



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Keli Cristina Silveira de Moraes

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO 1.º
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO SOBRE
DISLEXIA**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Keli Cristina Silveira de Moraes

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO 1.º
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SOBRE
DISLEXIA**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS DO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Loução Martins

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Espiritualidade por mais essa conquista. Apesar de todas as adversidades durante essa nova caminhada, sempre tive a certeza do Amor Infinito que tem por mim. Família, obrigada por acreditarem no meu potencial e sempre me incentivarem para correr atrás dos meus sonhos. PAI, mesmo não estando mais presente nesse mundo material, nunca deixarei de dar valor à Educação. A sementinha que foi plantada por você na minha infância, floresceu e hoje, com muito orgulho, posso fazer parte do caminhar de muitas crianças.

Essa experiência me presenteou com novos amigos. Aline, Carla, Nanete, Fernanda e Rafael muito obrigada por terem me acolhido. Obrigada pelos conselhos, pela força e pelo carinho. Rui, meu companheiro e querido namorado em Portugal, você foi um feliz encontro em terras tão distantes. Dividiu gargalhadas, sorrisos, ansiedades, saudades e lágrimas. Nunca vou esquecer a nossa história...

Agradeço a minha Orientadora Ana Paula Loução Martins por compartilhar conhecimentos que tanto me encantam. Obrigada a todas as professoras participantes desta pesquisa. Meus queridos alunos, agradeço por ter vocês na minha vida.

Muito obrigada a todos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO 1.º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SOBRE DISLEXIA

RESUMO

Este estudo tem como finalidade conhecer as perspectivas de professores do 1.º segmento do ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro acerca da dislexia. A partir desta finalidade foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, sendo escolhido como instrumento de recolha dos dados a entrevista semiestruturada. A mesma foi realizada junto a cinco professoras do estado do Rio de Janeiro. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo. Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, conclui-se que as professoras: 1) não têm realizado formações continuadas na área da dislexia apesar de reconhecerem a importância desse tema para a sua prática pedagógica; 2) consideram que os seus cursos de Graduação não ofertaram conhecimentos específicos sobre a dislexia, fazendo com que se sintam inseguras para identificar e intervir em possíveis casos na sala de aula; 3) mostraram ter conhecimentos sobre as diferenças entre os termos dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem; 4) relacionaram o termo dislexia com o processo da leitura e apresentaram conhecimentos corretos sobre o seu conceito, etiologia e características; 5) apesar de não terem a experiência em sala de aula com alunos com diagnósticos de dislexia compreendem a necessidade de buscarem mais conhecimentos sobre o assunto, pois pensam não estarem preparadas para assumir e intervir junto de estudantes com dislexia; 6) na sua maioria, têm conhecimento sobre possíveis intervenções para serem aplicadas junto aos alunos com dislexia; 7) indicaram dificuldade de se avaliar os alunos com dificuldades de aprendizagem; 8) a existência de uma equipe multidisciplinar nas escolas, facilitaria a identificação precoce e a intervenção adequada junto a estudantes com dislexia; 9) identificam a sua função e a função de cada outro profissional na equipe multidisciplinar e consideram que a sua existência na escola promoveria uma dinâmica diária que facilitaria a observação de um possível caso de dislexia. Através das conclusões, fica evidente o quanto a Educação ainda precisa caminhar para que haja a inclusão dos alunos com dislexia na escola e na sociedade. Tais caminhos devem ser percorridos com a participação da família, da escola, das universidades e do poder público, garantindo investimentos em modelos educativos com triagem universal, intervenções multinível e formação permanente e em contexto para os professores e outros intervenientes da comunidade educativa.

Palavras-chaves: Dificuldade de Aprendizagem Específica, Dislexia, Transtornos de Aprendizagem.

PERSPECTIVES OF TEACHERS OF THE 1st SEGMENT OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO ON DYSLEXIA

ABSTRACT

This study aims to know the perspectives of teachers of the 1st segment of elementary education in the State of Rio de Janeiro about dyslexia. Based on this purpose, a study of a qualitative nature was developed, and the semi-structured interview was chosen as a data collection instrument. The same was carried out with five teachers from the State of Rio de Janeiro. Data were analyzed using content analysis. In view of the results obtained in this research, it is concluded that the teachers: 1) have not carried out continuing education in the area of dyslexia despite recognizing the importance of this topic for their pedagogical practice; 2) they consider that their undergraduate courses did not offer specific knowledge about dyslexia, making them feel insecure to identify and intervene in possible cases in the classroom; 3) they showed knowledge about the differences between the terms learning difficulties and learning disorders; 4) related the term dyslexia with the reading process and presented correct knowledge about its concept, etiology and characteristics; 5) despite not having classroom experience with students diagnosed with dyslexia, they understand the need to seek more knowledge on the subject, as they think they are not prepared to assume and intervene with students with dyslexia; 6) most of them are aware of possible interventions to be applied to students with dyslexia; 7) indicated difficulty in evaluating students with learning difficulties; 8) the existence of a multidisciplinary team in school would facilitate early identification and adequate intervention with student with dyslexia; 9) identify their role and the role of each other professional in the multidisciplinary team and consider that existence at school would promote a daily dynamic that would facilitate the observation of a possible case of dyslexia. Through the conclusions, it is evident how much Education still needs to go so that is the inclusion of students with dyslexia in school and in society. Such path must be followed with the participation of the family, school, universities and public authorities, guaranteeing investments in educational models with universal screening, multilevel interventions and ongoing and in-context training for teachers and other stakeholders in the educational community.

Keywords: Dyslexia, Learning Disorders, Specific Learning Disability.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
Finalidade e objetivos	2
Organização e conteúdos.....	3
CAPÍTULO I- REVISÃO DA LITERATURA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO 1.º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DE DISLEXIA.....	4
1.1 Estratégia de pesquisa.....	4
1.2 Critérios de inclusão	5
1.3 Resumo dos estudos sobre perspectivas de professores acerca de dislexia.....	7
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	22
2.1. Estudo qualitativo: uma escolha metodológica.....	22
2.2. Desenho do estudo.....	23
2.2.1. Participantes	23
2.2.2. Instrumento de recolha de dados.....	24
2.2.3. Procedimento de análise de dados.....	26
2.3. Procedimento de apresentação de resultados	27
2.4. Critérios de confiança	28
2.5. Aspectos éticos	29
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	31
3.1. Perspectivas da Participante Alice.....	31
3.2. Perspectivas da Participante Jordana.....	37
3.3. Perspectivas da Participante Fernanda.....	42
3.4. Perspectivas da Participante Laura	46
3.5. Perspectivas da Participante Amália.....	50

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	55
4.1. Formação Continuada sobre Dislexia	55
4.2. Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem	56
4.3. Viver a dislexia: conceito, origem, intervenções e relato de experiência	59
4.4. Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia	64
4.5. Importância da equipe multidisciplinar para atender aos alunos com dislexia	65
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	68
Limitações.....	75
Recomendações	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS.....	83
ANEXO A: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido	84
ANEXO B: Guião de entrevista.....	86
ÍNDECE DE FIGURAS	
<i>Figura 1: Fluxograma.....</i>	<i>6</i>
ÍNDICE DE TABELAS	
Tabela 1: Resumo das informações e dos resultados mais relevantes dos estudos	18
Tabela 2: Descrição das professoras participantes com nomes fictícios.....	24

INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o processo no qual ela ocorre no indivíduo é uma questão de suma importância principalmente para profissionais, especialmente professores que tentam através da sua prática se tornar facilitadores para que este processo cognitivo ocorra de forma adequado e interligado. Ao longo desses 16 anos como professora, tive a oportunidade de vivenciar em sala de aula situações envolvendo diversos alunos com dificuldade na aquisição da leitura e essa experiência sempre foi compartilhada com os outros colegas de profissão. Nas conversas informais ou em grupos de estudos, eram mencionados exemplos de crianças com dificuldade para ler e que apesar de algumas intervenções e atividades de apoio, o aluno não apresentava avanços. Uma dúvida sempre era levantada sobre a possibilidade desse aluno possuir algum tipo de transtorno. Entretanto, era aparente o desconforto e a falta de conhecimento sobre o tema Dislexia. Tal impulsionou o meu interesse pelo tema e justifica a pertinência pessoal pelo desenvolvimento deste estudo. A pertinência deste estudo justifica-se igualmente, e como indica José e Coelho (1991) citados por Vasconcelos (2011) por os professores apresentarem um déficit em relação aos conhecimentos pertinentes às características da Dislexia, além de não possuírem competências técnicas para intervir e amenizar as limitações específicas desse transtorno. Justifica-se, ainda pela elevada prevalência de estudantes com dislexia nas salas de aula, sendo que segundo a Associação Brasileira de Dislexia a Dislexia é um transtorno com maior ocorrência nas escolas e que engloba entre 5% e 17% da população mundial.

No decorrer deste estudo, nos deparamos com algumas divergências na literatura em relação aos termos utilizados para designar a Dislexia. Em literaturas brasileiras compreendemos a Dislexia como sendo um Transtorno/Distúrbio de Aprendizagem. Segundo Martins e Capellini (2011), a dislexia é um distúrbio de aprendizagem, estando a sua causa relacionada a fatores de ordem neurológica e que apresenta dificuldades na decodificação e soletração de palavras. Lozano (2003) citado por Deuschle e Cechella (2009) define a dislexia como um transtorno no processo de aquisição da leitura que é evidenciado por dificuldades insistentes no ato de ler. Já Sampaio (2014) afirma que a dislexia é um distúrbio relacionado à aquisição da leitura e que se estende à escrita e que está diretamente ligado as funções cerebrais. Em contra partida, para algumas literaturas estrangeiras, a dislexia é definida como uma Dificuldade de Aprendizagem Específica na leitura. Em Portugal, por exemplo, para Correia (2005) citado por Correia (2007) as dificuldades de aprendizagem específicas podem ser observadas nas áreas da fala, da leitura, da escrita e da matemática e afetam capacidades relacionadas a memória, a linguagem. As

dificuldades não são provocadas por desordens sensoriais, conflitos emocionais e sociais. Mas, nada impede que um sujeito com dificuldade de aprendizagem específica também apresente essas desordens de maneira simultânea. Ainda em Portugal, Fonseca (2010) citado por Fonseca (2016) conceitua as dificuldades de aprendizagem específicas como um grupo diversificado de desordens, transtornos e perturbações, apresentando dificuldades consideráveis ou específicas na fala, na leitura, na escrita. Nos Estados Unidos da América, a Dislexia, segundo Lyon et al. (2003), é considerada uma dificuldade de aprendizagem específica, que tem uma origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no correcto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de decodificação, que reflectem défices na componente fonológica da linguagem. Adicionalmente, indicam que estas dificuldades são geralmente inesperadas tendo em conta não só o funcionamento intelectual das crianças ou jovens, como as práticas eficazes que lhe são proporcionadas. Estas dificuldades podem trazer como consequências secundárias na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura. Este trabalho adotará o termo Dislexia como Transtorno de Aprendizagem.

Finalidade e objetivos

Este trabalho tem como finalidade conhecer as perspectivas de professores do 1.º Segmento do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro acerca da Dislexia. O termo *perspectivas* é aqui entendido como a maneira de considerar, de ver, de encarar o tema em estudo. Assim, este estudo tem como objetivos conhecer as perspectivas dos participantes acerca de: a) a sua formação inicial e continuada na área da Dislexia; b) como percebem e relacionam os conceitos de dificuldade de aprendizagem e de transtorno de aprendizagem; c) como percebem o conceito, a etiologia e as características da Dislexia; d) a importância atribuída às práticas de sala de aula baseadas na investigação no contexto da intervenção junto de estudantes com Dislexia; e) a importância atribuída às equipes multidisciplinares no contexto da intervenção junto de estudantes com Dislexia.

Organização e conteúdos

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos que se seguem à introdução.

No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão sistemática da literatura com o intuito de detalhar conhecimentos atuais sobre o tema, nomeadamente vindos da investigação realizada anteriormente sobre a temática.

No segundo capítulo referimos a metodologia utilizada neste estudo. Inicialmente justificamos o uso de uma abordagem qualitativa e em seguida caracterizamos o seu desenho, abordando as informações pertinentes acerca dos participantes e especificando o instrumento de recolha de dados. Em seguida, relatamos sobre os procedimentos de recolha e análise de dados, e de apresentação de resultados, finalizando com questões referentes a credibilidade da pesquisa e aspetos éticos.

No terceiro capítulo fazemos a apresentação e análise dos resultados obtidos com as entrevistas de cada participante da pesquisa.

No quarto capítulo fazemos a discussão dos resultados, onde é realizado um cruzamento das informações disponibilizadas pelas professoras e estas embasadas pelas evidências obtidas na revisão de literatura.

Por último, no quinto capítulo, apresentamos as conclusões gerais dessa pesquisa, além de considerar as suas limitações e recomendações.

CAPÍTULO I- REVISÃO DA LITERATURA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO 1.º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DE DISLEXIA

Este estudo capítulo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre perspectivas de professores sobre dislexia. Segundo Galvão e Pereira (2014) esse método se baseia em estudos já realizados sobre a temática, sendo estes considerados como estudos primários. A revisão sistemática da literatura precisa ser extensiva, imparcial, estabelecendo métodos objetivos. Possui critérios específicos e pré determinados que são compartilhados com outros pesquisadores com o intuito de proporcionar a oportunidade dos mesmos refazerem todo o processo apresentado, ou seja, tornando-a reproduzível.

De acordo com Donato e Donato (2019) existem critérios fundamentais a serem estabelecidos em uma revisão sistemática da literatura. Eles afirmam que toda a literatura pertinente sobre o assunto deve ser considerada e isso requer uma busca exaustiva. A metodologia a ser utilizada deve ser organizada e coerente, elaborando etapas bem definidas desde a definição da questão da investigação até a análise da literatura, devendo ser minuciosamente documentado.

Antes de ser selecionados os estudos abrangidos na revisão sistemática da literatura, se fez necessário determinar a pergunta norteadora do trabalho: Qual a perspectiva de professores sobre a dislexia? A revisão sistemática da literatura vai permitir analisar estudos anteriores que possam atender a finalidade da pesquisa atual que é investigar as perspectivas dos professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro sobre a Dislexia.

1.1 Estratégia de pesquisa

Tendo por base o objetivo da pesquisa determinamos como estratégia de busca as bases de dados eletrônicas que seriam utilizadas como fonte de pesquisa. Foram selecionadas a SciELO Brasil, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa seleção ocorreu em função delas serem confiáveis e reconhecidas cientificamente. Elas precisam condizer com a temática abordada, caso contrário, poderemos prejudicar o processo de recolha de dados. A busca foi efetuada em estudos publicados entre o período de janeiro de 2007 até julho de 2019. Foram considerados estudos publicados no Brasil em língua portuguesa. Por este motivo, a busca foi utilizada com descritores na língua portuguesa. Em todas as bases de

dados foi aplicada a combinação dos descritores “dislexia” / “professores”, “distúrbios de aprendizagem” / “professores” e “dificuldades de aprendizagem” / “professores”, com o emprego entre elas do booleano AND. Não foi estipulado através do filtro de busca o tipo de índice a ser seleccionado (palavras do título, autor, resumo), sendo incluídas todas as opções. Além dos artigos, foram incluídos estudos oriundos de dissertações e teses.

Junto à base de dados SciELO Brasil foram encontrados um total de 149 artigos, relacionando os descritores citados acima. Já no Periódicos da CAPES, o número de artigos identificados foi de 2.258 artigos. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a quantidade de dissertações e teses apuradas foi de 3.100. Após a identificação desses estudos, iniciamos uma primeira selecção através da leitura dos títulos dos trabalhos, para que pudéssemos perceber se os mesmos apresentavam alguma relação com os objetivos antes estabelecidos. Finalizado esse procedimento em cada base de dados, obtivemos o seguinte resultado: SciELO (8 artigos), CAPES (13 artigos) e BDTD (11 dissertações). Na medida em que essa selecção foi concluída, se fez necessário analisar as repetições dos trabalhos elegidos, somando 16 duplicidades e estas foram excluídas. Diante dessa estratégia, conseguimos o resultado de 17 estudos que tiveram seus resumos lidos para que seja averiguada a pertinência da inclusão do mesmo nessa revisão.

Ao término da leitura e análise dos 17 resumos seleccionados, concluímos que 10 estudos não se enquadravam na finalidade deste trabalho. Dessa forma, a revisão final contemplou um total de 7 estudos (4 artigos e 3 dissertações de mestrado) que terão seus conteúdos lidos na íntegra e aprofundados para a elaboração de um resumo específico e individual. Assim, as informações dos trabalhos serão comparadas para que possamos averiguar analogias ou contradições existentes entre eles. Depois de ler os resumos, acreditamos ser pertinente a não limitação do número de professores participantes dos estudos eleitos.

1.2 Critérios de inclusão

Para esta revisão sistemática da literatura consideramos os artigos que apresentavam os seguintes critérios de inclusão: a) apresentavam perspectivas de professores sobre a Dislexia, nomeadamente sobre o conceito, a etiologia, as causas, as características dos aluno e sobre as intervenções; b) eram investigações primárias; c) estavam publicados em periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado em língua portuguesa (Brasil); d) estavam entre janeiro de

2007 e julho de 2019; e) provenientes de escola públicas e/ou privadas; f) continham dados empíricos; g) estavam disponíveis online na íntegra.

Assim, a Figura 1 apresenta o Fluxograma de busca e seleção dos estudos incluídos nesta revisão.

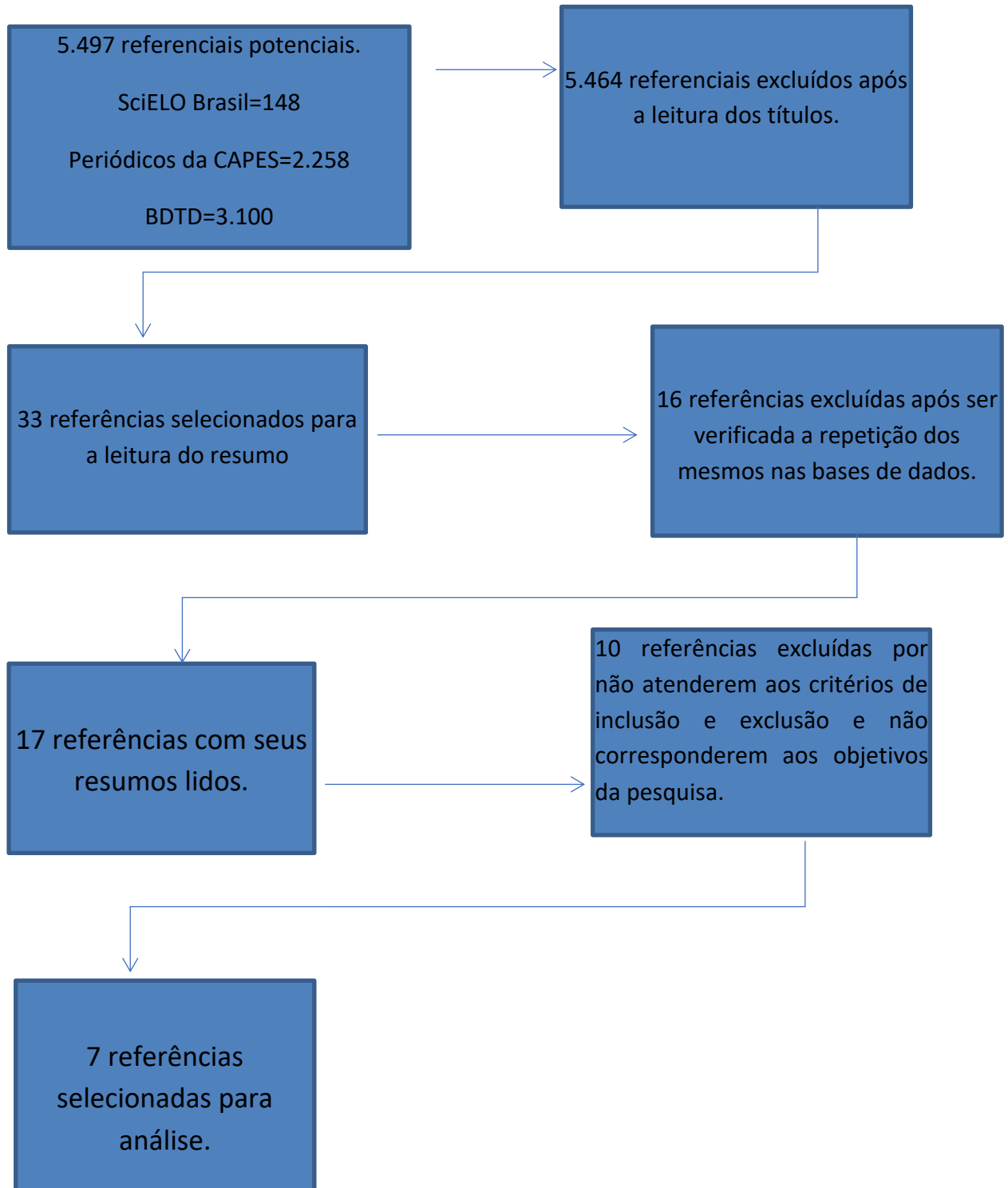


Figura 1: Fluxograma

1.3 Resumo dos estudos sobre perspectivas de professores acerca de dislexia

Após a seleção dos artigos através de uma revisão sistemática da literatura, elaboramos um resumo individual dos trabalhos com o objetivo de construir um referencial teórico sobre a temática abordada nessa pesquisa e analisarmos os resultados e conclusões encontrados em estudos anteriores realizados no Brasil com os professores. Assim, sintetizamos os sete artigos que resultaram desta busca nas bases de dados. Primeiro, apresentamos o resumo de cada estudo incluído nesta revisão, tendo por base as seguintes informações: quantidade de participantes, cidade em que a pesquisa foi realizada, dados da formação acadêmica, tempo de profissão, tipo de instrumento para a coleta de dados. Posteriormente, descrevemos informações pertinentes sobre o tema, como conceito de dislexia, suas causas e origem, tipos de intervenções relativas a principais resultados e conclusões.

Gonçalves e Crenitte (2014) apresentaram um trabalho com o objetivo de investigar as concepções de professores de ensino fundamental sobre os temas das dificuldades escolares, do Distúrbio de Aprendizagem e da Dislexia. Na elaboração do mesmo, foi utilizado como instrumento um questionário dissertativo, denominado Questionário referente à avaliação das concepções do Professor sobre as Dificuldades Escolares e Transtornos de Aprendizagem, no qual buscava informações sobre o conhecimento de professores sobre os temas citados acima. As questões foram abertas com a intenção de que elas fossem respondidas com as palavras do próprio participante. Participaram da pesquisa 31 professores, sendo 20 de escolas estaduais e 11 de escolas particulares na cidade de Bauru (SP). O perfil apresentado dos profissionais é de todos com Licenciatura em Pedagogia, sendo 23 com pós graduação, lecionando pelo menos há 5 anos e no máximo há 30 anos, com idades entre 24 e 51 anos.

Nos resultados apresentados no trabalho de Gonçalves e Crenitte (2014), demos ênfase nos dados relacionados a dislexia que é o foco da nossa pesquisa. Em relação à Dislexia foi constatado que 100% das professoras das escolas particulares e 75% das escolas públicas definem corretamente o distúrbio, sendo consideradas as falas que afirmam estas serem decorrentes da falha no processamento da leitura e escrita, falta de capacidade na linguagem que se reflete na leitura, dificuldade na leitura e na escrita, distúrbios, troca e inversão de letras na escrita, não havendo diferenciação entre as professoras que afirmaram ter e não ter conhecimento prévio sobre o assunto. Em relação a definição das causas, 64% dos professores da rede particular e 30% da rede pública acertaram as informações, alegando ser oriundas da

genética, de problemas nas conexões cerebrais e causas neurológicas. No que diz respeito as manifestações foram apresentados diferenças significativas sobre esse conhecimento entre as professoras, pois 80% das professoras das escolas particulares sinalizaram características como dificuldade na leitura, responde bem às questões oralmente, dificuldade na compreensão da leitura, dificuldade de memória, desorganização, enquanto apenas 36% da escola pública informaram tais características. Após análise de todos os dados dessa pesquisa, concluiu-se que há um desprovimento de informações referentes a dislexia (conceito, causas e manifestações) e que se julga necessário além de um investimento na formação dos profissionais da Educação Básica, formações continuadas com destaque no tema Dislexia, para que dessa forma, intervenções relevantes possam ser realizadas com os alunos que apresentam tais dificuldades.

