



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA
O ENSINO DE ALUNOS COM DISLEXIA**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Cynthia Jerônimo de Freitas

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO
DE ALUNOS COM DISLEXIA**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Cyntia Jerônimo de Freitas

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA
O ENSINO DE ALUNOS COM DISLEXIA**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Manuel Ferreira da Silva Ramalho.

Porto, 2021

Resumo

O pressuposto de que o professor desempenha um papel relevante no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deu origem ao presente estudo. O objetivo principal do estudo será investigar se a formação dos professores de língua inglesa contempla estudos na área de dislexia. A pesquisa, de natureza empírica, apresenta uma revisão de literatura baseada no referencial histórico da educação inclusiva, nos documentos oficiais brasileiros elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil referentes ao ensino inclusivo, e em diferentes estudos a respeito da dislexia e da formação dos professores de língua inglesa. A investigação de cunho quantitativo utilizou o inquérito por questionário para a obtenção dos dados e envolveu professores de escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro. Nos resultados obtidos, foi constatado que formação dos professores da língua inglesa não contempla em sua grande maioria estudos específicos sobre esse transtorno, que grande parte da amostra não considera seu conhecimento a respeito da área estudada como bom e que a maior parte dos docentes envolvidos na pesquisa não se sente apto para trabalhar com alunos portadores da dislexia.

Palavras chaves: educação inclusiva; formação dos professores; dislexia.

Abstract

The conviction that the teacher has a major role in the process of inclusion of students with especial needs motivated this study. Its main aim is to investigate if the training and education of English teachers address studies in the area of dyslexia. This research of empiric nature presents a review of literature based on historical references of inclusive education, in documents elaborated by Ministério da Educação do Brasil with reference to inclusive education and in different studies regarding dyslexia and English teacher's training and education. This investigation follows the quantitative research approach and adopted a questionnaire as the method of data collection. The subjects involved in the study were English teachers of private and public schools of Rio de Janeiro. The results reveal that the training and education of English teachers do not address, in most cases, studies related to dyslexia, that great part of the subjects do not consider their knowledge in the area as good and do not feel apt to work with dyslexic students.

Key words: inclusive education; teacher's education; dyslexia.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as pessoas que não se enquadram no padrão cognitivo e intelectual imposto pela sociedade, na expectativa de que ele possa contribuir para políticas públicas que garantam a efetivação da igualdade e de oportunidades educacionais para todos. Visto que, somente por meio da educação é que formaremos uma sociedade que reconheça e valorize o ser humano em sua extensa gama de diversidade.

Agradecimentos

Gostaríamos de expressar os nossos sinceros agradecimentos às seguintes pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração desse trabalho.

Agradeço aos meus pais, meus primeiros mestres, pelos ensinamentos, valores e exemplos que recebi ao longo da vida. Por terem suportado minha ausência em muitos fins de semana, mesmo morando tão perto. E por toda a ajuda em cuidar dos meus filhos. Jamais conseguirei retribuir o que vocês fizeram e fazem por mim.

Agradeço a meus filhos, Matheus e Pedro pela inspiração e por alegrarem minha vida e meu coração todos os dias.

Ao meu marido Renato, companheiro que escolhi para compartilhar esta vida, e outras, se por acaso existirem. Agradeço imensamente pelo incentivo e apoio, sem o qual o caminho teria sido muito mais árduo.

Ao meu irmão Alexandre, pelo incentivo, inspiração e ensinamentos, tanto no campo acadêmico, como no pessoal.

Ao meu orientador, Professor Joaquim Ramalho, pela generosidade de compartilhar conhecimento e pela sua orientação que contribuiu para meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos professores da UFP pela generosidade e maestria com a qual ministram suas aulas.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, que dedicaram um pouco de seu precioso tempo para respondê-la. Sem vocês, ela não seria possível. Muito obrigado!

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra, como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito á dos outros.

(Freire, 2007, p. 37)

"É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza."

