

Francinéia Sousa dos Santos



**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO SEGUNDO  
E TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – A DISLEXIA EM IDADE  
ESCOLAR**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023

Francinéia Sousa dos Santos



**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO SEGUNDO  
E TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – A DISLEXIA EM IDADE  
ESCOLAR**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023

Francinéia Sousa dos Santos

**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE  
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO SEGUNDO  
E TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – A DISLEXIA EM IDADE  
ESCOLAR**

**Atesto a originalidade do trabalho**

---

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Saavedra Martins.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023

## **RESUMO**

A literatura aponta que a fluência de leitura é uma competência crítica na fase inicial e ao longo do processo de aprendizagem da leitura. O presente estudo pretende analisar os conhecimentos dos professores do 2º ano e 3º ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para procederem, posteriormente, a um apoio mais adequado.

Segundo vários estudos, a dislexia consiste numa perturbação específica da leitura, caracterizada por dificuldades de reconhecimento de letras, descodificação e soletração de palavras, o que compromete a aprendizagem e o desempenho de alunos que possuem tal diagnóstico. É essencial que os professores conheçam as características e os comportamentos que as crianças com dislexia apresentam, por forma a melhorarem a sua intervenção. Pretendeu-se, com este estudo, a aplicação de uma metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo quantitativo, através da aplicação de um inquérito por questionário a professores. Este estudo foi submetido à Plataforma Brasil.

As conclusões indicam que o tempo de experiência em lidar com alunos disléxicos em sala de aula poderá ter influenciado as respostas sobre os conhecimentos dos docentes em relação à problemática da Dislexia, uma vez que 64% dos inquiridos informaram não ter recebido formação em Educação Especial ou sobre dislexia em específico, e quando questionados se haviam procurado formação na área de Educação Especial, nomeadamente na área da dislexia, 84% dos professores responderam negativamente. Aqueles que responderam positivamente à pergunta informaram ter procurado esta formação específica na escola.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Leitura. Perturbação da Leitura. Dislexia.

## **ABSTRACT**

The literature points out that reading fluency is a critical competence in the initial phase and throughout the process of learning to read. The present study intends to analyze the knowledge of the teachers of the 2nd and 3rd years of fundamental education in a school in the city of Santarém, Pará, Brazil, in the face of the problem of dyslexia, in terms of identifying the characteristics of the referred students to subsequently proceed with the more adequate support. According to several studies, dyslexia consists of a specific reading disorder, characterized by difficulties in recognizing letters, decoding and spelling words, which compromises the learning and performance of students with this diagnosis. It is essential that teachers know the characteristics and behaviors that children with dyslexia present, in order to improve their intervention. The aim of this study was to apply a research methodology based on a quantitative approach, through the application of a questionnaire survey to teachers. This study was submitted to the Brazil Platform. The conclusions indicate that the time of experience in dealing with dyslexic students in the classroom may have influenced the answers about the knowledge of teachers in relation to the problem of Dyslexia, since 64% of respondents reported not having received training in Special Education or about dyslexia in particular, and when asked if they had sought training in the area of Special Education, namely in the area of dyslexia, 84% of teachers responded negatively. Those who responded positively to the question reported having sought this specific training at school.

**Keywords:** Reading Difficulties. Reading Disturbance. Dyslexia.

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é todo dedicado aos meus pais, filhas, irmãos, amigos e colegas de curso que, assim como eu, encerram uma difícil etapa da vida acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Na presente dissertação de mestrado, não poderia deixar de ser grata a Deus. Obrigado pela alegria e privilégio de estar viva hoje. Que nossa vida e atitudes sejam um exemplo de amor, por toda a trajetória vivida.

Expresso aqui, através de palavras sinceras, a importância dos meus pais Deonaldo Vidal dos Santos e Maria de Fátima Sousa dos Santos e aos meus irmãos: Genivaldo, Luzineida, Ana e Luzilene pela compreensão de inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico, especialmente, este projeto de vida. Especialmente à minha orientadora Professora Doutora Maria Luísa Saavedra, que sempre acreditou em mim. Agradeço a orientadora exemplar, pautada em elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, uma visão crítica, um exemplo imprescindível e saudavelmente exigente, os quais contribuíram para enriquecer com grande dedicação, passo a passo, subjacentes ao trabalho realizado.

Às minhas amigas Mestre Eliene Pimentel, Daniely Rosa Lana Araújo. Agradeço o apoio e motivação incondicionais, que ajudaram a tornar esse sonho realidade e trabalho, uma válida e agradável experiência de aprendizagem. Estou grata pela nossa amizade.

E a todos àqueles envolvidos nos projetos realizados, na Universidade Fernando Pessoa, cujos esforços e auxílios tornaram possível a concretização deste projeto. Contudo, ainda dentre as amigadas, gostaria de fazer alguns agradecimentos especiais: aos amigos Helaine Pimentel, Herbert Godinho, que não pouparam esforços para me ajudar e fazer com que a concretização desta dissertação fosse possível. Sem ajuda, seria impossível tratar dos dados desta pesquisa.

## ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>vi</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>5</b>
1.1. A importância da leitura e as dificuldades de aprendizagem.....	5
1.2. Conceito de aprendizagem.....	8
1.3. Dificuldade da leitura e da escrita e suas causas .....	13
1.4. Conceito de leitura .....	14
1.5. Definições da escrita.....	16
1.6. A importância da leitura no processo ensino-aprendizagem .....	17
1.7. Dificuldade da leitura e suas implicações.....	22
1.8. Transtorno de aprendizagem: dislexia na escola .....	24
<b>CAPÍTULO II. ABORDAGEM EMPÍRICA</b> .....	<b>31</b>
2.1. Problemática .....	31
2.2. Objetivos de estudo.....	32
2.2.1. <i>Objetivos gerais</i> .....	32
2.2.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	33
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGIA</b> .....	<b>34</b>
3.1. Tipo de metodologia .....	34
3.2. Técnica de recolha de dados e procedimentos.....	35
3.3. Caracterização dos participantes.....	37
<b>CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSÃO</b> .....	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>71</b>
Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	71
Anexo 3. Autorização para o uso do Questionário (Ferreira, 2015).....	78
Anexo 4. Questionário (Ferreira, 2015).....	79
Anexo 5. Solicitação para a investigação .....	83

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Tempo de serviço .....	38
<b>Gráfico 2.</b> Tempo de serviço .....	38
<b>Gráfico 3.</b> Habilitações acadêmicas.....	39
<b>Gráfico 4.</b> Habilitações acadêmicas.....	39
<b>Gráfico 5.</b> Ao longo de sua carreira como professor, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada?.....	40
<b>Gráfico 6.</b> Recebeu alguma formação na área de Educação Especial na problemática da dislexia? .....	40
<b>Gráfico 7.</b> Recebeu alguma formação no seu percurso acadêmico, na área de Educação Especial na problemática da dislexia? .....	41
<b>Gráfico 8.</b> Procurou alguma formação na problemática dislexia?.....	41
<b>Gráfico 9.</b> Quais as áreas que a criança portadora de dislexia apresenta mais dificuldades	42
<b>Gráfico 10.</b> Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita .....	43
<b>Gráfico 11.</b> Dificuldades ao nível do processamento fonológico .....	44
<b>Gráfico 12.</b> Dificuldades na interpretação e diferenciação das palavras .....	45
<b>Gráfico 13.</b> Confusão na configuração de palavras .....	46
<b>Gráfico 14.</b> Problemas na percepção auditiva .....	46
<b>Gráfico 15.</b> Frequentes inversões, omissões e substituições .....	47
<b>Gráfico 16.</b> Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos .....	48
<b>Gráfico 17.</b> Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita .....	49
<b>Gráfico 18.</b> Dificuldades em retirar a informação importante dentro de sentenças longas .	49
<b>Gráfico 19.</b> Dificuldades em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas .....	50
<b>Gráfico 20.</b> Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização .....	51
<b>Gráfico 21.</b> Confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais .....	52
<b>Gráfico 23.</b> Dificuldades em seguir orientações e instruções.....	54
<b>Gráfico 24.</b> Problemas de memorização auditiva .....	55
<b>Gráfico 25.</b> Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições .....	56

<b>Gráfico 26.</b> Dificuldade em lembrar nomes .....	56
<b>Gráfico 27.</b> Baixo limiar de atenção quando escutam .....	57
<b>Gráfico 28.</b> Problemas com percepção espacial .....	57
<b>Gráfico 29.</b> Ao longo de sua carreira como professor, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada? .....	58
<b>Gráfico 30.</b> Recebeu alguma formação, em Educação Especial na área da dislexia? .....	59
<b>Gráfico 31.</b> Procurou alguma formação na problemática dislexia? .....	59

## **INDÍCE DE ABREVIATURAS**

APA - American Psychological Association

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e escrever é uma das principais tarefas da escola, são práticas importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, consigam informar-se e aprender coisas novas ao longo de toda a vida. A leitura e a escrita são eixos propulsores do processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, os professores devem estar preparados e habilitados para conduzir esse processo nas salas de aula.

As dificuldades de leitura e escrita estão presentes nas nossas escolas, sendo que afetam um grande grupo de alunos, podendo eles serem crianças, jovens ou adultos, e que tal dificuldade pode por vezes ser uma barreira a encarar pelos próprios educadores. Sabe-se que muitas são as dificuldades que os professores e alunos apresentam no decorrer dessa etapa, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003), referem que na atualidade, a leitura e a escrita adquiriram um papel de extrema relevância, reconhecendo que alguns indivíduos apresentam dificuldades na aquisição de tais competências, sendo na grande maioria das vezes diagnosticada esta dificuldade com a perturbação conhecida como dislexia e que se caracteriza por dificuldades na identificação exata e/ou fluente de palavras escritas com repercussões na compreensão

Para Garcia (1998), o desenvolvimento de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita sobrepõe-se ao campo hoje considerado heterogêneo, das dificuldades de aprendizagem. Exemplos de estudos deste campo estão em vários países, que apresentam tradições em estudos da leitura. No Brasil, existem grupos de pesquisas sobre os problemas que envolvem esta temática.

É importante olhar para as dificuldades da leitura e da escrita, pois, segundo Stanovich (1992) *cit. in* Garcia (1998), dificuldades nesta área costumam apresentar outras alterações, como os transtornos do desenvolvimento. É pois imprescindível que o professor se desprenda dos

pré-conceitos existentes na escola acerca das dificuldades de aprendizagem, pois quando o professor passa a ter conhecimento profundo dessas limitações, ele tem mais condições de buscar alternativas para mediar esses problemas.

Conforme Lyon, Shaywitz e Shaywitz, “as crianças que revelam maior risco de apresentar dificuldades na leitura são aquelas que têm pouco conhecimento prévio dos conceitos ligado ao conhecimento das letras, vocabulário e habilidades verbais, por uma exposição limitada à linguagem” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, *cit. in* Vilar, 2010, pp.15-16).

O mesmo autor identifica quatro fatores que podem prejudicar a aprendizagem na leitura, nomeadamente, défices na consciência fonética e desenvolvimento do princípio alfabético; défices no desenvolvimento e manutenção da motivação para a leitura; e a inadequada preparação dos professores.

Considera-se que, para ler, são necessárias várias competências cognitivas para ativar funções psíquicas, como a atenção e concentração; a discriminação, a análise e síntese de letras e sons; a compreensão do sentido do texto; a memorização das suas conexões e relações narrativas; a recordação das personagens e dos locais referidos; a recordação dos pormenores e detalhes do texto; o desenvolvimento de conclusões (Fonseca, 2005). Também Nielsen (1999), salienta que alunos com Dificuldades de Aprendizagem na leitura revelam dificuldades em recordar as palavras observadas, dificuldade em soletrar, não manifestam prazer na leitura, fazem inversões de letras e palavras, apresentam um movimento ocular errático quando leem, têm uma memória visual pobre e dificuldades no processamento auditivo.

São vários os autores que nos dizem que a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos aspetos fundamentais para o sucesso escolar. Contudo, ela é um processo pouco natural e complicado, na medida em que exige que os alunos apliquem e integrem uma variedade de competências cognitivas e perceptivolinguísticas, entre as quais, atenção, percepção, memória, compreensão, destreza no processamento das palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e interpretação da língua, desenvolvimento e expansão do vocabulário,

descodificação da palavra e fluência na leitura (Alves et al., 2006; Carvalho, 2011; Johnson, Archibald & Tenenbaum, 2010; Navas & Santos, 2002, *cit. in* Borges, 2018). Alunos que apresentam dificuldades nestas competências podem apresentar uma perturbação neurobiológica e ter um diagnóstico de dislexia.

Assim, sendo a dislexia um distúrbio genético, o aluno apresenta graves dificuldades para a realização da leitura e da escrita. O cérebro, por razões ainda não muito bem esclarecidas, tem dificuldade para encadear as letras e formar as palavras, e não relaciona direito os sons às sílabas formadas. A maioria das crianças com dislexia pode ter sucesso na escola com tutores e programas de educação especializados, muito comum em mais de 2 milhões de casos no Brasil.

Selikowitz (2001, *cit. in* Moura, 2013, p.15), cita que são muitos os sinais que identificam a dislexia. Crianças disléxicas têm dificuldades em identificar fonemas e reclamam que ler é muito difícil, tem dificuldade de soletrar, ler em voz alta e memorizar palavras. A par destas dificuldades, podem surgir dificuldades ortográficas bem como dificuldades ao nível da consciência fonológica (Ramus et al., 2003), da velocidade de processamento (Pennington e Bishop, 2009), da nomeação rápida de palavras (Araújo et al., 2010), das funções executivas (Sesma et al., 2009) e da memória de trabalho (Moura, Simões e Pereira, 2015), afetando, muitas vezes, o rendimento escolar dos indivíduos (APA, 2013, *cit. in*, Borges 2018).

Tendo por base a revisão da literatura refere-se que um aluno com dislexia pode ter mais tempo para completar tarefas ou testes, permissão para gravar palestras ou cópias de anotações de aula, usar um computador com corretores ortográficos pode ser útil para tarefas escritas. Para alunos mais velhos em turmas desafiadoras, vários serviços estão disponíveis e que fornecem versões gravadas de qualquer livro, até mesmo livros didáticos, também está disponível um *software* de computador que “lê” o material impresso em voz alta.

Pelo exposto, consideramos que este tema se torna pertinente do ponto de vista profissional e social, visto que cabe ao professor, enquanto profissional, desenvolver práticas pedagógicas

com vista à inclusão, tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral.

Tendo em linha de conta o exposto, o presente estudo está organizado nos seguintes capítulos: No Capítulo I, temos a Revisão da Literatura, onde são abordados os temas: A importância da leitura e as dificuldades de aprendizagem; Conceito de aprendizagem; Dificuldade da leitura e da escrita e suas causas; Conceito de leitura; Definições da escrita; A importância da leitura no processo ensino-aprendizagem; Dificuldade da leitura e suas implicações; Transtorno de aprendizagem: dislexia na escola. O Capítulo II. Abordagem Empírica, é composto pela problemática e objetivos do estudo. O Capítulo III. Metodologia, onde será referido o tipo de metodologia utilizado, a técnica de recolha de dados, caracterização dos participantes e respetivos procedimentos. O Capítulo IV. Apresentação e Análise dos Resultados, e por fim a conclusão.

## **CAPÍTULO I. REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.1. A importância da leitura e as dificuldades de aprendizagem**

A educação, tanto em seu sentido amplo como estreito, tem uma função social. Isto significa que tanto a educação sistemática quanto a de apoio têm uma influência decisiva na formação humana. Para definir dificuldades de aprendizagem, é primordial referir a noção de aprendizagem. Assim, segundo Campanudo (2009), o conceito de aprendizagem reporta-se a uma mudança de comportamento resultante de influências práticas ou experiências como a um processo através do qual interiorizamos conhecimentos e capacidades intelectuais. Segundo a mesma autora, salientam-se duas características essenciais da aprendizagem, nomeadamente o processo de interiorização e a influência externa (Ferreira, 2015).

Os estudos existentes nesta área apontam que um elevado número da população estudantil tem Dificuldades de Aprendizagem e que dentro desta população estima-se que 70% a 80% tem Dislexia, afectando igualmente rapazes e raparigas, assim como pessoas de diferentes ambientes sociais e económicos (CEDI, 2011).

A tipologia de alunos que apresentam dificuldades na aquisição da leitura é muito diversificada, por isso existe a necessidade de fazer a distinção entre as diferentes situações. Em certos casos, a sua origem pode estar na existência de défices biológicos, os quais tornam difícil o processamento da relação entre os sons e os símbolos; noutras casos, pode ser falta do banho cultural das famílias, como é o caso de uma instrução na leitura pobre e inadequada (Cruz, 2007; Correia, 2008).

Deste modo, são vários os autores que sugerem a existência de dois tipos de dificuldades de aprendizagem na leitura: por um lado, temos as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura, que derivam tanto de factores exteriores ao indivíduo como de factores inerentes a ele; por outro, as dificuldades específicas centradas na aprendizagem da leitura, ou dislexia, que são de origem cognitiva e neurológica e para as quais, não existe uma explicação evidente (Cruz, 2007).

Segundo Correia (2008):

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas pode, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage como o meio envolvente.”

Além dos factores intrínsecos e extrínsecos, a investigação tem indicado a existência de serem quatro os fatores que podem influenciar a aprendizagem da leitura de um aluno, sendo eles: a dificuldade da percepção da fonética e na maneira de desenvolver o alfabeto; a falta de estratégias de compreensão da leitura; a dificuldade em se motivar para a leitura; e a falta de professores preparados nas instituições de ensino, sendo causas que nada têm a ver com o nível sócio-económico e/ou etnia (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003; Cruz, 2007).

A escola de hoje, nas palavras de Viegas (2018), não é a mesma que encontramos há alguns anos, pois os alunos são diferentes, acompanhando as mudanças da sociedade como um todo. Segundo o autor, os antigos métodos de ensino, assim como os instrumentos de ensino e métodos desatualizados, não são mais suficientes para atender às reais necessidades da educação atual no Brasil.

Precisamos considerar a rapidez com que as informações chegam até nós e quanto temos acesso a elas. Com isso, os alunos se tornam mais independentes, graças à sua ampla conectividade com essa nova tecnologia e mídia social, que vem transformando os métodos de ensino e aprendizagem (Viegas, 2018).

A este respeito, Saviani afirma:

“(...) vivemos uma situação paradoxal, do ponto de vista escolar. De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições como associações de bairros, relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa (...)” (Saviani, 1991, p.99).

Segundo Marques (2018), a forma como construímos o ensino e a aprendizagem não é mais a mesma, o professor deixa de ser o centro das atenções, que apenas detém o saber, e passa a assumir uma nova dimensão que o aproxima do aluno, atuando na resolução de problemas e desenvolvendo projetos importantes, entre outras mudanças. Segundo o autor, o processo de ensino e aprendizagem deve ser adequado a essas mudanças, cabendo ao professor questionar se esse modelo tradicional de escola ainda é relevante nos dias de hoje.

No século XX, a educação foi resultado de um processo envolvendo múltiplos pensadores que discutiam modelos de ensino e enfatizavam a necessidade da autonomia do aluno. Podemos enfatizar a ideia de aprendizagem por meio das condições Montessori, a aprendizagem experiencial de Freinet, a teoria de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, as críticas ao modelo de educação de Paulo Freire e o construtivismo do francês Michael Foucault (Farias, Martin e Cristo, 2015).

