Para compreender a inclusão do aluno com dislexia de forma aprofundada, é necessário olhar para além do laudo clínico e entrar no campo político e social da escola. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani, ganha forma ao compreender as contradições nas atuais concepções de ensino, “uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2025, p. 57), articulando a compreensão das contradições nas concepções de ensino.

Saviani (2025) descreve o conhecimento como uma ferramenta de poder: “Na Pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes” (2025, p. 72). A PHC alerta que o discurso de que a escola não é tão importante tem raízes nas divisões da própria sociedade. Em um mundo dividido em classes, democratizar uma educação de alta qualidade para todos vai contra os interesses da classe dominante. Por isso, promove-se a desvalorização da escola pública, a fim de evitar que a classe trabalhadora utilize o conhecimento científico e elaborado como instrumento de emancipação para questionar e transformar as estruturas de desigualdade do sistema capitalista.

O autor põe em evidência que a educação é uma produção não material justamente porque o seu objetivo não é criar um produto físico, mas sim gerar um impacto intelectual, cultural e subjetivo no estudante. Entendendo que o conhecimento é uma construção histórica, a ideia da pedagogia histórico-crítica é desenvolver o olhar crítico sobre como a sociedade nos molda, mas sem esquecer o fator histórico. A partir dessa compreensão a responsabilidade metodológica do professor ganha uma dimensão política e social.

Na atualidade, a escola é o meio pelo qual o povo acessa o conhecimento científico e organizado. Para Saviani (2025), ensinar bem o conteúdo é o ato mais revolucionário que um professor pode ter. Nesta linha de raciocínio, Libâneo (1987) tornou-se uma figura central ao sistematizar a pedagogia crítico-social dos conteúdos³, uma abordagem que busca transformar a atuação do professor em sala de aula através de uma didática renovada e comprometida.

A educação só cumpre sua função política quando garante que o aluno se aproprie do saber científico e erudito. A abordagem eficaz exige que o professor exerça sua “competência técnica” (Saviani, 2025, p. 33), aplicando o “saber-fazer” necessário para transformar a forma de ensino. Isso é crucial para garantir que o conteúdo erudito e sistematizado seja plenamente apropriado por todos os alunos, inclusive os que apresentam alguma condição orgânica específica, como no caso do estudo com estudante com dislexia.

Ao dominar os métodos inclusivos e as técnicas eficazes, o professor consegue contornar a barreira da dificuldade neurobiológica, instrumentalizando o aluno com dislexia para atuar como um “agente ativo no processo de desenvolvimento e transformação das relações humanas” (Saviani, 2025, p. 66). O professor tecnicamente competente é capaz de pensar os métodos de ensino para assegurar a aprendizagem efetiva. Ou seja, ser um professor politicamente engajado exige, antes de tudo, saber ensinar com excelência e dominar as ferramentas pedagógicas necessárias para que o aluno aprenda e se desenvolva.

A “ação educativa” (Saviani, 2025, p. 91) é constituída e executada na escola a partir da base concreta da vida, ela tanto começa na realidade material quanto necessita dela como meio para se realizar. O verdadeiro desafio pedagógico é garantir que o povo se aproprie do saber sistematizado para expressar seus próprios interesses com clareza.

Sobre a escola, Saviani (2025, p. 14) diz que ela “existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio

³ Uma corrente da pedagogia progressista e uma versão da pedagogia histórico-crítica voltada especificamente para o campo da didática. Define-se pela premissa de que a democratização da sociedade passa obrigatoriamente pela democratização da escola pública, o que só é possível garantindo a todos o acesso pleno aos saberes historicamente produzidos.

acesso aos rudimentos desse saber”. Nesta perspectiva, a apropriação do conhecimento torna-se o dever central da escola, ela “necessita organizar processos e descobrir formas adequadas”, (Saviani, 2025 p. 66) para que o saber chegue, de fato, ao aluno:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganiza o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2025, p. 84).

Saviani propõe, nesse sentido, uma evolução ao pensamento histórico crítico, transformando o ensino em uma ferramenta de luta que atende aos interesses do povo e colabora para mudar a realidade social, permitindo-lhes agir sobre a realidade em vez de apenas aceitá-la. Para a PHC, o domínio da norma culta, da ciência e da linguagem escrita em suas formas mais complexas é um direito do aluno e um dever do Estado.

No caso do estudante com dislexia, a diretividade proposta por Saviani atua como um antídoto necessário ao “espontaneísmo pedagógico”, ou seja, à ideia de que o aluno deve aprender “no seu tempo”, sem uma mediação intencional. Essa ausência de direcionamento configura, na prática, uma forma velada de exclusão, privando o sujeito das ferramentas necessárias para sua autonomia intelectual. Portanto, a integração entre a mediação vigotskiana (1991) e a intencionalidade de Saviani (2025) revela que a qualidade da inclusão escolar depende intrinsecamente do saber docente. Investigar esse saber significa assegurar que a escola cumpra seu papel transformador, garantindo que a condição da dislexia não seja um impedimento ao acesso pleno ao patrimônio cultural e científico da humanidade.

Em suma, a PHC é uma proposta de transformação que decifra as amarras da educação atual para superá-las na prática.

1.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA TEORIA À APLICAÇÃO

Saviani (2025) esclarece que a transformação do saber elaborado em saber escolar é o que define o trabalho pedagógico. Trata-se de escolher os elementos certos e dar aos alunos uma forma que permita a assimilação. Assim, o foco da pedagogia recai sobre os métodos e processos, entendendo que a ‘forma’ é o meio necessário para se atingir o ‘objetivo’: o domínio pleno do conhecimento pelo aluno.

O autor defende que a função pedagógica é garantir “a introdução da criança na cultura” (Saviani, 2025, p. 66), cultura esta que permeia os âmbitos sociais e políticos. Ter clareza sobre a própria posição no mundo exige o domínio das ferramentas que explicam como a sociedade

realmente funciona.

Saviani também destaca que é preciso não confundir a produção de conhecimento com a elaboração do conhecimento. Enquanto a produção do saber é um processo social que acontece na prática e no trabalho, a elaboração é o ato de organizar e expressar esse saber de forma sistemática. Para isso, são necessárias ‘ferramentas’ específicas que a escola deve fornecer. Sem esse acesso, a classe trabalhadora continua produzindo a realidade, mas perde a capacidade de teorizar e dar voz à sua própria experiência.

Não se pode educar um aluno por partes; ele é um ser inteiro e real. Por isso, levar em conta seus interesses é fundamental, mas o professor deve saber de qual interesse estamos falando. Ter clareza sobre a própria posição no mundo exige o domínio das ferramentas que explicam como a sociedade realmente funciona.

Saviani (2025) reflete que diferente de um produto físico, a aula é produzida e consumida no mesmo instante, ela depende tanto da ação do professor quanto da recepção do aluno para acontecer. Não basta o professor apenas oralizar os conteúdos, é preciso que o aluno se aproprie, se não houve assimilação, não houve ensino de fato.

Para garantir que o saber seja efetivamente apropriado pelo aluno, é necessário o “domínio adequado do saber escolar [...] juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber” (Mello, 1982, p. 43). Nesse sentido, o professor deve dominar o “saber-fazer” (Saviani, 2025 p. 32), ou seja, entender os métodos inclusivos e técnicas eficazes para que o aluno com dislexia receba as acomodações necessárias no processo de aprendizagem, assim, possibilitando que este se aproprie do conhecimento de fato, contornando a barreira da dificuldade.

A eficácia do ensino, especialmente para o estudante com dislexia, reside menos no conteúdo e mais no como este é transmitido. É fundamental, neste ponto, distinguir os conceitos de método e prática, pois o método é o plano estruturado e intencional que o professor adota, uma concepção teórica que se fundamenta em uma base epistemológica, a prática pedagógica, por sua vez, é a aplicação dinâmica e concreta desse plano no mundo real da sala de aula. Este processo exige do corpo docente a capacidade de traduzir os princípios teóricos em ações tangíveis à realidade material do aluno (Saviani, 2025).

A suspeita de dislexia surge quando a aprendizagem trava mesmo com métodos adaptados, evidenciando uma criança que luta para reter informações básicas e lida com uma memória de trabalho que parece “apagar” o conteúdo rapidamente. Compreender que essa falta de evolução e o aspecto “desleixado” são sinais neurológicos, e não desinteresse, permite que a escola pare de apenas repetir instruções e passe a oferecer o suporte que realmente faz a ponte

para o aprendizado.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (Vigotski, 1991. p. 55).

A responsabilidade do professor é garantir que a instrução acompanhe a evolução do aluno, o que só é possível através de uma interação frequente e atenta. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser um ato de contínua reflexão e aperfeiçoamento.

As práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, por mais simples que pareçam, têm o potencial de beneficiar significativamente os alunos com dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp). “A prática regular e consistente é fundamental para o desenvolvimento de competências”, como a leitura e escrita (Instituto ABCD, 2023, p. 27), e o planejamento antecipado das atividades, quando feito em conjunto com o aluno, constitui um diferencial importante na prática pedagógica. O engajamento destes alunos nas atividades é significativo visto que eles se sentem incluídos e pertencentes ao conjunto.

Em suma, a prática pedagógica efetiva é aquela que se afasta da rigidez, reconhece que cada pessoa com dislexia é única e exige adaptações curriculares e metodológicas personalizadas. Ela deve ser intencional, técnica e profundamente humana, transformando o diagnóstico não em um limite, mas em um convite ao uso de ferramentas e do suporte especializado na superação de desafios.

Barbera (2024, p. 65) afirma que “para envolver as crianças não é necessário nem atividades extraordinárias nem enfeites particulares”, desde que o professor conduza a aprendizagem de maneira adequada, o material mais simples alcança os resultados esperados. A partir do momento que o professor consegue identificar possíveis transtornos de aprendizagem, torna-se possível estabelecer estratégias de superação destas dificuldades, e também a autoestima desses alunos (Barbosa, 2015).

Professores bem preparados conseguem incluir melhor os alunos com dislexia, criando uma sala de aula onde eles se sintam acolhidos e apoiados. Isso evita que o aluno se sinta sozinho ou excluído, ajudando a criar um ambiente onde todos os estudantes são respeitados e se sentem importantes. Ao investir na formação e na aplicação de estratégias diversificadas, a escola cumpre seu papel de inclusão e garante que a dislexia não seja um impedimento ao acesso pleno ao saber elaborado.

CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo se propõe a detalhar o caminho metodológico percorrido para a investigação. Aqui, será exposto o *modus operandi* da pesquisa, que adota uma natureza qualitativa e se ancora no referencial dialético. O objetivo é ir além da superfície e realizar um mergulho aprofundado na subjetividade, nas relações sociais e nas vivências dos professores da rede municipal de Manaus, buscando compreender como a teoria se transforma em ação pedagógica. Para tanto, serão apresentados o cenário e os sujeitos da investigação, a técnica e instrumento utilizado na coleta de dados (entrevista semiestruturada e roteiro da entrevista) e os procedimentos de análise que permitiram decifrar a realidade do campo.

2. NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Este trabalho tem como foco principal investigar de que maneira o conhecimento sobre dislexia e a formação continuada instrumentalizam a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A escolha desta temática justifica-se pela necessidade de examinar o impacto do embasamento teórico no cotidiano da sala de aula, compreendendo como a teoria se transforma efetivamente em ação pedagógica.

Para atingir esse propósito, a investigação adota uma abordagem de natureza qualitativa. Conforme postula Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trata-se de um mergulho profundo na subjetividade e nas relações sociais que dão vida ao contexto educativo. Diferente da pesquisa quantitativa que frequentemente reduz os fenômenos educacionais a estatísticas e porcentagens, a pesquisa qualitativa busca a descrição e a compreensão aprofundada dos problemas em seu contexto cultural e social, extrapolando a mera quantificação dos dados.

O objetivo metodológico é decifrar a realidade “de dentro para fora”, reconhecendo a fundo o cenário e os sujeitos que o habitam. Dessa forma, garante-se que o objeto de estudo não seja reduzido a um dado estatístico isolado, mas sim compreendido em toda a sua complexidade, buscando camadas históricas, emocionais e estruturais que moldam a experiência escolar.

Ademais, como estratégia metodológica para abarcar a totalidade desse fenômeno, a pesquisa propõe-se a entender a fundo a realidade vivenciada nas duas pontas extremas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo traçar um panorama do que se inicia na fase de alfabetização e se estende até o momento em que as habilidades de leitura já deveriam estar consolidadas, capturando a evolução (ou a estagnação) das barreiras provocadas pela dislexia

ao longo do tempo.

Sob a ótica de Bogdan e Biklen (1994), essa flexibilidade metodológica permite que os próprios dados extraídos do campo estruturem o caminho contínuo da investigação. O delineamento do presente trabalho opera de maneira orgânica e adaptável. Em vez de se aprisionar a um roteiro rígido e meticuloso, é adotada uma postura flexível, reconfigurando as ações à medida que familiariza-se com o contexto e ao estabelecer vínculos com os sujeitos investigados.

Nesse processo dinâmico de escuta, a subjetividade do professor não é vista como um ponto a ser evitado, mas como um dado de pesquisa fundamental. Complementando, Bogdan e Biklen (1994, p. 131) advertem que os sentimentos constituem “um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspectivas dos sujeitos”, ou seja, estes não devem ser tratados devidamente como um elemento auxiliar indispensável à investigação qualitativa.

Apoiando-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1991), a visão dialética pressupõe que a relação entre o homem e a natureza é caracterizada por uma mútua transformação, ou seja, o indivíduo altera ativamente o seu ambiente e, de forma simultânea, é reconstruído por ele. O estudo da prática docente não pode ser desvinculado do espaço onde ela ocorre, é preciso analisar como o professor e o mundo escolar se moldam reciprocamente.

A partir dessa premissa dialética vigotskiana o método se entrelaça à Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2025). O referencial dialético permite enxergar que o trabalho do professor não ocorre em um vácuo idealizado, mas em um cenário materialmente determinado. Ao analisar as falas dos docentes sob essa lente, incorpora-se a crítica contundente de Saviani de que as próprias fragilidades do cotidiano real da prática docente convertem-se em obstáculos objetivos que limitam a produção do conhecimento pedagógico. Portanto, o método empregado avalia a relação dialética entre o esforço individual do professor em promover a inclusão e o peso de um sistema precarizado que frequentemente inviabiliza essa mesma prática.

2.1. O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de entender as nuances da aplicação da Lei nº 14.254/2021 e os desafios práticos frente à dislexia no contexto escolar, a coleta de dados contou com a colaboração de dois professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Manaus. A investigação concentrou-se nos professores como sujeitos principais e não em uma instituição escolar específica, capturando a experiência docente de forma plena.

Esse delineamento justifica-se pois, a inserção formal de uma pesquisa nas

dependências físicas das unidades de ensino esbarra, frequentemente, em trâmites lentos e burocráticos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela própria gestão escolar. Diante desses entraves institucionais, que poderiam comprometer o cronograma e a viabilidade do estudo, optou-se por focar na escuta individual de profissionais já atuantes na rede municipal que fossem acessíveis por meio de uma rede de contatos prévia da pesquisadora. Dessa forma, desvincula-se a análise das amarras do espaço físico de uma única escola, focando-se na essência da vivência docente.

Na cidade de Manaus não existe atendimento especializado para alunos com dislexia. O atendimento integral aos alunos com Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) exigiria uma articulação intersetorial com uma equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais como fonoaudiólogos, neurologistas e neuropsicólogos. Diante dessa omissão estrutural do poder público, o professor é deixado na linha de frente, lidando de maneira completamente solitária com os complexos desafios diários da inclusão escolar.

Para compreender a realidade da prática pedagógica em sua totalidade, os sujeitos foram selecionados de forma estratégica. Estabelecendo como critério que os participantes possuísem vasta trajetória na rede pública municipal e que atuassem nos extremos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para preservar a identidade dos participantes, em conformidade com as diretrizes éticas em pesquisas com seres humanos, os sujeitos serão identificados como Docente A e Docente B:

Quadro 2 - Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa

Identificação	Tempo de Atuação	Formação Acadêmica	Ano da turma em que leciona
Docente A	20 anos de docência	Normal Superior	1º ano do Ensino Fundamental
Docente B	18 anos de docência	Normal Superior	5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Docente A possui uma trajetória consolidada de 20 anos de magistério na rede pública municipal (SEMED) e é pós-graduado em Alfabetização e Letramento, atualmente alocado em regência de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Sua prática pedagógica é majoritariamente marcada pela atuação no ciclo de alfabetização, contudo, sua experiência também abrangeu a regência de turmas finais dos Anos Iniciais. A escolha desse participante traz para a pesquisa a perspectiva da iniciação na vida escolar. Devido à sua longa experiência institucional, o docente testemunhou a transição de diversas políticas educacionais na rede, o que confere a este a autoridade para avaliar a historicidade da formação continuada voltada aos

transtornos específicos de aprendizagem.

Já o Docente B atua no extremo oposto do segmento dos Anos Iniciais, regendo, em 18 anos de carreira, turmas de 4º e 5º anos, momento este em que as competências de leitura e escrita já devem estar consolidadas e onde as barreiras de aprendizagem se tornam mais evidentes e impactantes devido à complexidade curricular e ao tamanho das turmas. Este participante possui um perfil acadêmico diferenciado, sendo detentor do título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia.

A investigação foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com foco em suas percepções, conhecimentos e práticas pedagógicas relacionadas à dislexia e a estratégias inclusivas. A coleta de dados foi realizada de forma a capturar a experiência docente na rede municipal de Manaus, concentrando-se nos professores como sujeitos. Como aponta Cruz Neto (2002, p. 51), o trabalho de campo apresenta-se “não apenas como uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. Foi essa imersão que permitiu identificar, por exemplo, o contraste entre as garantias legais e a precarização material do ambiente escolar.

2.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: A ESCUTA DOCENTE

A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre de 2026 e envolveu entrevistas semiestruturadas com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Manaus, cujas falas foram registradas por meio de um gravador digital. A adoção da escuta atenta e sensível como instrumento de coleta justifica-se pela necessidade de capturar as dimensões afetivas que permeiam a sala de aula.

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), os sentimentos não devem ser negligenciados na pesquisa qualitativa, pois constituem um veículo essencial para a compreensão das perspectivas dos sujeitos. No contexto desta investigação, considerar essa dimensão emocional é indispensável, uma vez que o impacto do Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) ultrapassa as barreiras da decodificação, atingindo severamente o desenvolvimento socioemocional e o desempenho escolar da criança, que frequentemente desenvolve frustração, baixa autoestima e comportamentos de esquiva.

Simultaneamente, a escuta docente permitiu revelar como esse sofrimento infantil reverbera no próprio professor. Ao se deparar com a angústia do estudante e perceber-se desprovido das informações teóricas e metodológicas necessárias sobre o TEAp, o educador vivencia um profundo sentimento de impotência. Assim, registrar essas percepções é

fundamental para a pesquisa, pois evidencia que a ausência de formação continuada e de suporte institucional não apenas condena o aluno à exclusão, mas também converte a prática pedagógica em um processo solitário e adoecedor para o professor.

A pesquisa foi conduzida seguindo rigorosos preceitos éticos. Antes do início da coleta de dados, os objetivos do estudo foram apresentados aos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Este documento assegurou o sigilo absoluto e o anonimato da identidade dos profissionais e das instituições de ensino, garantindo que as informações seriam utilizadas estritamente para fins acadêmicos, com o compromisso de posterior divulgação dos resultados para a comunidade docente.

A construção desse ambiente ético e seguro foi determinante para que os sujeitos da pesquisa se sentissem “à vontade e falassem livremente sobre seus pontos de vista” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136), expressando suas críticas de maneira autêntica e aprofundada.

2.2.1. O Roteiro de Entrevista: Estrutura e Temas Geradores

A escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se pela capacidade de unir a objetividade do roteiro elaborado à flexibilidade necessária para o aprofundamento das respostas, conforme a natureza qualitativa da pesquisa. A condução das entrevistas foi guiada por um roteiro semiestruturado (Apêndice B), concebido com questões que visam investigar como o conhecimento dos professores sobre dislexia influencia suas práticas pedagógicas. As perguntas foram organizadas em quatro grandes eixos temáticos alinhados diretamente aos objetivos gerais e específicos (apresentados na Introdução) da pesquisa:

Quadro 3 - Eixos temáticos geradores do roteiro de entrevista

I. Dados de Identificação e Experiência:	Buscou delinear o perfil, a formação acadêmica e o tempo de atuação dos professores entrevistados.
II. Conhecimento e Formação sobre Dislexia:	Estabeleceu a relação entre a trajetória acadêmica, o conhecimento sobre a Lei nº 14.254/2021 e a eficácia da formação continuada como ferramenta de instrumentalização da prática pedagógica.
III. Percepção e Identificação:	Focou no relato das experiências concretas e nos maiores desafios para a identificação precoce dos sinais de dislexia em sala de aula, bem como nas repercussões socioemocionais e acadêmicas geradas pela falta de diagnóstico.
IV. Prática Pedagógica e Estratégias:	Investigou a atuação mediadora do docente, avaliando de que forma as adaptações no planejamento e o uso de recursos inclusivos reduzem as barreiras à aprendizagem, frente às dificuldades sistêmicas da rede municipal.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa estruturação garantiu que os objetivos da pesquisa fossem contemplados. Contudo, a flexibilidade inerente à entrevista semiestruturada permitiu a introdução de novos questionamentos à medida que os relatos fluíam, adaptando-se à dinâmica e às particularidades do discurso de cada docente entrevistado.