(Mantovan, 2003, p. 21)

ÍNDICE GERAL

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
DEDICATÓRIA	VII
AGRADECIMENTOS.....	VIII
ANEXOS	XIII
LISTA DE QUADROS	XIII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIV

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do tema	01
1.2. Meu percurso até a motivação para a pesquisa	03
1.3. Organização do estudo	05

PARTE I – ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. A educação inclusiva e sua relação com o conceito de deficiência ao longo da história.....	07
1.2. O surgimento da educação inclusiva	17
1.3. O percurso histórico da educação inclusiva no Brasil	21

CAPÍTULO II - O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

2.1. O papel do professor na escola inclusiva	31
2.2. Os documentos oficiais que deliberam sobre a formação dos professor.....	33
2.3. A formação acadêmica inicial do professor de língua inglesa.....	38
2.4. A formação continuada do professor de língua inglesa.....	42
2.5. O professor de língua inglesa e o ensino de alunos com dislexia.....	45

CAPÍTULO III – A DISLEXIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM

3.1. A perspectiva histórica e definição da dislexia.....	49
3.2. A origem da dislexia e as principais teorias.....	55
3.3. A classificação da dislexia.....	57
3.4. Os sintomas da dislexia.....	60
3.5. A dislexia associada a outras comorbidades.	65
3.6. A prevalência e distribuição de gênero na dislexia.....	66
3.7. O diagnóstico da dislexia	66
3.8. A dislexia na aprendizagem da língua inglesa	70

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – O DESIGN EMPÍRICO

4.1. Justificativa e relevância do estudo.....	74
4.2. Objetivos: gerais e específicos	75
4.2.1. As hipóteses do estudo.....	76
4.3. Abordagem metodológica.....	77
4.3.1. O contexto da pesquisa.....	78
4.3.2. Os critérios de seleção e obtenção da amostra.....	79
4.3.3. O instrumento de investigação e procedimentos	79
4.3.4. Os princípios éticos que norteiam a pesquisa.....	81
4.4. Apresentação dos resultados.....	82
4.5. Análise dos resultados.	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	104
-------------------------	------------

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 - TCLE

Anexo 2 - Questionário utilizado para a obtenção de dados.

Anexo 3 - Parecer da Plataforma Brasil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Continuum de transparência ortográfica 71

Quadro 2. Número de escolas na cidade do Rio de Janeiro..... 78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação acadêmica..... 82

Gráfico 2 – Tempo de conclusão da formação acadêmica inicial..... 83

Gráfico 3 – Tempo de atuação como professor de língua inglesa em escolas regulares 84

Gráfico 4 – Perfil da instituição educacional na qual os sujeitos da pesquisa trabalham 85

Gráfico 5 – Percentual de professores que já lecionaram para alunos diagnosticados com dislexia..... 86

Gráfico 6 – Percentual de professores cuja formação acadêmica inicial contemplou estudos na área de dislexia.....87

Gráfico 7 – Grau de conhecimento que a formação acadêmica inicial proporcionou na área de dislexia.....88

Gráfico 8 – Percentual de professores que realizaram formação continuada para o trabalho com alunos portadores de dislexia.....89

Gráfico 9 – Grau de conhecimento proporcionado pela formação continuada para o trabalho com alunos portadores de dislexia.....90

Gráfico 10 – Grau de conhecimento a respeito da dislexia, suas causas e consequências para a aprendizagem da língua inglesa.....91

Gráfico 11 – Grau de aptidão dos professores de língua inglesa para trabalhar com alunos com dislexia.....92

LISTA DE ABREVIACÕES

- (ADB) Associação Brasileira de Dislexia
- (BNCC) Base Nacional Curricular Comum
- (DD) Dislexia do Desenvolvimento
- (DAE) Dificuldades de Aprendizagem Específicas
- (DCM) Disfunção Cerebral Mínima
- (EE) Educação Especial
- (IDA) International Dyslexia Association
- (fMRI) Functional Magnetic Resonance Imaging
- (NEE) Necessidades Educacionais Especiais
- (OMS) Organização Mundial de Saúde
- (PET-scan) Positron Emission Tomography Scan
- (PNEE) Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais
- (RtI) Response to Intervention
- (TCLE) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- (TDA) Transtorno do Déficit da Atenção
- (TDAH) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

Introdução

1.1. Apresentação do tema

Séculos se passaram desde a criação da escola por volta do século XV (Costa, 2007), e no transcorrer desse tempo, essa instituição, presenciou e transformou-se diante das mudanças sociais, culturais, políticas e ideológicas, que marcaram diferentes épocas e contextos, e que foram responsáveis pelas múltiplas conceituações, atribuições, responsabilidades, competências e valores que lhe foram imputados ao longo dos tempos.