O estudo de Nascimento, Rosal e Queiroga (2018) que teve como objetivo retratar o conhecimento de professores do ensino fundamental sobre a dislexia em crianças. Esse estudo teve uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, com a utilização de uma entrevista semi-estruturada individual, com a aplicação de perguntas norteadoras como instrumento de pesquisa. Com relação aos participantes, colaboraram com a investigação 10 professores do 1.º ao 5.º ano de escolaridade da rede pública de ensino do município de Abreu e Lima (PE), sendo todos eles graduados e sete professores informaram a conclusão de pós-graduação, tendo em média 17,2 anos de conclusão dessas graduações. O perfil dos professores quanto a idade ficou compreendido entre 24 e 54 anos. Além disso, afirmam que participam de formações promovidas pela secretaria municipal de educação, mas nunca com o tema Dislexia. A verificação dos conteúdos das respostas viabilizou às autoras organizar três grupos de categorias. O primeiro, identificado como “a formação dos professores não aborda a temática da dislexia”. Nesta categoria as autoras sublinham que apesar dos professores possuírem curso superior, a sua totalidade afirmou não ter tido nenhuma disciplina sobre dislexia na sua formação acadêmica, ocasionando uma falha para a sua prática em sala de aula. A segunda categoria denominada “os sentimentos e dificuldades do professor alfabetizador diante da alfabetização” indica que os professores se sentem frustrados por não conseguirem auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e pela falta de apoio das famílias. A terceira categoria denominada “compreendendo a dislexia”, legitimou a falta de conhecimento dos professores em relação a dislexia e da dificuldade que a escola dispõe para conseguir identificar no início características da dislexia nos alunos e intervir de forma eficaz. Tendo em vista os aspectos observados nessa pesquisa, constatou-se que os professores apesar de possuírem um bom nível

de escolaridade e anos de experiência em sala de aula, não conhecem a dislexia, incluindo suas características, causas e possíveis intervenções. Esse contexto determina que novas formulações em relação a formação básica desses profissionais sejam revistas e reestruturadas para que assim, possam caminhar de acordo com a ciência da aprendizagem humana.

Pereira, Simões, Siqueira e Alves (2011), realizaram um estudo que teve por objetivo investigar o conhecimento prático e teórico sobre a dislexia do desenvolvimento em educadores das redes públicas e privadas. A recolha de dados ocorreu individualmente através de um questionário fechado, onde se verificava dados sobre a identificação dos professores, conhecimentos sobre as características da dislexia e sobre os profissionais incluídos na equipe de avaliação nos casos de dislexia. Ao todo, participaram da pesquisa 103 professores de 14 escolas da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e Nova Lima. O perfil dos professores que cooperaram com esse estudo foi de 97% de profissionais do sexo feminino, em que 39% lecionavam para o 1.º ciclo, tendo em média 14 anos de experiência em sala de aula. O instrumento questionava se o participante já havia cursado alguma disciplina relativa ao tema dislexia no período da graduação. O resultado foi que 64% dos professores alegaram de forma positiva. Outra questão foi em relação a formação extracurricular e 59% dos professores afirmaram que buscam informações sobre a dislexia, principalmente em meios informais, como a televisão. Observou-se que 82% dos professores declararam estar preparados para identificar sinais de distúrbios em seus alunos. Sobre a definição de dislexia, 50% dos professores declararam que ela está relacionada a um comprometimento do desenvolvimento das habilidades de leitura. Acerca dos fatores causais associados à dislexia, 98% dos professores informaram ser as dificuldades de processamento da informação. Entre os participantes, 41% julgaram que a fala dos alunos com dislexia revela erros, omissões ou outras dificuldades de conversação. Já no que diz respeito as características ortográficas de uma criança com dislexia, 88% dos professores consideraram que elas trocam as letras no meio e no final da frase e fazem inversão das letras. Ao associar a memória do aluno com a dislexia, 60% acreditam que o mesmo tem dificuldade em sequenciar eventos cronológicos, assim como números e letras. Levando em consideração os aspectos investigados na pesquisa, a conclusão obtida foi a de que os professores detêm algum tipo de conhecimento sobre a dislexia, que tanto os professores de escolas públicas quanto as das escolas privadas podem assistir os alunos de maneira apropriada. Além disso, foi possível verificar que a formação profissional dos educadores, tem se ajustado com as necessidades

apresentadas na sala de aula, através de diversas fontes de informação, com o objectivo de oferecer um desenvolvimento integral desse aluno.

Ponçano (2007) apresentou um estudo que teve por objetivo investigar como as dificuldades de aprendizagem são percebidas pelos professores e se eles demonstram ter os conhecimentos imprescindíveis para atender as necessidades dos seus alunos, especificamente sobre aqueles que têm dislexia. A metodologia utilizada neste trabalho foi a exploratória qualitativa/quantitativa com pesquisa de campo. O questionário com questões semi estruturadas foi o instrumento selecionado para a coleta dos dados. Nele foram também elaboradas perguntas abertas sobre dados pessoais dos participantes, formação acadêmica, local em que trabalha, ano de escolaridade que leciona, além de perguntas sobre dificuldades de aprendizagem, o conceito de dislexia e os sintomas (termo original utilizado no estudo) apresentados pelos alunos. O questionário também era composto de perguntas fechadas sobre o tema com respostas falsas ou verdadeiras para serem selecionadas pelos participantes. A pesquisa foi realizada com 17 participantes, sendo todos eles professores da rede particular de ensino de uma cidade do Oeste Paulista (SP). O perfil dos professores descrito no trabalho é de profissionais com idade entre 24 e 59 anos, 16 professores com formação superior, sendo que a maioria (52,94%) são formados em Pedagogia. Apenas 17,65% dos professores possuem pós graduação e um professor tem o mestrado concluído. Quanto ao exercício da profissão, o tempo ficou compreendido entre 7 e 34 anos. Através do questionário foi, ainda, caso se aplicasse, perguntado o motivo pelo qual os profissionais não haviam dado prosseguimento aos seus estudos (pós graduação e mestrado). As justificativas foram falta de tempo, problemas de saúde e sete participantes não responderam. Sobre a participação de cursos de atualização, 88,24% afirmam que já realizaram e 64,71% alegam ter o interesse em se aprofundar sobre a dislexia.

Neste estudo de Ponçano (2007) observa-se que em relação ao conceito, 14 participantes consideram a dislexia como sendo um distúrbio de leitura e escrita. Com relação aos sintomas da dislexia, 11,76% atestam ter conhecimento sobre os sintomas mais comuns, como a troca e omissão de letras, dificuldade na leitura. Ao serem indagados se já tiveram alunos com dislexia, apenas 17,65% disseram que sim. Para 82,35% dos professores não há um currículo ou método de ensino específico para trabalhar com alunos com dislexia. Entretanto, 100% declararam a importância de um projeto pedagógico para atender os alunos com dislexia. De como é feito o diagnóstico da dislexia, 70,59% acreditam que é através de uma equipe multidisciplinar.

Na parte do questionário aplicado em que as respostas se limitavam a responder falso ou verdadeiro, Ponçano (2007) verifica: a) 17,65% optaram como verdadeira a resposta em que “o ensino inadequado causa dislexia”; b) 58,82% alegam ser verdadeira a opção de que a dislexia pode ser curada; c) 35,29% acreditam que é verdadeira a questão que afirma existirem remédios para a dislexia; d) 88,24% pensam como verdade o item que diz que o aluno com dislexia pode receber ajuda diferenciada do professor, inclusive na avaliação; e) 100% marcaram ser verdade a questão que “cabe aos pais fazer o intercâmbio entre os acontecimentos em casa, escola, professor”; f) 70,59% afirmam que existem leis a serem seguidas em defesa dos alunos com dislexia; g) 11,76% acreditam ser verdadeiro o tópico que se refere que aluno que apresenta dificuldade de leitura, soletrar e escrever tem dislexia; g) 17,65% pensam que uma dieta especial pode ajudar nos casos de dislexia; h) 5,88% disseram que o aluno com dislexia não aprende matemática; e por fim, i) 88,24% alegaram que na alfabetização a dislexia torna-se mais aparente.

Desta forma, Ponçano (2007) após analisar os dados recolhidos concluiu que há uma enorme necessidade de ser desenvolvido mais estudos e aperfeiçoamentos sobre dislexia, pois a grande maioria dos profissionais, percebem as dificuldades demonstradas por esses alunos, mas não conseguem definir as causas e nem as intervenções necessárias para auxiliá-los. Além disso, acrescenta que os cursos de graduação não contemplam esse tema para capacitar os futuros profissionais. Em contra partida, os profissionais tem buscado alternativas para se interarem sobre o tema, como a realização de cursos de atualização.

A investigação de Vasconcelos (2011) teve por objetivo identificar o nível de conhecimento entre profissionais docentes do 5.º ano, de escolas privadas e públicas municipais, de João Pessoa acerca da dislexia, e acerca do trabalho realizado pela escola com professores para atendimento de alunos com dislexia e a relação mantida entre a escola e os profissionais de saúde que atendem esse distúrbio. Utilizou-se da metodologia qualitativa indutiva tendo como instrumento a entrevista e a coleta de depoimentos de professores. Foram abordadas questões referentes a formação profissional, formação acadêmica, compreensão do termo dislexia, serviços oferecidos nas escolas para alunos com dislexia e sobre equipe multidisciplinar. Os participantes ficaram divididos entre 10 professores da rede privada e 10 professores da rede pública de ensino, lecionando no 5.º ano de escolaridade do ensino fundamental, 10 profissionais do corpo técnico-pedagógico e oito profissionais da saúde.

Vasconcelos (2011) no que diz respeito ao tempo médio de docência, verificou 16,2 anos para os professores privados e 15,2 anos para os da rede pública. Já no fator de anos de conclusão da graduação, o tempo médio dos professores privados foi de 7,3 anos e dos professores públicos 12,2 anos. Sobre a continuidade dos seus estudos, dois professores privados concluíram uma pós graduação.

A análise das informações obtidas revelaram a Vasconcelos (2011) que em relação ao conceito de dislexia, os professores das escolas privadas apresentam requisitos para diferenciar um simples atraso de um distúrbio real. Entretanto, 50% dos professores através das suas respostas podem confundir as características da dislexia com a disgrafia/disortografia. Este dado, pode acarretar uma generalização de que todo aluno com problemas de linguagem tem dislexia. Outra parte dos professores mostram desconhecimento sobre o conceito, confundindo, por vezes, com “debilidade mental”. Dos oito professores da rede pública que responderam a questão, apenas um apresentou um conhecimento fundamentado sobre o conceito de dislexia. Os demais, não atestaram informações satisfatória sobre o tema.

No que tange as “dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos com dislexia”, Vasconcelos (2011) indica que 50% dos sete participantes das escolas privadas que responderam, a leitura é o problema mais comum. Eles identificaram problemas de decodificação e compreensão textual nos alunos. Mas, acreditam que a recuperação é possível para os anos seguintes. Na rede pública, 70% dos cinco professores que responderam à pergunta, também indicaram a leitura como sendo a principal dificuldade. Porém, não conseguem visualizar uma recuperação desses alunos para os próximos anos. Quanto ao questionamento referente ao “conhecimento sobre a dislexia”, 80% dos professores da rede privada foram caracterizados entre regular e insuficiente. Já os professores públicos, 90% estão compreendidos entre não ter conhecimento e nível regular. Na questão dos “encaminhamentos dados aos alunos em dificuldade”, os professores privados relatam a atuação do corpo técnico-pedagógico, pais e professores e 50% dos professores públicos só matêm contato com a família, apontando uma escassez da participação do corpo técnico-pedagógico. Também foi sinalizado que 30% desses professores afirmam resolver sozinhos os problemas.

Em relação a equipe técnico pedagógica, este estudo de Vasconcelos (2011) revela que os participantes das escolas privadas declararam em 100% ter uma equipe atuante e 60% dos participantes das escolas públicas relataram a ausência da orientação educacional. Eles assinalaram como consequência os baixos índices de rendimento e a evasão escolar. Sobre os

“encaminhamentos”, 60% dos professores privados afirmam ter respostas e 80% dos processos investigativos são partilhados, sendo que nas escolas públicas, 60% dos professores recebem retorno, mas 40% não tem retorno algum. Isso acaba obrigando ao professor a estabelecer as ações que irá adotar com seu aluno, além de aumentar a chance de um possível aluno com dislexia não ser diagnosticado e assistido. Ainda, no que se refere a indagação sobre “experiência com aluno com dislexia”, 60% dos professores privados revelam ser requisitados e orientados em relação as práticas pedagógicas necessárias. Para os professores públicos, 50% declaram não serem requisitados e nem orientados.

Os professores de ambas as redes afirmaram que os currículos acadêmicos tem déficits em seu conteúdo programático. Na pergunta sobre “impedimentos para a atenção necessária aos alunos com dislexia”, 80% dos professores privados sinalizaram a classe numerosa, enquanto 66,66% dos professores públicos tiveram a mesma resposta. As causas do conhecimento insuficiente acerca da dislexia na Escola é visto por 77,77% dos professores (privados e públicos) como sendo a falta de leitura sobre o tema, mostrando uma responsabilidade pessoal sobre esse fato fica revelado no estudo de Vasconcelos (2011).

O instrumento de pesquisa utilizado por Vasconcelos (2011) questionou, também, a respeito dos “serviços especiais direcionados à alunos com dislexia”. Nas escolas privadas, 70% dos professores alegaram não dispor desse tipo de serviço, ao mesmo tempo 90% dos professores das escolas públicas fizeram a mesma alegação. Com relação à “inserção do professor na equipe multidisciplinar de auxílio dos alunos com dislexia, 100% dos professores privados acreditam ser importante essa participação. Para os professores públicos, 80% é a favor dessa inserção.

Em virtude do que foi mencionado na investigação Vasconcelos (2011) conclui que a dislexia se faz presente no âmbito escolar, independente da sua origem e se faz necessária a compressão dessa temática por parte dos professores, já que a sua atuação junto aos alunos é a mais imediata. O professor na sua prática diária em sala de aula precisa ser capaz de identificar os possíveis sinais de uma dificuldade de aprendizagem específica para que as intervenções necessárias sejam adotadas com o intuito de auxiliar o seu aluno. Isso só será viável, a partir do momento em haja um investimento nas suas formações, seja a nível de graduação ou em cursos de aperfeiçoamento. Adicionalmente, para além da abordagem aos professores, Vasconcelos (2011) fez uma abordagem junto ao corpo técnico escolar aplicou o questionário em oito participantes de escolas públicas e dois participantes de escolas privadas, compreendidos entre

psicopedagogos, orientadores educacionais e psicólogos. Em relação a “inclusão do professor na equipe multidisciplinar para os casos de alunos com dislexia”, 100% dos participantes se mostraram a favor e a respeito dos “benefícios que essa inclusão traria para os alunos”, foi destacada a importância de se formar melhor os docentes, pois o seu papel é primordial no acompanhamento desses alunos. De acordo com o questionamento segundo os “entraves existentes para a superação das dificuldades oriundas da dislexia”, 60% destes participantes do corpo técnico escolar identificaram a carência na formação dos docentes. Como saída para esses entraves, o corpo técnico escolar das escolas privadas recomendaram que os sujeitos que compõem o quadro técnico tenham formação em Psicopedagogia e devem realizar formações continuadas com os professores com que trabalham e diminuir o número de alunos em sala de aula. Para o corpo técnico das escolas públicas, a formação dos professores é a melhor resposta a esses entraves. No que tange as “medidas a serem tomadas em presença de alunos em risco de dislexia”, os participantes das escolas privadas afirmaram direcionar esses alunos à profissionais adequados para uma avaliação diagnóstica, além de oferecer um atendimento específico a cada um deles. Nas escolas públicas, os participantes na sua totalidade, alegaram não haver nenhum atendimento diferenciado. Dado ao exposto, percebe-se que existe, através do olhar do corpo técnico escolar, uma “deficiência” na formação dos professores e que os cursos devem repensar os seus currículos abordando assuntos como a dislexia, com o intuito de desenvolverem as competências necessárias para que esses docentes possam responder as demandas em sala de aula.

Vasconcelos (2011) disponibilizou, ainda, o questionário aos profissionais da saúde vinculados a Fundação Centro Integração de Apoio ao portador de Deficiência (FUNAD). Apenas uma neurologista e duas fonoaudiólogas responderam as questões. Indagados sobre a “importância do professor do Ensino Fundamental no acompanhamento do aluno com dislexia”, 100% consideraram ser de suma importância, pois eles trabalham a parte pedagógica, auxiliando nos resultados. Segundo as fonoaudiólogas, os “maiores entraves à superação das dificuldades trazidas pela dislexia” são o diagnóstico tardio, a falta de comunicação entre os profissionais envolvidos. Outro ponto relevante a ser destacado é o fato desses profissionais citarem que as escolas, através dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não contemplam o atendimento à alunos com dislexia, de acordo com as exigências do Governo Federal e que isso fica a cargo dos professores regentes de turma.

Perez (2016) estabeleceu como objetivo em sua pesquisa investigar a perspectivas de professores do Ensino Fundamental I, tanto da rede pública quanto da privada sobre dislexia e como elas influenciam a sua prática em sala de aula. Foi utilizado como instrumento para a recolha dos dados um questionário com questões abertas qualitativas. O questionário indagava sobre a formação acadêmica, o que os professores conhecem sobre o termo dislexia, qual a atitude do professor diante um aluno com dislexia, e se um laudo é importante. A amostra demilitada neste trabalho foi de 50 professores, sendo nove de escolas pública e 41 de escolas privadas. Em relação ao tempo de conclusão da graduação dos professores da rede pública, três são formados há mais de 30 anos, quatro entre 20 e 30 anos e dois professores entre 1 e 10 anos, além de um terço dos profissionais term concluído uma pós graduação. Nas escolas privadas, dos 41 que participaram da investigação, quatro professores concluiu a graduação faz mais de 30 anos, cinco entre 20 e 30 anos, 13 professores entre 10 e 20 anos, 17 no período de 1 a 10 anos e dois não responderam. Sobre a conclusão de uma pós graduação, a metade dos docentes haviam finalizado.

Quando Perez (2016) questionou sobre as suas formações acadêmicas, 30% de todos os participantes afirmaram que consideram que não tiveram informações sobre dislexia suficientes para que estejam aptos para intervir junto aos alunos. Com relação à pergunta “o que leva a suspeitar que seu aluno é disléxico”, os professores informaram que a leitura é o motivo que mais resulta num possível diagnóstico. Outra abordagem foi se “é importante saber se o aluno tem ou não dislexia”. Maior parte dos docentes alegaram de forma positiva, visto que a partir de uma certeza, ele poderá interceder através de estratégias adequadas e eficazes com o propósito de diminuir tais dificuldades apresentadas no seu processo de aprendizagem.

No que se refere aos diagnósticos existentes em sala de aula, este estudo de Perez (2016) mostra que as escolas públicas exibiram um percentual menor do que os retratados em outras pesquisas. Porém, nas escolas privadas existe um número superior de diagnósticos. É importante salientar, que não foi definido na pesquisa de que forma o mesmo é solicitado, podendo ser por decisão da família, da escola ou até mesmo pelo professor. Posteriormente, o instrumento de pesquisa permitiu recolher dados sobre “o que fazem os professores mediante alunos disléxicos ou supostamente disléxicos”, e dentre as respostas fornecidas pelos professores, citamos: a) adaptar currículos e avaliações, utilizar materiais adequados para a necessidade do aluno; b) repetir a leitura, reler as questões, ler para o aluno; c) incentivar a autoestima do aluno com palavras positivas; d) estabelecer uma parceria com a família; e) usar

tecnologias como computadores e vídeos; f) possibilitar um tempo maior para que esses alunos finalizem as atividades propostas. Nas perguntas “como você agiu com esses alunos” e “o que mudou nas suas ações após saber do diagnóstico”, as respostas apresentadas foram as de que poucos possuíam alunos com dislexia e uma outra parte dos participantes não revelou a forma de atuação, destacando o autor que apenas 16% dos professores responderam tais questionamentos. Foi solicitado que os professores descrevessem um caso de dislexia em sala de aula e 46 participantes não responderam a este item e os quatro docentes que se propuseram a responder, forneceram respostas vagas, mostrando falta de experiência no assunto.

Por todos esses aspectos levantados na investigação, Perez (2016) constata que há um aflicção por parte dos professores em como poder apoiar os alunos com dislexia e isso se deve ao fato de não terem, em sua formação acadêmica, obtido conhecimentos suficientes para realizar as devidas intervenções. Se faz necessário, escolas e professores, repensem estratégias para suprir essa demanda que a cada dia cresce nas salas de aulas, incluindo atividades diversificadas de acordo com as habilidades que precisam ser desenvolvidas. As representações dos professores sobre a dislexia reveladas nesse estudo, mostram pouca proximidade com os referenciais teóricos existentes.

Fernandes e Crenitte (2008) desenvolveram uma pesquisa tendo como objetivo investigar o conhecimento dos professores a respeito do distúrbio da leitura e escrita, pesquisando quais dificuldades referentes a esse distúrbio foram apresentadas por professores. O instrumento aplicado nessa investigação foi um questionário composto por 10 questões desenvolvidas pelas próprias investigadoras. A aplicação do instrumento foi feito em grupo, por motivo de tempo (20 a 30 minutos) disponibilizado nas escolas para a realização do mesmo. O preenchimento das respostas foi realizada de maneira individual, sem interferência externa. A pesquisa foi efetuada com 50 professores que lecionam a mais de cinco anos no 1.º Segmento do Ensino Fundamental, tanto em escolas públicas e particulares na cidade de Bauru (SP). Os participantes eram de ambos os sexos, com idades que variam de 25 a 60 anos e que tinham de 5 a 30 anos de experiência em sala de aula.

No questionário, das 10 questões propostas por Fernandes e Crenitte (2008), nos limitaremos a dar ênfase a cinco questões, pois as outras estão relacionadas a Fonodologia e o papel do fonodólogo diante dos distúrbios da leitura e escrita, o que nesse momento, não é relevante para essa investigação. No que diz respeito a questão sobre “quais as características que considera como manifestação do distúrbio da leitura e escrita”, 80% dos professores

relacionaram o do distúrbio da leitura e escrita com alterações na escrita. Além disso, citaram como manifestações as alterações de comportamento, alterações orais e que também podem estar vinculadas com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Adicionalmente, Ao serem questionados sobre “quais as causas que justificam o distúrbio da leitura e escrita”, 82% dos professores alegaram como sendo devidas à causas intrínsecas, como fisiológicas, biológicas. As causas extrínsecas (ambiente escolar, método de ensino, ambiente familiar) também foram mencionadas por 38% dos professores. Na pergunta “como se nomeia esse problema?”, 46% dos professores denominaram como Dislexia contudo Hiperatividade, Dislalia, Disgrafia, Distúrbio também foram citados como respostas. Esse resultado mostra que os profissionais conhecem o nome de alguns termos, mas não tem o conhecimento do que eles realmente significam, não havendo nenhum tipo de embasamento teórico sobre o assunto.