A dinamicidade foi crucial para o estudo, pois, sob a ótica dialética, a pesquisa não se faz por meio da extração rígida de dados, mas na interação viva com o sujeito. Permitir que os professores se desviassem pontualmente do roteiro abriu espaço para que temas latentes emergissem, como o forte impacto da sobrecarga emocional e as críticas à precarização estrutural da escola pública, transformando o instrumento de coleta em um verdadeiro espaço de escuta crítica e reflexão sobre o trabalho docente.

2.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise do material coletado seguiu a abordagem dialética proposta por Minayo (2002). Esse método exige a apreensão do discurso em sua totalidade contextual, entendendo o peso de cada palavra dos docentes diante da complexa estrutura escolar em que estão inseridos. Segundo a autora, esta interpretação

Exige que o pesquisador atue em dois níveis. O primeiro nível refere-se às determinações fundamentais do grupo estudado, englobando o seu contexto socioeconômico, político e a sua história. O segundo nível foca nos fatos extraídos diretamente do campo, como as comunicações individuais, a observação de costumes, as instituições e as cerimônias (Minayo, 2002, p. 77).

Na presente investigação, o primeiro nível corresponde à análise das políticas educacionais da rede municipal de Manaus, às barreiras estruturais e à própria ineficácia material no cumprimento da Lei nº 14.254/2021. O segundo nível, por sua vez, materializa-se na escuta ativa das entrevistas, apreendendo as vivências, percepções e angústias expressas diretamente pelos professores na prática social e escolar.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan; Biklen, p. 204).

Para realizar essa conexão, o método “busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo” (Minayo, 2002, p. 24). Ou seja, as dificuldades relatadas de forma individual pelos docentes são analisadas como reflexos de uma precarização estrutural mais ampla do sistema de ensino.

Nesta pesquisa qualitativa, parte-se do princípio de que o que se diz só ganha sentido real quando se mergulha no contexto. O grande desafio é enxergar a realidade pela lente do outro, compreendendo o peso e o significado de cada palavra proferida pelo educador diante das limitações do seu ambiente de trabalho. Entende-se que a pesquisa é fruto do seu tempo e das condições materiais do presente momento histórico, de modo que as conclusões obtidas refletem a dinâmica atual e serão, inevitavelmente, superadas e ressignificadas pelas futuras evoluções no campo da educação inclusiva.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo se dedica à análise e à síntese empírica da investigação, marcando a transição do referencial teórico e da metodologia para a interpretação dos dados de campo. O cerne da discussão reside na confrontação entre o amparo legal à inclusão e a realidade da prática docente na rede municipal de Manaus, conforme revelado pela escuta ativa de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O principal objetivo é investigar de que maneira o conhecimento e a formação continuada instrumentalizam a prática pedagógica frente aos alunos com sinais de dislexia, e como as fragilidades estruturais do sistema repercutem na mediação docente.

3. PERCEPÇÕES DOCENTES: DO SABER ESPONTÂNEO AO SABER ELABORADO

A análise dos relatos extraídos do campo revela que as percepções dos educadores sobre a dislexia ainda estão predominantemente ancoradas no senso comum, configurando o que se pode chamar de um “saber espontâneo”. Os dados evidenciam que os docentes possuem um conhecimento superficial sobre o transtorno específico da aprendizagem, muitas vezes confundindo-o com outras condições neurológicas ou baseando-se em crenças do próprio senso comum, isto é, apoiando-se em conhecimentos assistemáticos, elaborados a partir de vivências cotidianas, mas que carecem de validação e fundamentação científica.

Os professores entrevistados admitem ter uma visão bem leiga sobre o assunto. Eles compreendem a dislexia como um transtorno de linguagem e aprendizagem que envolve a dificuldade na leitura e a propensão a trocar letras, mas afirmam não ter informações teóricas detalhadas ou conhecimento sobre mediadores específicos.

Essa lacuna teórica na formação docente tem implicações sociais profundas no cotidiano real da prática docente. A falta de conhecimento e a ausência de práticas pedagógicas intencionais agravam o desempenho escolar do aluno com dislexia, repercutindo de forma ainda mais cruel sobre as crianças de menor renda. Para muitos desses estudantes, o professor é a única via de identificação e apoio, logo, quando este profissional é privado do saber necessário, a barreira neurobiológica do aluno funde-se à exclusão social.

O déficit conceitual na qualificação dos professores ainda esbarra frontalmente nas garantias legais estabelecidas para a educação básica. Mesmo que a Lei nº 14.254/2021, em seu

Art. 5º, reforce essa obrigatoriedade ao determinar que os sistemas de ensino devem garantir a formação continuada dos professores para a identificação precoce e o atendimento escolar adequado (Brasil, 2021), a realidade escolar revela que o descumprimento dessas normativas têm implicações sociais mais profundas do que parecem.

Para que a escola rompa com esse ciclo de negligência legal e pedagógica, promovendo a verdadeira apropriação do conhecimento, é necessária a transição para um “saber elaborado”. Conforme alerta Saviani (2025, p. 65), “o método é essencial ao processo pedagógico”.

A superação das dificuldades do aluno com dislexia não ocorrerá de forma intuitiva, mas através de um planejamento intencional. Saviani (2025) defende que o planejamento deve focar na relevância das disciplinas para a vida dos alunos, questionando sempre em que medida o domínio de saberes e conhecimento contribui para o progresso concreto. Portanto, a práxis inclusiva exige que o professor seja munido de métodos significativos, como exigido por lei, deixando de ser um observador leigo para se tornar o agente mediador que garante o acesso pleno do aluno ao conhecimento sistematizado.

3.1. O NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A DISLEXIA E A LEGISLAÇÃO

Ao analisar o nível de conhecimento dos educadores sobre a dislexia, os dados de campo confirmam a predominância do saber espontâneo discutido anteriormente. A fala dos docentes ilustra com clareza essa lacuna formativa:

Olha, o que eu compreendo da dislexia é que se trata de um transtorno envolvendo a aprendizagem da linguagem, mas eu não tenho informações detalhadas, eu não conheço a respeito da teoria, eu não sei quem são os pensadores, não sei que tipo de intervenção pode ser feito. Na verdade, eu sou bem leigo a respeito da dislexia (Docente A)⁴.

Enquanto professor, na minha graduação, eu tive contato com uma professora que trabalhou esse tema, trabalhou a dislalia e a dislexia, mas o que ficou pra mim é assim, quando não se tem a propensão às letras e isso influencia numa dificuldade da sua leitura. Mas como o ‘Docente A’ relatou, eu também, profundamente, não conheço pra falar com exatidão o que seria dislexia, eu tenho essa essa visão bem leiga, assim, do que é, eu não sei se é um transtorno, não sei se é uma condição, então é bem complicado pra eu falar (Docente B).

Esses relatos evidenciam que, embora os docentes reconheça a dislexia como um

⁴ Informação verbal fornecida em entrevista semiestruturada concedida à autora no primeiro semestre de 2026, na cidade de Manaus - AM.

obstáculo à aprendizagem, a ausência de uma base teórica sólida o impede de estruturar uma mediação pedagógica intencional e fundamentada.

Apesar dessa autodeclarada falta de aprofundamento teórico, os professores demonstram uma percepção empírica aguçada. Geralmente, a equipe pedagógica começa a suspeitar de dislexia na fase de alfabetização, ao notar que o aluno não evolui e consegue ler apenas sílabas simples ou nenhuma, mesmo diante de apoio e didática adaptativa.

No dia a dia, os docentes observam que essas crianças apresentam memória curta, esquecendo conteúdos básicos e até o próprio nome. Soma-se a isso a desorientação visual e motora: os alunos frequentemente se perdem, não conseguem copiar do quadro para o caderno, escrevem fora da linha ou longe da margem, apresentando forte traço de disgrafia⁵. Contudo, sem o respaldo de uma formação específica, essa observação aguda não se traduz em um diagnóstico pedagógico assertivo.

É muito importante que se a gente detectar que um estudante tem dislexia, que a gente faça com que ele seja acolhido da melhor forma possível. E não só acolhido, que sejam dadas condições para que se desenvolva. Mas a gente sempre fica pensando “Como que a gente vai fazer isso?”. A gente pensa muito em recursos humanos, a escola não acompanha as necessidades que esse público traz, por exemplo, a gente não tem mediador pra ninguém, não tem apoio (Docente B).

Claro, se o aluno tá precisando de algo específico, a gente dá essa abertura pra família de, por exemplo, buscar a questão das terapias, do que é necessário. Essa questão do apoio, se for a questão de ter uma pessoa ali, que seja o mediador dessa criança, dentro da sala de aula, né? [...] Essa é a nossa postura, porque, de fato, não dá pra gente abarcar todas as necessidades com atividades específicas por conta do tempo, por conta da organização e de planejamento. Mas o que a gente pode fazer, em relação, é dar um caminho pra essa família também buscar uma solução, uma ajuda, a gente orienta, a gente procura sempre colaborar nessa questão (Docente A).

No que tange à legislação, especificamente à Lei nº 14.254/2021, os educadores admitem não conhecer o texto legal especificamente, mas deduzem que suas diretrizes se assemelham a outras leis gerais de inclusão. Durante as entrevistas, emergiu uma crítica contundente à falta de formação continuada e ao suporte insuficiente oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o que torna quase impossível o cumprimento efetivo da lei:

Muitas vezes, a lei assegura o direito que na prática não vai ser possível ser cumprido, porque demanda muito investimento. A gente vê que o poder público não vem fazendo, né? Por que demanda não apenas a capacitação.

⁵ Diferente da dislexia que afeta principalmente a leitura e a decodificação de palavras, a disgrafia é um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) que “afeta a escrita à mão e a conversão de pensamentos em palavras escritas” (Hudson, 2019).

Imagina que você de fato capacite um professor pra ele lidar com um estudante disléxico mas aí você pensa que tem um disléxico, seis autistas, cinco TDAHs, aí como que você faz? Eu vejo como humanamente impossível você dar conta de tanta demanda. Aí, você vai fazer um PEI para cada um, mas com que tempo? Se não tem HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), que também é uma lei que não é cumprida? Então é uma reflexão muito grande que a gente precisa fazer em relação a docência, mesmo. A gente acompanha a falta de professores, muitas vezes ocasionada por isso, por essa estafa mental que chega com as demandas que as leis trazem muitas vezes em descompasso com a realidade que a gente enfrenta na escola (Docente B).