No contexto da sala de aula, problematizar significa analisar a realidade como forma de ter consciência da realidade. Em outro caso, os professores precisam estimular o desejo de aprender dos alunos e desenvolver problemas com o conteúdo. As dificuldades geralmente são encontradas porque os professores nem sempre conseguem atender a essa exigência. Nesta perspectiva, a fragmentação do conteúdo e seu desligamento do contexto social evidenciam a dicotomia histórica entre teoria e prática, que pode ser um dos motivos da desmotivação, desinteresse e indiferença dos alunos.

Evoluindo neste conceito, complementa-se, ainda, as colaborações de Freire (1921-1997), acerca da Pedagogia Problematizadora, partindo-se da premissa de que educadores e educandos aprendem juntos numa relação dinâmica. Nesta prática, orientada pela teoria, o estudante e sua autonomia podem ser refletidos criticamente como forma de interferir na realidade (Berbel, 2011).

De acordo com Moran (2017), a aprendizagem baseada em projetos é um processo de aprendizagem em que os alunos realizam tarefas e desafios para resolver um problema ou criar um projeto que seja relevante para suas vidas fora da sala de aula. Com projetos, é possível trabalhar habilidades como o pensamento crítico e criar a ideia de que é possível fazer o mesmo trabalho de maneiras diferentes.

A avaliação ocorre durante o processo, onde é avaliado o desempenho do aluno em atividades e projetos (Moran, 2017). No trabalho de projeto, há momentos para meditação, discussões em grupo, *feedback*, autoavaliação e avaliação de pares, redirecionando a tarefa de ensino, por forma a fazer-se o entendimento do processo de aprendizagem, ajudando o aluno a saber o que precisa melhorar e o desenvolvimento que já possui (Camargo, 2014).

Ainda de acordo com Moran (2018), um dos métodos de leitura mais eficazes sempre foi feito a partir do contar histórias (narrativa) e histórias de ação (histórias são sempre compartilhadas).

Oliveira (2019), diz-nos que o grande desafio da educação hoje é transformar-se, ser flexível, ser atraente para crianças e jovens, para torná-los eficazes na construção do conhecimento. É muito importante que haja apego na relação entre professor e aluno, pois a confiança entre eles permite ao professor sentir as necessidades de seu aluno e criar a sua própria prática metodológica para uma aprendizagem conveniente. O professor precisa encontrar uma metodologia em que o processo de ensino e aprendizagem ocorra da mesma forma. O professor precisa trabalhar com as melhores práticas para manter o aluno interessado.

## **1.2. Conceito de aprendizagem**

Segundo Alves (2007), a aprendizagem pode ser definida como uma mudança na conduta do indivíduo em função da sua própria experiência. Bem como pode caracterizar-se pela forma sistemática e encadeada com que as atividades são desencadeadas, visando suprir as exigências da instituição de ensino. As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita têm sido um problema recorrente nas escolas, a literatura levanta uma diversidade de abordagem

sobre o tema a partir de visões de estudiosos e pesquisadores da área. O fracasso escolar merece ser destacado, devido à influência que pode ter na realidade brasileira.

De um ponto de vista científico, após a revisão da literatura e reflexão sobre este tema, conclui-se que são vários os estudos que abordam esta temática, nomeadamente (Campanudo, 2009; Carneiro, 2011; Dias, 2013; Guerreiro, 2012; Cancela, 2014; Marques, 2014; Pinto, 2012; Rodrigues, 2012; Velasquez, 2007; Vilar, 2010; Coelho, 2011; Sternberg e Grigorenko, 2002), tais estudos levam-nos a entender o contexto das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita sendo de grande relevância não só para o meio académico mas para a sociedade em geral.

Acredita-se que as crianças não nascem com dificuldade na leitura, mas elas aparecem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esta dificuldade tem sido reconhecida como um dos fatores que interferem no aprendizado e na autoestima da criança. É apresentada como tendo várias perspectivas e nuances, podendo surgir de comportamentos divergentes que levam o aluno ao fracasso.

Sendo que os alunos começam a apresentar Dificuldades de Aprendizagem (DA) na escola como um sintoma que inicialmente é identificado pelo professor e pode ter várias causas, considerando as contribuições de vários autores (Cruz, 2009; Kirk, 1962; Leite, 2012). “O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo” (Alves 2007, p.18).

Para Souza (1996), o desempenho escolar de uma criança advém de três variáveis (ambiental, psicológica e metodológica), que são integradas entre si e devem ser equilibradas para que o processo de aprendizagem seja concluído com êxito, demonstrando a importância dada à variável metodológica utilizada em sala de aula.

A variável metodológica, ou contexto metodológico, define-se como a forma com que o conteúdo pedagógico é repassado aos alunos, sendo que é através de sua metodologia que o

professor visa despertar no aluno o interesse no que lhe é ensinado, incentivando-o a buscar ainda mais conhecimento, assim como superar as dúvidas e dificuldades ao longo do processo. De acordo com a visão de Vasconcellos (2002), metodologia também é a forma como o educador vê o mundo e como essa visão modifica a sua postura em sala de aula e como isso interfere na maneira com que os conteúdos são repassados ao aluno.

Em suma, metodologia requer conhecer a realidade prática do educador e dos alunos, para, a partir deste conhecimento, planejar a melhor forma de ação e, com isso seguir com a melhor alternativa pedagógica possível.

Portanto, podemos interpretar que ao efetuar o planejamento pedagógico de suas aulas, o professor deve considerar quer a realidade dos estudantes, quer a sua própria realidade, a partir da qual poderá usar as metodologias adequadas para que os conteúdos ensinados tenham relação com a realidade da turma e, com isso, sejam assimilados com maior facilidade. As metodologias usadas em sala de aula, portanto, devem ter profunda relação com a realidade social daquele núcleo específico, bem como ampliar os horizontes da turma através de uma construção progressiva de conhecimento, sempre enraizada nas experiências anteriores, facilitando, assim, a aprendizagem.

Na visão de Carraher e Schliemann (2002), na maioria dos casos, as dificuldades de aprendizagem não se devem só a problemas cognitivos ou de raciocínio, mas na maioria das vezes tem raízes na metodologia aplicada, que pode não ter sido bem compreendida/aplicada pelo discente. Nesses casos, é preciso criar uma metodologia diferenciada e apropriada às dificuldades do educando, sempre buscando superá-las e extrair o melhor de suas potencialidades.

Salienta-se que, professores e alunos dão o seu melhor ao desenvolverem as suas atividades pedagógicas, o que se comprova quando os educadores conseguem transmitir e construir conhecimento de forma clara. No entanto, é importante reforçar que este processo ocorre de maneira global na instituição de ensino, não isoladamente, por isso, é imperioso ao educador

estar em constante reflexão e atualização de seus métodos para que continue exercendo o seu papel de forma satisfatória e inclusiva.

A aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento de adaptação, sendo um fenômeno que faz parte da pedagogia. Como tal, a aprendizagem é uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. Para Luria (2006), a aprendizagem ocorre no ciclo normal evolutivo com os estímulos adequados combinado com uma integridade cerebral preservada. Qualquer dificuldade nas áreas afetiva, motora, linguística e nas habilidades cognitivas é sinal de alerta para o início de problemas escolares que defendem que a aprendizagem que acontece em concordância com as leis que reagem a plasticidade cerebral e, assim percebemos e aprendemos com maior precisão, velocidade e retenção (Luria, 2010).

Os estilos de aprendizagem são a maneira que um aluno utiliza para poder aprender os conteúdos propostos. Isso porque cada estudante tem facilidade com um determinado estilo e mais dificuldade de aprender com outro. Portanto, cada pessoa é única no seu modo de aprender. Ainda que sejam transmitidos conhecimentos da mesma maneira a todos os alunos, alguns vão assimilar melhor, enquanto outros terão mais dificuldade.

Isso acontece porque os alunos assimilam os conteúdos de maneiras distintas e isso significa que existem tipos de aprendizagem diferentes. É necessário conhecê-los para aplicar diferentes metodologias em sala. As dificuldades de aprendizagem têm várias causas, incluindo métodos de ensino que não atendem às necessidades da criança, motivos emocionais e outras estruturas diagnosticadas. Pessoas com dificuldades de aprendizagem têm potencial, como outras pessoas de inteligência média, mas muitas vezes não conseguem realizar esse potencial.

A aprendizagem e a formação do conhecimento devem ocorrer de forma natural e prazerosa, mas tem-se observado que muitos alunos do ensino fundamental apresentam grandes dificuldades para aprender a ler e escrever. Se essas dificuldades não forem percebidas e

corrigidas, causarão problemas no desempenho escolar e, conseqüentemente, no futuro dessas crianças.

“(…) letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2001, p. 72).

Aprender a ler e escrever acontece de forma diferente para todas as crianças e, dependendo de como ocorre o processo de aprendizagem, pode causar dificuldades de aprendizagem em geral. O objetivo mais importante da alfabetização é ensinar a ler e a escrever, e uma criança com dificuldades precisa de cuidados especiais. Um dos maiores problemas na escola é que se ensina escrita na escola sem ensinar o que é escrita, o que pode levar a dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Soares conclui dizendo que: “A sapiência da leitura está na capacidade de o sujeito colocar em ação todos os elementos necessários para dominar a língua numa sociedade letrada. Não basta apenas prevalecer a técnica de ler e escrever precisa apresentar competências” (Soares, 2001, p.48).

Muitas crianças são contra a leitura porque na escola não aprenderam a interpretar o que leem e o que está escrito, e carregam esse tédio para o resto da vida. Alguns professores, ao invés de enfrentarem as dificuldades com o aluno, livram-se dessa obrigação transferindo o aluno para a próxima série, aumentando ainda mais a dificuldade de aprendizagem. O professor deve identificar metas e ferramentas eficazes que irão preencher as lacunas de alfabetização do aluno e melhorar qualquer desempenho escolar, não importa o quão pequeno seja, para facilitar o processo de aprendizagem para todos os alunos.

Relativamente às dificuldades de aprendizagem, também são vários os autores que nos sublinham que elas estão ligadas ao processamento de informação, destacando-se entre outras a dislexia, que se caracteriza por habilidades alteradas dos processos de leitura (fluência, compreensão e leitura correta de palavras). Além destas, pode envolver ainda dificuldades no reconhecimento de palavras escritas, na descodificação, na adequação e habilidades ortográficas, podendo, ainda, manifestar-se no raciocínio matemático (APA, 2013, *cit. in*

Asorey e Fernández, 2013). Nesta sequência, temos vários autores que nos chamam a atenção para a falta de interesse, de motivação e de curiosidade que estes alunos apresentam para as atividades escolares (Torres e Fernández, 2001; Pinto, 2012). Como tal, pode entender-se que a intervenção com estas crianças exige o uso de várias estratégias, reforços e formas de as motivar, bem como correções imediatas para que não mantenham erros (Coelho, 2013; Ribeiro e Baptista, 2006).

### **1.3. Dificuldade da leitura e da escrita e suas causas**

o processo de leitura e escrita é uma etapa importante no desenvolvimento da criança nas primeiras séries, é preciso entender como ocorre a leitura e a escrita nesse período em que os sentidos e os movimentos emocionais estão em formação. Neste interim percebe-se que a psicologia está cada vez mais envolvida no processo de aprendizagem e as ferramentas psicomotoras podem contribuir como facilitadoras na leitura e na escrita dos alunos com dislexia que se encontram no processo de alfabetização.

“Assegurar a criança disléxica um sistema educacional de qualidade é muito importante, e para que isso aconteça é indispensável à colaboração de educadores na tarefa de ajudar essas crianças, encorajando-as; compreendendo-as; tendo muita paciência, pois o disléxico leva mais tempo para realizar suas tarefas; lembrar sempre que ele é capaz e criativo; saber a forma apropriada para ensinar a criança; não exercer pressão sobre ela; não fazer comparações com outros membros da escola; motive-a; incentive-a, essas são apenas algumas das dicas que irão ajudar você a lidar com o disléxico, portanto é necessário procurar sempre se informar sobre o melhor a fazer em cada situação, tendo consciência de que é necessário que cada um faça sua parte e assim com certeza ficará muito mais fácil se relacionar com as crianças que sofrem desse distúrbio” (Anjos et al, 2017).

Para Garcia (1998), todos os alunos sejam aqueles com necessidades especiais ou não, possuem alguma dificuldade no processo de aprendizagem e muitos são os questionamentos dos professores que atuam no processo de alfabetização desses alunos. Embora as dificuldades apareçam durante o processo de aprendizagem, há ainda a necessidade de adequar instrumentos que possam atender as especificidades dos alunos que demonstrem incapacidades de aprender.

#### **1.4. Conceito de leitura**

Ler é o processo de compreensão do mundo, que inclui as características de que uma pessoa necessita, dando origem às suas qualidades simbólicas e à capacidade de interagir com as palavras em um contexto social.

Todas as crianças devem ler de forma lúdica. Ler para as crianças é benéfico, transformando-as em auxiliares de aprendizagem, demonstrando um maior interesse na alfabetização e no desenvolvimento de habilidades de comunicação. Ler e contar histórias são formas de desenvolver o gosto pela fantasia, fomentando os pequenos aspectos da sua criatividade. O principal suporte para a alfabetização é a leitura. A escola desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura. Para ensinar uma criança a ler corretamente, é necessário ensiná-la a decifrar o que lê. De acordo com os Parâmetros do Currículo Nacional (1997), “O objetivo da leitura é a preparação de leitores competentes e, portanto, a formação de escritores, uma vez que a capacidade de criar textos eficazes origina-se da prática da leitura, espaço de criação da intertextualidade e fonte de vínculos modais” (Brasil, 1997, p.53).

Os leitores podem desenvolver as suas habilidades intelectuais, mas também são limitados pelos significados dos textos e os termos de seu uso. Os conceitos de leitura variam, assim como os conceitos de escrita, e a perspectiva da escrita em relação à linguagem falada é um fator importante nessa mudança. Os conceitos de leitura são importantes para a prática pedagógica no processo de alfabetização. Segundo Martins (1982, p.30).

“o ato de ler refere-se tanto ao que está escrito quanto a outras formas de expressão da ação humana, caracterizando-se como um fato histórico e estabelecendo uma relação histórica igualitária entre o leitor e o que é escrito”. ler. “(...) O processo essencial de leitura consiste na formulação de hipóteses, antecipando e compreendendo o conteúdo do texto. A leitura atribui sentido ao texto formulando hipóteses e expectativas que interferem nas intenções do leitor, que o veicula. ao ler”.

No plano da educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece a exploração e aplicação de cinco áreas de especialização que constituem um quadro

estruturado de projetos e propostas pedagógicas, proporcionando o desenvolvimento e a aprendizagem através de incentivos e atividades recreativas adequadas a cada faixa etária. Uma das áreas é fazer com que a criança ouça, fale, pense e imagine. Podemos trabalhar nesta área através da narração, da utilização de brinquedos sonoros, música e outros recursos que estarão à nossa disposição. Por meio das áreas de especialização, podemos seguir o roteiro para alcançar com sucesso até 2030, sendo o acesso ao desenvolvimento infantil de qualidade, aos cuidados e à educação da primeira infância e será garantido a todas as crianças para que estejam prontos para o ensino fundamental.

Assim, podemos entender que a introdução e o desenvolvimento de áreas de especialização são essenciais para garantir que os alunos que ingressam no ensino fundamental estejam preparados para novas experiências e tenham uma base sólida para aprender.

São vários os autores que referem que o prazer da leitura deve ser despertado desde a infância. Ler faz parte da formação cultural de todos. A leitura estimula a imaginação, facilita a descoberta de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário. A primeira experiência de leitura de uma criança deve começar na família, pois facilita o aprendizado na escola. A leitura contribui para a formação do sujeito, torna-o um cidadão mais informado e com uma visão ampla de mundo, ajudando-o a transformar a si mesmo e a realidade em que vive. A prática de leitura visa preparar leitores e escritores competentes, uma vez que a habilidade de criar textos origina-se da prática da leitura. Ler e escrever como prática social é sempre um meio polivalente, visto que a leitura é uma necessidade pessoal que a escola deve promover. Martins (1982, p.22) cita que “a leitura costuma limitar a decifrar a letra, mas seu aprendizado está tradicionalmente associado ao processo educacional global de uma pessoa, à sua capacidade de interagir socialmente e à sua situação social, política, econômica e cultural”.

Determinadas leituras ajudam a criar uma estrutura bem articulada para a história, servindo assim como uma alavanca para a criança se engajar na leitura com interesse, facilitando a compreensão e influenciando a maneira como a criança fala com o adulto. Para compreender o texto, as crianças precisam internalizar as ideias apresentadas nele com seu conhecimento

prévio. Depois de ouvir a leitura, as crianças desenvolvem na memória uma espécie de representação do texto que ouviram. É extremamente importante dar prioridade à leitura e o melhor que a escola tem a oferecer ao aluno é o processo de leitura.

### **1.5. Definições da escrita**

Para começar, é importante ressaltar que aprender a escrever é um ato afetivo, a criança deve entender que o aprendizado tem um significado para ela. É importante que a criança aprenda e escreva bem desde o início, para que conheça cada letra e saiba executá-la corretamente. Para escrever com sucesso, a criança precisa conhecer o prazer da escrita. É importante que a criança aprenda o que está escrito e as formas possíveis de escrever, a qualidade dos símbolos que lhe permitem decifrar, as relações entre letras e sons que tornam a leitura possível. É plausível destacar o que Ferreiro (2001) tem a dizer sobre o tema: “A escrita pode ser entendida de duas maneiras muito diferentes e dependendo de como você a encara. As implicações pedagógicas mudam dramaticamente e a escrita pode ser vista como uma representação de uma linguagem ou como um código de transcrição gráfica para unidades de som” (Ferreiro, 2001, p.10).

A escrita deve ser praticada em instituições pré-escolares, pois a criança já possui o conhecimento antes mesmo de entrar na escola regular. A exposição prévia à linguagem escrita incentiva a pensar sobre as suas oportunidades de aprendizagem. A prática pedagógica de utilizar diferentes materiais de escrita em sala de aula é importante porque permite que a linguagem escrita desempenhe múltiplas funções, e o conhecimento das funções contribui para o desenvolvimento dos aspectos figurativos e da escrita.

Ferreiro (2001) também afirma que a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema representacional, não um processo de codificação. “Uma vez criado, pode-se pensar que novos usuários estão aprendendo o sistema de apresentação como um sistema de codificação” (Ferreiro, 2001, p.12).

A alfabetização é um processo que vai além de ler e escrever as letras do alfabeto, mas também compreender a estrutura de uma língua e como ela é usada. A aprendizagem no processo de alfabetização ocorre quando o aluno entende que a escrita é uma correspondência grafema-fonema.

A escrita consiste em um conhecimento que permite a criança criar suas próprias regras nas quais ela irá criar e testar hipóteses sobre como as palavras são escritas. Ferreiro e Teberosky (1985), falando deste último, enfatizam esta nova informação:

“(...) vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos”.

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba “já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras”; pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos “a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som” (Ferreiro & Teberosky, 1985, pp.13-14).

Portanto, existem áreas de experiência para apoiar o planejamento pedagógico, garantindo que o aluno tenha tempo, espaço e liberdade, o que será fundamental para facilitar a experiência do aluno no ambiente escolar, contribuindo para a aquisição de conhecimentos para a vida cotidiana.

### **1.6. A importância da leitura no processo ensino-aprendizagem**

O primeiro contato das crianças com a leitura ocorre por meio da leitura auditiva, quando alguém lê em voz alta, enquanto os outros acompanham a leitura silenciosamente. A criança

continua ouvindo e, claro, constrói uma associação com a reprodução do mundo que já possui. A leitura consiste em vários processos, um dos quais é ensinar o aluno a ler de forma significativa para que o texto seja mais fácil de compreender. Assim, “aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar sentido, e o leitor deve ter um objetivo: buscar sentido no texto” (Ferreiro & Teberosky, 1987, p.21).