Em relação a questão “E diante do mesmo, como corrige uma criança?”, Fernandes e Crenitte (2008), obtiveram que 58% dos participantes afirmaram que a correção é efetuada através de recursos pedagógicos. Exercícios de fixação e encaminhamentos para outros profissionais foram outras formas levantadas como solução para o caso apresentado. Já na última questão disponibilizada, as investigadoras desejam saber “Quando suspeita ou detecta um problema, a quem (profissional) encaminha a criança?”. O fonodólogo foi o profissional mais mencionado, com 86% dos professores, bem como os psicopedagogos, os neurologistas, a coordenação e diretoria da escola. Esse resultado confirma a falta de conhecimento quanto a atuação de outros profissionais, dificultando a concretização de um trabalho multidisciplinar com o objetivo de atender as necessidades apresentadas por esses alunos.

Fernandes e Crenitte (2008), levando em consideração esses aspectos, notaram pouco conhecimento por parte dos professores sobre os distúrbios da leitura e escrita. O estudo concluiu que é importante considerar que as práticas pedagógicas devem ser repensadas de acordo com a demanda de seus alunos e que é de suma importância realizarem formações pautadas em conhecimentos oriundos da investigação para que assim, possam reduzir ao máximo que determinadas dificuldades sejam provenientes da metodologia de ensino.

Concluída esta apresentação dos sete estudos incluídos na revisão sistemática da literatura com o Tabela 1.

Tabela 1.
Resumo Das Informações E Dos Resultados Mais Relevantes Dos Estudos

Autor(es)	Cidade (Estado)	Amostra	Instrumento	Objetivos	Principais resultados
Gonçalves & Crenitte (2014)	Bauru (SP)	31 professores da rede pública e privada	Questionário dissertativo	Investigar as concepções de professoras de ensino fundamental sobre as Dificuldades escolares, o Distúrbio de Aprendizagem e a Dislexia	Há um desprovimento de informações referentes a dislexia. Julga-se necessário além de um investimento na formação dos profissionais da Educação Básica, formações continuadas com destaque no tema Dislexia
Nascimento, Rosal & Queiroga (2018)	Abreu e Lima (PE)	10 professores da rede pública	Entrevista estruturada semi-	Retratar o conhecimento de professores do ensino fundamental sobre a dislexia em crianças	Apesar de possuírem um bom nível de escolaridade e anos de experiência em sala de aula, não conhecem a dislexia. Determinam que novas formulações em relação a formação básica desses profissionais sejam revistas

Pereira, Simões, Siqueira & Alves (2011)	Belo Horizonte e Nova Lima (MG)	103 professores da rede pública e privada	Questionário fechado	Investigar o conhecimento prático e teórico sobre a dislexia do desenvolvimento em educadores das redes públicas e privadas	Os professores detêm algum tipo de conhecimento sobre a dislexia, ajustando seus conhecimentos com as necessidades dos alunos
Ponçano (2007)	Presidente Prudente (SP)	17 professores de escolas particulares	Questionário com questões semi-estruturadas	Investigar como as dificuldades de aprendizagem são percebidas pelos professores e se eles demonstram ter os conhecimentos imprescindíveis para atender as necessidades dos seus alunos, especificamente sobre a dislexia	Os professores percebem as dificuldades demonstradas por esses alunos, mas não conseguem definir as causas e nem as intervenções necessárias para auxiliar esses alunos. Os cursos de graduação não contemplam informações sobre dislexia
Vasconcelos (2011)	João Pessoa (PB)	20 professores de escolas públicas/privadas, 10 profissionais do corpo docente e 8 profissionais da saúde.	Entrevista e coleta de depoimentos	Identificar o nível de conhecimento entre profissionais docentes do 5.º ano, de escolas privadas e públicas municipais acerca da dislexia; como também o trabalho realizado pela escola com professores para atendimento de alunos com dislexia e a relação mantida entre a escola e os profissionais de saúde.	Necessidade de investimentos nos cursos de graduação e formações continuadas sobre a dislexia
Perez (2016)	São Paulo (SP)	9 professores da rede pública e 41 professores da rede privada	Questionário fechado	Investigar a representatividade de professores do Ensino Fundamental I, tanto da rede pública quanto da privada sobre dislexia e como essas representações norteiam sua práticas	Há um afligimento por parte dos professores em como poder ajudar os alunos com dislexia e a afirmação de que não houve formação necessária sobre a temática durante a Graduação

Fernandes & Crenitte (2008)	Bauru (SP)	50 professores	Questionário informativo	Investigar o conhecimento dos professores a respeito do distúrbio da leitura e escrita, pesquisando quais dificuldades referentes a esse distúrbio foram apresentadas por estes professores	Pouco conhecimento por parte dos professores sobre os distúrbios da leitura e escrita e a importância de reconsiderarem as suas práticas pedagógicas
-----------------------------	------------	----------------	--------------------------	---	--

Após análise dos estudos resumidos, evidenciamos três aspectos relevantes sobre os resultados obtidos. O primeiro é sobre os professores, tanto de escolas públicas ou privadas que dispõem de pouco conhecimento a respeito da Dislexia, incluindo conceito, causas, características e possíveis intervenções. Não há uma intervenção significativa, atestando assim, uma ineficiência no auxílio da aprendizagem dos alunos. Verificamos que as informações sobre a temática, na maioria das vezes, não são provenientes da investigação.

O segundo aspecto a ser destacado é que apesar da maioria dos professores possuírem formação acadêmica (graduação e pós graduação), o nível de conhecimento é muito superficial e distorcido e que parte dessas referências são obtidas através de cursos de formação continuada ou por meio de leitura de livros, revistas decorrentes da iniciativa do próprio professor. Há um distancimento entre a Universidade e a realidade escolar e isso de certa forma, não atende através desses novos profissionais as necessidades existentes nela.

O terceiro é a questão dos encaminhamentos de alunos com dislexia para outros profissionais. Por terem dificuldades em identificar possíveis casos de dislexia em sala de aula, o professor não demonstra ter informações suficientes sobre o campo de atuação de outros profissionais, como o fonodólogo, o psicopedagogo, neurologista, psicólogo e nem de que maneira os mesmo podem auxiliar esses alunos e as suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Com o intuito de ser apresentado o percurso metodológico utilizado para desenvolver esta pesquisa, demonstraremos neste capítulo a justificativa pela escolha de uma pesquisa com abordagem qualitativa e a descrição das suas características. Posteriormente, será traçado de modo detalhado um desenho do estudo, a população participante, bem como o instrumento utilizado para a recolha e análise de dados. Por fim, esclareceremos os procedimentos utilizados para manter a confidencialidade e anonimato dos participantes, bem como as questões éticas da investigação.

2.1. Estudo qualitativo: uma escolha metodológica

A abordagem metodológica do trabalho será de cunho qualitativo. Conforme descrito por Zanella (2013) o método qualitativo tem como principal interesse, inteirar-se a respeito da realidade de acordo com o entendimento dos elementos participantes da pesquisa sem a intenção de mensurar ou empregar dados estatísticos.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o papel principal da pesquisa qualitativa é investigar os comportamentos demonstrados pelos participantes através das suas perspectivas e de como eles vivenciam e elucidam as suas experiências, não se limitando a responder questionamentos ou testificar suposições. O foco é compreender a experiência humana através do significado atribuído a essas vivências e de que forma elas são construídas. Os mesmos autores determinam cinco características importantes da pesquisa qualitativa. Entretanto, nem todas são atendidas em uma pesquisa de forma igualitária. Assim, Bogdan e Biklen (1994) determinam que estas cinco características são: a) na investigação qualitativa o pesquisador se torna instrumento fundamental para o desenvolvimento do trabalho, sendo que a origem das informações é fornecida pelo ambiente natural; b) a investigação qualitativa é descritiva, sendo as informações obtidas através de palavras transformadas em transcrição; c) os pesquisadores qualitativos dão muita importância ao processo de construção do conhecimento; d) os pesquisadores qualitativos inclinam-se a considerar os dados de maneira indutiva, ou seja, através de suas proposições particulares; e) o significado adota um papel fundamental nesse processo qualitativo uma vez que os investigadores estão interessados na interpretação que os sujeitos atribuem as suas vivências.

Para Triviños (1987) a pesquisa qualitativa é substancialmente descritiva, já que os relatos dos acontecimentos estão repletos de significados concedidos pelo meio que estão inseridos. Estas descrições são constituídas por olhares subjetivos, excluindo assim, dados numéricos. A interpretação dos resultados fundamenta-se na compreensão do fenômeno dentro de uma conjuntura. Por isso, não é um processo inexistente e sem significados, pelo contrário, a pesquisa qualitativa apresenta coesão, nexos e credibilidade. Em relação a pesquisa qualitativa, Creswell (2007) acrescenta que a mesma dispõe de um carácter interpretativo e que o pesquisador seleciona as informações recolhidas de acordo com um determinado momento histórico e que se torna improvável que essas análises sejam desprovidas de valores pessoais.

2.2. Desenho do estudo

Para Ragin (1994) citado por Flick (2009) o desenho de uma pesquisa é uma estratégia que o pesquisador irá utilizar para apurar os dados e indícios disponibilizados no momento da coleta e que permitirá aos investigadores responderem as suas questões levantadas no início do processo.

2.2.1. Participantes

Para Almeida e Freire (2008) a população é compreendida como um grupo de pessoas, acontecimentos em que um determinado fenômeno deverá ser estudado. Já a amostra é uma parte extraída da população que será investigada.

Segundo Driessnack, Sousa e Mendes (2007) na pesquisa qualitativa a experiência dos participantes em relação ao tema do estudo é levada em consideração, fazendo com que essa seleção seja de forma proposital e intencional. No contexto apresentado, as participantes desta investigação foram escolhidas tendo por base os seguintes dois critérios: a) serem professoras do 1.º Segmento do Ensino Fundamental; b) lecionarem em escolas públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Embora a seleção de participantes tenha sido muito condicionada pelas circunstâncias causadas pela pandemia da doença Covid-19, o propósito foi encontrar um conjunto de pessoas com as quais se podia aprender bastante sobre o fenômeno em estudo (Stake, 2002).

Depois de fazer uma primeira abordagem e ter em mente as participantes a selecionar, entrei em contato com cada um delas através das Redes Sociais, email e telefone para apresentar a proposta da investigação, além da sua possibilidade e interesse em participar de maneira voluntária desse estudo através dos seus relatos que seriam obtidos por uma entrevista semiestruturada, realizada por vídeo/chamada e com a gravação do mesmo.

Na Tabela 2 é feita uma descrição geral das cinco professoras que consentiram em participar nesta pesquisa. Sublinha-se que os nomes de cada participante são nomes pseudônimos de modo a manter o seu anonimato.

Tabela 2.

Descrição das Professoras Participantes.

Nome	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de exercício da profissão
Alice	43 anos	Graduação em Pedagogia e Pós graduação em Coordenação Pedagógica	15 anos
Jordana	38 anos	Formação de professores (Ensino Médio), Graduação em Letras e Pós graduação em Formação de Leitores	18 anos
Fernanda	41 anos	Graduação em Pedagogia e Pós graduação em Educação Infantil	5 anos
Laura	39 anos	Graduação em Pedagogia e Pós graduação em Supervisão Escolar	14 anos
Amália	40 anos	Graduação em Pedagogia e Pós graduação em Gestão	15 anos

Por fim, sublinha-se que numa segunda abordagem acerca da quantidade de participantes, a redundância da informação foi um critério de paragem de seleção.

2.2.2. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados aplicado nessa pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Para Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de instrumento por possuir uma qualidade adaptável, concede ao entrevistado a oportunidade de responder de acordo com seu entendimento, não precisando se adequar as indagações anteriormente elaboradas. Triviños (1987) considera que as entrevistas semiestruturadas são, sustentadas em conceitos e objetivos

que são importantes para a pesquisa e que posteriormente proporcionem um rico diálogo espontâneo, trazendo informações que irão elucidar a investigação.

Marconi e Lakatos (2003) descrevem a entrevista como sendo a reunião entre dois sujeitos, com o objetivo de que um deles consiga informações sobre uma determinada temática. Nas entrevistas semiestruturadas, o pesquisador tem a autonomia para direcionar os seus questionamentos de acordo com os objetivos estipulados no trabalho e isso é feito através de perguntas abertas ou semiabertas, possibilitando ao entrevistado respondê-las de maneira informal.

Um fator importante mencionado por André e Ludke (1986) é a importância do pesquisador respeitar os diferentes posicionamentos expostos pelo entrevistado, incluindo sua cultura e seus valores, além do pesquisador desenvolver a capacidade de ouvir o outro sujeito. Isso permite que as informações sejam relatadas de forma espontânea. Segundo André e Ludke (1986) a entrevista simboliza uma das ferramentas mais importantes para a recolha de dados em pesquisas qualitativas. Esse instrumento possibilita uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, estabelecendo uma relação mais horizontal e de reciprocidade. Este método de recolha de dados concede ao pesquisador a obtenção de forma rápida das informações pertinentes ao seu estudo.

Para Minayo e Costa (2018) ao ser feita uma entrevista é importante levar em consideração o contexto em que a mesma é realizada. A análise da fala produzida nesse processo vai evidenciar as diferenças existentes nessa realidade investigada. Através da entrevista semiestruturada que se utiliza de um roteiro com perguntas abertas e fechadas, o entrevistador tem maior possibilidade de obter as respostas dos seus entrevistados de forma natural.

Assim, a entrevista deste estudo foi orientada por um guião elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e com a intenção de orientar o processo de recolha de dados. Ele teve como base cinco objetivos principais relativamente aos participantes e ao fenómeno em estudo: a) caracterizar os participantes da pesquisa; b) identificar a formação académica e as possíveis formações continuadas sobre Dislexia apresentadas pelos participantes; c) identificar a compreensão dos participantes sobre Dificuldades de Aprendizagem e sobre Transtorno de Aprendizagem; d) especificar quais são os conhecimentos dos professores sobre a identificação e intervenção junto a um aluno com Dislexia; e) perceber na concepção dos professores qual o seu papel na atuação junto aos alunos com Dislexia e a importância que atribuem a uma equipe multidisciplinar.

Por a pesquisa ser realizada junto a professores do Estado do Rio de Janeiro, houve a necessidade de um contato inicial junto aos seus órgãos empregadores para que fosse autorizada a pesquisa com esses profissionais. O contato foi feito por email com o envio de documentos pessoais e o projeto de pesquisa. Com as devidas autorizações, foi feito contato com os possíveis participantes através de email, e redes sociais. Esse primeiro contato teve a intenção de inteirar cada um deles sobre a proposta e objectivo do projeto, sobre o que envolvia a sua participação, sublinhei que poderiam abandonar o projeto em qualquer altura e esclarecidos aspetos éticos de confidencialidade e anonimato e uso de dados; por fim foi verificado o seu interesse em participar das entrevistas deste projeto.

Com o aceite, foram enviados o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo A) para serem lidos, assinados e reenviados por email.

Dadas as circunstâncias causadas pela pandemia da doença Covid-19 que condicionou esta investigação, as entrevistas foram realizadas individualmente através de chamada em vídeo pelo aplicativo Skype. No início da entrevista foi apresentado ao participante, de novo, os objetivos dessa investigação tal como a relevância da sua participação. Além disso, foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista com o intuito de poder rever as suas falas e assim transcrever de forma fidedigna os seus relatos compartilhados. Através dessa ferramenta foi possível observar a comunicação não-verbal (gestos, silêncios, expressões faciais) demonstrada pelos participantes. De sublinhar que todas as transcrições e gravações foram manuseadas de forma confidencial e serão destruídas aquando da conclusão do estudo de mestrado tal como sugerido por Patton (2002). Adicionalmente, foi esclarecido ao entrevistado o compromisso de garantir a confidencialidade e anonimato na sua participação e sublinhados aspetos éticos do estudo anteriormente indicados.

2.2.3. Procedimento de análise de dados

A etapa de análise dos dados tem como finalidade sistematizar as informações obtidas nas entrevistas. De acordo com André e Ludke (1986) a análise de dados qualitativos tem o sentido de interpretar todo o conteúdo coletado, neste caso, as transcrições das entrevistas. André e Ludke (1986) descrevem esse processo em dois momentos compreendidos em organização do material, no qual o pesquisador irá separar as informações em categorias e estas, por sua vez, relacionadas por padrões significativos. Já, em um segundo momento, esses

padrões são ponderados para que haja uma relação mais abstratas entre eles. Para Creswell (2007), para que seja feita uma análise dos dados qualitativos de uma pesquisa é importante empregar quatro passos denominados genéricos: a) organizar e preparar os dados para análise; b) ler todos os dados; c) começar a análise com o processo de codificação; d) usar a codificação para descrever cenários ou pessoas.

Assim, este trabalho se baseou no método de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011 p.48) a análise de conteúdo compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Gomes (1994) afirma que através do método de análise de conteúdo, o pesquisador, embasado nos seus questionamentos iniciais pode obter respostas que atestem ou não as indagações realizadas no estudo.

Para Moraes (1999) quando, em um estudo, há a intenção e a necessidade por parte do pesquisador de interpretar todo o conteúdo obtido no seu instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo se torna uma metodologia indispensável para a realização desse processo. A análise de conteúdo busca compreender os conceitos que estão expressos para além do que se pode perceber em uma leitura usual. O pesquisador através da análise de conteúdo expressa o seu entendimento em relação as informações apresentadas, tornando essa ação não imparcial.

No contexto deste tipo de análise, as categorias estabelecidas foram: a) formação continuada sobre Dislexia; b) compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem; c) experiências sobre Dislexia (sub-categorias: conceitos, origem, intervenções e momentos); d) dificuldades na aquisição da leitura; e) concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia; f) importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia.

2.3. Procedimento de apresentação de resultados

Os resultados deste estudo são organizados e apresentados, de três formas. Primeiro, sob a forma de caso individual na qual é feita uma descrição que procura, o mais possível, dar voz aos participantes utilizando a sua linguagem natural, através de citações do que disseram nas entrevistas e do seu feedback, aquando da revisão que fizeram dos resultados. Segundo, sob a

forma de discussão, é feito um cruzamento das informações individuais dos participantes, com o intuito de estabelecer semelhanças e particularidades significativas nas suas falas, para posteriormente, desenvolver uma discussão baseada na bibliografia pesquisada. Em ambas as fases a organização da escrita tem em conta o propósito de refletirem o sistema de categorias que foi elaborado ao longo do período de análise de dados qualitativos e indicado neste capítulo. Por fim, a apresentação das conclusões e recomendações está organizada com o objetivo de sintetizar o conhecimento que obtido neste estudo.

2.4. Critérios de confiança

Em relação a seriedade e a qualidade de uma pesquisa qualitativa, Coutinho (2008) relata que desde a década de 80 há grandes discussões sobre essa temática no meio acadêmico. Ela cita a existência de três vertentes que argumentam tal fato. A primeira, afirma que as pesquisas qualitativas não necessitam assumir os mesmos critérios de cientificidade que as pesquisas quantitativas. A segunda vertente, assume uma postura em que a pesquisa qualitativa deve ter parâmetros que avaliem a sua qualidade científica. Entretanto, com normas mais adequadas as características dessa metodologia. Já a terceira vertente, acredita que os conceitos de validade e fiabilidade devem ser empregados nos estudos qualitativos com o intuito de legitimar o trabalho.

Lincoln e Guba (1991) citados por Coutinho (2008) defendem que a pesquisa qualitativa, no que se refere ao rigor das informações, precisa de critérios específicos que se adequem aos seus modelos interpretativos. Em substituição aos critérios aplicados nas pesquisas quantitativas de validade interna e externa, fiabilidade e objectividade, Lincoln e Guba (1991) estabelecem como critérios das pesquisas qualitativas, a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a confirmabilidade, que se descrevem de seguida.

Credibilidade: Lincoln e Guba (1991) citados por Coutinho (2008) estabelecem alguns procedimentos realizados pelos pesquisadores para que a credibilidade das informações possam ser asseguradas. Esse trabalho se valeu de dois procedimentos: a revisão por pares (*peer debriefing*) e a revisão pelos participantes (*member checks*). Segundo Erlandson et al (1993) citados por Coutinho (2000), o primeiro procedimento baseia-se em compartilhar com outro profissional, com embasamento teórico sobre a temática e o processo de pesquisa, para que possam analisar os dados ou até mesmo ser um ouvinte para as indagações do pesquisador. O

segundo procedimento compreende na devolutiva que é feita aos participantes da pesquisa, em relação as informações fornecidas, para que as mesmas possam ser revista e confirmadas se a interpretação dos dados pelo pesquisador estão de acordo com as suas experiências relatadas.

Transferibilidade: Denzin e Lincoln (1994) citados por Moreira (2018) conceituam a transferibilidade como a possibilidade que um estudo qualitativo tem de ser empregado em outras conjunturas. Moreira (2018) alega que para a transferibilidade ocorrer em uma pesquisa, o pesquisador deve dedicar-se para detalhar com precisão os dados referentes ao contexto investigado, ou seja, fazer uma descrição detalhada desse contexto que no caso deste estudo se relaciona com a descrição de cada participantes e dos seus contextos. Essa aplicabilidade é viável sempre que o novo estudo apresente um cenário semelhante ao da pesquisa original. Para Mazzotti (2001), o potencial que uma pesquisa possui de favorecer a transferência dos conhecimentos produzidos para outros contextos é essencial, não só para a ampliação dos mesmos, bem como para a divulgação do estudo e o favorecimento de uma possível elaboração coletiva.

Confirmabilidade: Segundo Mertens (2005) citado por Moreira (2018), a confirmabilidade é utilizada nas pesquisas qualitativas com o intuito de comprovar que os dados relatados e as interpretações feitas pelo próprio pesquisador não são informações fictícias, havendo a necessidade de evidenciar todo o raciocínio empregado para se estabelecer a lógica dessa interpretação, usando-se muitas vezes notas de um diário reflexivo. Esse trabalho utilizou como método de confirmabilidade a revisão de pares, conforme sugerido por Maykut e Morehouse (1995) citado por Moreira (2018).

2.5. Aspectos éticos

O pesquisador deve levar em consideração questões éticas relacionadas ao seu estudo. Para Almeida e Freire (2008) é importante fazer uma análise detalhada a respeito da aceitabilidade ética da pesquisa, para que a mesma não interfira nos direitos dos participantes. Além disso, afirmam que o pesquisador precisa se responsabilizar pela confidencialidade dos dados fornecidos no momento da entrevista e das conclusões obtidas, desde que não tenha sido estabelecido nenhum acordo prévio em relação a divulgação dos mesmos. Segundo Lima (2006) citado por Azevedo (2011) a aceitabilidade ética de uma pesquisa se inicia a partir do momento em que as informações pertinentes ao estudo sejam repassados ao participante para que

posteriormente, o mesmo possa aceitar ou não participar do referido estudo sem que haja qualquer tipo de coersão. Para que esse estudo estivesse de acordo com tais princípios éticos, foram adotados alguns procedimentos: a) no contato inicial com o suposto participante foram esclarecidos todos os objetivos desse estudo, a metodologia que seria utilizada, as características do instrumento de recolha de dados (entrevista), e se havia o interesse em participar; b) o pesquisador comunicou e pediu autorização para que a entrevista realizada via Skipe, fosse gravada e indicou que ao final do estudo, a gravação seria apagada; c) o participante foi informado que seus dados pessoais seriam mantidos em sigilo e que para que se proteger a sua identificação o mais possível, cada um poderia escolher um codinome(pseudônimo); sublinhou-se, ainda que a participação no estudo era voluntária, e que poderiam em qualquer altura abandoná-lo; bem como possíveis riscos e benefícios de participação e formas de disseminação dos resultados; d) o pesquisador encaminhou via email o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante para que posteriormente fosse lido, assinado e devolvido por email ao pesquisador. Por fim, sublinha-se que a investigação desenvolve-se no contexto do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer deste capítulo, apresento e analiso os resultados obtidos com as entrevistas. A organização e apresentação destes resultados segue a forma de caso individual, ou seja apresentadas individualmente as perspectivas de cada participante, sendo feita uma descrição que procura, o mais possível, dar voz às participantes utilizando a sua linguagem natural, através de citações do que disseram nas entrevistas e do seu feedback, aquando da revisão que fizeram dos resultados. Esta apresentação individuais, após a descrição das participantes e dos seus contextos seguem as categorias estabelecidas durante a análise, que foram: a) formação continuada sobre Dislexia; b) compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem c) Viver a dislexia: conceitos, origem, intervenções e relato de experiência; d) dificuldades na aquisição da leitura; e) a atuação junto a alunos com Dislexia; f) importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia. Com o intuito de garantir o anonimato das participantes, foram escolhidos nomes fictícios para identificá-las. A ordem de apresentação foi de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas (Alice, Jordana, Fernanda, Laura e Amália).