O relato do Docente B revela uma situação de precarização estrutural do ensino, a negação do tempo de planejamento. O Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) é um direito assegurado pela legislação municipal de Manaus, por meio do Decreto nº 2.907, de 12 de setembro de 2014. Conforme o Art. 2º da referida norma, esse tempo destina-se “ao planejamento de aulas, avaliação, formação continuada e atendimento de pais, responsáveis e alunos, assim como para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para qualificar o trabalho docente” (Manaus, 2014). Essa garantia material que permite ao professor estudar, buscar novas metodologias, elaborar o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e construir os instrumentos de mediação adequados às necessidades dos alunos.

Diante da ausência de mediadores materiais e de tempo hábil para atender a todas as demandas, a postura adotada pelos professores tem sido a de orientar as famílias a buscarem terapias e apoio externo, pois sentem que há um descompasso gigante entre o que a lei garante no papel e o que a escola consegue oferecer estruturalmente. Essa transferência de responsabilidade materializa-se na denúncia do Docente B: “O que parece é que há um descompasso [...] entre o que as leis pedem que seja assegurado e o que é possível que a escola faça com a estrutura que ela permite”.

De acordo com Saviani (2025), as próprias fragilidades e precarizações do cotidiano real da prática docente convertem-se em obstáculos objetivos que limitam a produção do conhecimento pedagógico. Quando o Estado promulga uma lei exigindo o acompanhamento integral do aluno, mas nega a estrutura humana e material necessária para que o professor atue, ele inviabiliza a práxis inclusiva. Assim, a condição de “leigo” assumida pelos docentes não é um mero déficit individual, mas o reflexo de um sistema que falha em instrumentalizar seus profissionais, dificultando a transformação do saber espontâneo em uma mediação pedagógica eficaz.

A escola não dá conta de solucionar de ajudar ela (criança disléxica) de nenhuma forma, porque não tem o diagnóstico. Não é nem visto como um diagnóstico possível, eu percebo a dislexia assim, no momento (Docente A).

A exigência de estruturar uma mediação pedagógica intencional recai de forma solitária sobre os ombros do educador. Esse cenário de desamparo gera a “estafa mental” mencionada pelo Docente B e também inviabiliza a intencionalidade pedagógica que Vigotski (1991) defende como requisito essencial para superar as barreiras de aprendizagem.

Para compreender a profundidade desse cenário, é fundamental recorrer ao referencial teórico adotado neste trabalho. Sob a ótica de Vigotski (1991), a análise histórica deixa de ser um suporte secundário para se tornar a própria base da teoria, partindo do princípio de que a essência de um objeto só se manifesta através do seu desenvolvimento e de sua dinâmica de transformação. Ao aplicar esse princípio à realidade educacional, compreende-se que a falta de formação do professor não é uma característica natural e inata, ela surge como uma resultante histórica de políticas públicas excludentes. Logo, a verdadeira essência dessa falha na inclusão só é revelada quando analisamos a dinâmica de um Estado que sanciona leis, mas falha na sua materialização prática.

3.1.1. Desafios na Identificação Precoce: O Que Dizem Os Professores?

As dificuldades de retenção de aprendizado, a desorientação espacial no caderno e a confusão fonológica entre letras como p/b e d/t são sinais característicos que frequentemente levam a equipe pedagógica à suspeita de dislexia (ABD, 2021). A estratégia de mediação mais bem-sucedida reside na prevenção ainda na pré-escola ou no suporte imediato durante o 1º ano do Ensino Fundamental, assegurando que a criança receba as ferramentas necessárias.

Entretanto, a realidade observada nas escolas distancia-se desse ideal preventivo. Os professores entrevistados relatam que observam crianças que chegam ao 4º e 5º ano sem conseguir ler, que apresentam extrema dificuldade na escrita, que não diferenciam letras de números e realizam atividades apenas por “imitação” sem compreensão.

Compreende-se até este ponto que a mediação eficiente não é aquela que remove todos os obstáculos, mas a que oferece o suporte necessário para que o aluno consiga encarar a complexidade do sistema de escrita, assim evoluindo no processo de leitura e escrita. Contudo, essa percepção pedagógica esbarra em desafios estruturais e formativos. O relato do Docente B ilustra perfeitamente o sentimento de desamparo docente:

O maior desafio é você não ter o olhar para fazer o diagnóstico. Se você não tem conhecimento, o foco vai mudando. Hoje, a gente foca muito no TEA e TDAH e esquece que o aluno pode estar vivenciando outras situações. [...] A

partir de agora, vou olhar para a dislexia como causa para eles não lerem. Não temos formação específica e o poder público joga tudo para debaixo do pano (Docente B).

Esse relato revela que a ausência de conhecimento leva a uma hierarquização dos diagnósticos. O sistema atual, por vezes sobrecarregado, foca excessivamente em laudos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), fazendo com que outras condições silenciosas como a dislexia sejam esquecidas ou diagnosticadas erroneamente como o TEA ou o TDAH:

Eu não sei se vai acabar acontecendo com o TEA (Transtorno do Espectro Autista) o que eu percebo que aconteceu com a questão da dislexia. O sistema absorveu e ficou sendo algo como “Ah, beleza, dislexia. Ok, segue em frente”, entendeu? Não é feito nada, não é dado nenhuma ênfase na questão desse diagnóstico pra gente conseguir sugerir que a criança tenha uma dificuldade de aprendizagem (Docente B).

A gente já pode até ficar um pouco, assim, desconfiado de que esses alunos que tenham recebido laudo de TDAH, podem ser disléxicos e estão recebendo laudos equivocados. Porque às vezes se trata de crianças que não tem hiperatividade, mas parece ter algo, como se fosse uma desatenção, que prejudica toda a vida acadêmica deles. [...] Agora, observando essa nossa conversa, a gente pode realmente estar atropelando muitas crianças com essa posição (Docente A).

O relato do Docente B evidencia que o transtorno sofreu um processo de banalização, sendo absorvido pelo sistema de forma passiva sem gerar intervenções concretas, o que configura uma silenciosa exclusão por dentro” que mantém a criança na escola, mas à margem da aprendizagem. Essa invisibilidade é agravada pelo que o Docente A classifica como o perigo dos laudos equivocados, escancarando que o sistema, por falta de preparo e instrumentalização, frequentemente “atropela” esses estudantes ao confundir o esgotamento cognitivo e os comportamentos de esquiva da dislexia com a desatenção típica do TDAH.

Consequentemente, ao não ter a verdadeira barreira neurobiológica enxergada e amparada, o aluno com dislexia é abandonado à própria sorte no processo educativo, onde o seu sofrimento é silenciado e o seu fracasso escolar passa a ser institucionalmente naturalizado. Muitas vezes, quando a escola encaminha crianças com dificuldades severas de leitura para uma avaliação multiprofissional na rede municipal, buscando um parecer da equipe psicopedagógica, os relatórios retornam sem sequer cogitar a dislexia como um diagnóstico possível. Sobre o encaminhamento desses alunos, o Docente B continua:

Eles (SEMED) não trazem esse retorno, às vezes a criança até tem (dislexia), a gente sinaliza que a criança tem um problema de leitura, de aprender a ler. Eu mesmo tenho

três alunos nesse ano que tem essa dificuldade de leitura, pode até ser que seja esse o motivo. Mas como eu disse, não vem à mente, hoje em dia, que seja (dislexia), e nem vem esse diagnóstico de lá (da SEMED), quando volta, volta uma ficha [...] e não é apresentado essa questão da dislexia como um diagnóstico possível.

Como relatado, os educadores apontam que o próprio sistema reforça essa invisibilidade. Essa constatação esbarra diretamente na ausência de uma articulação intersetorial eficaz entre as instâncias da educação e da saúde, contrariando o que está expressamente assegurado pela Lei nº 14.254/2021. Conforme delineado no primeiro capítulo, a referida legislação determina um acompanhamento integral ao estudante, exigindo o apoio educacional na rede de ensino atrelado ao suporte terapêutico especializado na rede de saúde. Contudo, a prática revela que essa ponte não se materializa.

O fechamento de um diagnóstico assertivo de dislexia não pode ser feito de forma isolada pela escola, ele demanda obrigatoriamente uma avaliação de uma equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais como fonoaudiólogos, neurologistas, neuropsicólogos e pedagogos. Ao negligenciar essa rede de apoio intersetorial, o poder público falha no cumprimento da lei, devolvendo aos professores formulários sem laudos conclusivos e consolidando o ciclo de exclusão e invisibilidade do transtorno no interior da escola pública.

O docente A comenta que: “Parecia não fazer um sentido, de ser uma coisa assim tão ‘grande’ que precisaria de uma intervenção, nesse sentido [...] específico, como terapia”. Vale ressaltar que a cautela na emissão desses laudos se deve, em parte, à necessidade de investigar se o atraso na leitura e na escrita é realmente fruto de um transtorno neurológico persistente ou se é decorrente de uma, isto é, falhas na mediação pedagógica, onde o aluno não aprendeu devido à inadequação dos métodos de ensino e à falta de instrução adequada. No entanto, a falta de diretrizes específicas para a dislexia nesses retornos deixa o professor sem o devido direcionamento em sala de aula, como evidencia o relato do Docente A:

A maior parte do meu trabalho foi na alfabetização, então aqui e ‘acá’ aparecia um: “Olha professora porque ele é disléxico”. Mas foram muito raras às vezes que isso aconteceu, e, sinceramente, não tive o olhar de dizer “Nossa, tem que fazer alguma coisa diferenciada com esse (aluno), como um PEI”, como o professor (Docente B) comentou. [...] Não tive essa compreensão de que eu deveria fazer algo específico pra esse tipo de criança. Mas que também não me foi detalhado.

Os dois entrevistados afirmam já terem lecionado para alunos com diagnóstico ou suspeita de dislexia, receberam no passado alunos com laudos externos indicando este transtorno, mas, por falta de conhecimento, não realizavam intervenções específicas, como apresenta o Docente A, “parece que uma hora (o estudante) vai tomar um remédio, vai passar”.

A ideia de que dificuldades de aprendizagem se resolvem com o simples passar do tempo é um mito, visto que o aluno necessita de intervenções estratégicas e imediatas, e não da repetição de métodos de ensino que já se mostraram infrutíferos. Shaywitz (2006, p. 102) exemplifica esse *continuum* disléxico:

A criança de 5 anos que não consegue aprender as letras tornar-se-a uma criança de 6 anos que não saberá relacionar ações as letras um adolescente de 14 anos que abominará ler em voz alta e um adulto de 24 anos que lerá incrivelmente devagar. O perfil persiste ao longo da vida.