O conceito de leitura no processo educativo leva em consideração a necessidade de ativar o processo educativo. A prática da leitura é de extrema importância, pois é graças a ela que adquirimos conhecimentos que podem nos ajudar a desenvolver, enriquecer nossas ideias e melhorar o nosso vocabulário. O hábito da leitura deve ser incentivado desde a infância, para que a pessoa aprenda desde cedo que ler é algo importante e, acima de tudo, um prazer. Quanto mais cedo as histórias orais e escritas aparecem na vida de uma criança, é mais provável que ela goste de ler. Uma boa leitura permite ampliar a sua visão do mundo. Por meio da leitura, os homens podem atender às suas necessidades, o que lhes permitirá transformar e mudar o mundo. A compreensão é o dispositivo que dará o suporte necessário para a aquisição de conhecimentos na preparação do cidadão crítico para atuar na sociedade.

Pelo exposto, podemos entender que o professor deve incentivar os seus alunos a ler, desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio lógico. A leitura melhora a aprendizagem do aluno por estimular o bom funcionamento da memória, melhora a capacidade de interpretação por apoiar o raciocínio ativo, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e variado sobre diversos assuntos, o que permite um melhor entendimento do mundo, permitindo uma visão crítica do mundo para o indivíduo. As crianças devem receber atenção especial e desenvolver o hábito de ler desde cedo. É importante dar às crianças um espaço amplo para estimular a leitura. Como Martins (1982) descreveu: “Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, e a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias” (Martins, 1982, p.34).

Ler é uma experiência que adquirimos ao longo da vida, é importante não só para a formação de um aluno, mas também para a formação de um cidadão, portanto, a escola busca ensinar

e educar a sociedade, fornecendo conhecimentos básicos que irão contribuir para o seu desenvolvimento e num futuro ser uma pessoa crítica capaz de compreender as características sociais, culturais e naturais em que se inscreve. Como enfatiza Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura de uma palavra, de modo que a leitura posterior de uma palavra não pode prescindir da continuidade da leitura da primeira”, pois isso seria uma ponte para uma aprendizagem efetiva (...) progredir tornando a aprendizagem uma parte integrante da personalidade” (Freire, 1989, pp.11-12).

A maior parte do conhecimento humano adquire-se através da leitura, por isso, é necessário ler muito, constante e regularmente, porque ler constantemente significa aprender a conhecer, interpretar, decifrar e distinguir entre elementos básicos e secundários.

“Ler é uma das tarefas mais importantes que uma escola deve ensinar, mas para isso o professor deve estar atento à necessidade e também praticar o hábito da leitura de forma eficaz. É necessário ensinar a ler a todas as crianças desde a infância, para que todos saibam que ler é algo importante, para que possa ser um adulto culto e dinâmico” (Cunha, Brito & Silva, 2003, p.19).

Assim, a leitura é considerada o principal elemento de aquisição de conhecimento. “A leitura é parte integrante da formação e da educação, enquanto processo, indica a necessidade de uma busca constante pelo conhecimento” (Cunha, Brito & Silva, 2003, p.19).

A leitura é algo vantajoso para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer o nosso vocabulário e obter aprendizado. O ato de ler é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma qualidade particular ao homem. Joaquim Severino, professor de filosofia na USP, também evidencia em suas obras acadêmicas, a importância de transferir cultura, integrar áreas do conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia. Para iniciar, o ato de ler e escrever são elementos indispensáveis e até mesmo definidores para a sobrevivência de todos em um mundo globalizado. No entanto, ainda há resistência a isso, e eles não levam esses valores a sério. O alto nível contínuo de analfabetismo no Brasil deveu-se à falta de compreensão e interpretação do que lê e, portanto, acabou enfrentando o problema como um problema terrível.

O escritor Paulo Freire, educador brasileiro reconhecido mundialmente por seu trabalho na área da educação, enfatiza o seguinte facto acerca da leitura e interpretação textual: “Para realmente aprender a ler, não basta o indivíduo ler a seguinte frase "Eva viu a uva" sem poder analisar o conteúdo escrito. É importante entender a posição de Eva em seu contexto étnico e social, quem trabalha para produzir essa uva e quem se beneficia desse trabalho” (Freire, 1996, p.81).

Analisando esse pensamento de Paulo Freire, pode-se argumentar que a leitura não pode ser reduzida a dizer o que está escrito, o leitor deve entender todo o contexto que abrange o pensamento dessa frase, além do facto de que ele está interessado nela para dar um ponto de vista sobre ela, de modo que há uma interpretação textual real.

Mergulhando ainda sobre as questões ligadas ao processo da leitura e escrita para a construção do saber, Severino afirma:

“Aprender a ler é antes de tudo, aprender interpretar o mundo, compreender o seu contexto, não se limitando apenas a uma manipulação mecanizada de palavras ou frases, e sim abrangendo em uma relação dinâmica que vincula a linguagem com a realidade que o mesmo as vive. Afinal, a aprendizagem da leitura é um ato de educação e isso é um ato profundamente político” (Severino, 1994, p.31).

Seguindo a linha de raciocínio defendida pelo autor anteriormente referido, torna-se evidente o facto de que não é possível pensar a educação desvinculada dos princípios básicos como a leitura e escrita, pois são ferramentas indispensáveis e chaves de acesso para um conhecimento mais aprofundado sobre o mundo. Possibilitando transformações de carácter social e coletivo, a leitura e a escrita são valores relevantes para que o homem adquira a cidadania, e ferramentas para colaborar com a transformação do mundo. Sem esses valores indispensáveis, eles se tornam pessoas incapazes de exercer de forma plena essa cidadania (Severino, 1994).

A escrita, por sua vez, não se resume em pegar numa caneta ou lápis e desenvolver simples traços, a escrita é a constatação dos valores da leitura com o intuito oposto, já que a leitura propicia uma assimilação e a escrita uma projeção desses conhecimentos.

É público e notório que o hábito da leitura depende de outros elos no processo de formação educacional. Sem dominar a leitura, o aluno não consegue, por exemplo: executar uma pesquisa, elaborar um pequeno resumo, detectar e tomar nota de uma ideia principal que esteja subtendida ou até mesmo explícita dentro do texto, realizar análises críticas sobre algum tema, além de não possuir argumentos para defender seus posicionamentos em diversos contextos.

Partindo dessa vertente, a análise do mundo não surge apenas com o hábito da leitura de textos prontos, esse processo de conhecimento crítico do mundo, como cita Freire (1996, p.51), “procede a leitura da palavra”. Portanto, antes mesmo que alguém comece a ler uma palavra, já existe uma leitura particular sobre o mundo que irá basear a reprodução mental dessas palavras”.

Já para Vygotsky (1988, p.131) “a compreensão da língua escrita é efetuada primeiramente através da língua falada”, sendo que após o processo de leitura textual, este pode ser amplamente discutido entre os alunos, com a intervenção do professor, para que depois haja uma reescrita do texto por parte dos alunos, só que dessa vez baseado em suas ideias.

Para Bamberger (2002, p.32), “A leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e tem experiências intelectuais, o resultado é a formação de uma filosofia da vida, compreensão do mundo que nos rodeia”. Portanto, é necessário ensinar às crianças a desenvolver hábitos de leituras, para que desperte o prazer de aprender a analisar e compreender a vida. Também, é importante destacar sobre a formação pedagógica do professor, pois ele é essencial para colaborar de forma mais eficaz na formação cognitiva dos seus alunos. O professor deve propor várias vertentes de raciocínio para uma informação comum, a fim de que se possa extrair várias discussões que possibilitem deixar a aula mais enriquecedora (Marcuschi, 2001).

## 1.7. Dificuldade da leitura e suas implicações

Visto que o processo de alfabetização é um momento importante no progresso da criança nas séries iniciais, é necessário compreender como a alfabetização se dá nesse período em que os sentidos e os movimentos sensórios motores estão se concluindo, como a psicomotricidade está intrinsicamente ligada ao processo de aprendizagem e que ferramentas psicomotoras podem contribuir como facilitadores no processo alfabetização.

Diante disto, o presente trabalho partiu do pressuposto de que a psicomotricidade junto ao processo de alfabetização oferece ferramentas positivas, de modo a oferecer materiais que tornam a alfabetização mais dinâmica e que estimulam as habilidades cognitivas colaborando e facilitando o aprendizado da criança.

Sabendo que a psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e de suas interações com o mundo e que sua aplicação no processo de alfabetização é fundamental na construção de muitos conceitos que são vistos como base na aprendizagem.

Muito se tem questionado das dificuldades da leitura e da escrita, além disso, várias são as interpretações acerca de tais dificuldades de aprendizagem. Para Berninger e Hart (*cit. in* Garcia, 1998, p.58): “As dificuldades de leitura e escrita estão presentes no cotidiano escolar e na vida das crianças, incluindo todos os tipos de alunos, e representam um obstáculo enfrentado por professores e familiares”.

As crianças não nascem com dificuldades escolares, elas aparecem ao longo do processo educacional. Portanto, é necessário permitir ações reflexivas em torno dos alunos com deficiência de aprendizagem para que eles demonstrem sua capacidade de aprender. De acordo com Vygotsky (1987, p.101), “a educação adequadamente organizada leva ao desenvolvimento mental e desencadeia vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis”.

A aprendizagem é um processo flexível que surge da relação entre professor e aluno. Devemos entender que o aprendizado é constante e construtivo, e é o professor quem deve

oferecer condições adequadas para o seu desenvolvimento na vida do aluno, portanto, a leitura é ausente por falta de conhecimento do professor.

A compreensão do professor é fundamental sobre quais fatores interferem na aprendizagem de uma criança, e ele está constantemente em busca de questões que influenciam o processo de construção do conhecimento. De acordo com Fonseca (1995, pp.81-82), “Cabe ao professor criar um quadro de engajamento de aprendizagem para promover as habilidades de aprendizagem dos alunos, provocando, melhorando e otimizando suas habilidades de adaptabilidade e comunicação”.

Esse processo de aprendizagem ocorre por meio da transferência de conhecimento. O educador deve transmitir confiança e compreensão à criança, evitando a expressão de dor e angústia pelas dificuldades que apresenta. É importante que o educador explique à criança que compreende a causa das suas dificuldades de aprendizagem e que procura métodos adequados para facilitar a compreensão e a aprendizagem. Portanto, procure conteúdo significativo e use técnicas que permitam que seu filho faça uma conexão entre o que está aprendendo e sua vida. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.97) enfatiza que “a aprendizagem é o resultado de uma interação dinâmica entre a criança e o meio social, enquanto o pensamento e a linguagem são influenciados pelo meio em que vive.”

É muito importante que haja apego na relação entre professor e aluno, pois a confiança entre eles permite ao professor sentir as necessidades de seu aluno e criar sua própria prática metodológica para uma aprendizagem conveniente. O professor precisa encontrar uma metodologia em que o processo de ensino e aprendizagem ocorra da mesma forma. O professor precisa trabalhar com as melhores práticas para manter o aluno interessado.

## **1.8. Transtorno de aprendizagem: dislexia na escola**

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), refere que a Dislexia é designada como Transtorno Específico da Aprendizagem, podendo abarcar dificuldades nos domínios de leitura, expressão escrita e matemática. No caso das dificuldades específicas ao domínio da leitura, ou seja, em se tratando de um caso “puro” de Dislexia, o clínico deverá indicar tratar-se do Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura.

Segundo Pinto (2012, *cit. in* Ferreira, 2015), a dislexia é:

“um conceito geral que necessita de uma definição ampla, que exemplifique os traços gerais que lhe estão associados e a atribuição de uma causa bem como o conhecimento das suas características para melhor apoiar o seu diagnóstico. Serão também mencionados os comportamentos e problemas escolares associados à problemática, bem como o seu diagnóstico e avaliação. Com a obtenção destes conhecimentos, assegura-se a rigorosa e criteriosa identificação dos problemas que estão na origem do distúrbio, permitindo assim implementar estratégias educativas mais adequadas aos alunos com Dislexia” (Pinto, 2012, *cit. in* Ferreira, 2015, p.20).

Pessoas com dislexia têm dificuldade para ler em um bom ritmo e sem erros, como tal, as crianças também podem ter dificuldade com a compreensão da leitura, ortografia e escrita, embora tais dificuldades normalmente não são um problema de inteligência. Pessoas com dislexia costumam encontrar maneiras de contornar a sua dificuldade, o que por vezes é difícil de se detetar numa fase precoce. Embora a maioria dos casos sejam diagnosticados quando crianças, não é incomum que outros só sejam detetados na idade da adolescência ou mesmo na fase adulta.

Embora lidar com a dislexia possa ser difícil, há ajuda disponível, eis que, de acordo com a lei federal, alguém com diagnóstico de aprendizagem, com dislexia, tem direito à ajuda extra do sistema público de ensino. Uma criança ou adolescente com dislexia geralmente precisa trabalhar com um professor especialmente treinado, tutor ou especialista em leitura para aprender a ler e soletrar melhor (Borba e Braggio, 2016).

Por se tratar de uma perturbação neurobiológica (DSM-5, 2013), não há como prevenir a dislexia. A saída é detectá-la precocemente para assegurar o aprendizado da criança e sua qualidade de vida. As crianças com dislexia muitas vezes têm problemas para processar corretamente os símbolos usados na escrita. Elas têm dificuldade para escrever palavras e expressar ideias ao escrever, e podem entender algo ou alguém perfeitamente quando apresentado oralmente, mas têm dificuldade para tomar notas na aula. Crianças e adultos com dislexia podem ter uma caligrafia irregular ou ilegível, e problemas ao escrever palavras semelhantes.

O fracasso escolar é entendido como o fracasso e/ou a evasão de um estudante em algum momento da sua carreira escolar, e a forma como a escola, a família e os estudantes lidam com este fenómeno tem um forte impacto na carreira escolar destes indivíduos. A principal função da escola é transferir conhecimentos aos estudantes através de estratégias pedagógicas e da intervenção de profissionais treinados. Entretanto, só se pode falar do sucesso da escola quando se entende que cada criança tem características, conhecimentos, formas de ver e aprender (Charlot, 2013).

Os autores Moysés e Collares (1997), citam em seus trabalhos que o fracasso escolar se deve a vários fatores que passam por diferentes formas de ser e que afetam seu desenvolvimento na escola, como a patologia e a medicalização da educação como forma de normalizar comportamentos que justificam o fracasso, apoiando-o com possíveis disfunções neurológicas como hiperatividade, dislexia, dificuldades de aprendizagem, que marcam e enquadram as crianças nas categorias que as definem a partir daquele momento.

Freitas (1996) fornece alguns dos conhecimentos que os profissionais necessitam em termos de regulamentação da prática educacional, incluindo rigor metodológico, pesquisa, respeito ao conhecimento do educador, criticidade e ética, portanto, este conhecimento é crucial para o trabalho de um profissional. Levando em consideração o que um estudante já sabe e usando este conhecimento para entender novos conceitos, é necessário, além de entender que cada aluno tem uma maneira única de estudar e ler em diferentes matérias, cada um faz a sua própria leitura, e é especial baseado na carga de informação que ele criou em sua jornada de

vida. O professor é sensível e capaz de filtrar e melhorar este conhecimento a fim de transmitir novos conhecimentos que contribuem para o sucesso da escola (Negreiros et al., 2017).

Assim, entende-se que o papel do professor vai além da simples transferência de conteúdo aos alunos, esperando que todos aprendam de maneira uniforme e oportuna, enquadrando aqueles que não são capazes de alcançar este objetivo. Embora a escola procure a inclusão, seguindo as políticas de igualdade de oportunidades, continua a ter de preparar os seus alunos para atingir os objetivos estandardizados. Mas a escola deve também atender às diferenças dos alunos e conduzi-los a determinados objetivos. É aqui que surgem as dificuldades quando se consideram os alunos disléxicos (Ferreira, 2015).

Finalmente, deve ser entendido que o trabalho do professor em uma instituição de ensino é crucial para o desempenho do aluno, portanto, fornecer os meios para facilitar o trabalho do professor e a instituição deve ser uma prioridade no esforço de proporcionar um ambiente de trabalho que facilite e contribua para o sucesso da aprendizagem de todos e cada um. O espaço associado com o bem estar dos profissionais na escola torna o trabalho dos professores agradável, o que se pode traduzir em bons resultados e melhores práticas educacionais.

Portanto, o profissional envolvido começa a procurar novas formas de ação e interação com outras autoridades, incluindo a sua prática, porque a sociedade está em constante mudança, e novos conceitos, teorias e formas de ação surgem na mesma proporção, exigindo que a escola e os professores sigam tais mudanças, para que aluno possa despertar o interesse, a curiosidade e o desejo de aprender de uma forma significativa. Para este fim, destaca-se o papel principal desempenhado por estes professores como facilitadores do ensino e da aprendizagem, desempenhando um papel importante na formação das disciplinas.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, a dislexia possui dificuldade específica que, com uma adequação pedagógica, pode corroborar com o processo de aprendizagem de uma criança, levando-a a uma vida normal. A análise precoce é a chave para aprender a ler com sucesso. Portanto, os disléxicos devem ser tratados com cautela para que se desenvolvam

bem no aprendizado. Portanto, o disléxico não deve ser repreendido se cometer um erro, pois tal atitude poderá inibir e aumentar as suas dificuldades.

Desenvolver a empatia e a motivação pela capacidade de construção do conhecimento, requer do professor uma habilidade que poderá contribuir e muito com a formação desse aluno. Nos dizeres de Fonseca (1995):

“Somos de opinião que o professor primário deve ele próprio construir os seus instrumentos de diagnóstico pedagógico (diagnóstico informal) a fim de conduzir a sua atividade mais coerentemente... é do maior interesse o uso de instrumentos que permitam detectar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem, pois só assim uma intervenção psicopedagógica pode ser considerada socialmente útil, pois quanto mais tarde for identificada a dificuldade, menos hipóteses haverá para solucionar corretamente” (Fonseca, 1995, p.35).

Um dos termos mais usados para designar dificuldades específicas de aprendizagem do aluno, também conhecido como Dislexia, traz distúrbios tanto no processo de leitura e escrita. Oliveira, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), sublinha que:

“A dislexia pode ser definida como uma dificuldade de aprendizagem ou distúrbio na leitura, escrita e ortografia. A dislexia é o distúrbio mais observado em sala de aula. “Assim, não é considerada uma doença, mas uma disfunção neurológica em que as informações viajam mais e demoram mais para serem processadas, dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita” (Oliveira, 2019, p.167).

Para Lyon (1995, *cit. in* Nico e Souza, 2003), “A dislexia é um entre vários distúrbios de aprendizagem, caracterizada por dificuldade na codificação de palavras e insuficiência no processamento fonológico. Manifesta-se pela dificuldade em diferentes formas de linguagem, além da leitura, na escrita e na soletração”.

Como nos refere Ferreira (2015), a responsabilidade na prevenção do insucesso escolar incide sobre a escola, logo sobre os professores. Um aluno com Dislexia tem direito a obter sucesso escolar, mas se não o alcança não consegue aprender da forma como o professor o ensina, então este tem de ensinar de forma que ele aprenda. Se o aluno não consegue aprender a ler

com o método de leitura utilizado pelos seus colegas, é então necessário que o professor utilize outro método.