3.1. Perspectivas da Participante Alice

Quem é?

Alice tem 43 anos, casada e com um filho de 25 anos. Conheci Alice no primeiro ano de concursada como professora em uma Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro. Fomos alocadas na mesma escola, fato este ocorrido no ano de 2006. No decorrer desses anos, tivemos a oportunidade de trabalharmos juntas novamente em outras unidades escolares. Ter a oportunidade de todos esses anos acompanhar o seu trabalho e a sua dedicação como professora, me motivou em convidá-la para participar dessa pesquisa, convite este que foi aceito prontamente.

Alice é formada em Pedagogia por uma universidade particular tendo concluído esta graduação em 2005. Tem especialização em Coordenação Pedagógica por uma universidade pública e atualmente, está concluindo uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A sua experiência como professora sempre foi na rede pública de ensino.

Formação Continuada sobre Dislexia

O objetivo dessa abordagem era verificar se a participante, de forma autônoma, busca ou já buscou informações sobre Dislexia através de formações continuadas. A participante relatou que realizou alguns cursos sobre essa temática e que o último foi realizado na mesma semana em que a entrevista foi feita, pois era a Semana da Dislexia. Alice detalhou que o mesmo foi realizado “pela Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, através de uma plataforma” (E1, ¶04). O curso era destinado tanto para professores quanto para pais ou qualquer outra pessoa que tivesse interesse pelo assunto. Além disso, acrescentou cursos feitos pelo Instituto ABCD, pelo Aprender Educacional. Isso mostra que a professora se interessa pela temática e tem buscado formas para se aperfeiçoar sobre o assunto.

Alice descreve que a sua motivação sobre essa temática vem desde a Graduação quando fez “uma disciplina eletiva em Educação Especial, pois não havia no currículo obrigatório nenhuma matéria sobre isso” (E1, ¶05). Nesta disciplina eletiva, teve a necessidade de desenvolver um trabalho sobre Dislexia. Para a elaboração do mesmo foi necessário ler um livro que contava a história de um médico com dislexia e toda a sua trajetória para “camuflar essa sua dificuldade” (E1, ¶05). Ele somente assumiu essa condição quando finalizou o Ensino Médio. Isso tudo ocorreu por conta da “vergonha que sentia e por não querer que as pessoas o achassem diferente” (E1, ¶05). Essa explanação mostra a sensibilidade da participante em relação a experiência vivida por esse médico, onde verbaliza que “esse livro e essa história me tocaram muito!” (E1, ¶05). Infelizmente, a participante não se recordava naquele momento do nome do livro mencionado. A partir desse momento, Alice percebe o quanto eram importantes aquelas informações e que precisaria delas quando estivesse exercendo a profissão em sala de aula. Diante desse contexto, se questionou do porquê “essa disciplina é eletiva se é tão básica e primordial na prática do professor” (E1, ¶05). Sobre o incentivo à formações continuadas sobre Dislexia, Alice alega que em quase 15 anos, a Secretaria Municipal de Educação do município em que trabalha nunca disponibilizou nenhum curso voltado especificamente sobre esse assunto e por isso afirma que “todos os cursos voltados para essa área eu tenho que buscar fora” (E1, ¶05). Ela acrescenta que uma forma de tentar amenizar essa lacuna é a sua participação nos grupos de estudos organizados dentro da própria escola pela Equipe Técnico Pedagógico, “porque a gente vê a dificuldade que o professor tem de lidar com essas questões” (E1, ¶05). Essa abordagem é feita de forma “micro” (E1, ¶05), um movimento interno de algumas escolas, mas sem nenhum suporte da Secretaria de Educação. Na escola em que trabalha atualmente,

“foi um pedido dos próprios professores que fosse discutido nos Grupos de Estudo sobre Dislexia, Discalculia e Disgrafia” (E1, ¶05). Ela afirma que “se o professor soubesse trabalhar com esse tipo de transtorno, intervenções simples poderiam ser feitas em sala de aula, mas a falta de conhecimento não permite” (E1, ¶05).

Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

Tendo em conta os termos Dificuldade de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem, tentei identificar se a participante compreendia os mesmos como sendo similares ou conseguia estabelecer diferenças existentes entre eles. Alice respondeu que na sua opinião “existe diferença” (E1, ¶06), pois acredita “que as Dificuldades de Aprendizagem podem ser passageiras, já o Transtorno de Aprendizagem, não. O transtorno mesmo que minimizado com as intervenções, vai ser levado para a vida toda” (E1, ¶06). Segundo esta docente, a Dislexia é considerada como sendo um Transtorno de Aprendizagem.

Ainda no que se refere as Dificuldades de Aprendizagem, a docente mencionou que todo o ano tem a experiência de ter alunos com dificuldades em sala de aula. Essas dificuldades são oriundas “da situação econômica, da má alimentação, por conta do ambiente em que vive e por falta de estímulos”(E1, ¶07). Acrescenta que o comprometimento do processo de aprendizagem também ocorre por “problemas na gestação da mãe”(E1, ¶07). Ela também narrou que a violência do ambiente em que os seus alunos estão inseridos, contribui para o agravamento dessa situação, como relatos do tipo: “o aluno chegou atrasado porque não conseguia abrir o portão. Tinha um morto na calçada, prendendo o portão e por isso, teve que esperar alguém empurrá-lo para poder passar” (E1, ¶07). Alice finaliza sua fala dizendo que já há estudos que comprovam que “crianças que vivem em contextos de violência estão mais suscetíveis a desenvolverem dificuldades de aprendizagem” (E1, ¶07).

Segundo ela, quando um aluno é identificado, em sala de aula, com dificuldade na aquisição da leitura, o mesmo é encaminhado para o Orientador Pedagógico e o Educacional da escola. Em seguida, é feita uma avaliação por parte da Equipe Técnico Pedagógico junto ao educando. É realizada uma conversa com a professora e “é feita uma análise das impressões que ela teve através da diagnose da leitura e da escrita” (E1, ¶08). Quando a equipe vê a necessidade de alguma intervenção mais específica, o responsável é convidado para uma conversa com a intenção de esclarecer as avaliações feitas com o aluno. Posteriormente, é elaborado um relatório apresentando as dificuldades observadas para que seja marcada uma avaliação médica.

Na opinião de Alice, é “primordial o papel do professor na elaboração futura de um diagnóstico de Dislexia”(E1, ¶09). Ela afirma que a diagnose elaborada em sala de aula junto com o aluno deve ser “levadas com bastante seriedade” (E1, ¶09). É o professor que está “ali no dia a dia com aquela criança”(E1, ¶09).

Viver a dislexia: Conceito, origem, e relato de experiência

Quanto ao conceito de Dislexia, a participante alega que pelos estudos realizados sobre o assunto até o momento, pode afirmar que “é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a leitura e conseqüentemente, a escrita e que tem uma origem genética”(E1, ¶10). No seu entendimento, o indivíduo com dislexia tem um funcionamento cerebral diferente em algumas áreas do cérebro, “principalmente no hemisfério esquerdo”(E1, ¶10). Ela descreve que o processo de leitura no cérebro é feito em etapas e decorre desde a identificação das letras, das palavras, até a compreensão do significado. Segundo Alice, o aluno com dislexia “não vai ter todas as áreas acionadas e por isso, há um esforço maior, uma forma de compensação de outras áreas e isso ocasiona uma dificuldade no processo de leitura”(E1, ¶10).

Outra questão bordada foi a relação existente entre a dislexia e o nível sócio econômico e cultural. A docente afirma que esses fatores favorecem o surgimento da Dislexia. Complementa que “hoje, existem testes comprovando a existência da Dislexia Adquirida. Ela surge por fatores externos, como o meio em que a criança vive”(E1, ¶11).

Sobre um relato de experiência, a participante compartilhou a história de um aluno do 4.º ano que ela teve e que ficou muito marcada na sua trajetória como professora, afirmando que ‘essa experiência eu nunca vou esquecer porque era um aluno taxado como preguiçoso’(E1, ¶12). Ela alega que a escola já tinha criado um estereótipo desse aluno, ao ponto de uma professora procurá-la para dizer “você vai precisar de muita paciência, pois ele não quer nada, ele não presta atenção, não copia” (E1, ¶12). Alice, a partir daquele episódio, passou a observar com mais cuidado aquele aluno, mas sem deixar se influenciar pelo relato da outra professora. Ela percebeu que o aluno realmente apresentava uma dificuldade em copiar do quadro, “ele ficava parado, disperso” (E1, ¶12). Entretanto, ela percebeu que ele era muito participativo oralmente e que “as suas participações eram muito inteligentes” (E1, ¶12).

Diante desse contexto, começou a se questionar como aquele aluno apresentava “um atraso” (E1, ¶13) no processo da leitura e da escrita, mas não necessariamente, um “atraso cognitivo” (E1, ¶13). Alice começou a direcionar as suas aulas com mais perguntas feitas de

forma oral para que ele respondesse e se sentisse incluído nas aulas junto com a turma. Por já ter tido acesso a algum conhecimento sobre Dislexia, passou a pesquisar mais sobre essa temática, pois percebia que seu aluno apresentava algumas características típicas desse transtorno. Ela acrescenta que convidou a mãe do aluno para conversar e percebeu que a mãe mostrava muito incômodo em relação ao comportamento do filho, afirmando “que não sabia mais o que fazer com esse menino e que ele já não tinha mais jeito” (E1, ¶13) e que já não tinha “mais paciência para ajudar nas atividades e que acabava batendo nele” (E1, ¶13). Alice orientou a mãe a levar o aluno ao médico e relatar o que tem ocorrido em casa e na escola. Além disso, descreve que “o aluno está nessa escola desde a Educação Infantil e em nenhum momento houve qualquer tipo de encaminhamento” (E1, ¶13). A mãe implorou para que a professora dissesse o que o aluno tinha. Alice disse que tinha uma suspeita, mas que o correto era encaminhar o aluno a um especialista para que o caso fosse analisado. Mas, que colocaria escrito em um envelope a sua suspeita e que após as avaliações médicas, elas abririam o envelope juntas. Alguns meses se passaram e a mãe retornou à escola com um laudo médico no qual atestava que o aluno tinha Dislexia. Nesse momento, a mãe disse “onde está o envelope?” (E1, ¶13). A professora se recordou do envelope e abriram juntas, onde estava escrito Dislexia. As duas se abraçaram...A professora conta que “foi uma situação muito emocionante para mim” (E1, ¶13). Para ela, “o professor tem que trabalhar com as dificuldades que a criança tem e com as intervenções adequadas para sanar tais dificuldades” (E1, ¶13).

Mesmo não tendo certeza se o aluno tinha Dislexia, começou a adotar estratégias em sala de aula que pudessem de alguma forma, facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Como intervenções indicou que utilizou “textos mais curtos, com espaçamento entre as frases, fazia leitura compartilhada, elaborava questões que fossem para serem respondidas oralmente, proporcionava um tempo maior para fazer as atividades e avaliações” (E1, ¶14). O aluno, aos poucos, começou a mostrar avanços e no final do ano letivo, estava alfabetizado. Além disso, sinaliza que todos os materiais utilizados em sala de aula como jogos, livros, são “tirados do próprio bolso” (E1, ¶14). Alega que por ter comprometerimentos com seu trabalho, acaba exercendo um compromisso e uma obrigação que é da Prefeitura. Diz que muitas vezes não consegue “colocar em prática os seus conhecimentos” (E1, ¶14) por falta de investimento e incentivo. Diante desse ocorrido, levantou um questionamento: “eu tive acesso a essa informação, mesmo que tenha sido pouco. Imagine outros professores que não tiveram acesso?” (E1, ¶14)

Dificuldades na aquisição da leitura

Alice conta que é comum ter alunos com dificuldades no processo de aquisição da leitura, mas por não terem acesso ao sistema de saúde para serem avaliados, possíveis casos de Dislexia não são identificados. Dessa forma, o professor caracteriza aquele aluno como tendo dificuldades para aprender a ler e escrever. Sobre as características que esse aluno demonstra para o professor em sala de aula, Alice expõe que, às vezes, essa dificuldade é gerada “lá na Educação Infantil” (E1, ¶15) por não terem sido estimulados corretamente, incluindo a coordenação motora, a consciência fonológica. Acrescenta que no Brasil, somente “a partir de 2013, a pré-escola com crianças de quatro e cinco anos se tornou obrigatória” (E1, ¶15). Na opinião da participante, os alunos chegam no Ciclo de Alfabetização com “dificuldade de associação, de grafema, de fonema. Eles misturam os sons na hora da leitura” (E1, ¶15).

Questionada sobre os tipos de intervenções que ela utiliza com os alunos em sala de aula para amenizar as dificuldades de leitura apresentadas, Alice relata que seleciona “atividades que relacionam imagens, figuras e letras, além de escolher texto menores” (E1, ¶16). Acrescenta que “o texto é dividido em partes menores para que estes sejam trabalhados separadamente. Sempre faço a leitura com ele” (E1, ¶16). A professora afirma que utiliza essas estratégias para facilitar a compreensão da atividade proposta e evitar que o aluno esqueça com facilidade o que foi lido no início do texto. Alice inclui que os “textos são impressos com letras maiores e com espaçamentos” (E1, ¶16). Isso com o intuito de oferecer as informações mais organizadas e nítidas para o aluno no momento da leitura.

Em relação as avaliações para alunos que estão em séries mais avançadas, como o 4.º e 5.º ano, a professora alega que “é um direito do aluno ter uma avaliação diferenciada” (E1, ¶17). Na sua prática, sempre oferece ao aluno a oportunidade de fazer, caso queira, as suas avaliações em momentos e espaços diferentes ao restante da turma. É oferecido “um tempo maior para a realização das atividades” (E1, ¶17). Um ponto importante destacado pela professora é a forma como o aluno se sente em relação ao grupo. Na sua vivência em sala de aula, pode observar que, muitas vezes, “o aluno tem problema de autoestima, é estigmatizado como preguiçoso” (E1, ¶17), sendo importante o esclarecimento por parte da professora junto à turma, das necessidades do colega.

Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia

No decorrer da nossa entrevista, questioneei a Alice qual é o papel do professor em relação a um aluno com Dislexia e qual tem sido o seu papel diante desse contexto. De imediato, ela se recorda de uma citação do educador Rubens Alves em que “o professor precisa ter um olhar sensível em relação ao seu educando” e que “quando o aluno apresenta qualquer tipo de dificuldade, o professor tem que ser mais sensível ainda” (E1, ¶18). Complementa a sua fala, afirmando que no caso da educação pública, o professor vai ser o único com quem o aluno vai “poder contar” (E1, ¶18). Para a Alice o professor tem “papel fundamental” (E1, ¶18) junto a este aluno com Dislexia. O professor deve estar apto para “identificar quais são as dificuldades e assim, direcionar o seu trabalho com o objetivo de sanar, tais dificuldades” (E1, ¶18). Por isso, é “super importante que o professor tenha formação adequada” (E1, ¶18).

Sobre se sentir capaz e segura para identificar e intervir junto a uma criança com Dislexia, ela relata que se “tivesse só a formação como professora, não” (E1, ¶19). Entretanto, tem uma “capacidade maior” (E1, ¶19) por causa da Psicopedagogia e dos cursos que sempre vem buscando sobre essa temática. Segundo ela, esse trabalho realizado é individual. Nas escolas da Prefeitura em que trabalhou, nunca foi desenvolvido nenhum projeto para esse público-alvo, diferente do que acontece para alunos, por exemplo, com Deficiência Intelectual, onde o aluno tem “um suporte” (E1, ¶19) no Atendimento Educacional Especializado.

Importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia

No que diz respeito a atuação de outros profissionais junto aos alunos com Dislexia, Alice alegou que deve ser uma equipe multidisciplinar, composta “por fonoaudióloga, psicopedagoga, psicólogo” (E1, ¶20). Ela relata que na Prefeitura em que trabalha “não há nenhum tipo de convênio” (E1, ¶20) para que haja atendimento com esses profissionais no âmbito escolar. Apenas, o Orientador Educacional que “faz o encaminhamento para a rede pública de saúde do município” (E1, ¶20).

3.2. Perspectivas da Participante Jordana

Quem é?

Jordana tem 38 anos e a conheci há alguns anos quando trabalhamos juntas por dois anos em uma determinada escola da rede de um município do Estado do Rio de Janeiro. A minha

motivação e interesse em convidá-la para participar dessa pesquisa foi a sua experiência em trabalhar com turmas dos primeiros anos do Ciclo de Alfabetização. Esse fato, de alguma forma, poderia acrescentar em questões relacionadas a identificação de características relacionadas à Dislexia logo no início do processo de aquisição da leitura dos alunos. Jordana trabalha para esta Prefeitura há 18 anos e para uma outra prefeitura há 12 anos.

Ela tem formação de professores (nível de Ensino Médio), tendo concluído em 1999. Sua graduação é em Letras, por uma universidade particular, tendo finalizada há 18 anos. Em relação a Pós graduação, concluiu o curso de Formação de Leitores.

Formação Continuada sobre Dislexia

Jordana alega que nunca “teve a experiência” (E2, ¶24) de realizar, de forma autônoma, nenhum curso direcionado à Dislexia. Ela descreve que na sua formação em Letras, “com certeza” (E2, ¶24), não houve nenhuma disciplina que abordasse essa temática. Entretanto, na sua pós graduação, houve uma disciplina que tratava sobre dificuldade de aprendizagem, mas não “especificamente Dislexia” (E2, ¶24). Hoje, ela lamenta esse fato, pois acredita que por ser uma especialização voltada para leitura, falar de Dislexia “teria sido interessante” (E2, ¶24) e acrescenta que tal especialização “deixou muito a desejar nesse sentido” (E2, ¶24).

No que diz respeito a formação continuada sobre Dislexia ministrada pela Secretaria de Educação da prefeitura onde desempenha função docente, a professora afirma que durante esses 18 anos, “nunca ouviu falar sobre cursos voltados para a Dislexia ou dificuldade de aprendizagem” (E2, ¶25). Complementa que esta Prefeitura pouco investe em formações continuadas para seus professores e que acha uma prefeitura “muito pobre” (E2, ¶25) nesse sentido.

Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

Jordana foi indagada sobre os termos Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagens. Ela menciona que se “essa pergunta fosse feita há cinco anos, não saberia responder” (E2, ¶26). Hoje, ela consegue diferenciar esses dois termos. Ela pensa que um aluno com dificuldades de aprendizagens não apresenta nenhuma “alteração biológica” (E2, ¶26). Ele pode ter dificuldades em ler naquele momento, mas “possui todos os pré requisitos físicos, emocionais e biológicos para que isso ocorra” (E2, ¶26). Já nos casos de transtornos de aprendizagem, o aluno dispõe de “alterações de ordem neurológica e biológica” (E2, ¶26).

Acrescenta que não tem “certeza, mas alunos assim, precisam de um acompanhamento médico ou de outro profissional” (E2, ¶26).

No seu entendimento, a Dislexia é considerada “um transtorno de aprendizagem” (E2, ¶27). Ela explica indicando que no momento da leitura, o “cérebro realiza várias sinapses” (E2, ¶27) e que quando há algum tipo de transtorno, essas “sinapses não se realizam por completo” (E2, ¶27). Jordana associa a Dislexia com o processo de compreensão e interpretação do que está sendo lido. Diz que o processo de leitura é feito em várias etapas. O aluno “decodifica” (E2, ¶27) o que está sendo lido e depois “relaciona” (E2, ¶27) com alguma imagem “gravada no cérebro” (E2, ¶27). Inclui que as “falhas nas sinapses” (E2, ¶27) prejudicam esse processo. Além disso, a decodificação também pode ser prejudicada, fazendo com que o aluno veja “as letras embaralhadas” (E2, ¶27). Resumi, afirmando que uma das características de um aluno com Dislexia é que se um determinado texto for lido para ele, o mesmo “consegue entender e interpretar as informações” (E2, ¶27). Agora, se o texto tiver que ser lido pelo próprio, a atividade não é desenvolvida, pois tem “dificuldade em decodificar” (E2, ¶27) o código linguístico.

Ainda no que se refere a Dislexia, Jordana relata que durante a sua experiência como professora nunca teve um aluno que tido esse diagnosticado. Diz que trabalhou “durante muitos anos no 1.º e 2.º ano do ciclo” (E2, ¶28) e durante essas etapas, dificilmente esse transtorno é identificado. Essa identificação tem uma maior possibilidade de acontecer “quando o aluno chega no 3.º ano” (E2, ¶28), pois é a última etapa para que o aluno se alfabetize e se isso não ocorre, “começa a se investigar um possível transtorno” (E2, ¶28). Acredita que esse movimento por parte dos professores e da escola “é um pouco tardio” (E2, ¶28). Jordana manifesta a sua insegurança e dúvidas sobre esse processo. Justifica que o professor fica sempre se questionando “se o aluno ainda não conseguiu atingir os objetivos, se ainda está no tempo dele ou se ele tem realmente um transtorno” (E2, ¶28). Ela conclui a sua fala dizendo que não sabe “se os meus alunos tinham dificuldade de aprendizagem ou tinham dislexia” (E2, ¶28).

Jordana saliente que na sua escola não há nenhum tipo de atendimento ou recurso direcionado aos alunos que por ventura, tenham Dislexia. Quando um aluno apresenta dificuldade no processo de aquisição da leitura, a professora “encaminha esse aluno para o orientador pedagógico ou educacional” (E2, ¶29). Esses profissionais realizam entrevistas com as famílias, aplicam algumas avaliações junto aos alunos. Caso percebam a necessidade, dirigem esse aluno para outro profissional fora da escola. Além disso, relata que existe “Atendimento Educacional

Especializado” (E2, ¶29). Entretanto, os alunos com dislexia não são contemplados, apenas alunos com autismo, deficiência intelectual e outros.

Viver a dislexia: Conceito, origem, intervenções e relato de experiência

Jordana afirma que o conhecimento que tem a respeito da Dislexia, obtém “através de revistas, artigos e internet” (E2, ¶30). Ela entende que a Dislexia é “uma dificuldade que o aluno tem na área cognitiva e que nem sempre, ele consegue ler de forma clara um texto e quando lê, ele não consegue fazer uma interpretação” (E2, ¶30).

Sobre a relação existente entre o nível sócio econômico e cultural do aluno e o surgimento da Dislexia, a professora relata que considera válida. Menciona que os seus alunos “são crianças que tem muita dificuldade financeira e vivem em condições bem desfavoráveis, sem as condições mínimas que um individuo precisa para se desenvolver bem” (E2, ¶31). Para Jordana, o aluno com dislexia pode ter as suas dificuldades atenuadas através das intervenções corretas, mas “ele não vai deixar de ter dislexia, apenas irá conviver melhor com isso” (E2, ¶31).

Jordana cita que durante esses 18 anos de experiência como professora no município , nunca teve a confirmação que um dos seus alunos tinha dislexia e que também não tomou conhecimento de nenhum relato de experiência vivenciado por outro colega.

Dificuldades na aquisição da leitura

Segundo a professora, é comum ter todos os anos alunos com dificuldade da aquisição da leitura. Ao ser indagada sobre que possíveis características esse aluno mostra em sala de aula, ela descreve que o mesmo tem “dificuldade no reconhecimento de letras, de associar o som da letra e identificar que as palavras são formadas por sílabas e que elas estão relacionadas aos sons” (E2, ¶33). Além disso, afirma que essas características também estão relacionadas aos alunos que por ventura tenham Dislexia e que durante o 1.º e 2.º ano do ciclo, concluiria “que ele tem dificuldade de aprendizagem, pois não saberia dizer que ele tem dislexia” (E2, ¶33).