Portanto, em vez de condenar a criança ao impacto psicológico negativo da repetência, deve-se priorizar o suporte precoce e especializado, que é o único caminho capaz de permitir que o estudante recupere seu ritmo e supere as barreiras na leitura de forma definitiva.

Soma-se a isso a complexidade do contexto socioeconômico. Muitos familiares e a própria escola protelam a busca de um diagnóstico devido ao fato de não haver comprometimento físico visível na aparência do aluno, como ocorre em algumas síndromes. O adiamento sucede também porque há situações em que alunos matriculados em escolas públicas não encontram um ambiente familiar motivador para a leitura e a escrita, gerando uma constante dúvida entre as condições sociais de vulnerabilidade e um possível caso neurológico de dislexia.

Sobre o diagnóstico, infelizmente tem, claro, a questão do poder público, mas a gente entende que é uma relação, também, entre a família e a escola. As famílias hoje em dia elas pegam o diagnóstico e parece que é um fim em si mesmo, aquilo ali. A gente vê que se acontecer com a dislexia talvez seja a mesma coisa. Eu acabei de atender a mãe de um aluno e ela disse assim: “Professor, eu achei um lugar que é especializado, mas é longe pra gente e não vou levar”. Então a gente ainda enfrenta muito essa questão e às vezes eles entendem que, claro, tem muitos direitos, mas eles pensam: “A criança é disléxica. A escola que vai ter que dar o jeito eu não tenho nenhuma responsabilidade em relação a isso”, entendeu? (Docente B).

Como evidenciado na entrevista, a desinformação familiar agrava o quadro, havendo relatos de pais que, por falta de orientação, rotulam a criança com dificuldades como “burra”, isentando-se de buscar atendimento especializado. Como complementa o docente B:

Eles (os pais dos alunos com transtornos) dizem “Ah não professor, não, ele é meio burro mesmo...” Eu já atendi famílias que vem com esse discurso. Então junto com a questão do não-diagnóstico, o próprio diagnóstico também traz uma problemática que é a questão da família, como que a família vai encarar. Porque, no fim das contas, a gente é professor deles um ano, mas eles são filhos da família a vida toda e se não tiver essa busca, se não tiver essa disponibilidade de levar a criança pra buscar esses tratamentos que tem, não vai ajudar, não vai resolver.

Entender essa barreira é urgente, pois a dislexia não tratada é uma das maiores causas da evasão nas escolas; logo, os professores (não somente alfabetizadores) devem ser

capacitados e as escolas integradas para receber e preparar esses alunos. De acordo com Barbera (2024), a aprendizagem do estudante com dislexia é marcada por oscilações e obstáculos contínuos, sendo comum que, mesmo após o alcance aparente de uma meta, ocorram momentos de oscilação ou rendimento insatisfatório. Diante disso, em vez de reagir com frustração às oscilações, cabe ao docente “não desanimar” frente ao processo.

O autor afirma que “a empatia, a confiança e a compreensão mútua podem apoiar a aprendizagem do aluno” (Barbera, 2024, p. 24). É fundamental nunca subestimar o potencial de uma criança ou reduzir as expectativas sobre o seu futuro, tratando-a sempre como um ser humano complexo e multifacetado, e não apenas como alguém definido por uma dificuldade de leitura.

As escolas que recebem alunos com dislexia devem estar preparadas e os professores, não somente das classes de alfabetização, devem ser capacitados e integrados. Contudo, não basta a boa vontade pedagógica quando o ambiente material, compreendido aqui como a infraestrutura física objetiva, a disponibilidade de recursos didáticos básicos e a proporção adequada de alunos por educador, atua contra o processo inclusivo.

A exemplificar, os entrevistados relatam que enfrentam “turmas superlotadas com até 37 alunos” (Docente B) e instalações precárias, como a péssima “acústica das salas” (Docente A), o que prejudica imensamente a concentração de alunos com transtornos específicos da aprendizagem. Essa negação das condições materiais adequadas evidencia a omissão do poder público, ilustrando de forma prática a crítica de Saviani (2025) sobre como o Estado lida com a educação das massas: exige-se a inclusão na legislação, mas nega-se a estrutura concreta para que ela aconteça.

Observa-se nesse cenário uma forma de “exclusão por dentro” Saviani (2025). É fundamental para justificar que, quando o sistema exige que o educador lide sozinho com laudos e adaptações sem oferecer estrutura, ocorre um desvio da função primordial da escola. Consequentemente, o Estado se desobriga de suas responsabilidades, transferindo o fardo da sobrecarga laboral exclusivamente para o professor e isentando-o da culpa pelas falhas na inclusão do aluno.

3.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E MANEJO INCLUSIVO

A adoção de estratégias pedagógicas e do manejo inclusivo não é apenas uma escolha metodológica, mas a materialização de um direito garantido por lei. Como fundamentado no referencial teórico, a LDB (nº 9.394/96) oferece a base necessária para a flexibilização do

ensino, ao postular em seu Art. 24 que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Além disso, a Lei nº 14.254/2021 exige um acompanhamento integral (Art. 1º) que só se concretiza quando o professor adapta sua prática. É respaldado por essas diretrizes que o fazer docente ganha a força e a obrigação de se reinventar.

Nesse sentido, as acomodações curriculares e metodológicas mostram-se fundamentais. Segundo o Instituto ABCD (2023, p. 26), “algumas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, por mais simples que pareçam, podem beneficiar os alunos com dislexia e outros transtornos específicos da aprendizagem”. É preciso distinguir, no entanto, que o método é o plano estruturado, enquanto a prática é a aplicação dinâmica desse plano no mundo real da sala de aula.

Desse modo, Assunção (2018, p. 10) defende que seja de extrema importância “entender como se dá o desenvolvimento de metodologias apropriadas para lidar com esse transtorno, uma vez que os métodos utilizados influenciarão diretamente no desenvolvimento da aprendizagem da criança disléxica”.

O interesse pessoal e a relevância do conteúdo funcionam como poderosos motivadores para a criança disléxica, permitindo que ela consiga ler termos complexos, ligados aos seus temas favoritos, mesmo que ainda tropece em palavras consideradas simples. Isso demonstra que, ao alinhar a flexibilidade exigida pela LDB com os interesses do estudante, a aprendizagem torna-se algo significativo para o aluno, resultando no engajamento necessário para que ele seja capaz de vencer o receio inicial pelos textos das atividades.

Ao observarmos a realidade expressa nas entrevistas, vemos que, como o TEAp não é o foco central do sistema e falta formação aos docentes, eles não flexibilizam o planejamento de forma a atender as necessidades de aprendizagem de estudantes com dislexia. Contudo, para alunos com dificuldades de aprendizagem em geral, eles aplicam atividades elementares para garantir a compreensão do que está sendo feito e realizam oficinas de leitura com jogos e contação de histórias. Essa atitude reflete o esforço do professor em compreender como a criança de fato se transforma e se apropria do conhecimento no contexto da escola.

Para a teoria vigotskiana, o raciocínio não surge do nada, ele começa do lado de fora, em discussões e trocas com outras crianças, onde a necessidade de defender um ponto de vista obriga a mente a se organizar. É essa interação social que cria a necessidade de checar e validar o que pensamos. Se o professor não souber onde o aluno está (seu desenvolvimento real) e onde ele pode chegar com ajuda (aprendizado), o ensino acaba virando um “tiro no escuro” (Vigotski, 1991).

Na entrevista, o Docente A relatou uma estratégia vigotskiana: agrupar os alunos por níveis de aprendizagem para que haja “apoio entre eles” e para que “troquem ideias”. Este entrevistado relata que “quando é agrupado por níveis de aprendizagem, você já percebe que há ali um trabalho de grupo, de coletivo mesmo, eles já se ajudam”. sendo esta uma das bases para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vigotski (1991) defende que essa interação com pares é uma forma poderosa de mediação.

Em relação ao planejamento, a gente ainda tem mais uma questão, como eu trabalho sempre em geral com quarto e quinto ano. No quarto e quinto ano quando a criança não sabe ler, você não tem como ter um momento específico com ela, então você procura formas de ter um momento de trabalhar a leitura com ela, não pensando especificamente na dislexia, mas no contexto geral da dificuldade de aprendizagem. né? (Docente B).

Fica evidente que, mesmo sem formação teórica estruturada sobre dislexia, os professores buscam intuitivamente estratégias socioconstrutivistas para ajudar os alunos. Quando o professor está preparado, ele consegue criar jeitos diferentes de ensinar alunos com dislexia. Usar imagens, atividades práticas e envolver os sentidos ajuda muito o aluno a aprender, pois deixa o conteúdo mais compreensível.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2025) defende a necessidade de superar a oposição entre “forma e conteúdo”, uma vez que os métodos pedagógicos são um problema central. O desafio da forma e do conteúdo se manifesta fortemente quando o professor se depara com um aluno que apenas reproduz a escrita. Durante as entrevistas, emergiu a observação de que alunos com severas barreiras de decodificação muitas vezes realizam as tarefas apenas por cópia, sem que haja uma real compreensão do conteúdo. O relato do Docente A ilustra essa angústia prática ao observar um de seus alunos: “ele não consegue identificar as letras [...] ele consegue fazer as coisas por imitação. Então, vou fazer atividades bem elementares [...] para ele compreender o que ele tá’ fazendo, não imitar”.

Embora a professora encare a cópia como um obstáculo a ser superado, a teoria histórico-cultural oferece uma lente transformadora para compreender esse estágio. Vigotski (1991) diz que a imitação é o atalho mestre que permite à criança “emprestar” a inteligência coletiva da cultura para expandir seus próprios horizontes cognitivos. Ao mimetizar as atividades dos adultos, o aprendiz não está apenas copiando gestos, mas operando ativamente na ZDP, realizando hoje, por meio do espelho social, o que terá autonomia para processar sozinho amanhã. Esse mergulho nas práticas culturais funciona como um ensaio geral para a mente, onde os padrões externos são digeridos e internalizados.

Contudo, a atitude intuitiva da docente de retroceder para atividades mais elementares

com o intuito de construir significado revela-se uma estratégia assertiva. Utiliza-se a imitação do aluno não como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida para a mediação. O professor intervém no exato momento em que o aluno reproduz o externo para transformá-lo em apropriação interna.