Sobre esta temática, Konkiewitz (2013), diz-nos que a dislexia está associada a problemas de linguagem, como leitura, escrita e ortografia, embora as pessoas com dislexia também possam ter dificuldades de visão, memória e/ou orientação. Vários estudos têm mostrado que a dislexia, quando não diagnosticada, pode causar muita frustração e ansiedade nos indivíduos envolvidos. Pelo exposto, entende-se que a escola deve estar atenta o mais precocemente possível a alunos que apresentam este perfil de desenvolvimento.

As crianças disléxicas têm dificuldade em compreender o que está escrito e escrever o que pensam. Quando você tenta se expressar no papel, está fazendo errado, fazendo com que o leitor interprete mal suas ideias. As crianças disléxicas não conseguem reconhecer as palavras que já leram ou aprenderam. Ler é um grande esforço para ela, pois cada palavra que lê parece nova e desconhecida.

As responsabilidades atribuídas ao professor do 1º ciclo são enormes. Pretende-se que este utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais, independentemente da sua problemática, podendo inclusive ter várias problemáticas na sua sala de aula, mantenha e cumpra o programa para o resto do grupo-turma. Se os professores não possuem a formação necessária e o conhecimento da natureza dos problemas, assim como a influência no processo educativo destes alunos, não estão em condições para responder às necessidades educativas deles não conseguindo prestar o apoio adequado (Pinto, 2012; Ferreira, 2015).

O trabalho desenvolvido com uma criança com Necessidades Educativas Especiais implica um trabalho de equipa. Todos os intervenientes no processo educativo do aluno, desde o professor titular, professor de Educação Especial, psicólogos, médicos, terapeutas, entre outros, devem reunir todos os esforços no sentido de desenvolver e implementar estratégias que promovam o seu sucesso educativo e satisfaça as suas necessidades educativas.

De acordo com Lima (2005, *cit. in* Pinto, 2012), os professores do 1º ciclo têm um papel essencial na detecção das Dificuldades de Aprendizagem, principalmente na Dislexia, uma vez que são eles que trabalham com as crianças no início do processo de leitura e escrita. É, por isso, crucial que os professores consigam reconhecer os sintomas para lidar com a problemática, necessitando para isso de formação na área da Dislexia (Ferreira, 2015).

O professor deve investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da sua carreira, realizando formação contínua e investigação. A formação proporcionará aos professores a aquisição de um vasto leque de conhecimentos, assim como: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar; as formas de avaliação, a compreensão e identificação das incapacidades que o aluno apresenta; reconhecer e aplicar as estratégias mais vantajosas ao seu desenvolvimento; conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade (Correia, 1999).

A escola é um dos principais agentes responsáveis pela inclusão da criança na sociedade, para além da sua família. Dentro da escola, cabe ao professor o papel do principal agente na promoção do bem-estar da criança. Assim, pretende-se que o professor seja competente na transmissão de saberes específicos, assim como no seu desempenho profissional, refletindo-se nas aprendizagens realizadas pelos seus alunos (Rosado & Mesquita, 2011).

Também, Lopes (2020), relativamente a esta questão refere que o suporte emocional é muito importante, uma vez que pessoas com dislexia costumam ficar frustradas por não conseguirem acompanhar os colegas da turma. A família e os amigos podem ajudar as pessoas com dislexia, entendendo que elas não são estúpidas ou preguiçosas e que estão se esforçando o máximo que podem. É importante reconhecer e valorizar os pontos fortes de cada pessoa, seja no esporte, no teatro, na arte, na solução criativa de problemas ou em qualquer outra coisa.

É, portanto, fundamental que o aluno usufrua de apoios que reforcem as suas aprendizagens, de apoios educativos especializados que envolvam a avaliação do seu perfil no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e académico, bem como, de intervenção individualizada com a

finalidade de desenvolver as suas competências de leitura e escrita, com o recurso a atividades e/ou exercícios específicos de modo a uma verdadeira inclusão.

De salientar, também, como fundamental, a importância e a necessidade da formação de professores, devendo esta ser organizada tendo como ponto de partida a realidade escolar e as necessidades sentidas pelos professores. Correia (2008) reforça a ideia de que é preciso que todos os docentes estejam preparados para que, dentro da esfera do saber e de influência, se possam prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem.

Ser um professor no século XXI significa ter conhecimentos teóricos que vão além das disciplinas às quais você está destinado e práticas de ensino diversas. Ser professor no século XXI significa desenvolver conteúdos de maneira suficientemente contextualizada, globalizada e diversificada para que os alunos participem de um projeto pedagógico que possa gerar interesse e motivação. Ser professor no século XXI é desenvolver práticas de ensino que respondam à diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que atendem às necessidades individuais no trabalho coletivo de construção do conhecimento, o que, para tal, é fundamental estar atualizado na sua profissão.

## **CAPÍTULO II. ABORDAGEM EMPÍRICA**

### **2.1. Problemática**

Considera-se a necessidade de compreender e acompanhar as crianças com perfil de dislexia, constituindo-se, assim, um desafio para toda a comunidade educativa, impondo o alargamento das suas funções, em especial aos professores do segundo ano e terceiro ano do ensino fundamental que têm a tarefa de ensinar essas crianças a ler. São eles que observam as dificuldades que elas apresentam, portanto, o seu papel é primordial na detecção dessas dificuldades, no seu encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica (Pinheiro, 2009; Martins, 2011; Moura, 2011).

É neste nível de ensino que o professor assume um papel determinante no desenvolvimento educativo de uma criança disléxica. É importante compreender que o professor não diagnostica a Dislexia, esta deve ser diagnosticada por especialistas, contudo, o professor é muitas vezes o primeiro a detetar um possível problema ao nível da leitura (Hennigh & Soares, 2003) “(...) e que apesar de ser possível que a dislexia tenha uma origem neurológica, o seu tratamento tem de ser de ordem educacional” (Richardson, 1989, *cit. in* Hennigh & Soares, 2003, p.36).

Neste sentido, os conhecimentos que os professores apresentam sobre a temática influenciam a avaliação que estes fazem sobre as competências individuais de cada criança. Tendo por base o exposto, surge a seguinte pergunta de partida: será que os professores que leccionam o 2º ano e 3º ano do ensino fundamental, numa escola na cidade de Santarém, Pará, Brasil, têm conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma pedagógica estes alunos em sala de aula?

Para dar resposta à nossa questão, consideraram-se os seguintes indicadores:

- Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita;
- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;

- Dificuldades ao nível do processamento fonológico;
- Confusão na configuração de palavras;
- Problemas na perceção auditiva;
- Frequentes inversões, omissões e substituições;
- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos;
- Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita;
- Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas;
- Dificuldade em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização;
- Confusões entre as sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de articulação;
- Dificuldade em seguir orientações e instruções;
- Problemas de memorização auditiva;
- Dificuldade em estruturar trabalhos escritos, com composições;
- Dificuldade em lembrar nomes;
- Baixo limiar de atenção quando escutam;
- Problemas com perceção espacial.

## **2.2. Objetivos de estudo**

Para tal foram delineados os seguintes objetivos:

### *2.2.1. Objetivos gerais*

- Analisar as opiniões dos professores que leccionam o 2º e 3º ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao apoio mais adequado;
- Aprofundar o tipo de conhecimentos que os professores que leccionam o 2º e 3º ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, têm sobre a dislexia.

### *2.2.2. Objetivos específicos*

- Perceber como os professores que leccionam o 2º e 3ºano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, podem intervir com os alunos disléxicos na sala de aula, na sua iniciação à leitura;
- Perceber se as habilitações académicas dos professores que leccionam o 2º e 3º ano do ensino fundamental apresentam conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiarem pedagogicamente da melhor forma estes alunos em sala de aula.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGIA**

### **3.1. Tipo de metodologia**

Ao longo da reflexão teórica, e considerando a nossa experiência profissional, percebeu-se a necessidade de saber o que o docente pensa sobre o tema em estudo, tendo por base as práticas que aplicam na sala de aula para a promoção da inclusão. Para dar sequência à pesquisa, foi passado aos diretores a Solicitação para a Investigação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes (Anexo 1).

Pretende-se com este estudo a aplicação de uma metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo quantitativo, através da aplicação de um inquérito por questionário a professores. Este estudo foi submetido à Plataforma Brasil (Anexo 2).

Com base nos objetivos definidos, esta investigação foi planificada procurando conjugar-se as opções metodológicas e técnicas que se mostraram mais funcionais e produtivas. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p.53), a investigação quantitativa está integrada no paradigma positivista, determinando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. É o tipo de investigação apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e de inferências a partir de amostras de uma população.

Yolles (1999), menciona que o estudo dos métodos ou a arte de dirigir a investigação estão definidas como uma metodologia que pode ser encarada em termos abstratos tal como um estudo, e em termos práticos, como uma lógica aplicada a uma determinada situação, ou seja, como um conjunto ordenado de ideias. Apresentamos a seguir, o enquadramento metodológico que serviu de base a este estudo. A metodologia é entendida como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação a ser usada na resolução particular de um problema.

As diferenças dos métodos escolhidos e aplicados nos apontam que a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva com base no teste de uma teoria que aborda o fenômeno social como algo objetivo e mensurável.

### **3.2. Técnica de recolha de dados e procedimentos**

O instrumento aplicado neste estudo foi um inquérito por questionário autorizado pela autora Ferreira (2015), e utilizado na sua dissertação de mestrado intitulado “*Dislexia – a perspectiva dos professores do 1º ciclo do concelho de Caldas da Rainha*” (Anexo 3).

O inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação sobre as características da Dislexia, inquirindo o conhecimento dos professores que leccionam o 2º e 3º ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, que farão parte dos participantes deste estudo. O questionário é composto por 28 perguntas, numeradas sequencialmente e com duas partes distintas. A primeira parte remete à caracterização dos participantes, com questões sobre o tempo de serviço, habilitações académicas, formação e se já trabalharam com crianças disléxicas. Na segunda parte do questionário, que tem início na Questão 7, é solicitado aos inquiridos que refiram quais as áreas em que uma criança com Dislexia apresenta maiores dificuldades. A partir do item 8 são realizadas vinte e uma afirmações sobre a problemática, de modo a entender a perspectiva e o grau de conhecimentos dos professores sobre a temática da Dislexia (Anexo 4).

As questões aplicadas no questionário são questões de resposta fechada. Na sua grande maioria, apresenta questões de resposta única, em que os inquiridos selecionam apenas uma opção (deentre as apresentadas) que mais se adequa à sua opinião, apresentando, também, algumas questões de resposta múltipla, nomeadamente as questões 6 e 7, em que o inquirido escolhe várias modalidades de resposta sem número limitado (Sousa & Baptista, 2011, *cit. in* Ferreira, 2015). Das questões 8 a 28, a forma de resposta aos itens utilizada trata-se da Escala Likert. Esta escala é utilizada para medir atitudes e opiniões. Tal como relatam Marconi e Lakatos (1982, p.94), “(...) desta maneira obtém-se uma graduação quantificada das preposições, que são distribuídas entre os indivíduos a serem pesquisados”. Neste âmbito,

propõe-se ao sujeito do estudo que especifique o seu grau de concordância com cada uma das informações apresentadas. Foi utilizada uma escala de 5 pontos que varia entre (1) “discordo totalmente” e (5) “concordo plenamente”. É uma escala em que metade das afirmações têm natureza positiva, e a outra metade de natureza negativa, existindo o meio para a indecisão. Segundo Pinto (2012, *cit. in* Ferreira, 2015), os itens foram elaborados tendo como base as características, comportamentos e atitudes escolares que o professor da turma encontra diariamente na sua sala.

A revisão do inquérito por questionário para verificação de erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe (para evitar erros ou induções nas respostas e a finalidade de validar a clareza, compreensão e pertinência das questões), e para determinar o tempo médio para o preenchimento deste (15 minutos), foi efetuada por Pinto (2012, *cit. in* Ferreira, 2015) na aplicação de um pré-teste.

Primeiramente, os intervenientes na investigação foram devidamente inteirados dos seus objetivos e estratégias, procurando previamente as suas devidas autorizações, antes de iniciar quaisquer procedimentos. Assim, foi solicitada por escrito ao diretor da escola, a devida autorização (Anexo 5) para o desenvolvimento da investigação, explicando os objetivos desta, os procedimentos a desenvolver e o conteúdo do questionário, assim como a confidencialidade dos dados obtidos tendo sido fornecida aos participantes a declaração de consentimento informado.

A privacidade dos participantes foi assegurada, respeitando e garantindo os direitos dos que participaram no processo da investigação, de modo a protegê-los de quaisquer danos ou prejuízos no decorrer do resultado dos dados. Para isso, os questionários foram efetuados em folhas idênticas, sem qualquer identificação.

Foi respeitada a liberdade individual de cada inquirido, de se poder recusar a colaborar nos processos de investigação. As coordenadoras da escola entregaram os questionários aos professores, tendo sido estabelecido um período de aproximadamente 15 dias para a recolha dos mesmos.

Os questionários implementados são anônimos, não se recolheram dados identificadores pessoais ou organizacionais, nem houve recolha de dados em meio escolar, ficando assegurada a ética dos procedimentos desta investigação.

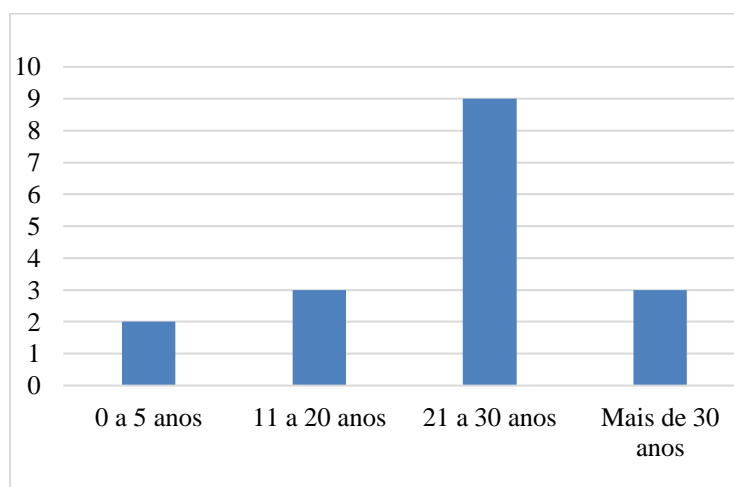
### **3.3. Caracterização dos participantes**

Para o presente estudo, foram inquiridos 50 professores, titulares de turmas do segundo ano e terceiro ano do ensino fundamental que leccionam numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, durante o ano de 2021/2022, buscando compreender as limitações observadas por estes profissionais junto a seus alunos disléxicos. Os dados recolhidos serão guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Beija Flor, situada às margens da Rodovia Federal Santarém, Cuiabá, possui 750 alunos, é considerada de nível III, e atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano).

Serão analisados os dados referentes à identificação dos participantes, 50 professores, sendo eles o tempo de serviço dos docentes, as habilitações académicas, a experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada e a formação realizada no percurso académico dos inquiridos, formação contínua no âmbito da dislexia e motivos para essa formação.

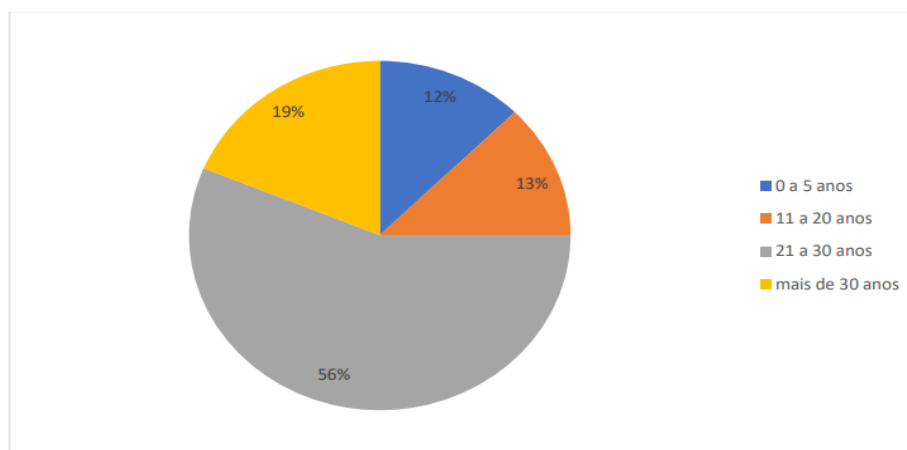
Na questão sobre o período de experiência, temos que a maioria dos profissionais possui entre 21 e 30 anos de experiência na área, ou seja, 27 professores. A seguir, 6 professores têm entre 11 e 20 anos de tempo de serviço, 9 com mais de 30 anos e 6, que estão entre 0 e 5 anos (Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Tempo de serviço



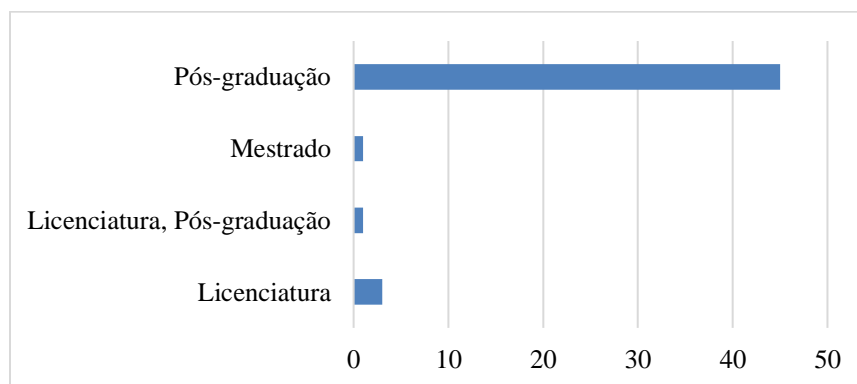
Para uma leitura mais clara no Gráfico 2, podemos verificar que a maioria dos professores tem entre 21 e 30 anos de tempo de serviço (56%). Os demais, estão assim distribuídos: mais de 30 anos (19%), de 11 a 20 anos de tempo de serviço (13%) e de 0 a 5 anos (12%).

**Gráfico 2.** Tempo de serviço



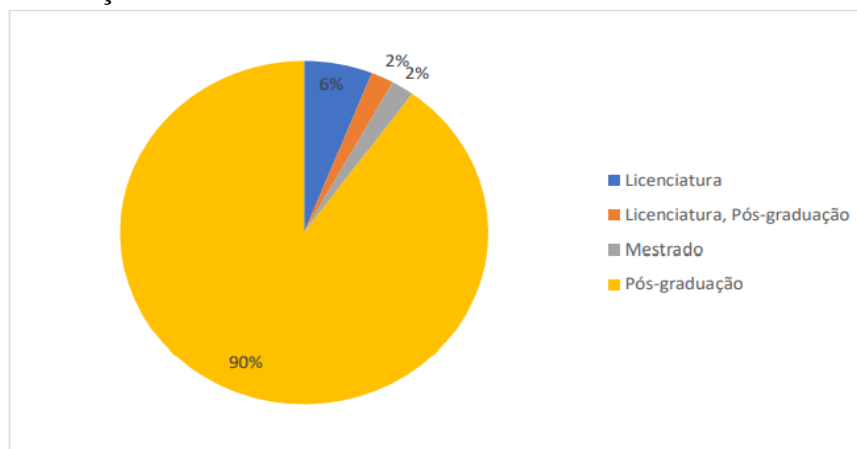
Relativamente às habilitações académicas, o Gráfico 3 representa que quanto à escolaridade, 45 professores informaram ter pós-graduação, 3 apenas licenciatura, 1 disse ter licenciatura e pós-graduação e 1 tem mestrado.