Por não ter tido nenhuma experiência com alunos com dislexia, as intervenções relatadas pela professora estão associadas aos alunos considerados como tendo dificuldade na aquisição da leitura. Quando ela identifica essas dificuldades, tenta colocar “o aluno sentado ao lado de um aluno que esteja na mesma fase de desenvolvimento da leitura, sendo isso uma estratégia de organização da sala” (E2, ¶34). Como formas de intervenções para auxiliar o seu aluno a superar

tais dificuldades, ela utiliza “materiais móveis, letras móveis para a formação de palavras, atividades com o nome dele, leitura coletiva” (E2, ¶34).

Além disso, acrescenta que emprega como estratégia a utilização “de textos que o aluno já conheça” (E2, ¶35), como por exemplo, uma parlenda ou uma música. Dessa forma, ela faz com que o aprendizado tenha “mais significado para ele” (E2, 35). Questionei a participante de que forma ela seleciona os tipos de atividades que irá disponibilizar aos seus alunos que apresentam dificuldades na leitura e ela mencionou que se baseia no curso que fez sobre alfabetização. Afirma que em 2012, o Governo Federal ofereceu um curso chamado FAPI e que o mesmo foi bem extenso e “que tratava questões referente ao processo de alfabetização e que abordavam intervenções que pudessem ser realizadas na aquisição da leitura” (E2, ¶35). Ao ser perguntada se as suas intervenções são sempre baseadas na investigação, Jordana afirmou que não.

Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia

Sobre o papel do professor em relação ao aluno com dislexia, Jordana alega que “o professor tem um papel fundamental, porque é ele quem vai conduzir as atividades com a intenção de amenizar as dificuldades na aquisição da leitura” (E2, ¶36). Relativamente a segurança da professora para sinalizar, identificar e intervir em casos de alunos com dislexia, Jordana afirma que “não se sente capaz” (E2, ¶36). Confessa que precisa de suporte de “outro profissional habilitado” (E2, ¶36). Diz que se sente capaz “apenas para sinalizar alguma dificuldade de aprendizagem” (E2, 36).

No que se refere as suas dificuldades e seus sentimentos como professora diante do aluno com dislexia dentro da realidade que vive em sala de aula, a professora afirma ser “complicado” (E2, ¶37). Relata se sentir “incapaz de ajudar o aluno da maneira de que gostaria” (E2, ¶37). Prossegue dizendo que seu sentimento “é de decepção, de frustração” (E2, ¶37), pois não tem conhecimento científico nem prático para ajudar o aluno.

Importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia

Segundo Jordana, o professor tem “papel fundamental” (E2, ¶38) no auxílio para a elaboração de um diagnóstico para tentar identificar sinais precoces de possíveis casos de dislexia. Afirma que o professor vai “aplicar atividades direcionadas para a alfabetização do aluno e vai observar diariamente como ele reage e realiza as atividades” (E2, ¶38).

Salienta que esse aluno é encaminhado, teoricamente, para um psicólogo da rede pública de saúde. Contudo, não tem conhecimento de nenhum caso em que o aluno tenha tido esse atendimento e a escola tenha recebido um *feedback* por parte desse profissional. Conta que não existe um trabalho “mútuo entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde” (E2, ¶39).

Em relação a importância de uma equipe multidisciplinar para a atendimento aos alunos com dislexia, a professora declara ser “extremamente importante” (E2, ¶40). Inclui, afirmando que na Prefeitura onde exerce funções docentes, essa “construção fica muito a desejar” (E2, ¶40). Acrescenta que na escola não há nenhum outro profissional, como o “psicólogo, psicopedagogo para orientar e auxiliar junto aos alunos com dislexia” (E2, ¶40).

Finalizando o seu discurso, Jordana expressa o seu desejo de que essa pesquisa “auxilie a Prefeitura, no intuito de melhorar de maneira efetiva, os alunos com dislexia” (E2, ¶41). Prossegue afirmando que a rede necessita “de propostas que realmente atendam essa demanda de forma eficaz” (E2, ¶41).

3.3. Perspectivas da Participante Fernanda

Quem é?

Fernanda tem 41 anos e eu a conheci em uma das escolas que trabalhei na em uma Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro. Ela entrou nessa rede de ensino em 2016. O convite para participar dessa pesquisa foi aceito sem hesitação. Sua graduação é em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e está formada desde 2014. De todas as participantes, Fernanda é a que concluiu a graduação mais recentemente e esse fato poderia trazer para o âmbito da pesquisa, informações mais atualizadas sobre os cursos de Graduação e as suas abordagens sobre as Dificuldades de Aprendizagem e em especial, a Dislexia. Coursou Pós graduação em Educação Infantil.

Formação Continuada sobre Dislexia

Fernanda narra que no decorrer da sua graduação, teve uma disciplina que falava sobre a Dislexia. Entretanto, acrescenta que foi “apenas uma introdução sobre o assunto” (E3, ¶44). Além disso, as informações sobre a Dislexia ficavam apenas no “campo teórico” (E3, ¶44), ou seja, não havia uma relação com a prática em sala de aula. Com relação a realizar formações continuadas de forma autônoma sobre essa temática, a participante justifica que nunca realizou,

mas tem “curiosidade sobre o assunto” (E3, ¶44) e na medida que vai recebendo alunos com dificuldades na aprendizagem, procura “de maneira solo” as informações” (E3, ¶44) para entender o que o aluno possa ter.

No que se refere a formações continuadas sobre Dislexia oferecidas pela Secretaria de Educação do Município em que trabalha, aos seus professores, Fernanda afirma que trabalha para essa rede de ensino há cinco anos e nunca soube de nenhuma formação.

Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

Para a professora, existem diferenças entre os termos Dificuldade de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem. O Transtorno de Aprendizagem está relacionado a parte “biológica e neurológica” (E3, ¶46) do indivíduo. Afirma que é “algo que vai acompanhar esse sujeito a vida toda” (E3, ¶46). Já a Dificuldade de Aprendizagem diz respeito a outros fatores, como por exemplo “a técnica que eu utilizo para ensinar” (E3, ¶46). Dependendo da forma “como eu ensino, eu posso saná-la, já o transtorno isso nunca vai acontecer” (E3, ¶46). Segundo ela, a Dislexia é considerada como um Transtorno de Aprendizagem. Porém, afirma que essa diferenciação “é uma das grandes dificuldades dos professores” (E3, ¶46).

Fernanda relata que já teve alunos com dificuldade de aprendizagem e que essa situação “é muito frequente nas turmas” (E3, ¶47) e que a origem dessa situação “está muito associada ao contexto em que a criança está inserida fora do ambiente escolar e isso engloba condições económicas, sócias e afetivas” (E3, ¶47).

Viver a dislexia: Conceito, origem, intervenções e relato de experiência

Baseada nos conhecimentos obtidos na sua Graduação, a professora conceitua a Dislexia como sendo “uma dificuldade que algumas pessoas têm na parte da leitura e está relacionado a parte neurológica” (E3, ¶48). Sobre características apresentadas por indivíduos com Dislexia, Fernanda descreve que eles têm “dificuldades em atividades motoras, memorização, dificuldades em nomes de objetos, pessoas e figuras espaciais” (E3, ¶48). Acrescenta que “a questão da Dislexia é que hoje eu posso aplicar uma intervenção, ele vai responder satisfatoriamente, mas amanhã ele não vai conseguir lembrar” (E3, ¶48).

Fernanda foi questionada se o nível socioeconômico e cultural dos alunos podem favorecer o surgimento da Dislexia e a mesma alegou que sim, pois a Dislexia “pode passar na gravidez, já que é um transtorno neurológico” (E3, ¶49). Alega que nunca teve a experiência de

ter um aluno em sala com laudo de Dislexia, mas que seria “um grande desafio para a sua prática pedagógica” (E3, ¶49), já que precisaria “buscar mais conhecimento sobre essa temática” (E3, ¶49).

Dificuldades na aquisição da leitura

De acordo com Fernanda, no decorrer da sua prática profissional, ocorreram casos de alunos com dificuldade na aquisição da leitura. Para ela, essa dificuldade era oriunda de muitos fatores externos. Retrata que certa vez, teve um caso de um aluno em que a família era “muito paupérrima” (E3, ¶50). Segundo a percepção da Fernanda, o aluno chegava sempre com a preocupação de que horas iria comer, demonstrando que aquela seria a sua primeira refeição do dia, indicando: “eu sempre adiantava o horário da refeição para aquele aluno específico, pois caso contrário, ele não conseguia participar da aula” (E3, ¶50). Além disso, “a sua frequência era muito baixa, dificultando uma continuidade do trabalho com ele” (E3, ¶50).

Com relação as características mostradas por esses alunos em sala de aula, Fernanda descreve que eles “não conseguiam fazer aliterações, não faziam diferenciação entre letras e números, não identificavam fonemas” (E3, ¶51). Sobre as atividades e intervenções propostas pela professora para esses alunos com dificuldade na aquisição da leitura, a participante cita que “não propõe uma atividade só para ele” (E3, ¶51). Diz que a sua compreensão desse processo é que “se é favorável para esse aluno específico, provavelmente irá atender a outros alunos na turma” (E3, ¶51). Além disso, acrescenta que gosta “de trabalhar com jogos” (E3, ¶51), pois através dessa ferramenta, os alunos podem “trocar” seus conhecimentos, ajudando uns aos outros.

Ainda no que se refere as intervenções, Fernanda afirma que um outro fator importante “são as experiências vividas por outros colegas de profissão” (E3, ¶52). Apesar de ter a consciência que muitas dessas experiências não estarem embasadas em conhecimento científico, os relatos são muito próximos à sua realidade e isso faz com que se tornem muito úteis. Prossegue informando que também busca informações através de “autores que falem sobre o assunto” (E3, ¶52). A professora finaliza sua fala alegando que “alinhando essas duas coisas, consegue obter um resultado positivo junto aos alunos” (E3, ¶52).

Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia

Ao longo da nossa entrevista, indaguei a Fernanda sobre o papel do professor em relação a um aluno com dislexia e qual tem sido o seu papel junto aos alunos com dificuldade na aquisição da leitura. Ela relata que o papel do professor “é ser um facilitador” (E3, ¶53) e que esse aluno “não pode ser avaliado da mesma forma que o resto da turma” (E3, ¶53). Diz que como facilitadora desse processo, precisa fornecer “recursos a esse aluno” (E3, ¶53) para que possa desenvolver as suas habilidades, tendo consciência que ele pode ter facilidade em algumas áreas e em outras não. Salaria que o professor precisa ter cuidado “com as expectativas que cria em relação ao aluno” (E3, ¶53) e que precisa “estar aberto” (E3, ¶53) para as diferenças existentes entre os alunos no processo de aprendizagem.

Para Fernanda, o professor é uma figura essencial para identificar sinais precoces de um possível caso de Dislexia. Mas, para que isso ocorra, “é importante que ele tenha conhecimento sobre isso” (E3, ¶54). Na suspeita de um possível aluno com Dislexia, o professor elabora um relatório descrevendo informações pedagógicas e comportamentais sobre esse aluno. Entretanto, na sua opinião, “não há um trabalho efetivo do sistema de saúde do município” (E3, ¶54) e que por vezes “acham que é um comportamento normal de criança” (E3, ¶54). Afirma, ainda, que “não existe uma continuidade nos atendimentos e isso dificulta as observações, as avaliações para posteriormente uma conclusão do caso” (E3, ¶54).

A respeito de se sentir capaz e segura para identificar e intervir em futuras situações de alunos com dislexia, a participante alega que não. Na sua opinião, a Dislexia e as Dificuldades de Aprendizagens “são muito parecidas” (E3, ¶55). Diz que sem ter os conhecimentos necessários sobre essas duas temáticas, é bem provável que muitos professores afirmem que “turmas inteiras de 3.º ano têm Dislexia” (E3, ¶55). Ressalta que o seu sentimento em relação a um aluno com Dislexia é de “angústia e responsabilidade” (E3, ¶55).

Importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia

Fernanda explica que nas escolas da rede, não existe uma equipe multidisciplinar. Quando um aluno apresenta alguma dificuldade, o mesmo é “direcionado para a Orientação Pedagógica e Educacional” (E3, ¶56). Diz que, posteriormente, a Orientação elabora um outro relatório que é anexado ao que foi produzido pelo professor e enviado para uma equipe na Secretaria de Educação, mas que enquanto professora “nem sabe com quem ela é formada” (E3, ¶56).

A participante considera que ter uma equipe multidisciplinar dentro das escolas, formadas por “psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas e professores evitaria muitos problemas” (E3, ¶57), pois todo “o processo de observação, avaliação e intervenção poderiam ser realizados dentro de um espaço que é acessível ao aluno” (E3, ¶57) e que facilitaria a comunicação entre os integrantes dessa equipe e com a família.

No final da entrevista, Fernanda ressalta que “o professor é sempre aprendiz” (E3, ¶58). Com um sentimento de pesar, afirma que o profissional de educação tem passado por um momento de “completa desvalorização” (E3, ¶58).

Acrescenta o quanto é importante a formação continuada dos professores, mas que a “Prefeitura em que trabalha não tem isso como prioridade” (E3, ¶59). Por fim, sublinha que das poucas formações disponibilizadas, a grande maioria tem que ser feita fora do horário de trabalho, o que dificulta tal realização, pois “a grande maioria dos profissionais trabalham em horário integral” (E3, ¶59).

3.4. Perspectivas da Participante Laura

Quem é?

O meu primeiro contato com a Laura foi através de uma amiga em comum. Ao saber da minha pesquisa, demonstrou interesse em participar. Tivemos a possibilidade de conversar por telefone sobre a proposta do meu trabalho e marcamos a nossa entrevista. Diferente das outras participantes, eu não tinha nenhum conhecimento prévio sobre a sua vida particular e nem profissional. Esse fato, me motivou ainda mais, para que ela fosse uma das participantes.

Laura tem 39 anos e é formada em Pedagogia por uma universidade pública, com habilitação em Gestão Escolar e Multi-habilitação em Administração, com conclusão no ano de 2004. Alega que posteriormente, concluiu uma complementação em Licenciatura. Acrescenta que concluiu uma Especialização em Supervisão Escolar, pois tinha o desejo de se aprofundar em tal temática.

No que diz respeito a sua entrada como professora do 1.º Segmento do Ensino Fundamental em uma determinada Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro, a mesma ocorreu através de concurso público no ano de 2007. Diz que desde então, teve a oportunidade de lecionar em todos os anos de escolaridade, mas desde 2016 está atuando no Atendimento Educacional Especializado –AEE.

Formação Continuada sobre Dislexia

Na Graduação, Laura se recorda que a temática Dislexia “foi abordada de forma muito superficial” (E4, ¶64). Diz que por não ter feito Formação Inicial de Professor a nível de Ensino Médio, possuía apenas “experiência como aluna dentro do espaço escolar” (E4, ¶64) e isso dificultou a sua compreensão de muitos assuntos tratados, incluindo a Dislexia, pois tudo “era muito abstrato e sem muito significado” (E4, ¶64). Além disto, afirma não ter tido a experiência prática dentro da faculdade para que pudesse associar a teoria com a práxis.

A respeito de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura em que trabalha sobre a Dislexia aos seus professores, declara que “não se recorda de ter ocorrido nenhuma formação durante todos esses anos” (E4, ¶65). Indagada sobre a realização de cursos, palestras, congressos sobre Dislexia de forma autônoma, Laura diz que nunca pagou para realizar formações sobre esse assunto, mas que devido a um aluno que apresentava dificuldades para ler, precisou “buscar informações através de leitura, mas sem muita orientação” (E4, ¶65) para que pudesse ajudá-lo.

Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

A participante diz que tanto as Dificuldades de Aprendizagem quanto os Transtornos de Aprendizagem podem estar relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, ela afirma “que precisaria saber de fato o que causa a Dislexia” (E4, ¶66) para que consiga estabelecer diferenças e semelhanças sobre esses processos. Apesar disso, alega que se a Dislexia for “algo inato, sem cura” e que apenas há a possibilidade de “ser remediada” (E4, ¶66), ela consideraria a Dislexia como um Transtorno de Aprendizagem. Mas, se o aluno apresenta “dificuldades passageiras e que podem ser contornadas com intervenções apropriadas” (E4, ¶66), a Dislexia seria uma Dificuldade de Aprendizagem.

Na dinâmica da escola, Laura relata que quando um aluno é identificado com dificuldades no processo de leitura, o mesmo é “encaminhado para a Orientação Pedagógica da escola” (E4, ¶67). É feita uma avaliação inicial junto a esta equipe para verificar se ele se adequa ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, é feita a “convocação dos responsáveis para a realização de uma entrevista e anamnese para saber se há algum encaminhamento médico anterior” (E4, ¶67). Se a criança é identificada com características de Dislexia, esse atendimento não é disponibilizado. Diz que nesses casos, já presenciou em

algumas escolas, “projetos de reforço escolar” (E4, ¶67), independente se era uma dificuldade pontual na aprendizagem ou um quadro de Dislexia.

Viver a dislexia: Conceito, origem, intervenções e relato de experiência

Segundo Laura, a Dislexia “tem muito a ver com a questão da leitura” (E4, ¶68). Prossegue afirmando que não sabe “bem como esse processo ocorre no cérebro” (E4, ¶68), mas tal “processo mental” (E4, ¶68) dificulta “a criança, o jovem e o adulto de ler e escrever, mas predominantemente a leitura” (E4, ¶68). Ela relata que há alguns anos, teve a experiência de ter um aluno considerado com Dislexia. O mesmo não tinha “nenhum laudo médico” (E4, ¶68) que validasse essa informação, mas através das características que apresentava em sala de aula, era o “que todo mundo na escola apontava” (E4, ¶68). Era um aluno do 3.º ano de escolaridade, que já havia sido reprovado e que apresentava distorção de idade em relação ao grupo.

Sobre a Dislexia e suas características, ela descreve que, através da experiência com esse aluno e com o auxílio das leituras que fez, considera que a Dislexia está relacionada com a “dificuldade de memorização e no formato de algumas letras” (E4, ¶69). Expressa que o aluno “até tinha consciência fonológica” (E4, ¶69), mas tinha muita dificuldade “de reconhecer letras e algumas palavras com letras muito trabalhadas” (E4, ¶69). A dificuldade era mais acentuada na “grafia do que na sonoridade” (E4, ¶69). Laura diz que “passar as informações para o papel” era um grande obstáculo para o aluno” (E4, ¶69)

Sobre as causas da Dislexia, a participante alega que não se aprofundou sobre o assunto, mas pensa que está relacionada a “processos mentais” (E4, ¶70) e que não sabe se tem a ver “com a genética” (E4, ¶70). Baseada na sua vivência junto a este aluno que supostamente tinha Dislexia, Laura detalha as intervenções que aplicava em sala de aula para tentar amenizar os entraves do seu processo de aquisição da leitura. Ela alega que buscava atividades diferenciadas em relação as que eram aplicadas para o restante da turma, mas que não se recorda quais eram essas atividades. Informa que costumava disponibilizar “atividades e avaliações orais e isso facilitava a sua participação na aula” (E4, ¶70). Relata que por ser um aluno com mais idade que os outros (14 anos), percebia o seu “constrangimento e a sua baixa autoestima” (E4, ¶70) perante aos outros e dessa forma, fazia com que ele se “sentisse fazendo parte do grupo” (E4, ¶70), prestando mais atenção e se sentindo mais motivado e isso vinha sempre associado “a um reforço positivo pelos seus acertos” (E4, ¶70). Sobre o nível sócio econômico e cultural e o seu favorecimento em relação a Dislexia, a professora afirma que

“nunca li nada sobre isso” (E4, ¶70) e por isso não tem propriedade para afirmar se essa relação existe.

Dificuldades na aquisição da leitura

Quando perguntamos a participante, se na sua trajetória como professora, teve alunos que expressassem dificuldades na aquisição da leitura, a mesma informou que ‘isso é muito comum’ (E4, ¶71). Diz que alunos com boa frequência nas aulas, com apoio da família, continuam não desenvolvendo o processo da leitura conforme o esperado para o seu ano de escolaridade. Isso, muitas vezes, acarreta o encaminhamento do aluno para “uma avaliação inicial” (E4, ¶71) para uma possível “inclusão no Atendimento Educacional Especializado-AEE” (E4, ¶71).

Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia

Pensando na sua prática como professora, Laura diz que seu papel junto a um aluno com Dislexia é o de “intervir nos momentos certos diante daquilo que se apresenta como dificuldade para aquele aluno.” (E4, ¶72). Inclui, que o seu papel é o de “estar norteando os caminhos que essa criança vai trilhar e principalmente acreditar que é possível” (E4, ¶72). A participante complementa seu discurso, expressando que o seu papel como professora deve ser “sempre de uma postura positiva para a criança, não de forma ingênua e sim de uma forma motivadora” (E4, ¶72).

No que diz respeito aos seus sentimentos ao receber um aluno com Dislexia em sala de aula, Laura alega ser sempre “um baque” (E4, ¶73). Diz que é sempre um momento “de olhar com calma e avaliar o que tem pela frente, os desafios” (E4, ¶73). Mas, acredita que “cada desafio é mais uma chance de aprender” (E4, ¶73). Porém, não se sente preparada e segura para atender aos alunos com Dislexia. Relata que se sente “incompleta” (E4, ¶73), precisando buscar mais e mais informações sobre essa temática.

Importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia

Em relação a importância de uma equipe multidisciplinar dentro da escola para identificar, avaliar e intervir junto aos alunos com Dislexia seria “um sonho” (E4, ¶74). Aponta que seria muito importante, pois “pouparia muito tempo” (E4, ¶74), já que leva muito tempo para ter um retorno médico ou até mesmo auxílio com os profissionais da Secretaria de

Educação. Ter uma equipe multidisciplinar dentro de cada escola da rede, com Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos ajudaria “muitos alunos a saírem da escuridão, alunos que muitas vezes, estão ali escondidos” (E4, ¶74).

Acredita que o professor deva fazer parte dessa equipe multidisciplinar e colaborar com os seus conhecimentos e observações diárias que tem de cada aluno. Quase sempre, “os primeiros apontamentos são feitos pelos professores regentes de turma” (E4, ¶75). Sendo assim, participando da elaboração do relatório de avaliação para tentar identificar sinais precoce de uma possível Dislexia.

3.5. Perspectivas da Participante Amália

Quem é?

Amália tem 40 anos e eu a conheci no ano de 2010 em uma das escolas que eu trabalhei. Tive o prazer de reencontrá-la em 2021 e pude relatar a ela a experiência do Mestrado na Universidade do Minho. Aproveitei a oportunidade e a convidei pessoalmente para participar do projeto. Amália demonstrou interesse sobre a temática da Dislexia e disse o quanto era importante abordar essas questões, pois haviam muitos casos de alunos com dificuldades na aquisição da leitura.

A participante é formada em Pedagogia por uma universidade pública, com conclusão em 2002. No ano de 2009, realizou uma Especialização em Gestão Escolar e cita que seu trabalho de conclusão de curso foi sobre Escola Inclusiva. A Especialização foi feita em uma universidade particular. Acrescenta que cursou nove períodos da Faculdade de Psicologia, mas infelizmente, por questões particulares, não concluiu. Amália relata que após a sua formação em Pedagogia, trabalhou durante uns três anos em escolas particulares como professora de Classe Especial. Em 2005, prestou concurso para professor em uma Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro e ingressou na rede no início de 2006.