O engessamento do sistema educacional é denunciado pelo Docente B, que relata como provas de avaliações externas (como o CAED) chegam com “uma letra minúscula”, onde “para o aluno ler sozinho, existe um grau enorme de dificuldade”, ou seja, sem qualquer adaptação de fonte ou espaçamento. Ele também cita o caso de um aluno que não conseguia ler a prova e precisaria de uma avaliação oral, um novo instrumento de mediação, e a escola negou, um caso de negligência institucional. Para Vigotski (1991), se a barreira é a decodificação da leitura, oferecer a prova oralmente ou adaptar a formatação visual não é facilitar, é fornecer o instrumento correto para que o aprendizado e a avaliação aconteçam.

Sob a ótica dialética, o pensamento não está parado, ele reflete a evolução que acontece na prática social. Portanto, o aluno com dislexia não pode ser deixado apenas com seu saber espontâneo sob a justificativa de suas limitações neurobiológicas. Para Saviani (2025), a exclusão se dá por dentro: o Estado finge que inclui (coloca o aluno na sala), mas nega as condições materiais (tempo, formação, mediadores) para que a apropriação do conhecimento científico ocorra. A tentativa de efetivar a inclusão esbarra violentamente nas condições materiais de trabalho. O Docente B expõe essa precarização ao questionar a aplicabilidade de um Plano de Ensino Individualizado (PEI): “você pensa no PEI para ele. Quem que vai aplicar? Enquanto você aplica os outros 36 vão ficar como?, lembrando ainda que a escola passa semanas até sem pincel e papel”.

Saviani (2025) defende que a escola tem uma função específica: o ensino do saber elaborado. Quando o sistema exige que o professor, sem estrutura básica, dê conta de laudos, diagnósticos e terapias em salas superlotadas, há um desvio da função da escola. A articulação com a PHC ajuda a justificar que a falha na inclusão do aluno com dislexia não é culpa exclusiva do professor que não consegue acomodar seu planejamento, mas reflete o retrato de um Estado que se exime de fornecer a estrutura clínica e pedagógica de apoio necessária para a verdadeira inclusão ocorrer.

3.3. O IMPACTO DA CAPACITAÇÃO NA MEDIAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento humano se consolida na capacidade de transformar o meio, para, a partir dele, governar a própria conduta. Na sala de aula, isso se concretiza quando o professor

oferece ferramentas culturais e estímulos intencionais, como recursos visuais, organizadores de pensamento e a própria linguagem estruturada, possibilitando que o estudante deixe de ser limitado por condições puramente biológicas. Contudo, para que essa mediação ocorra, a capacitação docente é inegociável.

A escuta ativa revelou que essa preparação formal, obrigatória por lei, inexistente na prática. O relato dos docentes ilustra o distanciamento entre a necessidade do aluno e a formação oferecida pela rede municipal:

Eu já estou há 20 anos na SEMED, se esse assunto foi tocado na minha formação acadêmica foi muito superficialmente, porque esse tema não é uma coisa da qual eu me recorro para, assim, pra eu falar sobre, né? Não, não mesmo e da SEMED, eu nunca tive nenhuma informação falando sobre dislexia (Docente A).

Não me recorro de ter participado de nenhuma (formação) especificamente pra dislexia, voltado para ajudar esse público de alguma forma, também não me recorro de ter chegado nenhum documento com orientações... Não sei nem se a SEMED tem algo nesse sentido (Docente B).

Apesar dessa grave lacuna específica sobre a dislexia, observa-se que o sistema educacional tenta, de forma generalista, promover a instrumentalização do ensino na sala de aula. Pesquisas sobre o panorama de alfabetização em Manaus indicam que a rede municipal tem concentrado esforços na consolidação da fluência leitora, pautada especialmente na precisão e no ritmo da leitura (Castinares, 2026).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem adotado o método fônico como uma de suas principais estratégias pedagógicas para a alfabetização, buscando reduzir a defasagem na aprendizagem ao reforçar a conexão entre os sons da fala e as letras. Programas de leitura, como o ‘Alfabetiza+ Manaus’ (Manaus, 2022), buscam garantir que o aluno compreenda essa lógica estrutural desde cedo, trabalhando a consciência fonológica como o primeiro passo para o sucesso escolar. Sobre essa estruturação, Shaywitz (2006, p. 156) detalha como ocorre a prática do método fônico sistemático:

É um método organizado de ensinar as crianças sobre como as letras se relacionam aos sons. As crianças aprendem como converter letras em determinados sons e depois a combiná-los para ler uma palavra. Elas aprendem como diferentes padrões de letras representam sons diferentes. Aprendem regras, e depois aprendem exceções a essas regras. Após algum tempo, a criança tem o conhecimento necessário para analisar e identificar quase que toda palavra com que se depara. O fundamental no aprendizado da fônica é que ela permite ao leitor aplicar seu conhecimento acumulado para decifrar e ler palavras que jamais viu antes. Nenhum outro método de ensino de leitura pode atingir este patamar (Shaywitz, 2006, p. 156)

Em sua obra, Shaywitz (2006) explica que, no passado, o ensino da fônica foi injustamente rotulado como uma abordagem monótona e repetitiva, o que causou seu afastamento temporário de muitos currículos. Essa rejeição nunca refletiu uma falta de eficácia técnica. Hoje, o método ressurgiu redesenhado e reafirmado como o alicerce biológico e pedagógico indispensável para a leitura, sendo a ferramenta que permite ao cérebro conectar a sonoridade das palavras à sua representação ortográfica para criar circuitos neurais precisos.

Embora o método fônico atue como a base estrutural, a orientação da SEMED também preconiza que o professor não deve esquecer o “letramento”, isto é, o uso de textos reais e a compreensão das funções sociais da escrita, garantindo que a alfabetização faça sentido no mundo da criança. O método, por si só, oferece o caminho técnico, mas é a sensibilidade docente aliada à formação contínua que realmente faz a diferença. Quando o professor está devidamente instrumentalizado, ele consegue intervir de forma direta e intencional, garantindo que a técnica seja uma autêntica ferramenta de inclusão e não apenas o cumprimento de metas burocráticas da secretaria de educação.

Ademais, é importante compreender que a dislexia é uma condição permanente. Por isso, é esperado que as dificuldades persistam após o período de alfabetização, podendo tornar-se mais específicas de acordo com a etapa escolar que o aluno se encontra e com as intervenções realizadas. Logo, cada fase exige uma abordagem contínua, cuidadosa e personalizada.

Nesse cenário, a função do professor é assegurar que, ao final da jornada, o estudante tenha se apropriado de saberes e ferramentas de pensamento que não eram inatos, mas que foram construídos intencionalmente ao longo do ensino. O docente A, reflete:

Se ela (criança disléxica) não consegue ter a aprendizagem da forma que a maioria (da turma) está ali pra acontecer o aprendizado. [...] A barreira pra ela vai ser muito maior, porque ela vai precisar ‘fazer’, e ela não vai poder ter uma forma própria de fazer a atividade. A não ser que o professor dê essa abertura pra ela (Docente A).

Apoiando-se na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2025, p. 69), compreende-se que “o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado”. Ou seja, o processo educativo só adquire verdadeira justificativa se for capaz de criar algo novo no sujeito, se o aluno com TEAp sai da escola esbarrando nas exatas mesmas barreiras neurobiológicas com as quais entrou, tanto a mediação pedagógica quanto o sistema educacional falharam.

3.3.1. A Formação Continuada como Motor de Transformação da Prática

O professor atua como um facilitador estratégico. Conforme pontua Saviani, (2025, p. 65), “o professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação”. Esse domínio do saber é o que permite ao educador traduzir a cultura e o currículo às ferramentas acessíveis.

Seguindo a linha da PHC de Saviani (2025) socializar o conhecimento implica reconhecer que ele existe, mas sem tratá-lo como algo imutável ou sagrado. O saber é um processo em constante movimento e transformação. No entanto, para que essa mudança ocorra, é indispensável que os sujeitos sociais primeiro dominem esse legado.

A escola é, historicamente, o meio pelo qual o povo acessa o conhecimento científico e organizado. Esse domínio é o que permite às massas traduzirem seus anseios e sua cultura em um discurso articulado e poderoso, capaz de defender seus verdadeiros interesses de classe perante a sociedade. A realidade concreta da escola mostra que a maioria dos professores não se sentem seguros para lidar com alunos com TEAp.

A ausência de uma formação continuada que ligue a teoria à prática transforma o ato de ensinar em um processo solitário e adoeecedor. O Docente A faz um desabafo: “Eu nunca encaminhei estudante nenhum com essa questão, de dislexia, nunca até porque a informação é muito pouca que eu tenho a respeito, então eu não consigo identificar essa questão [...] Às vezes, eu digo, é a gente contra o mundo, e um pincel”, o Docente B complementa “A gente tem que pensar, só a gente pensa no aluno, por isso que a gente se lasca, né? Adoece. Porque a gente pensa sozinho no processo”. Essa solidão institucional compromete a intencionalidade pedagógica, algo fundamental para alunos com dislexia.

A elaboração de uma prática que torne a leitura necessária e instigante esbarra nas condições objetivas de trabalho. O Docente B expõe a falácia das legislações inclusivas desacompanhadas de investimento quando diz que “a lei ela assegura o direito que na prática não vai ser possível ser cumprido, porque demanda muito investimento, que a gente vê que o poder público não vem fazendo”. A inclusão sem suporte se torna uma política de corte de gastos, duramente criticada pelo mesmo docente:

A gente vê como a SEMED usou a inclusão para economizar. A gente vê que o estado usou a inclusão para economizar dinheiro. Acabou acontecendo uma visão neoliberal da educação. Como é que eu faço para economizar? Porque não vamos dizer que é barato. Não é barato você estruturar um sistema para atender a demanda dessas crianças (Docente B).

Nesse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) emerge como a teoria capaz de denunciar essas contradições. Como defende Saviani (2025, p. 91), “se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática”. A PHC consolida-se, portanto,

[...] como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (Saviani, 2025, p. 101).

Para que essa superação efetivamente ocorra, a formação de professores deve ser contínua e prática, garantindo que a teoria se concretize na ação pedagógica. Contudo, a falta de continuidade formativa desponta como um dos problemas mais graves na realidade concreta da escola, manifestando-se com muita força nas lacunas das políticas educacionais dos governos. Essa defasagem é ainda mais crítica quando se compreende a essência da PHC e o seu olhar histórico sobre o ensino formal.

No cenário atual, a escola é a forma hegemônica de educação, o que significa que ela dita as regras e serve de padrão. Ela se tornou a referência absoluta do sistema, você precisa da escola para explicar o restante das práticas educativas, mas não precisa do restante para explicar a escola. Sendo a instituição escolar o núcleo desse sistema, compreender as outras modalidades de ensino e efetivar a inclusão passa, necessariamente, por decifrar e fortalecer o interior dessa própria instituição escolar. Logo, sem uma política sólida de formação continuada que atue diretamente na base hegemônica do ensino, a transformação da prática docente permanece como uma promessa irrealizável.