**Gráfico 3.** Habilitações académicas



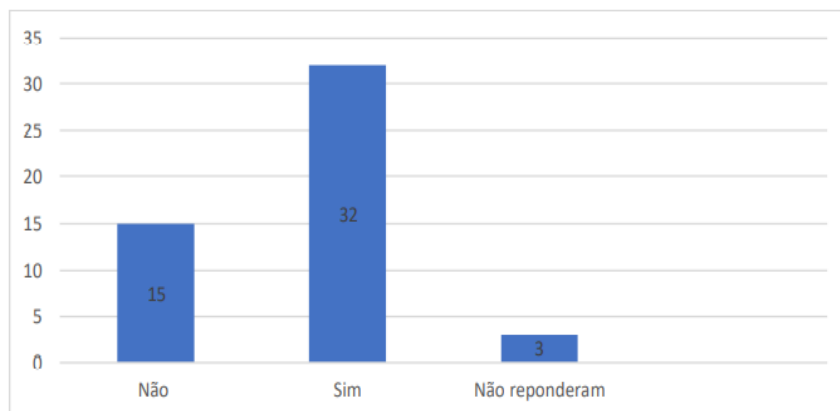
Para uma leitura mais clara apresenta-se o Gráfico 4, que nos demonstra que a grande maioria dos professores possui como formação académica um curso de pós graduação (90%), outros possuem somente licenciatura (6%) e mestrado e licenciatura e pós-graduação (1%).

**Gráfico 4.** Habilitações académicas



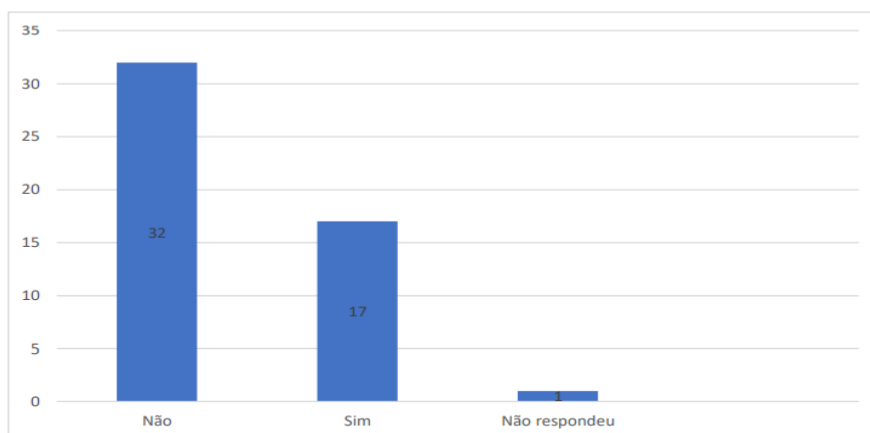
Em relação ao terceiro item, quando questionados se já haviam lidado com alunos disléxicos em sua carreira, a maioria dos professores, 32 responderam “sim”, afirmando já ter lidado com alunos portadores de Dislexia formalmente diagnosticada ao longo da sua carreira, em contraste com os restantes 15 que responderam “não” e 3 não responderam (Gráfico 5).

**Gráfico 5.** Ao longo de sua carreira como professor, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada?



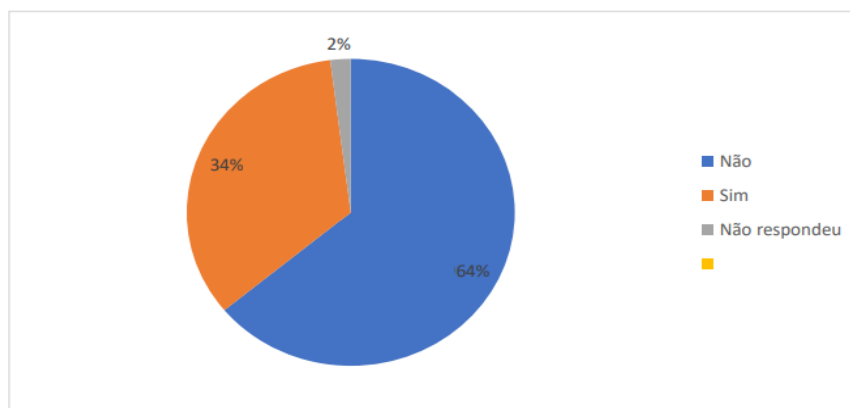
Quanto ao item sobre formação recebida nesta área, 32 professores informaram não ter recebido formação em educação especial ou sobre dislexia em específico, 17 receberam algum tipo de formação e 1 professor não respondeu a esta pergunta (Gráfico 6).

**Gráfico 6.** Recebeu alguma formação na área de Educação Especial na problemática da dislexia?



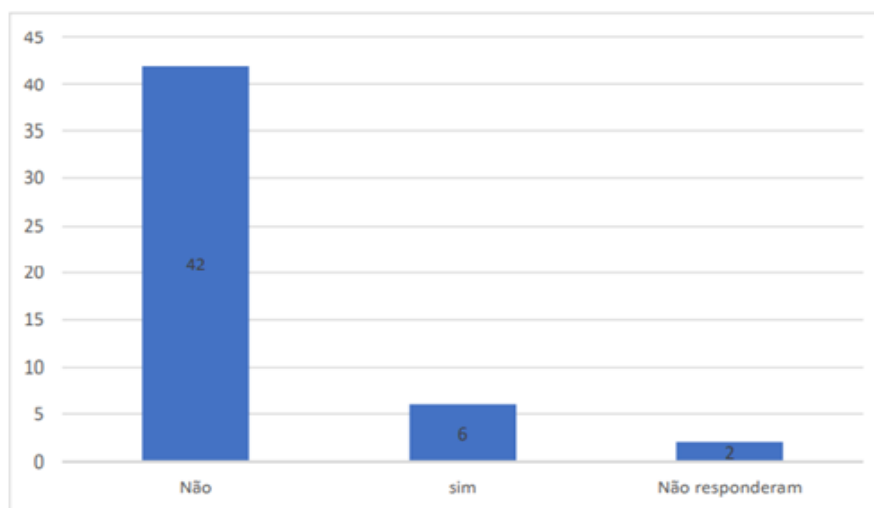
Assim, no Gráfico 7, verifica-se que 64% dos professores não recebeu nenhuma formação em Educação Especial ou dislexia, 34% disseram que receberam essa formação e 2% não respondeu, conforme se pode visualizar de forma clara no gráfico a seguir.

**Gráfico 7.** Recebeu alguma formação no seu percurso académico, na área de Educação Especial na problemática da dislexia?



Quando perguntados se haviam procurado formação na área de Educação Especial nomeadamente na área da dislexia, 42 (84%) professores responderam negativamente, 6 (12%) disseram que sim, e 2 (4%) não responderam (Gráfico 8).

**Gráfico 8.** Procurou alguma formação na problemática dislexia?



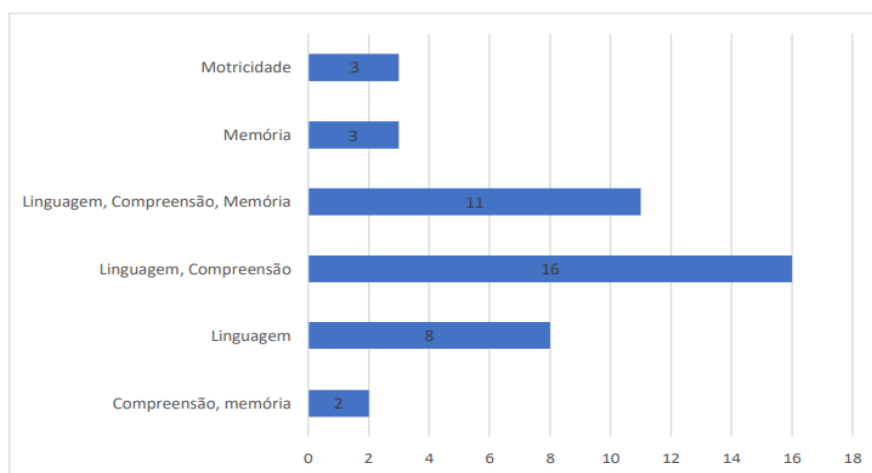
Aqueles que responderam positivamente à pergunta anterior informaram ter procurado a formação específica na própria escola.

## CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, pretende-se analisar e discutir os resultados, confrontando-os com os nossos objetivos e deste modo procurando comparar as nossas conclusões com as de outros investigadores. Os resultados a seguir, apresentam-se nos gráficos expressos respectivamente em porcentagens e os mesmos foram codificados e informatizados.

Passamos à apresentação e discussão dos resultados começando por responder ao nosso primeiro objetivo: *Analisar as opiniões dos professores que leccionam o 2º ano e 3º ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao apoio mais adequado.* Como tal, num primeiro momento, começamos por analisar quais as principais dificuldades que os docentes do nosso estudo referem que uma criança portadora de Dislexia apresenta. Quando questionados, a maioria dos professores (16) informaram ser “*linguagem e a compreensão*” as maiores dificuldades encontradas. Seguindo-se os que assumiram ser a *linguagem a compreensão e a memória* (11), depois (8), afirmaram ser só a linguagem, ficando em ultimo lugar os problemas ligados à *motricidade, memória* (3) e *compreensão* (2), estes últimos com percentagens idênticas como se pode observar no Gráfico 9.

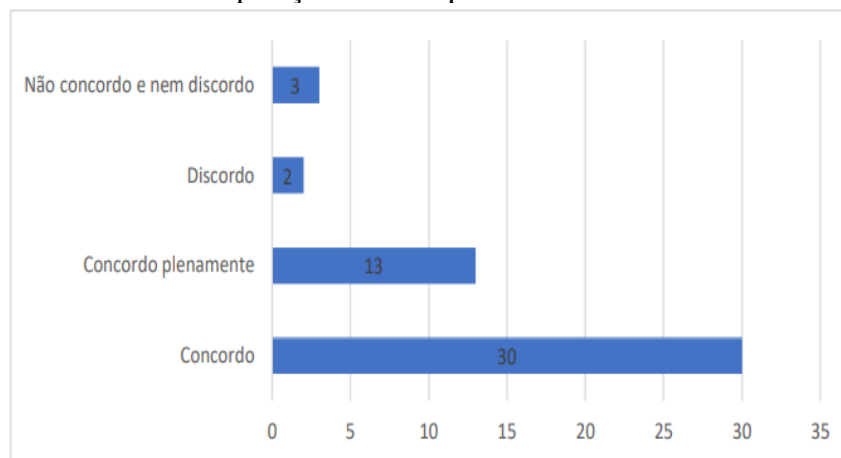
**Gráfico 9.** Quais as áreas que a criança portadora de dislexia apresenta mais dificuldades



Analisando estes resultados, quando os professores apontam como sendo a área mais afetada *a linguagem, compreensão*, remete-nos para a mesma opinião dos autores Torres (2003) e Rodrigues (2012), quando referem que a dislexia deve ser considerada como uma perturbação na linguagem, que se revela como uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, cuja concordância também se encontra no nosso estudo, pois os participantes referem também as dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita como sendo uma das dificuldades mais observadas em crianças disléxicas na sala de aula.

Embora não seja exclusiva da dislexia, é sem dúvida a mais associada à problemática como observado no nosso estudo, em que a maioria dos professores, 30 (60%), concordam e reconhecem problemas associados à leitura e na escrita, seguidos de 13 (26%) que concordam plenamente, 2 (4%) discordam, 3 (6%) não concordam e nem discordam, e 2 (4%) não responderam, conforme Gráfico 10.

**Gráfico 10.** Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita

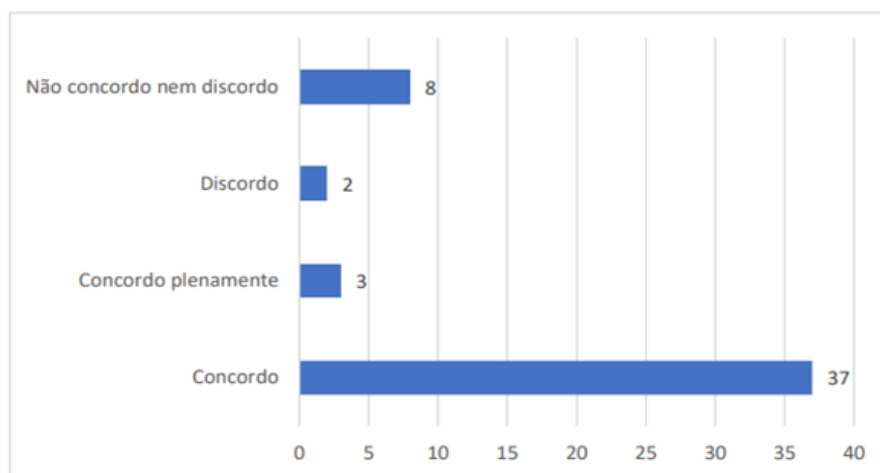


A corroborar estes resultados, salientamos também os estudos de Velasquez (2007), que apontam para a existência de conhecimento partilhado entre leitura e escrita e para a natureza interativa destas duas atividades, isto é, a leitura influencia a escrita e a escrita influencia a leitura (Ferreira, 2015).

Os participantes do nosso estudo referem que as crianças disléxicas apresentam dificuldades na interpretação e diferenciação das palavras, sendo o nível do processamento fonológico o

que obteve a maior concordância, com 37 (74%) professores a referirem que concordam que existe esta dificuldade, 3 (6%) professores concordam plenamente, 2 (4%) professores discordam, e 8 (16%) não concordam e nem discordam, conforme se apresenta no Gráfico 11.

**Gráfico 11.** Dificuldades ao nível do processamento fonológico

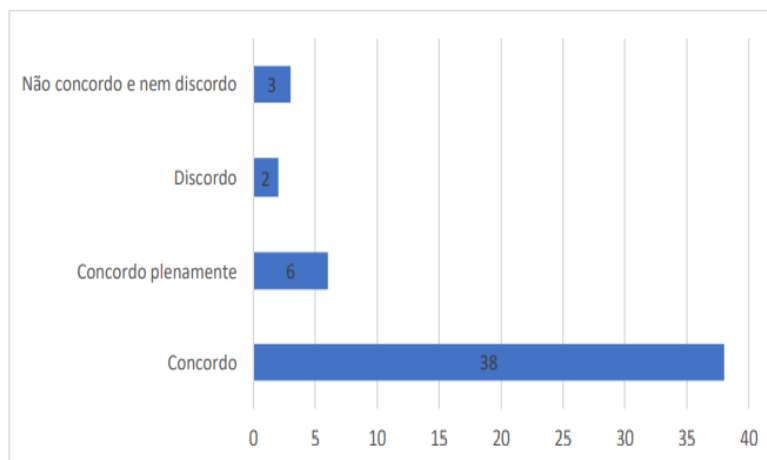


Na mesma linha de pensamento, encontram-se vários autores que referem ser comum a presença de um déficit ao nível da consciência fonológica nestes indivíduos (Ramus e Szenkovits, 2005; Ramus, 2003; Kamhi, 1992, *cit. in* Hennigh, 2005, p.18) que definem a dislexia como “uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica”. No entanto, também temos estudos mais recentes que referem que este pode não ser um problema central em todos os casos de dislexia (Pennington et al., 2012; Vidyasagar e Pammer, 2010, *cit. in* Borges, 2018). Os nossos resultados estão também nesta linha de investigação pois as dificuldades que as crianças apresentam *ao nível do processamento fonológico* foi o que obteve a maior concordância.

Relativamente aos nossos resultados sobre as *dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras*, por parte das crianças disléxicas foi apresentada uma grande concordância pelos participantes deste estudo quando referem dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras. Assim, 38 (76%) professores concordam com essa afirmação, 6 (12%) concordam

plenamente, 2 (4%) discordam, 3 (6%) não concordam e nem discordam, e 1 (2%) não respondeu, conforme se pode verificar no Gráfico 12.

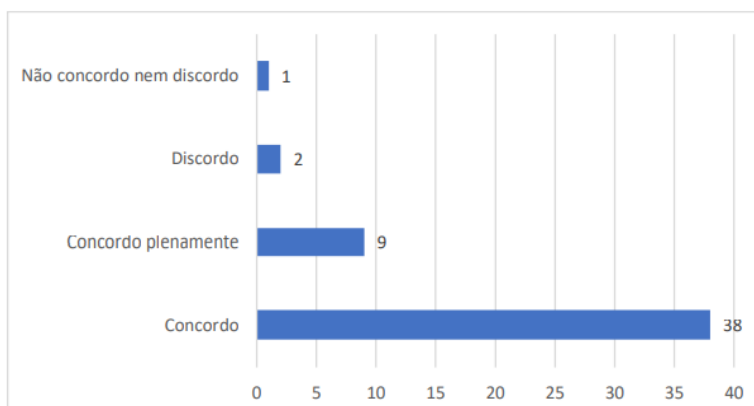
**Gráfico 12.** Dificuldades na interpretação e diferenciação das palavras



Os resultados verificados referem, como se pode perceber, que são *as dificuldades na interpretação e diferenciação das palavras* que apresentam maior concordância, pois são 76% a referirem ser este o déficit com maior percentagem. Seguindo esta linha de análise, estes resultados vão ao encontro dos autores que referem que a compreensão da leitura é vista como uma construção ativa do significado do texto, em que a informação obtida se associa com a informação prévia do leitor (Ferreira, 2015). Também, Sim-Sim (2006) e Cruz (2007), confirmam a mesma ideia com os estudos sobre a compreensão da leitura, que indicam que a compreensão eficiente de um texto é um produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação proporcionada pelo texto e a que se encontra armazenada na memória do leitor não subvalorizando o contexto sociocultural (Ferreira, 2015). Sim-Sim (2006) e Dufor et al. (2007), também salientam que o intuito final da leitura, “é compreender o que foi lido” (*cit. in Rodrigues, 2012, p.40*).

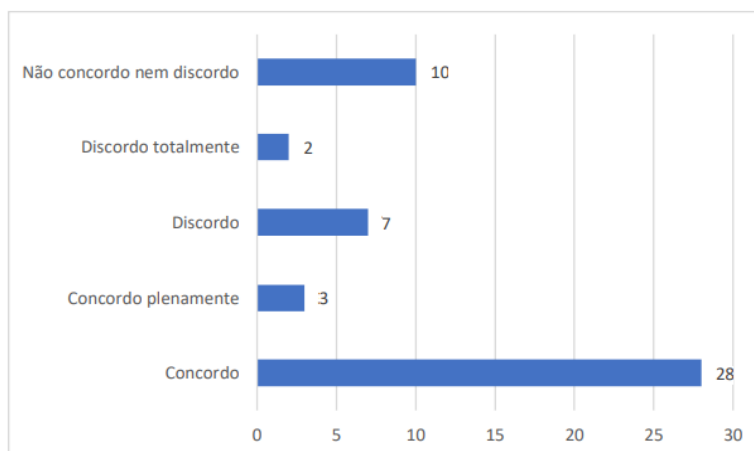
Em relação à *confusão na configuração de palavras* que as crianças disléxicas apresentam, 38 (76%) professores concordam, 9 (18%) concordam plenamente, 2 (4%) não concordam, e 1 (2%) não concorda e nem discorda (Gráfico 13).