Formação Continuada sobre Dislexia

Amália afirma que no decorrer da sua Graduação e na sua Especialização não se recorda de ter tido nenhuma disciplina que abordasse sobre a Dislexia, apesar de ter cursado algumas disciplinas voltadas para a Educação Especial, como: Deficiência Intelectual e Surdez. No âmbito do seu trabalho junto a Secretaria Municipal de Educação, Amália menciona que que nunca

tomou conhecimento que houvesse cursos, formações continuadas sobre a Dislexia. Declara não ter tido a oportunidade de buscar de forma autônoma cursos voltados para essa área e que “seu conhecimento sobre Dislexia vem através de leituras que realizou durante a sua trajetória profissional” (E5, ¶79). Conta que seu interesse por esse tema foi despertado para tentar “entender algumas dificuldades apresentadas por alguns alunos” (E5, ¶79).

Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

Outra questão abordada junto a participante foi sobre as possíveis semelhanças e diferenças existentes entre os termos Dificuldade de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem e de como uma ou outra estava associada a Dislexia. Amália descreve as Dificuldades de Aprendizagem como sendo “algo imposto ao indivíduo, algo que não é seu” (E5, ¶80), ou seja, ela considera que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores externos que de alguma forma podem colaborar ou facilitar para que tais dificuldades surjam para o aluno. Acrescenta que “as dificuldades podem ser superadas, a partir do momento em que o aluno tenha condições favoráveis para isso” (E5, ¶80), possibilitando assim a sua superação.

Para Amália, os Transtornos de Aprendizagem são caracterizados por “algo que esteja dentro do indivíduo” (E5, ¶81), em outras palavras, os transtornos estão associados a “fatores biológicos, internos, inerentes aquele ser” (E5, ¶81). Alega que nesse caso, o aluno não supera os desafios impostos pelos transtornos e sim “conseguem se adaptar e conviver com eles” (E5, ¶81). Partindo desse raciocínio, a participante chega a conclusão de que “a Dislexia é um Transtorno de Aprendizagem” (E5, ¶81).

Em relação a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a professora afirma que isso é muito comum em sala de aula e que no decorrer desses anos de trabalho na Prefeitura já atendeu “milhares de crianças” com essas características. Acredita que o nível socioeconômico desses alunos é o principal fator para essa realidade. As crianças são “muito pobres, com falta de estrutura familiar” (E5, ¶82). Afirma que esses alunos “apresentam um vocabulário bem aquém do que é esperado para a sua faixa etária” (E5, ¶82), além da baixa autoestima e desinteresse pelas atividades na escola.

Indica ainda, que na escola em que trabalha, não existe nenhum tipo de atendimento direcionado para alunos com dislexia e que desconhece que tal situação ocorra em alguma escola da rede. Amália afirma que alunos com Dislexia “não são considerados público-alvo para participarem do suporte oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (E5, ¶83).

Quando um aluno é diagnosticado com esse transtorno, o professor “encaminha a criança para a Orientação Pedagógica e Educacional da escola” (E5, ¶83). Inclui, que as Orientações avaliam o aluno para tentar perceber quais são exatamente as dificuldades que ele apresenta e posteriormente, junto com o professor, elaboram um planejamento com atividades que possam facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, nem sempre “os orientadores e os professores dispõem de conhecimentos específicos para realizarem uma intervenção que proporcione resultados positivos” (E5, ¶83). Relata que muitas vezes, os professores solicitam ajuda a outros colegas que são formados também em Fonoaudiologia, Psicopedagogia, mas “isso é algo informal e não promovido pela Secretaria de Educação” (E5, ¶83).

Viver a dislexia: Conceito, origem, intervenções e relato de experiência

Questionada sobre o conceito, a origem e possíveis intervenções nos casos de Dislexia, Amália descreve que “a Dislexia é uma espécie de disfunção na parte neurológica que influencia a linguagem” (E5, ¶84). Prossegue afirmando que a Dislexia “dificulta a aquisição ou apreensão do processo de leitura e identificação de fonemas” (E5, ¶84). Para Amália, o nível socioeconômico e cultural do aluno “não favorece o surgimento da Dislexia” (E5, ¶84), mas pode de certo modo ocultar possíveis casos. Exemplifica o fato, citando que um aluno pode ter Dislexia e não ser considerado como tal, pois o seu nível socioeconômico indica uma possível dificuldade de aprendizagem estimulada pelo contexto em que está inserido.

Sobre as causas da Dislexia, a participante menciona que as mesmas estão relacionadas ao “biológico e que não podem ser influenciadas por questões ambientais” (E5, ¶85). Além disso, acrescenta que tais causas também podem “ter relação com a genética” (E5, ¶85). A participante foi questionada se em algum momento na sua carreira teve a oportunidade de trabalhar com um aluno com Dislexia e a mesma conta que essa experiência ocorreu fora do ambiente escolar, pois era professora particular de uma menina que tinha um laudo de dislexia. Diz que seu trabalho era justamente ajudá-la nas dificuldades que apresentava e que estavam “relacionadas a questões ortográficas, organização textual, fonemas” (E5, ¶85). Afirma que a aluna já estava alfabetizada e um bom raciocínio. Entretanto, fazia “trocas de fonemas, como o D/T, C/G” (E5, ¶85). Complementa apontando que “não era troca de fonemas distantes um do outro e sim parecidos” (E5, ¶85).

Quanto as intervenções utilizadas junto a essa aluna para tentar amenizar as dificuldades apresentadas, Amália conta que “utilizava muito a escrita de textos” (E5, ¶86) e que quando

percebia que ela estava fazendo a troca de fonemas, utilizava atividades orais “para que ela percebesse a diferença entre os sons” (E5, ¶186). A participante foi indagada se ela tinha conhecimento se na escola desta aluna existia algum tipo de atendimento direcionado aos alunos com Dislexia e ela informou que não e que “a aluna era considerada excelente” (E5, ¶186). Por fim, alega que dentro das escolas da Prefeitura em que trabalha nunca lecionou para um aluno que fosse diagnosticado com Dislexia.

Dificuldades na aquisição da leitura

Ao abordamos sobre possíveis casos de alunos com dificuldade na aquisição da leitura, Amália afirma que “infelizmente, é muito comum encontrar crianças com essa dificuldade na escola” (E5, ¶187). Ela percebe que tal fato vem associado à questões sociais como, por exemplo, crianças que não tem uma alimentação adequada fora da escola, famílias que não podem dar a atenção necessária que as crianças demandam. Diz que como professora, tenta “dar apoio não só pedagógico, mas também emocional, aos alunos” (E5, ¶187). A participante alega que muitas vezes esse aluno tem um bom raciocínio matemático, boa interação social, mas em relação a leitura e a escrita observa “que não se retém, não se consolida, não forma uma memória douradora. A criança aprende e sempre precisa de reforço” (E5, ¶187).

Como professora, Amália relata que utiliza como instrumento para a sua prática, com o objetivo de estimular o processo de aquisição da leitura, os recursos que os próprios alunos mostram como a boa oralidade, a boa comunicação. Ela informa que uma das maneiras que encontrou para colaborar com esse processo foi o de “estabelecer pares de trabalho em sala de aula” (E5, ¶188). Um aluno que apresenta dificuldades é acompanhado por outro aluno que está com o seu desenvolvimento de acordo com o que é esperado para a sua faixa etária e ano de escolaridade.

Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia

Outro ponto importante na entrevista era conhecer qual a concepção da participante em relação a sua atuação junto à alunos com Dislexia. Amália afirma que o professor detém um papel muito importante nesse contexto. O professor tem “o papel de facilitar a aprendizagem e oferecer meios para que o aluno possa aprender” (E5, ¶189). A respeito dos seus sentimentos em relação a um aluno com dislexia em sua sala de aula, a professora exprime uma certa insegurança, expressando que “haveria tentativas de intervenção, mas com total insegurança”

(E5, ¶89). Amália confessa que se sentiria “muito preocupada com essa situação” (E5, ¶89), já que talvez não fosse capaz de ajudar o aluno de acordo com o que ele necessita.

Importância de uma equipe multidisciplinar para atendimento aos alunos com Dislexia

A professora alega que na Prefeitura em que leciona, as escolas não possuem uma equipe multidisciplinar para atender os casos de Dislexia ou algum outro transtorno de aprendizagem. Como relatado anteriormente, não há fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos concursados para auxiliar no processo de identificação precoce, avaliação e intervenção. Diz que tem conhecimento que existe uma equipe multidisciplinar dentro da Secretaria de Educação. Entretanto, “as escolas pouco tem acesso” (E5, ¶90).

Segundo Amália, a Orientação Pedagógica e Educacional da escola tem autonomia para realizar “uma avaliação inicial do aluno e posteriormente, encaminhar para essa Equipe Multidisciplinar da Secretaria de Educação. A escola também pode direcionar esse aluno para uma avaliação junto a profissionais da Secretaria de Saúde do município. Porém, “os atendimentos são demorados e espaçados, dificultando um diagnóstico” (E5, ¶91). Para Amália, o professor assume um papel fundamental dentro dessa equipe multidisciplinar. É através dele que “as primeiras observações são feitas, já que está diariamente em contato com esse aluno” (E5, ¶91). De acordo com as suas observações e avaliações, ele “elabora um relatório descrevendo as características pedagógicas da criança e como é o comportamento dela na escola” (E5, ¶91). Isso, colabora para que os outros profissionais possam ter maiores informações sobre o aluno e assim elaborar um diagnóstico mais preciso.

Concluindo a sua entrevista, Amália ressalta que a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura em que trabalha deveria dar mais atenção as demandas relacionadas a Dislexia. Na sua opinião, poucas crianças são diagnosticadas, pois não há um trabalho em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde e mesmo com laudo, não existe nenhum atendimento voltado para ela. Considera que os alunos com Dislexia deveriam ser incluídos como público-alvo no Atendimento Educacional Especializado.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O objetivo do capítulo anterior foi descrever as perspectivas de professores sobre a Dislexia. Neste capítulo, fazemos um cruzamento das informações individuais das participantes, com o intuito de estabelecer semelhanças e particularidades significativas nas suas falas, para posteriormente, desenvolver uma discussão baseada na bibliografia pesquisada. Para facilitar a compreensão dos resultados, as perspectivas das cinco participantes serão dissertadas de acordo com as categorias pré-estabelecidas.

4.1. Formação Continuada sobre Dislexia

Antes de abordarmos especificamente sobre a formação continuada dos professores sobre a dislexia é importante ressaltar que no decorrer das entrevistas a maioria das professoras afirmaram que durante a sua primeira formação acadêmica, no caso o curso superior de Pedagogia/Formação de Professores não houve disciplinas curriculares sobre essa temática. Em relato, elas alegaram que esse fato trouxe defasagem na parte prática da profissão em sala de aula com seus alunos. Przybysz e Hahn (2018) consideram ser necessário que os cursos destinados a formação de professores nas universidades estabeleçam uma relação mais próxima da realidade existente nas escolas. Esse convívio tem como objetivo estabelecer o compartilhamento de experiências, vivências e pensamentos e assim, criar uma aprendizagem colaborativa entre os sujeitos para que as dificuldades e transtornos de aprendizagem que surjam, independente do contexto, possam ser trabalhadas. Acrescentam que esse panorama será modificado quando as universidades investirem mais em pesquisas, melhorando a formação dos acadêmicos e por consequência, disponibilizando alternativas para a educação básica.

A respeito de formação continuada sobre dislexia, a maioria das professoras relataram que os seus conhecimentos sobre o tema eram oriundos de leitura de textos pela internet, conversas com outros professores. Apenas uma professora alegou ter feito vários cursos de forma autônoma sobre esse assunto. A maioria do conhecimento obtido pelas professoras não eram embasados em leitura de artigos que relatem pesquisas científicas. Outro ponto importante a ser mencionado é que todas as entrevistadas afirmaram que a Secretaria de Educação do município em que trabalham não tem oferecido ao longo do período de 2006 a 2021 como forma de formação continuada curso, palestra, seminário sobre a dislexia. Adicionalmente, sublinhamos que as professoras mostraram muita reflexão sobre a sua prática pedagógica. De fato, Prada et

al. (2010) afirmam que a aprendizagem é algo contínuo no ser humano e que ela se dá através da interação entre os sujeitos em diversos espaços. Segundo eles, o ato de aprender vai além de obter informações ou compreendê-las, é fazer com que esses conhecimentos façam parte do indivíduo, fazendo com que ele se torne inerente ao ser. Eles ainda ressaltam que a formação docente é um processo constante e que está relacionada a múltiplos setores da vida, como o social, o cultural. A formação do professor não deve se limitar a conhecimentos provenientes apenas de cursos, mas sim da sua própria prática profissional, que deve passar por questionamentos, reflexões e comparações com outras realidades e teorias.

Para Prada et al. (2010) a formação continuada dos profissionais de educação ainda é vista como um instrumento para amenizar os espaços vazios deixados pelas suas formações iniciais. Entretanto, eles percebem outros objetivos para a implementação de formações continuadas, como a tentativa de solucionar problemas no âmbito escolar, o de obter certificados para uma possível ascensão profissional.

De acordo com Chimentão (2009) a formação continuada é compreendida como um processo contínuo de obtenção de saberes direcionados a prática profissional, neste caso, de professores com o intuito de garantir uma educação de qualidade aos seus alunos. Contudo, Chimentão (2009) destaca que formações continuadas não substituem a importância e a necessidade de uma formação inicial que agregue conhecimentos pertinentes a essa profissão. As mudanças que ocorrem na sociedade são constantes e é fundamental que o professor se mantenha atualizado em relação a essas novas exigências.

Baseado nos estudos de Candau (1997), Chimatão (2009) afirma que a formação continuada é constituída por três pilares: a) a demanda existente no cotidiano do professor dentro do espaço escolar; b) o reconhecimento do saber docente e da sua experiência profissional e c) valorização do conhecimento produzido pelo professor na relação existente entre a teoria e a prática. Nascimento et al. (2018) pontua que a falta de formação dos professores sobre a Dislexia pode acarretar problemas no processo de aprendizagem dos seus alunos.

4.2. Compreensão sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem

Sobre a compreensão dos termos Dificuldades de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem, a maioria das participantes alegaram que existe diferença entre eles. As professoras relacionam as dificuldades de aprendizagem com algo que pode ser solucionado e

passageiro, a partir do momento em que intervenções corretas sejam aplicadas. Elas expõem que é muito comum ter alunos nas salas de aula que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem. Acrescentam que as dificuldades não são caracterizadas por questões de alterações neurobiológicas e sim por fatores externos. Oliveira, Zutião e Mahl (2020) propõem uma diferenciação entre os termos. Eles iniciam afirmando que as Dificuldades de Aprendizagem são consideradas pelos pesquisadores como um fenômeno em que a sua origem está relacionada a problemas pedagógicos e não em alterações neurobiológicas.

Ciasca (2003) citado por Oliveira, Zutião e Mahl (2020) diz que o processo de entrada da criança na escola é repleto de novidades e regras. Toda essa adaptação requer uma nova maneira de interagir com o outro, além de um desenvolvimento físico e mental. Esse novo contexto pode, muitas vezes, trazer uma incompreensão por parte da criança da função da escola e conseqüentemente, não se apropriar da função da leitura/escrita. O mecanismo encontrado para amenizar essa situação é o professor utilizar métodos pedagógicos que tenham significado para a criança e que estejam relacionadas a sua vivência dentro do contexto familiar e social.

Para Navas e Weinstein (2009) citado por Navas (2011) as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização podem ser provenientes de muitos fatores, incluindo aspectos sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e emocionais. Girotto et al. (2015) citados por Cancian e Malacarne (2019) conceituam as dificuldades de aprendizagem como sendo uma expressão que caracteriza um atraso na aquisição de competências, mas com a ausência de uma razão específica. Adicionalmente descrevem como possíveis causas para o surgimento das dificuldades de aprendizagem a mudança de escola, problemas familiares, a mudança de professor, mostrando ser necessário investigar para obter os reais motivos para as dificuldades apresentadas. Compartilhando da mesma ideia, Moojen et al. (2016) citados por Cancian e Malacarne (2019) acreditam que as dificuldades de aprendizagem estão vinculadas a fatores pedagógicos, emocionais e sociocultural. Cancian e Malacarne (2019) alegam que dentro do contexto escolar é mais fácil identificar as dificuldades, pois na sala de aula há a possibilidade de comparar crianças da mesma faixa etária e os seus processos de aprendizagem.

Para Correia e Martins (2005) as dificuldades de aprendizagem retratam no campo da educação uma inaptidão, um obstáculo para que o processo de aquisição da leitura, escrita, cálculos ou para a obtenção de habilidades sociais. Ballone (2004) citado por Mazer et al. (2009) acredita que as dificuldades de aprendizagem são parte integrantes da construção da aprendizagem e dessa forma, devem ser vistas como alguma coisa possível de ser solucionado.

Contudo, ressalva a importância da escola como um espaço para que possíveis casos sejam identificados de forma precoce e assim, uma intervenção desde os primeiros anos de escolarização da criança.

Segundo Ohlweiler (2016) as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como algo possível de acontecer durante a trajetória escolar da criança, ocasionadas por problemas ligados a escola, família. A falta de oportunidades e incentivos nesses ambientes pode refletir em dificuldades para assimilar determinados conteúdos ou até mesmo desenvolver problemas de ordem psicológica como a desmotivação pelos estudos e a baixa auto-estima.

Em uma pesquisa realizada por Scoz (2002) citada por Przybysz e Hahn (2018), o autor percebeu que os professores tinham dificuldade para expor os seus conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem. Compartilhando da mesma ideia, Smith e Strick (2001) citados por Przybysz e Hahn (2018) afirmaram que essas dificuldades são apresentadas por profissionais de diversos níveis de ensino, pois percebe-se um espaço em branco desses conhecimentos pedagógicos.

No que diz respeito aos transtornos de aprendizagem, as professoras afirmaram que eles podem ser amenizados, mas a criança o levará para a vida toda. Além disso, citaram que os transtornos estão vinculados a fatores neurobiológicos ou até genéticos. Giroto et al. (2015) citados por Cancian e Malacarne (2019) relacionam os transtornos de aprendizagem as disfunções existentes a nível intelectual e sensorial, dificultando a aprendizagem. Já Moojen, et al. (2016) citados por Cancian e Malacarne (2019) alegam que os transtornos têm como causas, fatores pertencentes ao sistema nervoso central. Relvas (2015) entende os transtornos de aprendizagem como sendo uma inaptidão própria para a leitura, matemática e escrita, em sujeitos que demonstram um rendimento inferior ao que é aguardado em relação ao seu desenvolvimento, nível de escolarização e potencial intelectual. Segundo Relvas (2015), algumas características podem estar vinculadas a um sujeito, mesmo com possíveis transtornos de aprendizagem, como possuir uma inteligência considerada dentro dos padrões, não apresentar modificações sensoriais e motoras, ter um bom nível social e cultural.

Ohlweiler (2016) em seus estudos afirma que a criança desde o início do seu desenvolvimento apresenta dificuldades para desenvolver o seu sistema de aprendizado. Entretanto, as dificuldades não surgem através da ausência de motivações. O problema irá continuar durante a sua vida, apesar de intervenções apropriadas para o caso específico. Para Ohlweiler (2016), o surgimento dos transtornos de aprendizagem estão relacionados a alterações

na área do cérebro ainda no processo embrionário ou a causas genéticas, como por exemplo, a origem da dislexia.

Finalmente, Cancian e Malacarne (2019) descrevem os transtornos de aprendizagem como complicações de ordem neurológicas. A dislexia é, assim, vista como um transtorno hereditário e genético e que afetam diretamente a escrita e a leitura. Segundo Ciasca (2003) citada por Cancian e Malacarne (2019), os transtornos de aprendizagem são ocasionados por fatores intrínsecos ou extrínsecos no indivíduo e que afetam a escrita, a leitura. Salienta a importância de intervenções adequadas e de forma precoce, pois assim os prejuízos podem ser amenizados.

4.3. Viver a dislexia: conceito, origem, intervenções e relato de experiência

No que se refere ao conceito, definição do termo Dislexia, a maioria das professoras o relacionaram com o processo de aquisição da leitura. Rotta e Pedroso (2016) afirmam que antes de ser conceituado o termo Dislexia, é fundamental compreender a palavra leitura. Para eles, a leitura é um processo em que o indivíduo tem a capacidade de transformar os sinais gráficos que um determinado grupo social estabeleceu em sinais linguísticos, fala, ou seja, é fazer com que as palavras escritas ao serem decodificadas, assumam um significado dentro do contexto que está inserida. Já Downing e Thackarday (1972) citado por Fonseca (2016) definem a leitura como sendo uma ligação existente entre um estímulo visual e um estímulo auditivo, no mesmo momento em que concebe uma reconstrução sentidos, conceitos, emoções e impressões sensoriais.

De acordo com o DSM-V (2014), a dislexia é definida como um transtorno específico de aprendizagem com origem no neurodesenvolvimento no qual o indivíduo apresenta diversas dificuldades, entre elas: reconhecer com precisão e fluência as palavras, decodificá-las e na ortografia. Segundo Lyon et al. (2003), a Dislexia também é considerada um transtorno específico da aprendizagem reconhecido pelo déficit na decodificação, soletração, fluência e interpretação. Acrescentam que o referido déficit está associado a um problema no processamento fonológico. Para Capellini (2009) citada por Buriti e Rosa (2014) a dislexia é descrita como um distúrbio específico da aprendizagem, apresentando como origem questões neurológicas e sendo caracterizada como um obstáculo para a fluência na leitura, além de restrições no processo de decodificação e soletração.

A Associação Internacional de Dislexia (2003) citada por Teles (2004) afirma que a dislexia é uma inaptidão típica da aprendizagem, de origem neurobiológica e que apresenta barreiras na fluência da leitura. Segundo Topczewski (2012) a dislexia está relacionada a uma dificuldade em relacionar o som com o símbolo gráfico. Sampaio (2014) afirma que a dislexia é um distúrbio relacionado à aquisição da leitura e que se estende a escrita e que está diretamente ligado as funções cerebrais. Segundo Deuschle e Cechella (2009) a dislexia é ocasionada por uma interferência ou uma deformidade nas conexões neurais existentes entre o lobo frontal e os lobos parietal e occipital do cérebro.

Albuquerque (2014) citado por Araújo e Lucena (2021) alega que a dislexia está relacionada a leitura, a escrita, a fala e a escuta e que alterações nesses quatro componentes de suma importância no período de alfabetização, podem dificultar a vida escolar do aluno, tendo como consequência a estagnação no processo de leitura. Destaca que a dislexia não é gerada por problemas no processo de alfabetização ou por possuir uma inteligência abaixo do esperado para a sua idade. Acrescenta a importância de uma avaliação e de um diagnóstico precoce para esses casos.

Em relação a origem da dislexia, as participantes relataram que está associada a questões neurológicas, tendo sido a palavra “cérebro” mencionada diversas vezes. Shaywitz (2006) citada por Sampaio (2014) alega que o indivíduo com dislexia demonstra irregularidades no processo da leitura e estas estão relacionadas ao lado esquerdo do cérebro que apresenta poucos estímulos neurais, ocasionando dificuldades em converter letras em sons. Como forma de amenizar a referida situação, o cérebro cria caminhos alternativos através da área de Broca que fica situada no hemisfério direito anterior ou frontal do cérebro.

Olivier (2011) acrescenta que a dislexia pode mostrar mudanças nos hemisférios cerebrais, fazendo com que o hemisfério direito, que está relacionado a criatividade se destaque mais do que o hemisfério esquerdo, vinculado ao raciocínio lógico. Além disso, ressalta que o lobo temporal direito apresenta uma estrutura maior do que o lobo temporal esquerdo. Para Geschwind (1985) citado por Fonseca (2016) existe uma má formação em uma área do cérebro do indivíduo com dislexia denominada área de Wernicke. Fonseca (2016) complementa afirmando que alterações químicas no cérebro também foram identificadas por outros autores e que estas estão associadas a células consideradas normais, mas que as suas conexões são irregulares.