3.3.2. Repercussões no Desenvolvimento Socioemocional e Acadêmico do Aluno

O impacto da falta de formação docente e da ausência de mediação recai violentamente sobre o psicológico do estudante. Os textos e relatos de campo enfatizam o impacto socioemocional negativo nos alunos que não recebem diagnóstico precoce ou auxílio adequado durante o processo de alfabetização e anos seguintes. Crianças sem diagnóstico acabam traumatizadas, sentindo-se incapazes, sofrem isolamento pelos colegas e muitas vezes são menosprezadas pelas próprias famílias.

Durante as entrevistas, o Docente B relatou a experiência com uma aluna do 5º ano que apresentava aparentes dificuldades significativas de leitura, descrevendo o momento delicado em que houve uma ruptura em sua autoestima. “Ela se deu conta de que existia uma diferença

muito grande entre as capacidades acadêmicas dela pros colegas de turma, isso começou a deixar ela em depressão”.

Frequentemente, a escola julga o aluno por comportamentos de esquiva, que se configuram como atitudes de evitação ou fuga diante de atividades que exigem leitura e escrita, a exemplo, o medo de ler em voz alta ou da recusa em realizar tarefas mais densas. Interpretando essa reação defensiva e a aversão à leitura como mero desinteresse ou preguiça, o sistema escolar falha em enxergar a frustração gerada pela barreira neurobiológica.

No entanto, Vigotski (1991, p. 45) lembra que “embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência”. Sendo assim, o comportamento observável nem sempre revela a complexidade do processo interno que o gerou. O docente B complementa seu relato:

Ela vai se tornar alguém que vai carregar esse trauma, porque isso vai virar um trauma. Porque ela vê que ela tá no 5o ano e pensa “porque que eu não consigo fazer isso e passo de ano?” talvez ela se pergunte, e isso vai trazer um problema pra ela a longo prazo, né? [...] Ela acaba percebendo que existe um descompasso entre o que a turma tá fazendo e que ela consegue fazer.

Seguindo essa linha de pensamento, Vigotski (1991) adverte que, para compreender a mente humana em sua essência, a análise deve abandonar a visão estática dos fenômenos e focar na dinâmica viva dos processos em constante transformação. Isso significa trocar a simples descrição de características externas por uma investigação profunda das causas e relações reais que impulsionam o comportamento, buscando explicar o ‘como’ e o ‘porquê’ em vez de apenas listar o resultado final. Essa distinção é fundamental para não confundirmos, por exemplo, um aluno que decora um traçado (processo mecânico) de um aluno que compreende a função simbólica da escrita (processo mediado), mesmo que o resultado no papel pareça o mesmo.

O aluno não recusa a tarefa por preguiça, mas porque o obstáculo gera aversão, e a aversão impede a prática. Crianças que evitam ler precisam de exercício e orientação. Sem o apoio necessário e sem mediação, não há desenvolvimento cognitivo pleno: a criança fica estagnada na sua Zona de Desenvolvimento Real e não alcança a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Contando com o apoio necessário, Barbera (2024, p. 86) afirma que o aluno pode desenvolver “uma visão positiva das próprias potencialidades, aliada ao comprometimento e à adoção de estratégias específicas”, podendo assim aprimorar seu processo de aprendizagem. É importante destacar que professores com sensibilidade podem fazer uma enorme diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEAp. A motivação é o motor do aprendizado e se sustenta em pilares de humanidade e acolhimento.

Um passo fundamental para professores e professoras é se distanciarem da convicção de que comportamento e aprendizagem dependem exclusivamente da boa vontade do aluno ou da aluna. Se algo não dá certo no processo de aprendizagem de alguns alunos, é preciso tentar alcançar o mesmo objetivo explorando modalidades de ensino diferentes (Barbera, 2024, p. 107).

Contudo, a boa vontade esbarra nas barreiras estruturais. Os educadores destacaram os obstáculos sistêmicos na seção 3.1.1, como salas superlotadas e falta de mediadores, que tornam a acomodação pedagógica individualizada quase impossível na prática. A ausência de suporte precoce resulta em uma exclusão significativa, descrita de forma contundente pelo Docente B ao refletir sobre as consequências dessa omissão: “Em nome dessa inclusão míope, a gente tá condenando essas crianças ao limbo [...] Elas só estão indo (para a escola) e chega um momento em que elas vão cansar de ir e não aconteceu nada”.

Conforme postula Hudson (2019), a presença de um mediador adulto estabelece um diferencial qualitativo no percurso escolar do aluno com dislexia, uma vez que o acompanhamento sistemático e regular permite não apenas a resolução pontual de dificuldades à medida que estas se manifestam, mas também o fortalecimento da autoconfiança mediante o reconhecimento e a celebração de conquistas acadêmicas.

Para reverter esse abandono institucional, é preciso abandonar a postura passiva e agir como auditores críticos, examinando detalhes das intervenções para garantir que elas sejam tecnicamente sólidas e baseadas em evidências para a conquista da fluência. Sinceramente, esperar que o sistema se corrija sozinho é um risco que a autoestima do aluno não pode correr. Técnicas multissensoriais são relevantes, mas a escrita e a leitura precisam ter significado. Vigotski alerta para o risco do mecanicismo:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (Vigotski, 1991, p. 78).

Em suma, dominar a palavra escrita é o passaporte para um futuro mais promissor. Como aponta Shaywitz (2006, p. 219), “em uma sociedade cada vez mais técnica”, a leitura deixou de ser uma habilidade isolada para se tornar o filtro essencial pelo qual interagimos com o mundo. A evolução tecnológica e científica tem colaborado para o desenvolvimento de metodologias que envolvam diferentes sujeitos aprendentes. Entretanto, sem a garantia da formação continuada, para que o docente possa mediar o acesso na base do ensino, a escola corre o risco de privar permanentemente essas crianças do pleno exercício de sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas ao longo desta pesquisa evidenciam que, se o ser humano é um ser histórico, social e dialético, a dislexia não pode ser encarada como um “destino traçado” pelo cérebro. Os estudantes que começam com um desempenho baixo tendem a manter essa defasagem em relação aos colegas ao longo de toda a vida escolar, o que reforça a urgência inegociável de intervenções precoces, já que a trajetória de leitura de um aluno de dislexia raramente muda de forma espontânea após os primeiros anos da trajetória escolar.

Com o avanço do conhecimento e à disponibilidade de recursos especializados, hoje é perfeitamente possível implementar ações preventivas capazes de mudar essa trajetória, através da intervenção social e da mediação pedagógica é possível reconfigurar o percurso desse aluno, permitindo que ele supere as diversas barreiras impostas no cotidiano escolar.

Nesse processo, a percepção de pais e educadores é um fator determinante, pois visões pessimistas sobre o futuro tendem a ser absorvidos e internalizados pela criança. Segundo Barbera (2024, p. 107), os professores precisam “acreditar na capacidade de modificação da mente”, sob o risco de projetarem inconscientemente uma visão de limitação sobre a criança. Essa postura pode levar o próprio aluno a desacreditar em si mesmo e a desistir da possibilidade de progredir ao longo de sua trajetória de aprendizagem.

Com o amparo adequado, a criança disléxica torna-se plenamente capaz de perseguir seus sonhos, transformando o diagnóstico em apenas um detalhe de uma trajetória de conquistas. Para que isso ocorra, é preciso cercar o aluno de estímulos visuais, auditivos e conversas significativas, transformando o ambiente escolar em um laboratório vivo onde o conhecimento de mundo se consolida através da experiência direta, garantindo que sua capacidade de raciocínio não seja limitada pelas dificuldades com o texto escrito.

Retomando os resultados alcançados, a investigação evidenciou o profundo abismo entre as garantias legais e a realidade estrutural da rede municipal, onde a ausência de formação continuada e de suporte intersetorial converte a prática docente em um agir dolorosamente solitário. Essa realidade fica nítida na fala do Docente A, que resume o fazer pedagógico diário: “Às vezes, eu digo, é a gente contra o mundo, e um pincel”.

Para além das constatações estruturais, esta análise reafirma a premissa de que os sentimentos constituem um veículo essencial na pesquisa qualitativa. A denúncia de “estafa mental” e o desabafo do Docente B, ao constatar que “a gente pensa sozinho no processo, por isso que a gente se lasca, né? Adoece”, configuram-se como dados científicos contundentes que escancaram o adoecimento gerado pela responsabilização solitária do docente frente às

exigências da inclusão.

A confrontação entre a teoria e a realidade do campo demonstrou que, apesar dos avanços legais, essa mediação é sistematicamente inviabilizada pelas condições materiais das escolas da rede municipal. Elementos como turmas superlotadas e a inaceitável falta de insumos básicos convertem a execução de um Plano Educacional Individualizado (PEI) em uma exigência humanamente impossível para o professor regente.

É exatamente nesse cenário de profundas contradições que a perspectiva crítica de Saviani (2025) se mostra imprescindível. A pesquisa revela que a impossibilidade de mediar o conhecimento não resulta de uma suposta “má vontade” ou déficit intelectual do docente, mas sim de um projeto deliberado de precarização que configura uma verdadeira “inclusão neoliberal”, como relatado pelo Docente B. Ao matricular o aluno na classe regular sem assegurar os meios materiais, formativos e humanos indispensáveis para a sua aprendizagem, o Estado desobriga-se de suas responsabilidades políticas e sociais. Como consequência, transfere-se o estigma do fracasso acadêmico para o estudante e o fardo da sobrecarga laboral exclusivamente para o professor, operando uma romantização perversa da docência, profissão esta que só se realiza plenamente quando amparada por condições objetivas e dignas de trabalho.

A dimensão afetiva revela-se igualmente inseparável do desenvolvimento do aluno. Os relatos de campo demonstraram que a ausência de mediação não acarreta apenas defasagens na leitura, mas destrói a percepção que a criança tem de si mesma. O Docente B ilustra com clareza essa ruptura ao relembrar o caso de uma aluna: “ela se deu conta de que existia uma diferença muito grande entre as capacidades acadêmicas dela pros colegas de turma, isso começou a deixar ela em depressão”.

O professor reconhece que essa barreira sem intervenção “vai virar um trauma” a longo prazo. Consequentemente, o aluno manifesta os chamados comportamentos de esquiva frente à frustração neurobiológica. O sistema escolar, ao ignorar a essência defensiva desse comportamento, pratica o que o Docente B classifica duramente como uma “inclusão míope”, que acaba “condenando essas crianças ao limbo”, culminando em uma evasão silenciosa onde “elas só estão indo e chega um momento em que elas vão cansar de ir e não aconteceu nada”.