**Gráfico 13.** Confusão na configuração de palavras



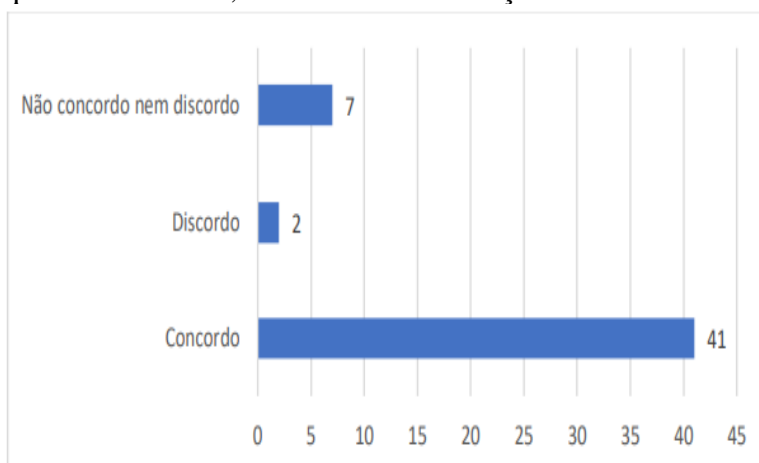
Quanto à *dificuldade de percepção auditiva*, os resultados obtidos demonstram-nos que 28 (56%) professores concordam que existe esta dificuldade, 3 (6%) concordam plenamente, 7 (14%) discordam, 2 (4%) discordam totalmente, e 10 (20%), não concordam e nem discordam (Gráfico 14).

**Gráfico 14.** Problemas na percepção auditiva



A leitura não é entendida unicamente como a descodificação dos grafemas, mas também visa a compreensão e análise crítica do que é lido. Em relação às frequentes *inversões, omissões e substituições* que as crianças disléxicas fazem, temos 41 (82%) professores que concordam, 2 (4%) discordam, e 7 (14%) não concordam e nem discordam (Gráfico 15).

**Gráfico 15.** Frequentes inversões, omissões e substituições



Quando a criança não entende o que leu, logo a leitura é considerada desinteressante e desmotivadora para ela.

Tendo por base os resultados obtidos nos gráficos 14 e 15, concordamos que no que se refere à atenção auditiva, é um dos componentes mais importantes para a obtenção de informações acústicas durante o processo de conversão grafema-fonema. A par das alterações visuoespaciais, também alterações na atenção auditiva têm sido descritas por vários autores, nomeadamente Franceschini et al. (2003), que os coloca a hipótese de que as dificuldades fonológicas encontradas nestas crianças possam resultar de um défice auditivo mais básico específico para o discurso.

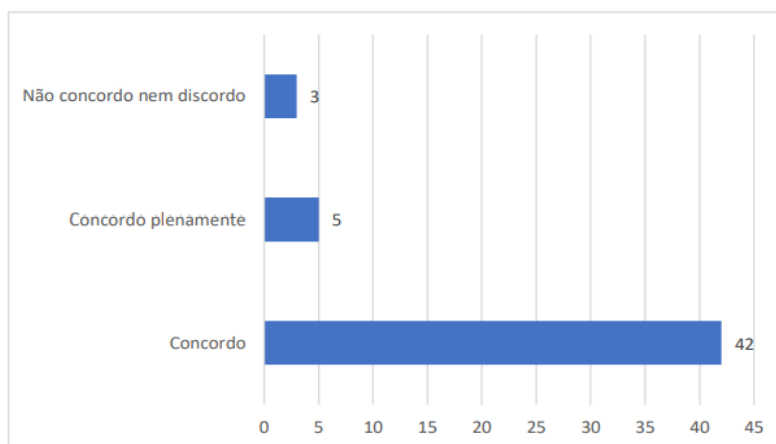
Os professores inquiridos neste estudo estão em consonância com os estudos que referem também que as crianças disléxicas fazem frequentes *inversões, omissões e substituições*, pois este é um dos “sintomas disléxicos” mais associados à dislexia, quer pelo senso comum quer pela escola, que “consiste na escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas” (Massi, 2007, p.102).

Estes resultados vão ao encontro de vários estudos (Citoler, 1996; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008; Silva, 2011; Guerreiro, 2012; Rodrigues, 2012; Cancela, 2014; e Marques, 2014), que também seguem a mesma linha de pensamento ao referirem que as crianças disléxicas cometem este tipo de erros quer na leitura quer na escrita. Nesta linha de interpretação e

análise, Carneiro (2011) também considera que a leitura de uma criança disléxica é caracterizada pela *omissão, distorções e substituições de palavras* e por uma leitura lenta, sendo que uma leitura lenta, trabalhosa e individual da palavra impede a compreensão do que leu. Concordamos, também, com a autora Velasquez (2007), quando esta menciona que os erros das crianças refletem muitas vezes sons foneticamente semelhantes apesar das semelhanças não serem sempre óbvias para os adultos.

No Gráfico 16 abaixo, pode verificar-se que ao nível dos problemas *na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos*, a grande maioria dos inquiridos, 42 (84%), concordam que existe esta dificuldade, 5 (10%) concordam plenamente, e só 3 (6%) não concordam e nem discordam.

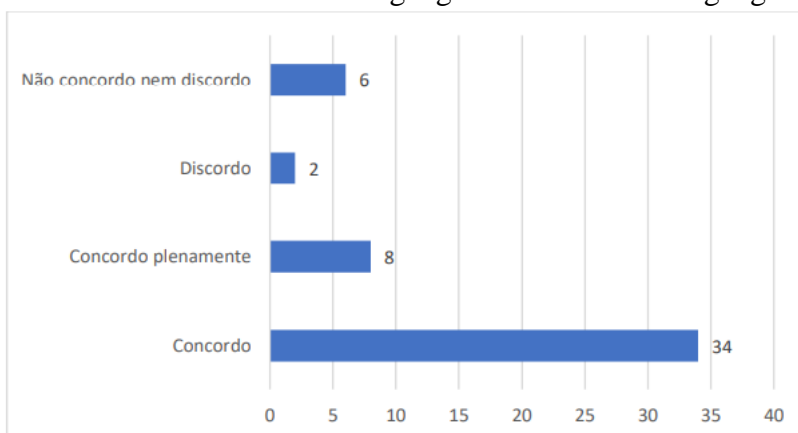
**Gráfico 16.** Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos



Estes resultados vão ao encontro dos autores que referem que tais falhas se refletem consideravelmente na dificuldade da compreensão do que é lido e que as falhas que as crianças com dislexia demonstram são facilmente observáveis e reconhecidas pelos professores em sala de aula, daí o resultado elevado apresentado no presente estudo no que se refere à concordância dos nossos participantes quando nos sublinham que as crianças disléxicas apresentam dificuldade na interpretação e compreensão dos textos (Carneiro, 2011).

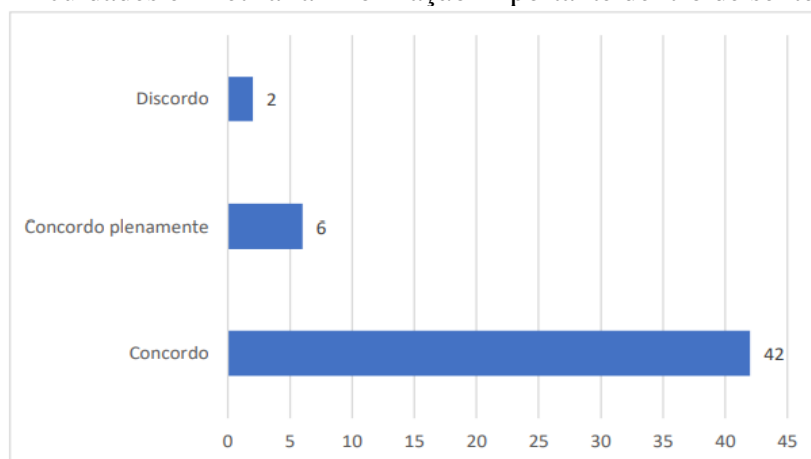
No que se refere à criança disléxica apresentar *dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita* (Gráfico 17), verificamos que dos inquiridos, 34 (68%) professores concordam, 8 (16%) concordam plenamente, 2 (4%) professores discordam, e 6 (12%) não concordam e nem discordam.

**Gráfico 17.** Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita



No que se refere à criança disléxica apresentar *dificuldade em retirar a informação dentro de sentenças longas* (Gráfico 18), podemos observar que a grande maioria dos inquiridos, 42 (84%), concorda, que 6 (12%) concordam plenamente, e 2 (4%) discordam.

**Gráfico 18.** Dificuldades em retirar a informação importante dentro de sentenças longas



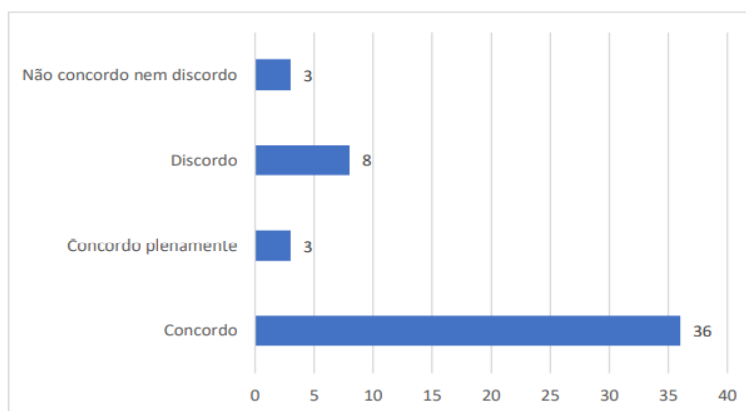
Os nossos resultados demonstram que os participantes do nosso estudo também encontram grande concordância nos itens anteriormente referidos, o mesmo referenciado no estudo de

Velasquez (2007), que aponta para a existência de conhecimento partilhado entre leitura e escrita e para a natureza interativa destas duas atividades, isto é, a leitura influencia a escrita e a escrita influencia a leitura.

Ainda relativamente aos participantes do nosso estudo, estes concordam que a perturbação de leitura, também conhecida como dislexia, é uma perturbação específica na aprendizagem e na automatização da competência de leitura que se caracteriza pela existência de maiores dificuldades na aquisição de subcompetências básicas de leitura, como a identificação exata e/ou fluente de palavras escritas, resultados idênticos encontrados nos estudos de Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003). Estas dificuldades podem ainda fazer-se acompanhar por dificuldades ortográficas ou défices na compreensão da leitura com dificuldade em retirar informação importante da frase ou do texto, resultados encontrados no nosso estudo e que vão ao encontro também de resultados similares referidos nos estudos de Ferreira (2015) e Borges (2018).

Os resultados encontrados ao nível *das dificuldades em associar símbolos gráficos com suas componentes auditivas*, podem verificar-se no Gráfico 19, em que 36 (72%) professores concordam, 3 (6%) concordam plenamente, 8 (16%) discordam, e 3 (6%) não concordam e nem discordam.

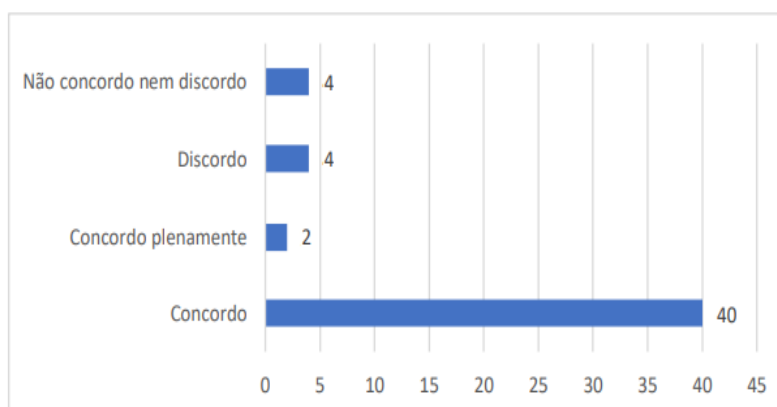
**Gráfico 19.** Dificuldades em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas



Os resultados encontrados levam-nos a entender o que referem os estudos de Cruz (2007) e Ferreira (2015), quando salientam que os problemas de memorização auditiva podem levar a determinados comportamentos, como incertezas sobre a pronúncia de uma palavra levando a criança a realizar pausas incorretas entre as palavras, fazendo com que repita a frase ou a palavra precedente várias vezes antes de tentar ler, o que levanta um problema para as aprendizagens.

Quanto às *dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização*, obtivemos uma grande percentagem de concordância com 40 (80%) inquiridos, depois 2 (4%) concordam plenamente, 4 (8%) discordam, e 4 (8%) professores não concordam e nem discordam, conforme Gráfico 20.

**Gráfico 20.** Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização

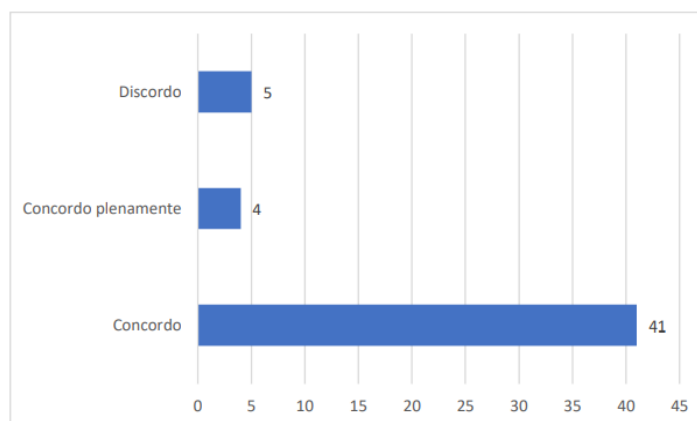


Os nossos resultados estão alinhados com os encontrados no estudo de Pinto (2012), que reforça que este tipo de problema pode manifestar-se através de diferentes comportamentos nos alunos, como por exemplo: quando não conseguem recontar uma história ou não se lembram do nome da palavra que acabou de ouvir. Estes comportamentos normalmente são associados à distração e não a problemas em reter informação que recebe auditivamente. Quando a criança revela maior dificuldade em processar a informação auditiva, poderá apresentar problemas em memorizar a informação que recebeu.

Como tal, e ainda analisando os gráficos anteriormente representados, entende-se assim que é de extrema importância que os professores tenham conhecimento dos comportamentos que esta problemática provoca, pois ao diagnosticar precocemente o aluno, este poderá beneficiar de uma intervenção adequada. Assim, tal com referem Fonseca (1995) e Ferreira (2015), o professor poderá orientar a aprendizagem do aluno de acordo com as suas necessidades específicas. A sua aprendizagem melhora se utilizarmos a compreensão do significado em vez de se utilizar a memorização (Shaywitz, 2008).

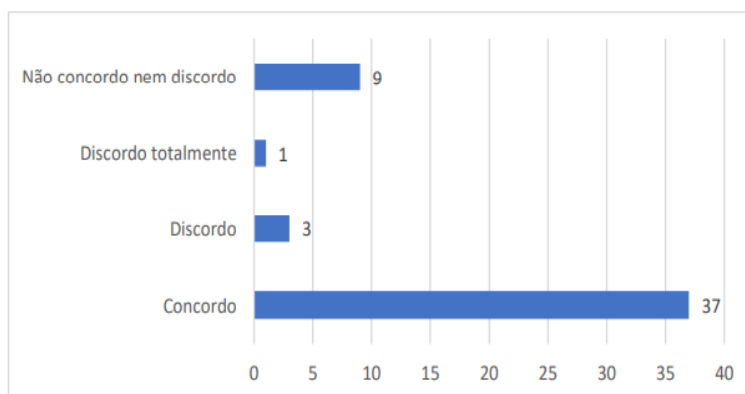
No que se refere ao item *confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais*, constata-se que os docentes também apresentam resultados de concordância e, assim, temos 41 (82%) professores que concordam que as crianças disléxicas apresentam essa característica, 4 (8%) concordam plenamente, e 5 (10%) discordam, como se pode observar no Gráfico 21.

**Gráfico 21.** Confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais



Quanto aos *problemas de articulação* (Gráfico 22), temos 37 (74%) professores que concordam que esta característica está presente em crianças disléxicas, 3 (6%) discordam, 1 (1%) discorda totalmente, e 9 (18%) professores não concordam e nem discordam.

**Gráfico 22.** Problemas de articulação



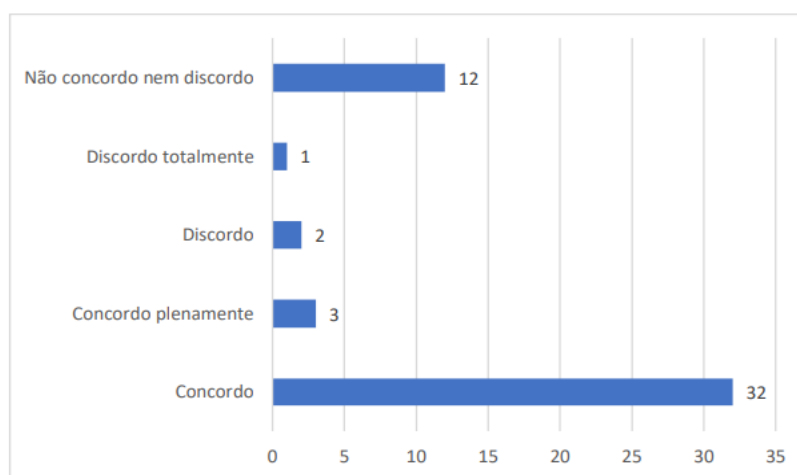
Ao analisarmos os resultados dos itens anteriormente referidos, “*Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais*” e “*problemas de articulação*”, consideramos o estudo de Shaywitz (2008), que nos esclarece que em relação aos problemas na linguagem oral nestes alunos, apresentam incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas, deixando de fora partes de palavras ou confundindo a sequência dos elementos que as compõem. Fazem pausas ou hesitações frequentes enquanto falam. Utilizam um vocabulário impreciso fazendo referências vagas a coisas, em vez de usar o nome do objeto. Demonstram incapacidade para encontrar a palavra certa, confundindo também palavras idênticas. Precisam de mais tempo para elaborar uma resposta oral ou apresentam incapacidade de dar uma resposta rápida, quando interpelado. Apresentam dificuldades em recordar partes isoladas de informação escrita (decorar), dificuldade em recordar datas, nomes, números de telefone, listas aleatórias e conseqüentemente problemas de articulação.

Continuando esta linha de análise e interpretação dos dados salientamos o estudo de Selikowitz (2010), quando nos diz que a dificuldade na linguagem expressiva é a dificuldade de linguagem mais comum, que pode ser resultado de uma variedade de bloqueios nos estágios de produção da linguagem. O discurso da criança soa imaturo para a sua idade, revelando dificuldade em nomear as coisas. A criança pode omitir palavras das frases e misturar a ordem das palavras.

Um dos dados também identificados pelos nossos inquiridos refere-se aos níveis das *dificuldades em seguir orientações e instruções e problemas de memorização auditiva*. Em

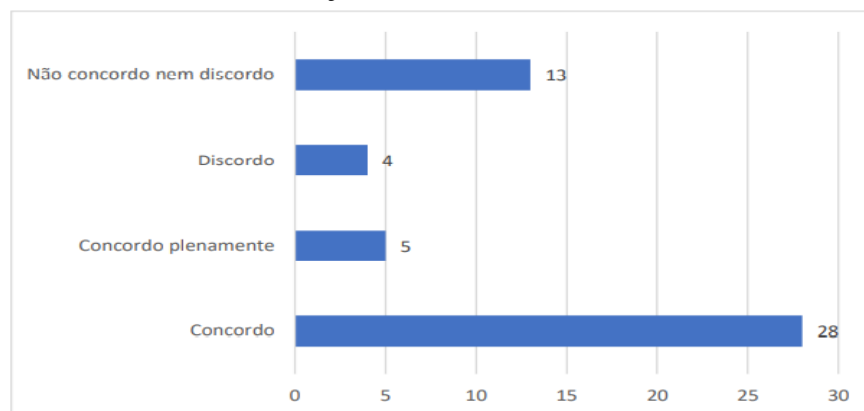
relação a estas dificuldades, temos 32 (64%) professores que concordam, 3 (6%) concordam plenamente, 2 (4%) discordam, 1 (2%) discorda plenamente, e 12 (24%) não concordam e nem discordam (Gráfico 23).