Sobre as principais características que um aluno com dislexia apresenta, as participantes citaram problemas na memorização, dificuldade em identificar o formato das letras, questões motoras, dificuldade em relacionar o som das palavras com a escrita, consciência fonológica. Segundo Sampaio (2014), a criança desde o início da sua vida escolar pode apresentar indícios da dislexia, entre eles a omissão, trocas de sílabas e fonemas; dificuldade em compreender e relembrar os nomes e sons das letras; dificuldade em memorizar, leitura lenta; problema para interpretar o que lê, dificuldade em copiar da lousa, entre outros.

Para a *American Speech-Language-Hearing Association* (2004) citado por Sampaio (2014) as crianças com dislexia demonstram dificuldades referentes a distinguir direita de esquerda e letras de números, desatenção e distração. Ainda no que diz respeito as características dos indivíduos com dislexia, Teles (2004) enumera algumas possibilidades, como dificuldade em ler e pronunciar palavras comuns, maior dificuldade na leitura de palavras isoladas, contrariedade e tensão ao fazer leitura oral, predisposição para interpretar palavras com suporte nos desenhos ou contextos, ao invés de descodificar e baixa auto-estima. Rotta et al. (2016) afirmam que no período escolar, os alunos expressam um desenvolvimento abaixo do esperado em relação a consciência fonológica, dificuldade na nomeação ágil e memória verbal de curto prazo limitada.

Ilanhez e Nico (2003), Jardine (2003) e Frank (2003) citados por Cabussú (2009) apresentam diversas características apresentadas por crianças com dislexia, entre elas: a permanência de erros, mesmo com as intervenções adequadas, bloqueio ou hesitação para escrever, dificuldade com os sons das palavras, morosidade nas atividades de leitura e escrita, mas com agilidade para as atividades orais e baixa auto estima.

De acordo com Souza (2021) a dislexia não é um transtorno de aprendizagem que acomete sujeitos de um determinado nível sociocultural. Entretanto, alunos provenientes de uma classe social mais desprovida de recurso podem ter dificuldades para obter um diagnóstico precoce e isso pode ocasionar intervenções tardias junto aos profissionais adequados.

Nos relatos das professoras foi possível identificar discursos sobre o comportamento emocional dos alunos com dislexia. Para elas, os alunos demonstram desinteresse pela escola, baixo auto-estima, vergonha, comportamentos agitados. Cabussú (2009) afirma que os alunos com diagnóstico de dislexia podem apresentar problemas de ordem psicológica. Entre os comportamentos demonstrados estão a baixa auto-estima, depressão, dificuldade em lidar com o fracasso nas atividades, agressividade diante uma figura de autoridade e hostilidade com seus

colegas e professores. Silva (2016) citado por Cancian e Malacarne (2019) reforça que as dificuldades no aprendizado mostrado pelos alunos com dislexia podem afetar a sua autoconfiança, trazendo um sentimento de inferioridade em relação aos outros alunos. Esse contexto pode favorecer um comportamento desmotivado e mais perdas no seu aproveitamento escolar.

Morente et al (2017) citado por Pereira e Silva (2021) complementa a ideia afirmando que vários sentimentos podem aflorar em um aluno com dislexia a partir do momento em que vivencia situações de frustrações por não conseguir acompanhar as atividades com os outros alunos. A raiva, a insegurança e a baixa auto-estima são alguns desses sentimentos. Acrescenta o quanto é importante zelar pelo bem-estar dos alunos em sala de aula e essa atitude reflete diretamente na sua qualidade de vida. Frank (2003) citado por Cambussú (2009) relata que os alunos com dislexia preferem passar por despercebidos em sala de aula e ocultar o seu transtorno de aprendizagem e para isso, encontram mecanismos para não passar por situações desagradáveis e estressantes. Frank (2003) complementa afirmando que o espaço escolar contribui para que esse estresse aconteça, já que os alunos são comparados frequentemente com outros alunos. A mudança de rotina que ocorre nas escolas, como a mudança de professor, de colegas de turma, também provoca sentimentos de medo, frustração e insegurança diante do novo (Cambussú, 2009).

Acerca da consciência fonológica e a sua relação com a dislexia, mencionada em algumas entrevistas, Lozano (2003) citado por Deuschle e Cechella (2009) afirma que é através das conexões existentes entre diversas redes neurais que a linguagem oral e escrita se originam. Para eles, o processo de ler é o resultado da aquisição de informações das palavras escritas. Quando a palavra escrita é decodificada, isso significa que a mesma foi transformada em linguagem com significado. O processo de leitura é bem complexo, pois envolve sistemas sensoriais e motores. Além disso, afirmam que o processo de leitura também necessita de processamento visual e este possibilita a compreensão de que esses símbolos podem ser fragmentados em componentes fonológicos e assim, identificar o significado. Sendo assim, a consciência fonológica diz respeito à capacidade do indivíduo pensar sobre a fonologia da linguagem. Lozano (2003) citado por Deuschle e Cechella (2009) inclui que o processo da leitura é constituído pela decodificação da palavra escrita, tendo o conhecimento de que estes símbolos podem ser fracionados em unidades fonológicas menores e conseqüentemente compreender o seu significado. A leitura requer aptidão para pensar sobre a fonologia da linguagem e esta é

representada pela consciência fonológica. Quando ocorrer um baixo estímulo na parte posterior do cérebro, este responde com uma limitação fonológica. Assim, os alunos com dislexia apresentam uma dependência maior da área de Broca e utilizam outros sistemas auxiliares de leitura, incluindo o lado direito e a parte anterior do cérebro. Por este motivo, o aluno com dislexia tem uma suspensão nesse processo que impossibilita a leitura automática.

Dehaene (2012) citado por Silva e Godoy (2020) descreve que quando os fonemas estão desorganizados, a consequência é a verificação de défices linguísticos. Por consequência, tal situação acaba dificultando a relação entre a fala e a escrita e isso se torna uma característica de crianças com dislexia. Dehane (2012) citado por Silva e Godoy (2020) alega que danos no sistema fonológico ocasiona dificuldades para leitura de textos. Silva e Godoy (2020) conclui que a consciência fonológica é entendida como uma habilidade que a criança tem de identificar que a palavra é composta por uma junção de sons e que estes podem ser manipulados para a construção de novas palavras. Eles relatam que no Brasil, ainda existem poucas pesquisas no campo da intervenção fonológica nos casos de dislexia.

Durante a entrevista, foi perguntado se as participantes tinham tido a experiência de ter um aluno diagnosticado com dislexia em sala de aula e a maioria informou que isso não ocorreu. Explicaram que dentro da realidade que as escolas estão inseridas, é muito difícil para os responsáveis conseguir atendimento médico e terapêuticos para a avaliação. Sendo assim, muitos casos estão presentes na sala de aula, mas acabam sendo ignorados e sendo caracterizados apenas como alunos com dificuldades. Sobre possíveis intervenções que poderiam ser aplicadas em sala de aula junto ao aluno com dislexia, duas professoras citaram atividades orais, leitura compartilhada, textos curtos e disponibilizar mais tempo para a realização das tarefas. Sampaio (2014) reforça que se um texto muito grande for dado para um aluno com dislexia ler, provavelmente o mesmo não será compreendido, pois o aluno dispõe de dificuldade para decodificar as palavras e atribuir significado a elas dentro do contexto. Entretanto, se houver um outro leitor para executar a leitura, o aluno com dislexia apresentará um rendimento muito melhor. A autora propõe que o aluno faça as avaliações em um horário diferenciado e que tenha um leitor para mediar a realização das mesmas. As demais professoras relataram que em casos de o aluno apresentar dificuldade no processo de aquisição da leitura, elas utilizavam materiais móveis, atividades com o nome da criança, trabalhavam textos já conhecidos pelos alunos, como músicas e parlendas, atividades orais e adotavam trabalhos em pares.

Capovilla (2000) citado por Sampaio (2014) elaborou uma lista com algumas atividades que podem ser aplicadas em sala de aula para alunos com dislexia, entre elas: trabalhar canções com rimas, evitar pedir leitura em voz alta, mais tempo para copiar do quadro, provas orais com a participação de um leitor. Segundo Etchepareborda (2003) citado por Deuschle e Cechella (2009) estimular a consciência fonológica é um procedimento eficaz utilizado para atenuar as dificuldades na leitura dos alunos com dislexia. Adiciona que o processo final da leitura é constituído por partes, em que primeiro, o aluno precisa organizar os estímulos auditivos e visuais por conjuntos, como consoantes, sílabas iniciais iguais, rimas. Após essa etapa, o aluno atribui significado as palavras. O propósito da estimulação da consciência fonológica é fazer com que o aluno identifique os sons e os relacionem a estruturas gráficas e por conseguinte, conceder sentido e compreensão do que é lido.

Outro fator importante mencionado por algumas professoras é o de que os alunos com dislexia não apresentam problemas na cognição, a sua inteligência não é afetada, o que corrobora a investigação e o que Silva (2009) afirma, de que o êxito escolar nos casos de dislexia não está associado a capacidade que o aluno tem para aprender. Os alunos com dislexia demonstram um nível de inteligência igual ou maior ao que é esperado para a sua idade.

4.4. Concepção como professora na atuação junto a alunos com Dislexia

Durante as entrevistas foi questionado as professoras sobre as suas concepções em relação ao seu papel junto a um aluno com dislexia. As participantes acreditam que o seu papel é de suma importância. Elas afirmam que o professor é um facilitador da aprendizagem e que deve estar habilitado para intervir com atividades específicas para cada aluno que precise de auxílio. Além disso, o professor deve ter um olhar afetivo para os seus alunos, compreendendo as suas dificuldades e não criando expectativas além do que pode ser esperado. Sobre os seus sentimentos diante do aluno com dislexia, as professoras alegaram que num primeiro momento é o de insegurança e preocupação. Não se sentem capazes de intervir com qualidade para amenizar os sintomas demonstrados por eles. A frustração por não atendê-los da maneira correta é ocasionada pela falta de conhecimento sobre a temática.

A corroborar estes resultados estão as ideias de Barbosa (2014) citado por Souza (2021) que destaca que alguns professores não dispõem de preparo suficiente para proceder junto aos alunos com dislexia. Esse despreparo pode acarretar em uma visão deturpada desses alunos,

classificando-os como preguiçosos, sem atenção e que não são capazes de aprender quando comparados com outros alunos. Sampaio (2014) acredita que o professor deva ter uma compreensão mais ampla em relação ao seu aluno com dislexia, percebendo que esse transtorno não altera sua inteligência, o seu desenvolvimento cognitivo não é alterado, mas que a sua dificuldade no processo de aquisição da leitura pode afetar a sua aprendizagem de uma forma global. Caso o professor não internalize essa situação, as suas atitudes diante esse aluno pode ocasionar uma experiência negativa em relação a aprendizagem.

4.5. Importância da equipe multidisciplinar para atender aos alunos com dislexia

As professoras participantes nesse estudo demonstraram ter conhecimento a respeito do termo “equipe multidisciplinar” e dos profissionais que podem colaborar para uma avaliação e intervenção nos casos de dislexia. Sobre o questionamento da existência de uma equipe multidisciplinar dentro das escolas em que trabalham, elas afirmaram que não há essa equipe. Os possíveis casos de dislexia, dentro do espaço escolar, são encaminhados aos Orientadores Pedagógicos e Educacionais. Estes por sua vez, direcionam esses alunos aos profissionais da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas. As professoras indicaram que na maioria das vezes, a escola não obtém um retorno desse pedido de avaliação, pois a clientela atendida tem um poder aquisitivo muito baixo e por esse motivo, apresentam dificuldades financeiras para se direcionarem aos médicos ou não conseguem atendimento na rede pública de saúde do município.

Segundo Guardioli et al. (1998) citados por Pestun et al. (2002), para os casos de dislexia é fundamental que exista uma equipe de profissionais para realizar a averiguação de possíveis casos e assim ter condições para elaborar um plano de ação junto a criança. A equipe poderá ser formada por psicólogos e estes terão a função de avaliar questões relacionadas aos fatores emocionais e intelectuais. O pedagogo ficará responsável pelo parecer acadêmico, o fonoaudiólogo investigará possíveis alterações auditivas, o oftalmologista analisará disfunções relacionadas a visão. Outro profissional importante nessa equipe multidisciplinar é o neurologista que poderá realizar exames de imagens para verificar anomalias neurológicas. Por fim, todos esses profissionais devem dialogar sobre os resultados obtidos nas avaliações e elaborar um diagnóstico específico, salientando as necessidades apresentadas pela criança.

Para Richart e Bozzo (2009) e Bruna (2019) citados por Costa e Carmo (2021), o diagnóstico proposto por uma equipe multidisciplinar, na avaliação de crianças com suspeita de dislexia tem a função de eliminar problemas auditivos, visuais, problemas provenientes de uma má prática pedagógica, questões relacionadas ao seu contexto socioeconômico e emocional. Já Cancela (2014) citado por Costa e Carmo (2021) acredita que a construção de um diagnóstico de dislexia por uma equipe multidisciplinar é estruturada em várias etapas compostas por entrevistas, testes de diversas áreas, entre outras.

Ainda sobre a importância de uma equipe multidisciplinar para a avaliação e intervenção nos casos de dislexia, Silva (2009) alega que um diagnóstico deve ser constituído com o conhecimento de diversos profissionais, de diversas áreas e estes também auxiliam nas futuras intervenções. Silva (2009) ressalta que muitas vezes as crianças com dislexia no início da sua vida escolar são consideradas preguiçosas e sem atenção. Esse fato pode ocasionar na criança problemas emocionais, baixa autoestima e isso refletir diretamente no seu processo de aquisição da leitura. Por isso, a relevância da família e da escola para observações precoces e em caso de suspeita, o encaminhamento para uma avaliação com fonoaudiólogos, psicólogos.

Porém, Silva (2009) afirma que infelizmente, nem sempre os diagnósticos são elaborados de maneira precisa e isso se deve a falta de conhecimento por parte dos profissionais da saúde e da educação sobre a dislexia. A conclusão de um diagnóstico causa desconforto tanto na escola quanto na família, por não terem informações necessárias para uma intervenção adequada. Entretanto, para a criança, esse diagnóstico significa uma libertação de estereótipos. Para Nascimento et al. (2018) a equipe multidisciplinar para os alunos com dislexia é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, reconhecem que as escolas brasileiras estão desfavorecidas desse suporte composto por diversos especialistas. Essa carência contribui para a diminuição do acesso por parte dos professores de informações e conhecimentos sobre a dislexia.

Segundo Alves et al. (2011) acreditam que a equipe multidisciplinar composta por diversas especialidades como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos deve trabalhar em parceria com a escola e a família, além de ser qualificada para rever as suas ações e intervenções e sim estabelecer novas estratégias.

Sampaio (2014) conclui que nos dias atuais, existem diversos profissionais que podem colaborar na elaboração de um diagnóstico para dislexia e que estes se encontram além dos muros das escolas. Ela ressalta que a escola não tem a função de diagnosticar e sim, observar

comportamentos e características dos seus alunos que possam sinalizar possíveis casos de dislexia e direcioná-los a avaliações com uma equipe multidisciplinar. Vasconcelos (2011) afirma que de acordo com a sua pesquisa, é evidente a falta de profissionais especialistas nas escolas públicas brasileiras para compor uma equipe multidisciplinar. Por esse motivo, o professor se torna o profissional responsável por avaliar e intervir nos casos de dislexia, mesmo não tendo formações que o habilite.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos as conclusões tendo por base os resultados, a sua discussão realizada no capítulo anterior, juntamente com a revisão sistemática da literatura e outras literaturas científicas. Posteriormente, são expostas as limitações apresentadas no decorrer do estudo e as recomendações sugeridas para novos trabalhos de investigação sobre a referida temática e para a prática educativa.

As conclusões apontadas são fundamentadas na finalidade desta pesquisa, sendo esta investigar as perspectivas dos professores do 1.º Segmento do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro acerca da Dislexia. Os objetivos foram delimitados para se conhecerem as perspectivas dos participantes acerca de: a) a sua formação inicial e continuada na área da Dislexia; b) como percebem e relacionam os conceitos de dificuldade de aprendizagem e de transtorno de aprendizagem; c) como percebem o conceito, a etiologia e as características da Dislexia; d) a importância atribuída às práticas de sala de aula baseadas na investigação no contexto da intervenção junto de estudantes com Dislexia; e) a importância atribuída às equipes multidisciplinares no contexto da intervenção junto de estudantes com Dislexia. Nesse sentido foi desenvolvido um estudo qualitativo que contou com a participação de cinco professoras de escolas públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro e que atualmente lecionam no 1.º segmento do ensino fundamental. Em relação ao procedimento de recolha de dados, o mesmo ocorreu através de um guião de entrevista semiestruturado. Feitas as apresentações, as análises e discussões dos dados cabe neste último capítulo a apresentação das conclusões e recomendações obtidas na investigação. Sublinhamos ainda que na introdução deste estudo é traçado um panorama sobre a motivação para a realização da pesquisa e a divergência entre os termos para identificar a Dislexia. E que a revisão sistemática da literatura, composta por sete estudos sobre o tema, dá embasamento teórico a este trabalho.

Assim, de seguir, são descritas as conclusões e recomendações organizadas tendo por base os objetivos delineados na pesquisa. Sublinha-se que no contexto de cada objetivo as conclusões se encontram a itálico para maior clareza e facilidade de leitura.

a) Perspetivas acerca da formação inicial e continuada na área da Dislexia

A respeito desse objetivo, sublinhamos como primeira conclusão *que as professoras não têm realizado formações na área da dislexia apesar de reconhecerem a importância desse tema*

para a sua prática pedagógica. Por um lado, as participantes mencionaram que a não realizam de forma autônoma, formações continuadas sobre a Dislexia e, por outro lado, que a nível institucional, *na prefeitura em que trabalham, desde o seu ingresso para a rede de ensino, nunca foi disponibilizado nenhum curso ou formação que desse ênfase nos transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia.* Para Gasque e Costa (2003) é de suma importância que os professores realizem de forma regular formações contínuas já que tais formações auxiliam no progresso de suas competências para exercer as suas atividades profissionais. Adicionalmente, Gasque e Costa (2003) salientam que a sua prática em sala de aula deve ir além dos conteúdos ensinados, entendendo que competências e conhecimentos ultrapassam os muros da escola. Já Chimentão (2009) afirma que o professor deve expandir os seus conhecimentos e que não basta apenas estar bem informado sobre questões do cotidiano. O professor deve investir em formações continuadas que ampliem os seus saberes sobre assuntos pedagógicos e educacionais. Chimentão (2009) complementa seu pensamento, alegando que formações continuadas não devem ser entendidas como um passo a passo a ser seguido e sim uma possibilidade de relacionar a teoria com a prática.

Como segunda conclusão indicamos que as participantes consideram que *os seus cursos de Graduação não ofertaram conhecimentos específicos sobre a dislexia, fazendo com que se sintam inseguras para identificar e intervir em possíveis casos na sala de aula.* Para Alvarado-Prada (1997) citado por Prada et al. (2010) afirmam que os cursos de formações ainda não conseguem estabelecer uma relação entre teoria e prática, focando-se muito mais em conteúdos do que nas realidades existentes nas escolas. Essa dinâmica provoca nos professores uma estranheza em relação as vivências que são submetidos diariamente nas salas de aula. Mendes (2013) citado por Souza et al. (2019) entende que a formação acadêmica de um professor não atende as reais demandas existentes no dia-a-dia e por isso, a relevância das formações continuadas. Sublinha ainda que essas formações devem proporcionar ao docente conhecimentos científicos e habilidades científicas e dessa forma, estarem aptos para encararem os desafios diários junto aos seus alunos, tentando atendê-los nas necessidades apresentadas.

b) Perspectivas acerca dos conceitos de Dificuldade de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem

Relativamente a este objetivo podemos concluir que *as professoras demonstraram ter conhecimentos sobre as diferenças entre os termos dificuldades de aprendizagem e transtornos*

de aprendizagem. Apesar dos seus conhecimentos não serem provenientes de leitura de estudos científicos, elas apresentaram informações sobre ambos e os relacionaram com as suas realidades profissionais. No que diz respeito as dificuldades de aprendizagem, as participantes percebem que seus alunos apresentam características e comportamentos relacionados a elas e o quanto isso interfere no processo de aprendizagem. Para elas, as dificuldades são referentes a fatores culturais, familiares, pedagógicas, econômicos e sociais. Os alunos, por essas questões externas, apresentam um baixo rendimento escolar. Mas, com as intervenções adequadas, tais dificuldades podem ser solucionadas. Moojen (2004) citado por Tonini (2005) estabelece que as dificuldades de aprendizagem são divididas em dois conjuntos. O primeiro é denominado como sendo causas naturais ou de percurso e o segundo, são decorrentes de outras patologias. Os alunos com dificuldades naturais apresentam motivos diversos, como metodologia inadequada, problemas familiares, número excessivo de faltas, para terem um rendimento inferior ao comparado com seus pares. Já as causas secundárias, são decorrentes a disfunções do sistema neurológico, dos transtornos de aprendizagem.

As professoras consideraram os transtornos de aprendizagem como algo ocasionado por alterações neurobiológicas e/ou de origem genética e que diferente das dificuldades, não podem ser superadas definitivamente. As intervenções terão a função de atenuar as dificuldades. Sulkes (2018) citado por Benute (2020) alega que os transtornos de aprendizagem ocasionam uma diferença entre a capacidade real do indivíduo e o que é apresentado no espaço acadêmico. Eles interferem diretamente na concentração e a linguagem. A Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (1993) citado por Sousa (2014) definem os transtornos de aprendizagem como um comprometimento específico no processo de aprendizagem. Tais comprometimentos não estão vinculados diretamente a outros transtornos, apesar de poderem existir de maneira concomitante.

Siqueira e Gurgel (2011) citado por Cancian e Malacarne (2019) alega que o transtorno de aprendizagem está relacionado a disfunções cerebrais vinculados ao processo de aprendizagem, entre eles a dislexia. Cancian e Malacarne (2019) acreditam que o professor deve intervir de maneira prática com a intenção de diminuir os problemas causados pelos transtornos. Por isso, a importância da formação dos professores para atender as múltiplas demandas em sala de aula.

c) Perspectivas acerca do conceito, da etiologia e das características da Dislexia

Nesta investigação, concluímos que *as participantes relacionaram o termo dislexia com o processo da leitura e têm conhecimentos corretos sobre o seu conceito, etiologia e características*. Concluímos também que *apesar de não terem a experiência em sala de aula com alunos com diagnóstico de dislexia, as mesmas compreendem a necessidade de buscarem mais conhecimentos sobre o assunto, pois pensam não estarem preparadas para assumir e intervir junto deste tipo de alunos*. De acordo com Topczweski et al. (2011) citados por Ribeiro et al. (2012), a Organização Mundial de Saúde conceitua a dislexia como um transtorno do neurodesenvolvimento, no qual afeta a aquisição da leitura em sujeitos que não demonstram *deficit* de inteligência. A *International Dyslexia Association* (2013) citada por Rodrigues e Ciasca (2016) caracteriza a dislexia como sendo um transtorno específico da aprendizagem que atinge sujeitos de diversos níveis intelectuais, demonstrando problemas em relação a fluência na leitura. Acrescenta, que os referidos problemas são originados por *deficit* fonológico. Para Lyon et al. (2003) a dislexia é compreendida como uma dificuldade específica na aprendizagem que apresenta características como a inaptidão para reconhecer, soletrar e decodificar palavras. Essas dificuldades acarretam uma carência no processamento fonológico da linguagem, além de apresentar atrasos na compreensão da leitura, o que colabora para uma aquisição limitada de vocabulário e conhecimentos.

As causas da dislexia não foram apresentadas pelas professoras de forma detalhada. Percebe-se uma falta de conhecimento mais estruturado sobre a questão. Apenas, alegaram que as causas estão vinculadas a fatores de ordem neurobiológica. Para Maradei et al. (2020) essas causas ainda não estão completamente definidas. Sabe-se que suas origens estão direcionadas para as áreas de neurobiologia. O que se investiga atualmente são o processamento neurobiológico e os fatores genéticos que estão associados à Dislexia.