Diante disso, conclui-se que o resgate da autoestima do educando é o alicerce indispensável do trabalho pedagógico inclusivo. Para romper com a espiral negativa do fracasso escolar, o professor precisa atuar como um mediador humano e intencional, demonstrando que o aluno é capaz de aprender. No entanto, a exigência de que o educador seja o pilar de sustentação do estudante com dislexia não pode servir para mascarar a omissão do Estado.

A angústia de ser cobrado por ferramentas inclusivas sem o mínimo de suporte transparece na fala do Docente B: “Eu vejo como humanamente impossível você dar conta de tanta demanda. Aí, você vai fazer um PEI para cada um, mas com que tempo?”. Fica evidente, portanto, que resguardar a saúde mental e garantir as condições materiais de trabalho para o professor é o pressuposto irrevogável para que o desenvolvimento integral do aluno deixe de ser uma promessa legal e se torne realidade no chão da escola.

Ser um educador crítico significa entender exatamente como essas injustiças e as falhas estruturais do sistema moldam o interior da sala de aula. É apenas compreendendo esse jogo de interesses que o professor consegue abandonar falsas neutralidades, tomar partido e exigir que as políticas de inclusão contemplem, obrigatoriamente, a garantia de recursos e a formação contínua.

A humanidade está constantemente fabricando ferramentas para gerir a sua própria conduta de forma deliberada. Essa capacidade de introduzir signos para organizar o pensamento é o que transmuta funções biológicas em processos culturais superiores, provando que o verdadeiro triunfo da nossa espécie reside na habilidade magistral de transformar o mundo ao redor em uma extensão funcional da nossa própria consciência. Ao fundir os conceitos “espontâneos” da dura prática social com o rigor dos novos conhecimentos, o ensino deixa de ser um rastro passivo do desenvolvimento para se tornar o motor que convoca o indivíduo a ler a palavra e, simultaneamente, reescrever o seu próprio mundo. E é essa reescrita que a escola pública, instrumentalizada e fortalecida, deve garantir ao aluno com dislexia.

Por fim, cabe ressaltar que, embora esta investigação tenha alcançado uma profundidade analítica significativa por meio da escuta atenta e sensível de dois docentes experientes, reconhece-se que a pesquisa poderia assumir contornos ainda mais ricos caso abrangesse um número maior de participantes. A inclusão de uma amostragem mais ampla permitiria mapear com maior exatidão as diferentes realidades, infraestruturas e contradições presentes nas diversas zonas da rede municipal de Manaus. Nesse sentido, como recomendação para futuros pesquisadores que venham a utilizar esta obra como referencial, sugere-se a ampliação do escopo de sujeitos entrevistados. Um estudo com um contingente maior de educadores possibilitará não apenas expandir os achados aqui descritos, sobretudo no que tange à prevalência do “saber espontâneo” e ao adoecimento docente frente à precarização estrutural, mas também revelar novas nuances sobre as práticas pedagógicas e os desafios diários da inclusão do aluno com dislexia em múltiplos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bernardo Pereira. Dificuldades de aprendizagem: estratégias de intervenção na dislalia e dislexia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 8, p. 58955-58966, ago. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. de texto. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?** 2021. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em 22 de mar. 2026.

ASSUNÇÃO, G. S. **A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da língua portuguesa**. Monografia (Graduação em Língua Portuguesa e Literaturas). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2018.

BARBERA, Filippo. **Dislexia: o que fazer e o que evitar: guia prático para professores do ensino fundamental anos iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

BARBOSA, Mariana de Barros. **Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: perspectivas para sua compreensão e superação**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 7 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 mar. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Zona de desenvolvimento proximal**. In: Glossário CEALE: termos, conceitos e expressões em alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 19 abr. 2026.

CASTINARES, Jorgiane. **Prefeitura de Manaus realiza Seminário Municipal de Alfabetização com o tema ‘Diálogos, Práticas e Estratégias’**. Portal da Prefeitura de Manaus, 25 mar. 2026. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/eventos/prefeitura-semed-seminario-municipal-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

_____. **Professores alfabetizadores da Prefeitura de Manaus participam do ‘3º Workshop de Alfabetização’**. Portal da Prefeitura de Manaus, 7 abr. 2026. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/prefeitura-semed-3o-workshop-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem**: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INSTITUTO ABCD. **Dislexia e a lei**: os direitos garantidos pela Lei nº 14.254/21. São Paulo: iABCD, 2023. Disponível em: https://institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2019/04/651b2be1e2e5822d683ad334_ebook-V5.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

_____. **Perfil do Transtorno Específico da Aprendizagem no Brasil**: custos para as famílias e impactos da pandemia de covid-19. São Paulo: Instituto ABCD, 2021.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). **Definition of Dyslexia**. Baltimore: IDA, 2025. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

LIMA, Ricardo Franco de. **Dislexia ao longo da vida**. In: Associação Brasileira de Dislexia. Teoria e Prática em dislexia e transtorno específicos da aprendizagem. Memnon Edições Científicas, 2024.

MANAUS. Decreto nº 2.907, de 12 de setembro de 2014. **Regulamenta a composição da jornada de trabalho e o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) dos profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação**. Diário Oficial do Município, Manaus, AM, 12 set. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2014/291/2907/decreto-n-2907-2014-regulamenta-a-hora-de-trabalho-pedagogico-dos-professores-do-ensino-fundamental-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-manaus-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em 3 jun. 2026.

MANAUS. Prefeitura Municipal. **Alfabetiza Manaus: erradicar o analfabetismo é o nosso desafio**. Portal da Prefeitura de Manaus, Notícias – Educação, Manaus, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/alfabetiza-manaus-erradicar-o-analfabetismo-e-o-nosso-desafio/>. Acesso em: 2 jul. 2026.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

MENEZES, Rosilaine de Paula. **Dislexia**: estudo de caso e avaliação e intervenção

psicopedagógica na escola. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/106476472/dislexia-estudo-de-caso-e-avaliacao-e-intervencao-psicopedagogica-na-escola-psic>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/8QWB/continuum/>. Acesso em: 11 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2025.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre. Artmed, 2006.

VERAS, Fernanda Carvalho. **A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual**. 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5261>. Acesso em: 29 mar. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WORTHINGTON, A. (org.). **The Fulton Special Education Digest**. Londres: David Fulton Publishers, 2003.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: **DISLEXIA: CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**

Pesquisadora Responsável: Carla Delzuila de Oliveira Gomes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar as repercussões da capacitação docente no processo de ensino-aprendizagem e na identificação precoce deste transtorno, e tem como justificativa pela compreensão de que a dislexia, enquanto transtorno neurobiológico, exige estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades específicas de aprendizagem de estudantes com que experienciam prejuízos decorrentes do referido transtorno, assim, prevenir ciclos de frustração e baixo desempenho escolar.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: realizar uma entrevista com apoio de um roteiro semiestruturado. O foco será a sua experiência real: como você percebe a dislexia e quais estratégias usa no dia a dia. A entrevista será gravada em áudio para que nenhum detalhe da sua fala se perca, este momento pode durar, em média, de 30 a 40 minutos. Faremos isso apenas uma vez, em um local e horário que for mais confortável para você, fora do seu horário de regência.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Nesta, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação são mínimos. Pode ser que você sinta algum cansaço por conta do tempo da entrevista ou um leve desconforto emocional ao relembrar desafios ou dificuldades vividas na prática com alunos disléxicos. Para evitar isso, você tem total liberdade para não responder a qualquer pergunta que preferir ou pausar a conversa a qualquer momento.

Embora não haja benefício financeiro, sua participação é fundamental para promover o reconhecimento da dislexia e qualificar o trabalho pedagógico no cenário educacional manauara. Os resultados vão ajudar a entender o que falta na formação dos professores e como podemos melhorar o apoio pedagógico aos alunos. Além disso, comprometo-me a compartilhar os resultados da pesquisa com você e com a comunidade escolar. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação. Assegura-se, também, o anonimato e o sigilo absoluto de sua identidade, de modo que os dados coletados sejam tratados de forma estritamente acadêmica e sem identificação pessoal.

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 2

Rubrica do participante

APÊNDICE B

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Manaus, ____ de ____ de 2026.

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada: **DISLEXIA: CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**.

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e os procedimentos deste trabalho. Sendo assim, autorizo a realização de gravações de áudio da minha participação para fins exclusivos de pesquisa científica.

Também autorizo que as informações e materiais obtidos nesta conversa sejam publicados em meios acadêmicos, como aulas, seminários, congressos e revistas científicas. Entendo e concordo que, em qualquer uma dessas publicações, minha identidade será mantida em sigilo absoluto, de modo que meu nome real jamais será revelado.

Por fim, estou ciente de que as gravações de voz e demais registros ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável.

(Assinatura do participante)

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I. Dados de Identificação e Experiência
Escola:
Nome (ou pseudônimo):
Idade:
Qual graduação?
Tempo de trabalho no magistério:
Qual ano/série está lecionando atualmente?

II. Conhecimento e Formação sobre Dislexia
O que você compreende por Dislexia e quais informações considera fundamentais sobre esse transtorno?
Você tem conhecimento sobre a Lei nº 14.254/2021 que assegura o direito à educação e ao acompanhamento integral do aluno com dislexia? Como esse conhecimento influencia sua postura em sala de aula?
Você já participou de alguma formação continuada específica sobre dislexia? Se sim, qual? E como essa formação tem instrumentalizado sua prática pedagógica no cotidiano?
Atualmente, ou em anos anteriores, você já lecionou para alunos com diagnóstico ou suspeita de dislexia?

III. Percepção e Identificação
Quais os principais sinais de dislexia que você costuma observar em sala de aula e como realiza a identificação desses sinais?
Em sua trajetória, quais foram os maiores desafios para a identificação precoce de estudantes com possíveis sinais de dislexia?
Você já realizou alguma observação ou encaminhamento de estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem que levantaram suspeita de dislexia?
Na sua percepção, quais são as principais repercussões socioemocionais/acadêmicas para um aluno que enfrenta essas barreiras sem possuir um diagnóstico estabelecido?

IV. Prática Pedagógica e Estratégias

De que forma você adapta seu planejamento e quais recursos ou métodos utiliza como instrumentos de mediação para reduzir as barreiras de aprendizagem desses alunos?

Ao planejar suas aulas, quais são as maiores dificuldades em conciliar o conteúdo curricular com as necessidades individuais do aluno com dislexia?

De que maneira a SEMED ou a gestão escolar oferece suporte, orientações ou recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo com esses estudantes?