**Gráfico 23.** Dificuldades em seguir orientações e instruções



Quanto aos problemas *de memorização auditiva*, 28 (56%) professores concordam que as crianças disléxicas apresentam esta característica, 5 (10%) concordam plenamente, 4 (8%) discordam, e 13 (26%) não concordam e nem discordam (Gráfico 24).

**Gráfico 24.** Problemas de memorização auditiva



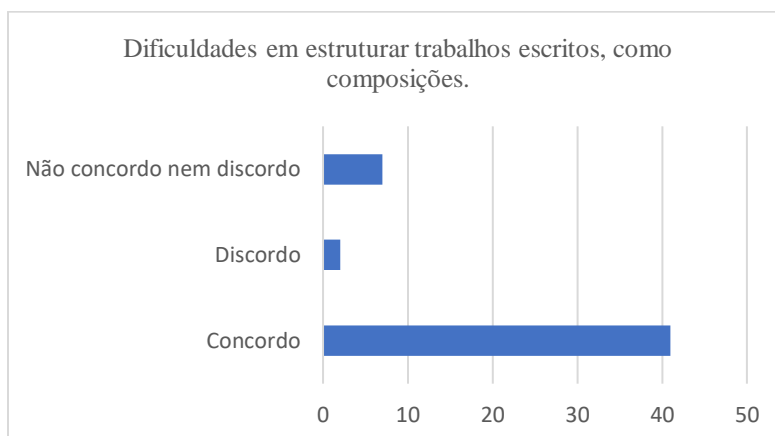
Os nossos resultados encontrados nos dois itens anteriores vão ao encontro dos estudos que referem que estes alunos necessitam de mais tempo para elaborar uma resposta oral ou ainda apresentam incapacidade de dar uma resposta rápida, quando interpelado. Apresentam dificuldades em recordar partes isoladas de informação escrita (decorar), dificuldade em recordar datas, nomes, números de telefone, listas aleatórias (Shaywitz, 2008).

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas também apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'Donoghue & Chalmers, 2000, *cit. in* Silva-Filho & Barbosa, 2015) Podemos assim interpretar que o professor antes de orientar a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades específicas deverá conhecer os comportamentos que esta problemática provoca.

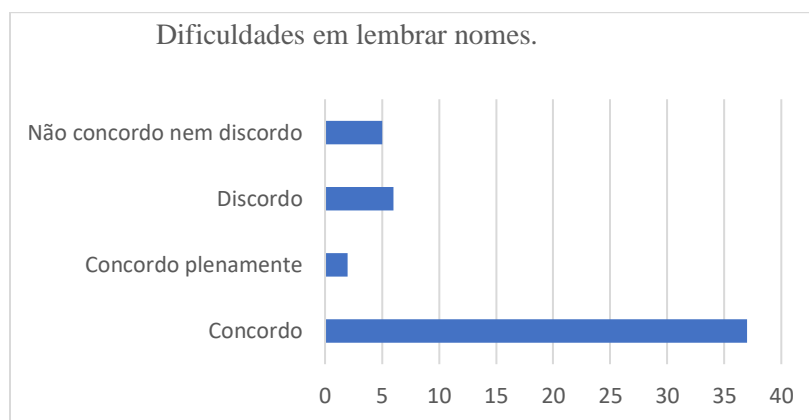
Relativamente aos itens *Dificuldade em estruturar trabalhos escritos, como composições; Dificuldade em lembrar nomes; Baixo limiar de atenção quando escutam e Problemas com percepção espacial*, apresentam-se os gráficos 25, 26, 27 e 28, abaixo.

Em relação às *dificuldades que as crianças disléxicas têm em estruturar trabalhos escritos como composições*, 41 (82%) professores concordam, 2 (4%) discordam, e 7 (14%) não concordam e nem discordam (Gráfico 25). No que se refere às *dificuldades em lembrar nomes*, dos inquiridos, 37 (74%) concordam, 2 (4%) concordam plenamente, 6 (12%) professores discordam, e 5 (10%) não concordam e nem discordam (Gráfico 26).

**Gráfico 25.** Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições

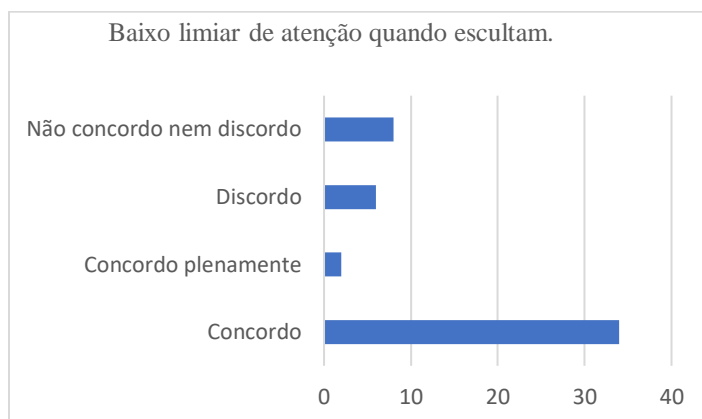


**Gráfico 26.** Dificuldade em lembrar nomes

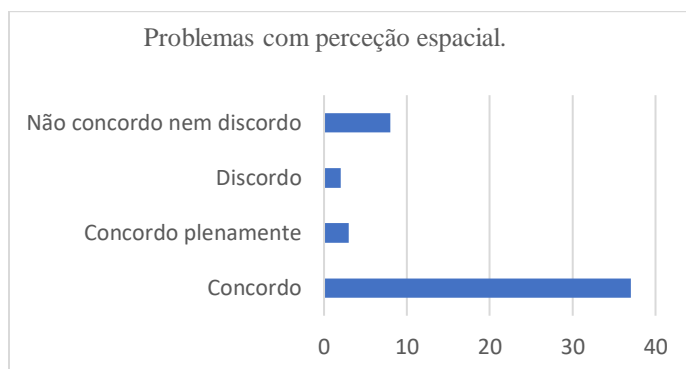


Quanto à característica de *baixo limiar de atenção quando escutam*, 34 (68%) professores concordam que é visível nestas crianças, 2 (4%) concordam plenamente, 6 (12%) discordam, e 8 (16%) não concordam e nem discordam (Gráfico 27). Em relação à característica de apresentarem *problemas com percepção espacial*, 37 (74%) professores concordam, 3 (6%) concordam plenamente, 2 (4%) discordam, e 8 (16%) professores não concordam e nem discordam (Gráfico 28).

**Gráfico 27.** Baixo limiar de atenção quando escutam



**Gráfico 28.** Problemas com percepção espacial

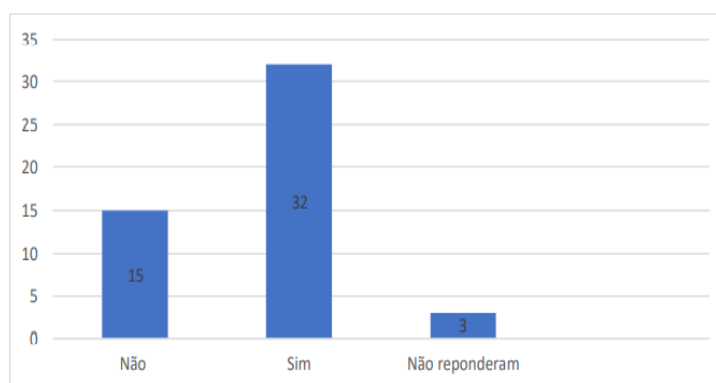


Ao interpretar os resultados dos gráficos 25, 26, 27 e 28 em conjunto, percebemos que todos os participantes concordam que estas dificuldades são também apresentadas pelos alunos disléxicos. Para além destes quatro conceitos, também Torres e Fernández (2001) e Serra (2009), consideram que, uma vez obtida a informação preliminar mais significativa, passa-se à exploração das diferentes áreas que constituem o foco de interesse da avaliação neuropsicológica: percepção, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, linguagem escrita e o desenvolvimento emocional. Vários investigadores consideram de extrema importância no diagnóstico da dislexia é o funcionamento cognitivo, porque é onde serão observados domínios como a memória, atenção, raciocínio numérico e verbal, ou a capacidade de abstração. O esquema corporal (identificação em si mesmo e no outro), a lateralidade (dominância lateral), orientação espacial (no espaço real e no espaço gráfico) e a orientação

temporal (organização e sequenciação do tempo), os défices nesta área comprometem as aprendizagens escolares.

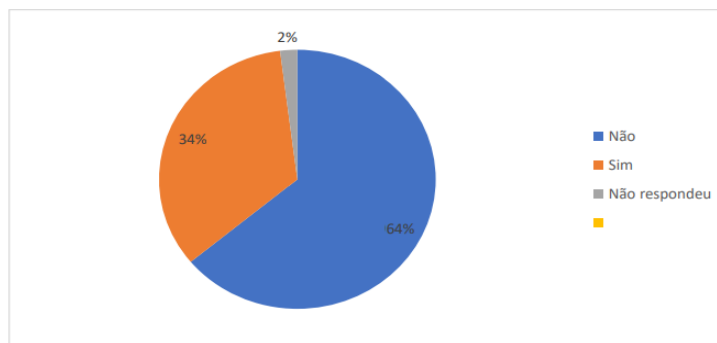
Para responder ao segundo objectivo, em que se pretendia *aprofundar o tipo de conhecimentos dos professores que leccionam o 2º e 3º ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém, Pará, Brasil, têm sobre a dislexia*, podemos salientar que quando questionados se já haviam lidado com alunos disléxicos em sua carreira, a maioria dos professores, 32 responderam “sim”, afirmando já ter lidado com alunos portadores de dislexia formalmente diagnosticada ao longo da sua carreira, em contraste com os restantes 15 que responderam “não” e 3 não responderam (Gráfico 29).

**Gráfico 29.** Ao longo de sua carreira como professor, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada?



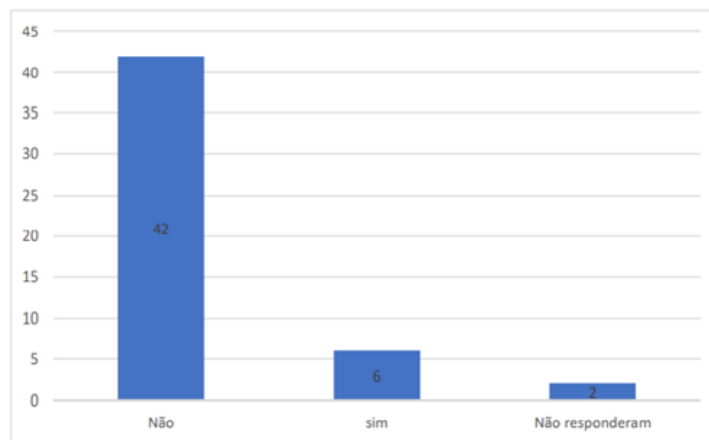
Relativamente à questão sobre a formação dos professores, 32 (64%) inquiridos informaram não ter recebido formação em Educação Especial ou sobre dislexia em específico, 17 (34%) receberam algum tipo de formação, e 1 professor (2%) não respondeu a esta pergunta (Gráfico 30).

**Gráfico 30.** Recebeu alguma formação, em Educação Especial na área da dislexia?



Dos professores inquiridos, apenas 17 (34%) referem ter recebido algum tipo de formação, e a grande maioria, 32 (64%), informaram não ter recebido formação na área da dislexia. Quando questionados se haviam procurado formação na área de Educação Especial, nomeadamente na área da dislexia, 42 (84%) professores responderam negativamente, 6 (12%) disseram que sim, e 2 (4%) não responderam (Gráfico 31).

**Gráfico 31.** Procurou alguma formação na problemática dislexia?



Tendo em conta o número total de inquiridos, considera-se que a maioria dos professores, 42 (84%), não procuraram formação neste domínio, e somente 6 (12%) responderam positivamente. Aqueles que responderam positivamente à pergunta informaram ter procurado esta formação específica na própria escola.

Tendo por base estes resultados, podemos interpretar que a falta de formação é notória e preocupante. Aqui, estamos em consonância com o estudo de Guerreiro (2012), quando menciona que para os professores que se deparam com crianças disléxicas e estão interessados em conhecer a problemática de modo a colmatar as dificuldades dos seus alunos, existe todo um conjunto de formações, contínua, de especialização ou pós-graduação, que vão complementar aquela formação inicial, atribuindo ao professor novas ferramentas pedagógicas que lhes permite dar respostas efetivas aos desafios constantes da escola. Também, o estudo de Marques (2014), salienta que estas crianças, na escola, acabam na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhadas, não lhes dando assim a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos. Refere, ainda, que os docentes carecem de formação específica para que possam identificar e intervir junto das crianças disléxicas. A autora reforça ainda a ideia de que mesmo os professores que possuem formações reconhecem que ainda há matérias em que necessitam de aprofundar os seus conhecimentos, de maneira a interagir corretamente com alunos disléxicos.

Outros estudos dos quais salientamos, Fonseca (2004) e Shaywitz (2008), também defendem a ideia da necessidade de os professores fazerem formação na área das Dificuldades Específicas de Aprendizagem e afirmam que os professores e os educadores devem ser estimulados a fazer formação científica pedagógica, pois esta é fundamental para ajudar os alunos a terem sucesso de modo a sentirem-se membros da comunidade educativa, isto é, incluídos.

Tendo ainda em conta os nossos resultados no que se refere à formação, queremos também salientar Snowling (2000) e Correia (2008), quando reforçam a importância que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e dislexia que lhe permita utilizar as estratégias mais apropriadas junto dos alunos. Também defendem que os professores necessitam de fazer formação não só ao nível da sua disciplina ou área curricular, mas também ao nível das dificuldades específicas de aprendizagem, pois só assim é que compreenderão as dificuldades dos alunos e desenvolverão competências pedagógicas que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

## CAPÍTULO V. CONCLUSÃO

A existência nas escolas, de cada vez mais de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, particularmente a Dislexia, implica por parte dos professores com turma, a necessidade de refletir, atualizar e de aprofundar os seus conhecimentos nesta área.

Baseados nos dados desta pesquisa e que dizem respeito aos nossos participantes, não temos a pretensão de generalizar a outros contextos ou a outra população de professores. Consideramos que neste estudo obtivemos informações que nos motivam a refletir sobre o tema em questão, e a partir das opiniões analisadas dos professores e da revisão da literatura, certificamo-nos que a avaliação da dislexia é um componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o professor tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar corretamente a criança, interpretando os dados recolhidos para, assim, definir a melhor forma de intervenção junto dela.

Atendendo à nossa questão de investigação, bem como aos nossos objetivos, pensamos poder concluir dos dados obtidos que o tempo de experiência em lidar com alunos disléxicos em sala de aula poderá ter influenciado as respostas sobre os conhecimentos dos docentes em relação à problemática da Dislexia, uma vez que 64% dos inquiridos informaram não ter recebido formação em Educação Especial ou sobre dislexia em específico, e quando questionados se haviam procurado formação na área de Educação Especial, nomeadamente na área da dislexia, 84% dos professores responderam negativamente. Aqueles que responderam positivamente à pergunta informaram ter procurado esta formação específica na escola.

Pretendemos também concluir neste estudo o mesmo que alguns investigadores referem e que se pretende com a formação de professores, sendo que esta se deve nortear pela adaptação à mudança, tornando-a especial, visto que toda a criança é especial. Esta deverá centrar-se cada vez mais em problemas práticos, que tanto as escolas como os professores têm de enfrentar no quotidiano, no seu trabalho e que permita auxiliar os docentes a refletir mais profundamente sobre as práticas educativas. Se a inclusão escolar traz um novo paradigma

de educação, é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva.

Podemos concluir que os atuais fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar convergem numa concepção de educação de qualidade para todos, respeitando o direito à equidade dos educandos. Assim, face às mudanças propostas, a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor do ensino regular, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem diagnóstico, é uma realidade. Pelo exposto, é importante que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e dislexia que lhe permita utilizar as estratégias mais apropriadas junto dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- Alves, L. M. (2007). *A prosódia na leitura da criança disléxica*. Dissertação (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Alves, L. M. et al. (2006). Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(3), pp.151-157.
- APA – American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- Araújo, S. et al. (2010). Visual rapid naming and phonological abilities: different subtypes in dyslexic children. *International Journal of Psychology*, 45, pp.443-452.
- Asorey, M. J. F. e Fernández, M. P. F. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Bamberger, R. (2002). *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo, Editora Ática.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), pp.25-40.
- Borba, A. L. e Braggio, M. A. (2016). *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. Associação Brasileira de Dislexia. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>>. [Consultado em: 10/10/2021].
- Borges, J. M. A. (2018). *Avaliação da dislexia em Portugal: a prática clínica*. Dissertação (Mestrado em Neurociências Cognitivas e Neuropsicologia). Universidade do Algarve. Faro.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília, Ministério da Educação.
- Camargo, C. C. O. (2014). *Métodos de Avaliação Formativa: desatando nós e alinhando possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
- Campanudo, M. J. O. (2009). *Representações dos professores sobre dificuldades de aprendizagem específicas: Leitura, escrita e cálculo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Cancela, A. (2014). *As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Fernando Pessoa. Porto. [Em linha]. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4262>>. [Consultado em 10/06/2021].

- Carneiro, S. (2011). *Atitude dos Pais e Professores em Crianças com Dislexia*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1487>>. [Consultado em: 10/10/2021].
- Carraher, D. W. e Schliemann, A. D. (2002). Designing and implementing early álgebra activities: From finding unknowns to representing variables. *National Council of Teachers of Mathematics*.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu, Editora PsicoSoma.
- CEDI (2011). Sobre crianças com dislexia definimos. Revista do Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a criança do Instituto de Apoio à Criança. 32. [Em linha]. Disponível em: <<https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2020/07/infocedi32.pdf>>. [Consultado em: 23/05/2022].
- Charlot, B. (2013). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, pp.47-63. [Em linha]. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803>>. [Consultado em: 10/10/2021].
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Coelho, D. T. (2011). *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. [Consultado em: 10/10/2021].
- Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto, Areal Editores.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Porto, Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Editora LIDEL.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, Editora LIDEL.
- Cunha, C. A., Brito, M. R. S. e Silva, S. M. F. (2003). Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental. *Psico-USF*, 8(2), pp.155-162.
- Davis, R. (2004). *O dom da dislexia*. Rio de Janeiro, Editora Rocco.

- Dias, M. (2013). *O papel da consciência fonológica, nas Dificuldades Específicas da Leitura e Escrita, na perspectiva dos docentes do 1º ciclo*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4083>>. [Consultado em: 14/04/2021].
- Drouet, R. C. R. (2006). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo, Editora Ática.
- Dufor, O. et al. (2007). Processos descendentes durante a categorização de fonemas auditivos na dislexia: um estudo PET. *Neuroimage*, 34(4), pp.1692-1707.
- Farias, P. A. M., Martin, A. L. A. R. e Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), pp.143-158.
- Ferreira, S. C. S. (2015). *Dislexia – a perspectiva dos professores do 1º ciclo do concelho de Caldas da Rainha*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Ferreiro, E. (2001). *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1987). *Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região*. Seminário regional sobre alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. Brasília, Ministério da Educação/OREALC.
- Fonseca, A. V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa, Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2005). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), pp.13-38.
- Franceschini, S. et al. (2013). Os videogames de ação fazem com que as crianças disléxicas leiam melhor. *Biologia Atual*, 23(6), pp.462-466.
- Freire, P. (1989). *Virtudes do Educador*. São Paulo, Vereda Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra.