Os dados coletados na pesquisa evidenciam que as professoras obtêm conhecimentos sobre as características apresentadas por alunos com dislexia, referindo que o aluno com dislexia pode ter dificuldade para ler, escrever e soletrar, demonstra dificuldade em identificar fonemas e associá-los as letras, não se sente confortável em fazer leitura em voz alta, e apresenta alterações na sua coordenação motora. Para a Associação Brasileira de Dislexia (2012) citada por Rodrigues e Ciasca (2016), a dislexia pode ser caracterizada por alguns sinais, como a leitura lenta, dificuldades na compreensão de textos, problemas relacionados a memorização de tabuada e falta de concentração. Etchepareborda (2001) citado por Deuschle e Cechella (2009) afirma que

a inteligência de um aluno não é afetada pela dislexia, a sua capacidade para narrar histórias é prejudicada e o processo de escrita apresenta *deficits*. Artigas (2000) citado por Deuschle e Cechella (2009) conclui que o aluno com dislexia no seu processo de leitura oral demonstra incorreções, como a omissão ou adições de palavras, a sua leitura é lenta, a sua compreensão textual é limitada e sente dificuldade para lembrar as informações expostas nos textos.

As professoras durante os seus discursos salientaram uma questão muito importante em relação aos alunos com dislexia. Elas afirmaram que por apresentarem dificuldades no processo de aquisição da leitura, as suas emoções podem ser afetadas, ocasionando sentimentos de inferioridade, baixa auto-estima. Pimenta (2012) citado por Gonçalves (2019), a criança com dislexia pode se sentir incapaz em relação ao restante da turma por não conseguir apresentar rendimentos na leitura e isso pode provocar uma falta de motivação. É necessário entender que estereótipo de aluno preguiçoso ou desinteressado pode prejudicar ainda mais o seu desempenho. Em estudos realizados por Zuppardo et al. (2017) citados por Pereira e Silva (2021) os alunos com dislexia mostram dificuldades para se relacionar com outras pessoas, em diversos contextos. Por não conseguir, muitas vezes, alcançar o mesmo aproveitamento que seus colegas, o aluno com dislexia se sente abandonado e desprotegido ou até mesmo apresenta comportamentos agressivos. Destacam, ainda, que os alunos com dislexia têm uma maior propensão em desenvolver doenças psicopatológicas.

d) a importância atribuída às práticas de sala de aula baseadas na investigação no contexto da intervenção junto com estudantes com Dislexia

Nessa investigação concluímos que as professoras, *na sua maioria, tinham conhecimento sobre possíveis intervenções para serem aplicadas junto aos alunos com dislexia, como atividades orais e disponibilizar mais tempo para a realização das tarefas*. Godoy (2017) citado por Maradei et al. (2020) sugere que muitos métodos podem colaborar com os alunos com dislexia em sala de aula, como utilizar gravação de áudios para ajudar na memorização e jogos educativos. De acordo com a *International Dyslexia Association* (2013) citada por Rodrigues e Ciasca (2016) algumas práticas podem ser adotadas em sala de aula para facilitar o processo de aprendizagem do aluno com dislexia: diversificar os tipos de avaliações, incluindo atividades orais e escritas, elucidar as instruções escritas, destacando o que for mais importante e colocar o aluno sentado próximo ao professor para evitar distrações.

Outro ponto que mencionamos como conclusão tem a ver com *algumas das participantes indicarem dificuldade de se avaliar os alunos com dificuldades de aprendizagem de forma precoce*. Isso se dá pela falta de conhecimento dos professores sobre a dislexia e a dificuldade que as famílias têm para encaminhar as crianças aos profissionais especialistas para as devidas avaliações. Conforme dito, às vezes, esse diagnóstico só é obtido no final do período de alfabetização, acarretando retenção desse aluno no mesmo ano de escolaridade. Como possibilidade de monitoramento e investigação precoce aos alunos considerados de risco para a dislexia, existe o chamado modelo RTI – Resposta a intervenção, podendo ser conceptualizado nas escolas e usado pelo professor. Machado e Almeida (2014) definem o RTI como uma medida educacional onde o professor disponibiliza para toda a turma uma avaliação com uma instrução de leitura, validadas por pesquisas. As avaliações são feitas através de uma triagem universal no decorrer do ano. A partir do momento que um aluno é identificado como de risco por não avançar nesse processo de leitura, atividades adicionais são direcionadas a esses alunos de forma coletiva ou individual, de acordo com suas necessidades. Quando o aluno não responde, melhorando o seu desempenho com as atividades adicionais, o mesmo é considerado como de risco para os transtornos de aprendizagem. Machado e Almeida (2014) afirmam que o RTI possui alguns modelos e o mais aplicado chama-se Três Níveis, onde cada nível é direcionado a um grupo específico, com tempo de aplicabilidade distinto e diferentes formas de instrução.

Também Andrade et al. (2014) citados por Fukuda (2016) pensam que a identificação precoce de possíveis riscos através do monitoramento dos alunos é o primeiro passo para a realização de atividades preventivas, antes mesmo de futuros diagnósticos. Morais, Leal e Albuquerque (2009) citados por Machado e Almeida (2014) salientam que a educação no Brasil raramente utiliza esse modelo de monitoramento. Os autores acreditam que o processo de avaliação é uma importante ferramenta para nortear as intervenções nas escolas e facilitar as práticas pedagógicas dos professores. Scanlon et al. (2008) citados por Fukuda (2016) alegam que o principal objetivo para a aplicação do RTI é o de evitar que alunos com dificuldades de aprendizagem sejam avaliados como tendo algum tipo de transtorno e vice-versa, possibilitando intervenções adequadas para cada caso. Fuchs e Fuchs (2007) citados por Machado e Almeida (2014) concluem que o RTI propicia vantagens para a diminuição de dificuldades escolares, incluindo a leitura, a escrita e a matemática. A sua prática reduz o baixo rendimento e possibilita uma avaliação mais fidedigna do seu desempenho para que não ocorra encaminhamentos indevidos. Em Portugal tem vindo a ser testado nos últimos 10 anos um sistema tecnicamente

adequado de triagem universal, no contexto do RTI, que despiste e monitorize o progresso acadêmico das crianças, promovendo uma identificação precoce daquelas em risco de insucesso na leitura e o consequente apoio de qualidade. Esta investigação, que tem sido realizada em escolas públicas Portuguesas de vários Distritos e em escolas públicas Brasileiras com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental Básico do Município de Santa Catarina (Martins, Vaz e Patrão, 2020). Outra sugestão de intervenção citada por uma das professoras é a tutoria por pares. Segundo Tooping e Ehly (1998), Fleming (2009) citado por Moreira (2015), a Peer Assisted Learning – PAL é um modelo de ensino que proporciona uma maior comunicação entre os sujeitos com níveis de escolaridade semelhante para a realização de tarefas. É um trabalho de ajuda mútua, onde os integrantes terão a oportunidade de compreender conteúdos e desenvolver competências. Muth e Alvermann (1998) citados por Moreira (2015) descrevem que o PAL é dividido em diversas estratégias, entre elas a *Peer Tutoring*, onde um dos integrantes apropria-se da função de tutor enquanto o outro, o papel de aluno. Utley et al. (1997) citados por Fernandes e Costas (2015) definem a tutoria de pares como uma prática em que os alunos assumem o papel de professor para facilitar as instruções e a aprendizagem do seu parceiro. Peixoto e Monteiro (1999) citados por Pereira (2018) afirmam que a utilização de tutoria de pares ocasiona benefícios no processamento de informações a nível oral e escrito, além de desenvolver a sua comunicação, transformando o seu papel de receptor para o de emissor de conhecimentos.

e) Perspetivas acerca da Importância atribuída pelos professores às equipas multidisciplinares no contexto da intervenção junto de estudantes com Dislexia

Relativamente a este objetivo concluímos que *para as participantes a existência de uma equipa multidisciplinar nas escolas, facilitaria a identificação e a intervenção adequada junto a estudantes com dislexia. As professoras identificam a sua função e a função de cada outro profissional (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas) nessa equipa e consideram que o convívio diário e as dinâmicas existentes em sala de aula facilitam a observação para um possível caso de dislexia.* Assim, quanto as equipas multidisciplinares, as participantes compreendem o seu papel no que diz respeito aos alunos com dislexia. Segundo Antônio (2009) citado por Gonçalves (2019), o professor assume um papel muito importante no percurso do aluno com dislexia e através da sua prática, ao suspeitar de um possível caso, elabora um pré diagnóstico para que posteriormente, possam ser encaminhados a outros profissionais especializados para avaliações mais complexas. Petrolino (2010) citado por

Gonçalves (2019) ressalta que o professor, a partir do momento que obtenha conhecimentos sobre o tema e selecione estratégias adequadas na sua prática, o aluno com dislexia adquire ferramentas para assimilar os conteúdos.

Para a Associação Brasileira de Dislexia (2012) citada por Ribeiro, Barros e Chamon (2012), o diagnóstico de dislexia deve ser construído por uma equipe multidisciplinar, compostas por profissionais de diversas áreas e assim analisando os casos com testes específicos. O professor apesar de ser parte integrante desta equipe, sozinho não teria conhecimentos suficientes para elaborar uma avaliação diagnóstica. Silva (2009) reforça a ideia de que um diagnóstico e intervenções pertinentes a cada caso de dislexia não podem ser elaborados e aplicados por apenas um profissional e sim por uma equipe multidisciplinar. Silva (2009) afirma que o quanto antes a criança for avaliada, menos prejuízos pedagógicos, emocionais e comportamentais afetarão o seu processo de aprendizagem.

Frente a isso, Costa e Carmo (2021) acreditam que uma equipe multidisciplinar atuando nos casos de dislexia tem a possibilidade de acompanhar a criança desde o diagnóstico até as intervenções. Essa atuação, ofertará ao educando a oportunidade de aprender a lidar com o transtorno e encontrar estratégias para amenizar as dificuldades. Além disso, consideram importante a relação entre esses profissionais, a família e a escola que constroem uma base sólida para a aprendizagem. Em seus estudos, Fernandes e Crenitte (2008) concluem que o trabalho em equipe que engloba diversas áreas do conhecimento podem colaborar para atenuar as dificuldades apresentadas por alunos com dislexia.

Limitações

Durante a concretização deste estudo, encontramos algumas limitações que poderão ser fatores de análise na leitura e entendimento dos resultados deste estudo. Primeiramente, podemos citar a Pandemia COVID 19. Em decorrência dela, houve a necessidade de repensar os procedimentos de recolha de dados, que obrigatoriamente, teve que ser por entrevistas online e não presencialmente. Outro fator considerado como uma limitação para a realização da pesquisa foi o número reduzido de artigos e estudos científicos sobre o tema que se enquadravam na proposta do trabalho. Outra limitação, foi selecionar os possíveis participantes e contactá-los, já que todos os professores estavam no Brasil e a pesquisadora, em Portugal, durante período da recolha de dados.

Recomendações

Ao considerar os resultados obtidos nesta investigação na prática educativa é notório o despreparo por parte dos professores em relação a Dislexia, a necessidade de formações continuadas sobre a temática para os professores atuantes e a reformulação dos cursos de Licenciatura, incluindo na sua grade curricular, conteúdos sobre esse transtorno, baseando-se nas realidades existentes nas escolas brasileiras. Para estudos futuros, destaca-se a necessidade de se incentivar pesquisas mais específicas sobre as perspectivas de professores sobre a Dislexia nos outros estados brasileiros e de estudantes dos cursos de Pedagogia. Acreditamos, também ser importante, pesquisar projetos existentes nas escolas direcionados aos alunos com Dislexia, sublinhando a sua originalidade e promovendo a disseminação dos seus resultados no contexto de outras comunidades educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências marcadas com * foram incluídas na revisão sistemática da literatura.

- Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios Edições.
- Alves L.M., Siqueira, C.M., Lodi, D.F. & Araújo, M.C.M.F. (2011). *Introdução à dislexia do desenvolvimento*. In L.M. Alves, R. Mousinho & S.A. Capellini (Orgs.). *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas*, (pp. 21-40). Wak Editora.
- American Psychiatric Association. (2015). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM 5. (5ª ed., M.I.C. Nascimento, Trad.). Artmed. (Recurso electrónico).
- Araújo, A.P.A. & Lucena, E.A. (2021). Dislexia: Contribuições da neurociências. *REDES-Revista Educacional da Sucesso*, 1(1), 268-286.
- Azevedo, F.M.G.C.C. (2011). *Desenvolvimento profissional: percepções e experiências de professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Benute, G.R.G. (2020). *Distúrbios de aprendizagem I: Dislexia e discalculia*. Coleção Ensaio sobre Acessibilidade. Setor de Publicações – Centro Universitário São Camilo.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Buriti, A.K.L. & Rosa, M.R.D. (2014). Percepção auditiva em escolares com dislexia: uma revisão sistemática. *Revista Psicopedagogia*, 31(94), 82-88.
- Cabussú, M.A.S.T. (2009). Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 26(81), 476-485.
- Cancian, Q.G. & Malacarne, V. (2019). *Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem*. In C. Barbosa et al. (Eds.), Anais do 2º Congresso Internacional de Educação/7º Congresso de Educação da FAG. Saberes docentes, diversidade e inclusão na escola, práticas pedagógicas inovadoras e gestão educacional (online),.
- Chimentão, K. (2009). *O significado da formação continuada docente*. Universidade Estadual de Londrina. In J. A.V. Palma, A.P.T. Palma, & A.C. Saladi (Orgs.), Anais do IV CONFEP - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (online).
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2005). Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Recuperado em 12 de dez de 2021:

www.academia.edu/6128767/DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGEM_QUE_SÃO_COMO_ENTEN
DÊ-LAS

- Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Artmed.
- Correia, L.M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002>
- Costa, F.V. & Carmo, S. (2021). O papel da equipe multidisciplinar no diagnóstico e intervenção precoce de crianças disléxicas. *Sapiens*, 3(1), 65-80.
- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Deuschle, V.P. & Cechella, C. (2009). O deficit em consciência fonológica e sua relação com dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, 11(2), 194-200. doi: 10.1590 / S1516-18462008005000001
- Driessnack, M., Sousa, V.D. & Mendes, I.A.C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisas relevantes para enfermagem: desenhos de pesquisa qualitativa. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(4), online.
- Donato, H. & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa*, 32(3), 227-235.
- * Fernandes, G.B., & Crenitte, P.A.P. (2008). O conhecimento de professores de 1ª a 4ª série quanto aos distúrbios da leitura e escrita. *Revista CEFAC*, 10(2), 182-190.
- Fernandes, W.L. & Costa, C.S.L. (2015). Possibilidades da Tutoria de Pares para estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 39-56. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fonseca, V. (2016). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica*. Wak Editora.
- Galvão, T.F. & Pereira, M.G. (2014). Revisão sistemática da literatura e integridade na pesquisa. *Epidemiologia Serviço e Saúde*, 23(1), 7-8.
- Gasque, K.C.G. & Costa, S.M.S. (2003). Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. *Ciência da Informação*, 32(3), 54-61.
- Gomes, R. (1994). *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In M.C.S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 67-79). Editora Vozes.

- Gonçalves, M.A.F. (2019). A dislexia no ensino fundamental. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, 3(648), 1-6. Doi: <https://doi.org/10.25248/reac.e648.2019.1-6>
- * Gonçalves, T.S., & Crenitte, P.A.P. (2014). Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 16(3), 817-829.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Ludke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: Aspectos teóricos* (pp.49-57). Bagai.
- Machado, A.C. & Almeida, M.A. (2014). O Modelo RTI – Resposta à Intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 130-143.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Martins, A.P.L., Vaz, P.M.F. & Patrão, M.S.G. (2021). Monitorização com base no currículo: Tomada de decisão sobre o progresso de aprendizagem da leitura. In A. C. O. Pavão & S.M.O Pavão (Eds.). *Metodologias ativas na educação especial/inclusiva* (pp. 229-252). FACOS-Universidade Federal Santa Maria. ISBN: 978-65-5773-028-7
- Martins, M.A. & Capellini, S.A. (2011). Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: Revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 13(4), 749-755.
- Mazer, S.M., Bello, A.C.D. & Bazon, M.R. (2009). Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicologia da Educação*, (28), 7-21.
- Mazzotti, A. J. A. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 39-50.
- Minayo, M. C. S. & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(1), 139-153.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moreira, A.S. (2015). *Proposta de uma abordagem para a criação de sessões cooperativas Peer-Assisted Learning*. Dissertação de Mestrado não publicada, UNIFACS, Salvador, Brasil.
- Moreira, H. (2018). Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(1), 405-424
- *Nascimento, I.S., Rosal, A.G.C., & Queiroga, B.A.M. (2018). Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87-94.

- Navas, A.L. (2011). *Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem*. In L.M.Alves, R.Mousinho & S.A.Capellini (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, (pp.41-53). Wak Editora
- Oliveira, P., Zutião, P. & Mahl, E. (2020). *Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum*. In M.A.B.Seabra (Org.), *Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais* (recurso eletrônico) (pp.8-19). Bagai. Doi: <http://doi.org/10.37008/978-65-87204-87-1.27.11.20>
- Ohlweiler, L. (2016). Introdução aos transtornos de aprendizagem. In N.T. Rotta, L. Ohlweiler & S.R. Riesgo (Orgs). *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 107-111). Artimed.
- Oliver, L. (2011). *Distúrbios de Aprendizagem e de comportamento*.Wak Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pereira, M.D. & Silva, J.P. (2021). Ansiedade e auto-estima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: Uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial, 34*, 1-20. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X54521>.
- * Pereira, L.V., Simões, M.G., Siqueira, C.M., & Alves, L.M. (2011). Estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia em educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e Nova Lima. *Revista Tecer, 4*(6), 26-40.
- *Perez, S.C.B. (2016). *Um estudo das representações de professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pestun, V., Ciasca, S. & Gonçalves, V.M.G. (2002). A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria, 60*(2A), 328-332. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2002000200029>
- *Ponçano, N.A.G. (2007). *A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor-um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.
- Prada, L.E.A., Freitas, T.C. & Freitas, C.A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional, 10*(30), 367-387. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>
- Przybysz, D.C. & Hahn, F.A. (2018). Dislexia e formação de professores. *Revista Espacios, 39* (43), 5-16.*As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. Wak Editora.

- Ribeiro, E.F. Barros, P.A. & Chamon, E.M.Q.O. (2012). A relevância do diagnóstico interdisciplinar da dislexia. *Revista Ciências Humanas/ Universidade de Taubaté*, 5(1-2), 127-140.
- Rodrigues, S.D. & Ciasca, S.M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 86-97.
- Rotta, N.T. & Pedroso, F.S. (2016). *Transtornos da linguagem escrita: dislexia*. In N.T. Rotta, L. Ohlweiler & S.R. Riesgo (Orgs). *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 133-147). Artimed.
- Sampaio, S. (2014). *Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula*. In S. Sampaio & I.B. Freitas (Orgs.). *Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais* (pp. 37-66). Wak Editora.
- Silva, G.F. & Godoy, D.M.A. (2020). Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4921>
- Silva, S.S.L. (2009). Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 26(81), 470-475.
- Sousa, F.M.A.A. (2014). *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação*. In. S. Sampaio e I.B. Freitas (Orgs.), *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos cm necessidades educativas especiais* (pp. 17-36). Wak Editora.
- Souza, A.L.A. (2020). Dislexia: um transtorno de aprendizagem presente no ambiente escolar na atualidade. *Brilliant Mind*, 1(4), 5-23. DOI: 10.48183/RCMBM.V8I04.53
- Souza, L.O., Cedro, P.E.P. & Morbeck, L.L.B. (2019). Relevância da pesquisa científica para a formação de professores de Biologia e Prática Docente *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 13(45), 318-330.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-715.
- Tonini, A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem*. Editora Santa Maria.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Topczewski, A. (2012). *Dislexia: como lidar?* All Print.

- *Vasconcelos, D.H.F. (2011). *Dislexia e a escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Vaz, P.M.F & Martins, A.P.L. (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. *Revista de Estudios e investigación em Psicología y Educación*, Extr.(11), a11-133. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2586>
- Zanella, L.C.H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Florianópolis. Departamento de Ciências da Administração UFSC.

ANEXOS

ANEXO A: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro Profissional:

Eu, Keli Cristina Silveira de Moraes, aluna do mestrado em Educação Especial, especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor no Instituto de Educação da Universidade do Minho, e encontro-me a realizar um estudo científico sob a orientação da Doutora Ana Paula Loução Martins da mesma universidade. O meu estudo, intitulado “Perspectivas de professores do 1º segmento do ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro sobre Dislexia” tem o objetivo especificar quais são os conhecimentos dos professores sobre as características, identificação e intervenção junto a um aluno com Dislexia, perceber na concepção do professor qual o seu papel na atuação junto aos alunos com Dislexia e a importância que atribui a uma equipe multidisciplinar.

Para a concretização do estudo é necessário registar em áudio e vídeo as informações fornecidas durante o momento da entrevista que será realizada por internet (Skype). Estas informações serão transcritas e posteriormente devolvidas para que possam confirmar e validar a informação prestada. Informo que as informações serão confidenciais e anónimas e que os vossos nomes assim como qualquer informação que o/a identifique, não serão incluídos no estudo. Da mesma forma, o conteúdo das entrevistas será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo e somente eu própria como investigadora e a orientadora deste estudo teremos acesso à informação prestada, sendo esta destruída após a conclusão do meu mestrado. Disponibilizo-me para esclarecimentos e informações que considerem pertinentes, através dos contactos.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,

Keli Moraes. Declaro ter lido e compreendido a informação que me foi fornecida pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização da informação que presto de forma voluntária.

Nome:

Assinatura _____ Data: ____ / ____ / ____

ANEXO B: Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Pesquisa: Perspectivas de professores do 1º segmento do ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro sobre Dislexia

Objetivo 1: Identificar a sua formação acadêmica e as suas possíveis formações continuadas sobre Dislexia.

- a- Qual a sua formação acadêmica?
- b- Tem curso de pós graduação stricto ou lacto senso?
- c- A Secretaria de Educação em que trabalha já ministrou algum curso específico sobre Dislexia?
- d- Já realizou de forma autônoma, algum curso de aperfeiçoamento em Dislexia?

Objetivo 2: Identificar a compreensão dos professores sobre Dificuldades de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem

- a- Você teve ou tem alunos com dificuldades de aprendizagem?
- b- Existe diferença entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem?
- c- O que você entende por Dislexia?
- d- Sabe definir qual a sua origem e suas causas?
- e- A Dislexia é considerada uma dificuldade de aprendizagem ou um transtorno de aprendizagem?
- f- O nível socioeconômico e cultural do aluno pode favorecer o surgimento da Dislexia?

Objetivo 3: Especificar quais são os conhecimentos dos professores sobre a identificação e intervenção junto a um aluno com Dislexia.

- a- Você já teve um aluno com dislexia? / Já teve alunos com dificuldades na aquisição da leitura?
- b- Que tipos de características são demonstrados por esses alunos?
- c- Quais foram as intervenções adotadas com esse aluno por você em sala de aula?
- d- Em caso negativo, tem conhecimento de alguma característica típica apresentada por alunos com Dislexia?

Objetivo 4: Perceber na concepção do professor qual o seu papel na atuação junto aos alunos com Dislexia e a importância que atribui a uma equipe multidisciplinar.

- a- Qual o papel do professor em relação a um aluno com dislexia?
- b- Se sente capaz e seguro para identificar e intervir nessa situação?
- c- Quais são as suas dificuldades e sentimentos diante um aluno com dislexia?
- d- A sua escola possui algum tipo de atendimento ou recurso direcionados para os alunos com dislexia?
- e- O professor pode participar da elaboração de um diagnóstico para identificar sinais precoce de um possível caso de Dislexia?
- f- Ao identificar um aluno com dificuldades no processo de leitura, o mesmo pode ser encaminhado a algum outro profissional? Em caso afirmativo, quais seriam esses profissionais?
- g- Qual a importância de uma equipe multidisciplinar nos casos de dislexia?