- Freitas, H. C. L. (1996). *O Trabalho Como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios*. Campinas, Papirus Editora.
- Garcia, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem – linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- Guerreiro, T. (2012). *A prática pedagógica com alunos disléxicos na escola de 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2825>>. [Consultado em: 25/10/2021].
- Hennigh, K. A. e Soares, I. M. P. H. (2003). *Compreender a Dislexia: um guia para pais e professores*. Porto, Porto Editora.
- Johnson, T. E., Archibald, T. N. e Tenenbaum, G. (2010). Efeitos de anotação individual e em equipe na compreensão de leitura, pensamento crítico e habilidades metacognitivas dos alunos. *Computadores no comportamento humano*, 26(6), pp.1496-1507.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, Editora Houghton Mifflin Harcourt.
- Konkiewitz, E. C. (2013). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Dourados, Editora UFGD.
- Leite, V. A. M. (2012). *Dimensões da Não-Aprendizagem*. Curitiba, Editora IESDE.
- Lopes, M. I. (2020). Leitura: o papel do professor no ensino de alunos disléxicos. In: Flôres, O. C. e Gabriel, R. (Orgs.). *O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares*. Santa Maria, Editora UFSM.
- Luria, A. R. (2006). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora.
- Luria, A. R. (2010). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 6. ed. São Paulo, Ícone Editora.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. e Shaywitz, B. A. (2003). Uma definição de dislexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), pp.1-14.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.
- Marcuschi, L. A. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. *O livro didático de português: múltiplos olhares*, 3, pp.48-61.

- Marques, A. S. V. (2018). *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta metodológica de construção do conhecimento em química orgânica*. Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Matemática). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá.
- Marques, D. (2014). *O jogo no desenvolvimento da criança disléxica*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6190>>. [Consultado em: 22/03/2021].
- Martins, H. (2011). *Consciência Fonológica e Oralidade*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.helomartins.com.br/temas/consciencia-fonologica.html>> [Consultado em: 20/12/2021].
- Martins, M. H. (1982). *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Massi, G. (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo, Plexus Editora.
- Moran, J. (2017). *A importância de construir projetos de vida na educação*. Educação Transformadora. [Em linha]. Disponível em: <<https://moran10.blogspot.com/2017/10/a-importancia-de-construir-projetos-de.html>>. [Consultado em: 20/12/2021].
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, Penso Editora.
- Moura, O. (2011). *Portal da Dislexia*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.dislexia-pt.com>>. [Consultado em: 20/12/2021].
- Moura, O., Simões, M. R. e Pereira, M. (2015). Working Memory in Portuguese Children With Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 4(4), pp.237-248.
- Moura, S. P. P. T. (2013). *A dislexia e os desafios pedagógicos*. Dissertação (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica). Universidade Cândido Mendes. Niterói.
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8, pp.63-89.
- Negreiros, F. et al. (2017). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 11(1), pp.1-2.
- Nico, M. A. N. e Souza, J. C. (2003). Nova definição da dislexia. *Annals of Dyslexia*, 53.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto, Porto Editora.

- Oliveira, M. K. (2019). Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: Taille, Y., Oliveira, M. K. e Dantas, H. (Orgs.). *Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus Editorial.
- Pennington, B. F. e Bishop, D. V. M. (2009). Relações entre distúrbios de fala, linguagem e leitura. *Revisão Anual de Psicologia*, 60, pp.283-306.
- Pennington, B. F. et al. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), pp.212-224.
- Pinheiro, S. M. L. S. R. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Pinto, C. M. R. G. F. (2012). *O dia-a-dia da dislexia na sala de aula – Os conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre alunos disléxicos*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.
- Ramus, F. (2003). Dislexia de desenvolvimento: Déficit fonológico específico ou disfunção sensorimotora geral?. *Opinião Atual em Neurobiologia*, 13, pp.212-218.
- Ramus, F. et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain: A Journal of Neurology*, 126(4), pp.841-865.
- Ramus, F. e Szenkovits, G. (2005). Explorando o déficit fonológico da disléxica I: Processos léxicos vs. sub-léxicos e de entrada versus saída. *Dislexia*, 11, pp.253-268.
- Ribeiro, A. B. e Baptista, A. I. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Rodrigues, M. (2012). *A percepção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2453>>. [Consultado em: 30/09/2021].
- Rosado, A. e Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do Desporto*, 69, pp.69-130.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeira aproximação*. São Paulo, Editora Cortez.
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de atenção e hiperactividade*. Lisboa, Texto Editora.
- Serra, C. R. (2009). *Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

- Sesma, H. W. et al. (2009). A contribuição das habilidades executivas para a compreensão da leitura. *Neuropsicologia Infantil*, 15(3), pp.232-246.
- Severino, A. J. (1994). *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo, Editora FTD.
- Shaywitz, M. (2008). *Vencer a Dislexia – como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto, Porto Editora.
- Silva, J. M. J. (2011). *Necessidades Educativas Especiais/Dificuldade de Aprendizagem Específica/Dislexia*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Silva-Filho, R. B. e Barbosa, E. S. C. (2015). Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. *Educação por Escrito*, 6(2), pp.353-368.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto, ASA Editora.
- Snowling, M. J. (2000). *Dislexia*. 2. ed. Hoboken, Editora Wiley-Blackwell.
- Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. 2. ed. Lisboa, Editora Pactor.
- Souza, E. M. (1996). *Problemas de aprendizagem: criança de 8 a 11 anos*. Bauru, Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- Sternberg, R. J. e Grigorenko, E. L. (2002). *Testes dinâmicos: A natureza e a medição do potencial de aprendizagem*. Cambridge, Editora Cambridge University Press.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo, Editora Libertad.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Braga. [Em linha]. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>>. [Consultado em: 10/06/2021].
- Viegas, A. (2018). *Os desafios da escola no mundo contemporâneo*. Plataforma Educacional. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/os-desafios-da-escola-no-mundo-contemporaneo/>>. [Consultado em: 10/06/2021].

- Vilar, C. E. C. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade – Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2828/1/Mestrado%20Dificuldades%20de%20Aprendizagem%20e%20Psicomotricidade.pdf>>. [Consultado em: 10/06/2021].
- Vygotsky, L. S. (1987). *As obras reunidas de L. S. Vygotsky: Problemas da teoria e história da psicologia*. Berlim, Editora Springer-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10, pp.103-117.
- Vygotsky, L. S. (1991). Imaginação e criatividade no adolescente. *Psicologia Soviética*, 29(1), pp.73-88.
- Yolles, M. (1999). *Sistemas de gestão: uma abordagem viável*. Londres, Editora Pitman.

## ANEXOS

### Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

##### *Designação do Estudo:*

#### **OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO SEGUNDO E TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – A DISLEXIA EM IDADE ESCOLAR**

**Eu, abaixo-assinado (nome completo)** -----

-----

-----,

participante no estudo acima referido, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/20\_\_

*Assinatura do participante no projecto:* \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

*Nome:* Francinéia Sousa dos Santos

**Assinatura:**

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## Anexo 2. Submissão à Plataforma Brasil

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO SEGUNDO E TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - A DISLEXIA EM IDADE ESCOLAR

**Pesquisador:** FRANCINEIA SOUSA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 65235721.4.0000.5168

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.832.301

#### Apresentação do Projeto:

O trabalho apresentado tem a finalidade de elaborar questões sobre a dificuldade de aprendizagem no processo da leitura e da escrita em classe de segundo ano no ensino fundamental na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João XXII.

A criança começa a desenvolver a escrita antes mesmo de ingressar na escola, por meio da visão de mundo que ela presencia, como o objetivo mais importante da alfabetização é ensinar a escrever, as crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita requerem uma atenção especial. As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita tem sido um problema recorrente nas escolas, a literatura levanta uma diversidade de abordagem sobre o tema a partir de visões de estudiosos e pesquisadores da área. O fracasso escolar merecem ser destacados, devido a influência que podem ter possível mudanças no quadro assustador de insucesso escolar, que ocorre na realidade brasileira. De um ponto de vista científico, após a revisão da literatura e reflexão sobre este tema, conclui-se que são

vários os estudos que abordam esta temática nomeadamente (Campunodo, 2009; Carneiro, 20011; Dias, 20013, Guerreiro, 2012; Cancela, 20014; Marequesz, 20014; Pinto, 20012; Rodrigues, 20012; Velasquez, 2007; Vilar, 20010; Luiz, & Silva, 2020; Grigorenko & Sternberg, 2002), levam-nos a entender o contexto das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita é de grande relevância não só para o meio acadêmico que poderá contar com mais uma pesquisa, assim como

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** ceptapajos@uepa.br

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 5.832.301

a sociedade em geral. Acredita-se que as crianças não nascem com dificuldade na leitura, mas elas aparecem ao longo do processo de ensino aprendizagem, tem sido reconhecido como um dos fatores que interferem no aprendizado e na autoestima da criança. É apresentado como tendo várias perspectivas e nuances, podendo surgir de comportamento divergentes que levam o aluno ao fracasso. Sendo que os alunos começam a apresentar DA na escola como um sintoma que inicialmente é identificado pelo professor e pode ter várias causas considerando as contribuições de autores como Cruz (1999), Kirt (1962) e Leite (2012). Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem podem atingir qualquer indivíduo em processo de ensino e principalmente em processo de

alfabetização e letramento, definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura e escrita e soletração. O importante na democratização do ensino é saber que a leitura e a escrita são pré-requisito para as outras aprendizagens escolar, portanto devem ser priorizadas. Quanto melhor for a qualidade da educação, menor será o fracasso da escola. O interesse justifica-se ainda por experiência profissional de 10 anos de experiência no 2º ano do Ensino Fundamental, onde vivenciei as diversas problemáticas que envolvem este tão peculiar, abrindo novas discussões nesse cenário. Entende-se que é responsabilidade da escola e professores que o aluno compreenda o funcionamento do sistema alfabético de escrita o mesmo constrói sua autonomia na leitura e se apropria de estratégias de compreensão e da produção textual, a criança deve estar preparada para enfrentar problemas em diferentes contextos, utilizando-se de conceitos de procedimentos e de fatos. Nesse sentido que se priorizou nos objetivos da pesquisa entender quais as

dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita que permeiam no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se que é necessário refletir individualmente e coletivamente na busca de promover reflexões na escola, adaptar práticas pedagógicas às necessidades educacionais dos alunos, sendo que essas práticas sejam substituídas e transformadas, onde o professor possa intervir auxiliando seus alunos a ultrapassar tais dificuldades de leitura e escrita e até mesmo distender novos métodos de ensino para presunção das crianças para que não passem por essas mesma dificuldades. De acordo com Grigorenko e Sternemberg (2003, p. 29): Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais.

Analisar as opiniões dos professores que leccionam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém Pará –Brasil, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** ceptapajos@uepa.br

Página 02 de 05

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 5.832.301

apoio mais adequado.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar as opiniões dos professores que leccionam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém Pará – Brasil, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao apoio mais adequado.

Objetivo Secundário:

- Verificar como os professores que leccionam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental numa escola da cidade de Santarém Pará – Brasil, podem intervir com os alunos disléxicos na sala de aula, na sua iniciação à leitura.

- Verificar se as habilitações académicas dos professores que leccionam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental apresentam conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiarem pedagogicamente da melhor forma estes alunos em sala de aula.

- Verificar se a experiência dos professores que lecionam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental com alunos disléxicos lhes permitem identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Essa investigação trará riscos mínimos aos participantes, o que poderá ser mais evidenciado é a preocupação em emitir informações acerca da dificuldade de aprendizagem do aluno com dislexia, colocando em discussão a prática pedagógica do professor e a preocupação quanto a perda do cargo que ocupa. Essa situação pode causar constrangimento e diante das dificuldades expor algum tipo de fragilidade vinculada a equipe que

atua diretamente com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais. Caso ocorra algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta pesquisa, e ainda a desistência de sua participação. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.

Benefícios: será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, uma vez que o produto final desse trabalho de pesquisa servirá para nortear ações que contemplem e melhoram a gestão dos serviços ofertados na Educação Básica para os alunos com necessidades especiais, face

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** ceptapajos@uepa.br

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 5.832.301

à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao apoio mais adequado. Espera-se que, com essa investigação, seja possível contribuir para que os professores possam frente ao conhecimento sobre a inclusão, proporcionar aos alunos com nee uma educação de maior qualidade. Isso porque, após a investigação, a pesquisadora irá apresentar os resultados a todos os participantes e irá sinalizar sobre as lacunas existentes e o que poderá ser oferecido para a melhoria dos atendimentos aos alunos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa com relevância científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e devidamente ajustados.

**Recomendações:**

Recomenda-se revisão geral dos documentos no tocante a língua portuguesa e erros de digitação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências sanadas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Os(As) Pesquisadores(as) deverão apresentar relatórios parciais informando sobre o andamento da pesquisa, assim como deverão apresentar um relatório final, informando se a pesquisa apresentou alguma intercorrência ética, assim como os principais resultados alcançados pela investigação. Tais relatórios devem ser submetidos a partir da Plataforma Brasil, acessando o projeto de pesquisa na janela LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA, pelo botão "Detalhar" e então utilizando a ferramenta "Enviar Notificação".

OBS: Em virtude das condições impostas pela pandemia por covid-19, este CEP recomenda aos pesquisadores, tomem todos os devidos cuidados e medidas protetivas.

\*O CEP deverá ser informado sobre qualquer "alteração", "emenda" e sobre quaisquer eventos adversos relacionados ao projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** ceptapajos@uepa.br

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 5.832.301

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1734174.pdf	19/12/2022 15:08:45		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_2.docx	19/12/2022 15:08:30	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissertacao.doc	19/12/2022 15:07:56	FRANCINEIA SOUSA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/12/2022 15:07:48	FRANCINEIA SOUSA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Anuencia_francineia.pdf	31/10/2022 18:52:46	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.pdf	26/09/2022 15:53:37	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/09/2022 15:51:23	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Questionario.docx	26/09/2022 15:49:08	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade.pdf	26/09/2022 15:48:49	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Declaracao_orientador.pdf	26/09/2022 15:48:24	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Declaracao_nao_iniciou_Coleta.pdf	26/09/2022 15:44:23	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_custos.pdf	26/09/2022 15:44:11	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Declaracao_Compromisso.pdf	26/09/2022 15:43:51	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito
Outros	Declaracao_Pesquisador.pdf	26/09/2022 15:43:12	FRANCINEIA SOUSA DOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 21 de Dezembro de 2022

Assinado por:  
Yara Macambira Lima  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** ceptapajos@uepa.br

### Anexo 3. Autorização para o uso do Questionário (Ferreira, 2015)

**Exma Professora**  [sandracsferreira79](#)

**Francineia Sousa dos Santos** <sfrancineia0716@gmail.com>  
para sandracsferreira79

14 de mar. de 2021 18:38

Mestre Sandra Ferreira  
O meu nome é Francineia Sousa dos Santos sou professora e aluna do Mestrado da Universidade Fernando Pessoa. Frequento o Mestrado em Ciência da Educação Especial Domínio Cognitivo Motor e estou na fase de elaboração do trabalho de investigação no âmbito da dissertação de Mestrado intitulada OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA - NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - A DILEXIA EM IDADE ESCOLAR, sob orientação da Professora Doutora Lúcia Saavedra Martins.

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a permissão para utilizar o questionário utilizado no vasso estudo - Dislexia - A perspectiva dos professores do primeiro ciclo do ensino básico do Concelho de Caldas da Rainha.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada, estou disponível para algum esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

Francineia Sousa Dos Santos

**Sandra Ferreira**  
para mim

14 de mar. de 2021 20:06

Boa noite.

Autorizo a utilização do Inquérito por Questionário utilizado na minha Dissertação de Mestrado "Dislexia - A perspectiva dos professores do primeiro ciclo do ensino básico do Concelho de Caldas da Rainha".

Com os melhores cumprimentos,  
Sandra Ferreira

---

**Anexo 4.** Questionário (Ferreira, 2015)

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Este questionário enquadra-se num trabalho para uma dissertação de Mestrado em Educação Especial, que está a ser desenvolvido na Universidade Fernando Pessoa. Tem como objetivo exclusivo conhecer a sua perspetiva acerca da dislexia. Estes dados serão tratados estatisticamente e são por isso, estritamente anónimos e confidenciais. A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste estudo,. O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

O questionário demorará aproximadamente 15 minutos a preencher e agradecemos que o entregue preenchido à coordenação da escola .

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

**Para responder às perguntas, coloque um X na alínea ou alíneas a que corresponde a sua resposta.**

1. Tempo de serviço

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Habilitações académicas

Licenciatura	Bacharelato	Pós-graduação	Mestrado	Outra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Qual? _____

3. Ao longo da sua carreira como professor, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Recebeu alguma formação no seu percurso académico, na área da Educação Especial, em especial na problemática da dislexia?

Sim

Não

5. Efetuou alguma formação na problemática da dislexia?

Sim

Não

6. Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, indique o(a) que levou a efetuar essa formação?

Caso na turma

Caso na escola

Caso na família

Ascensão na  
carreira

Interesse  
pessoal

Outros

Indique quais: \_\_\_\_\_

7. Refira qual ou quais são as áreas em que uma criança portadora de dislexia apresenta dificuldades:

linguagem

compreensão

inteligência

memória

motricidade

**Nas perguntas seguintes assinale com um X, qual é o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas.**

As crianças disléxicas apresentam:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
8. Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita.					
9. Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras.					
10. Dificuldades ao nível do processamento fonológico.					
11. Confusão na configuração de palavras.					
12. Problemas na perceção auditiva.					
13. Frequentes inversões, omissões e substituições.					
14. Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos.					
15. Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.					
16. Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas.					
17. Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas.					
18. Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização.					
19. Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais.					
20. Problemas de articulação.					
21. Dificuldade em seguir orientações e instruções.					
22. Problemas de memorização auditiva.					
23. Problemas de atenção.					

	D	o	N	C	C
--	---	---	---	---	---

<b>As crianças disléxicas apresentam:</b>					
24. Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições.					
25. Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos.					
26. Dificuldade em lembrar nomes.					
27. Baixo limiar de atenção quando escutam.					
28. Problemas com percepção espacial.					

O questionário termina aqui. Muito obrigada pela colaboração!

## **Anexo 5.** Solicitação para a investigação

Exmo. Sr. (a) Diretor(a)

Amanda Almada.  
Da escola de Ensino  
Fundamental João XXII  
na cidade de Santarém- Pará  
Brasil.

Assunto: Pedido de autorização para realização de um questionário aos professores com turma do segundo e terceiro ano do ensino fundamental de uma escola

Eu Francinéia Sousa dos Santos, aluna da faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência, a autorização para a realização de um questionário, que estamos a desenvolver, no estudo que se intitula “OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NO SEGUNDO E TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – A DISLEXIA EM IDADE ECOLAR”.

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do trabalho de investigação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica da Professora Luísa Saavedra.

Este trabalho pretende compreender a opinião dos professores do ensino fundamental de uma escola na cidade de Santarém Pará – Brasil, onde se encontram alunos com estas dificuldades

Fica assegurado que estes registro serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos professores, sendo os resultados obtidos apenas para estudo em questão.

Ficamos a aguardar resposta.

Com os melhores cumprimentos

Data 26 de março de 2021