Nesse cenário de impermanências e metamorfoses, acentuado na contemporaneidade com o advento da tecnologia e da revolução que ela proporcionou, se encontra a figura do professor, o pilar, o agente, o maestro de todas as mudanças, cujo papel também foi resignificado no decorrer da história.

Atualmente, a universalidade da educação e a proposta de escola inclusiva tem proporcionado novos desafios a esse profissional, que deve contemplar na sua prática os princípios da inclusão educacional. A esse respeito, Henriques (2012, p. 9) afirma que:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Portanto, nesse viés educacional, cada indivíduo é valorizado, e suas particularidades educacionais e sociais são contempladas para dinamizar o desenvolvimento de suas potencialidades. Visto isso, o professor precisa desenvolver estratégias para garantir a todos os seus alunos oportunidades de acesso ao conhecimento, respeitando as necessidades individuais especiais de aprendizagem, mesmo que para isso precise modificar, adaptar ou suplementar modelos tradicionais de educação, que padronizam currículos, planos de curso, recursos pedagógicos e avaliações, e que homogeneízam os alunos nos aspectos cognitivos, motores e socioafetivos.

Mediante esses aspectos, para que o professor proporcione a todos os alunos equidade de oportunidades de aprendizagem, o conhecimento no que se refere às Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) e Transtornos de Aprendizagem, adquire um patamar basilar no processo de educação inclusiva.

Posto isso, dentre as múltiplas abordagens pelas quais um estudo de inclusão em educação pode ser realizado, nosso objetivo neste estudo será a formação do professor, nomeadamente a formação dos professores de língua inglesa para o ensino de alunos com dislexia.

Partindo da premissa de que estudos na área da dislexia apresentam um alto grau de complexidade, devido à multiplicidade de conceitos, concepções, sintomas e possíveis etiologias, e de que em linhas gerais, esse transtorno afeta a aprendizagem da leitura e da escrita, potencializada pelo alto nível de opacidade da língua inglesa; sinalizamos a dificuldade que o professor encontra para trabalhar com alunos com esse transtorno. Diante disso, ressaltamos a importância de sua formação contemplar conhecimento teórico e prático para proporcionar aos indivíduos com dislexia, métodos, práticas e experiências pedagógicas que garantam uma aprendizagem significativa na língua alvo.

A partir dessas reflexões acerca da importância da formação dos professores de língua inglesa no processo de inclusão de alunos com dislexia, fazem-se oportunos os seguintes questionamentos:

1. A formação acadêmica inicial e a formação continuada dos professores de língua inglesa abrangem estudos na área de dislexia e contemplam o conhecimento necessário para o ensino de alunos portadores desse distúrbio?
2. Que grau de conhecimento sobre a dislexia, suas causas e suas consequências para a aprendizagem da língua inglesa, o professor considera que possui?
3. O professor se sente apto para trabalhar com alunos com dislexia?

Com base nesses questionamentos, conduzimos esse estudo com professores de língua inglesa de escolas privadas e públicas da cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

1.2. Meu percurso até a motivação para a pesquisa

Durante minha trajetória de vida, sempre fui exposta aos benefícios da educação, foi ela que me levou a compreender a realidade em todas as suas nuances, o que me proporcionou experiências extraordinárias e também decepcionantes, mas em ambas as situações, sempre transformadoras. Portanto, sou um produto dessas experiências proporcionadas pela educação, que além de nos capacitar a entender nosso papel como ser social e a influência que o indivíduo pode ter no coletivo, nos emancipa e nos liberta de qualquer forma de opressão.

Diante da percepção do poder transformador da educação, decidi ser professora, para que pudesse contribuir para a formação de outras pessoas, e acima de tudo, colaborar com as mudanças sociais necessárias para transformar a sociedade desigual e muitas vezes desumana em que vivemos.

Escolhi ser professora de língua inglesa porque me apaixonei pela língua aos cinco anos, idade em que comecei a pronunciar as primeiras palavras, e também porque ao estudar uma língua estrangeira, e somente porque estudei, percebi que conhecer línguas diferentes nos propicia uma visão de mundo que possibilita interpretar muitos fenômenos sob diferentes perspectivas. Além disso, percebemos que nossos horizontes se ampliam juntamente com nossa capacidade de entendimento e interpretação da vida ao nosso redor.

Ao terminar o curso de Letras, e aprofundar meus estudos em língua inglesa em cursos no exterior, comecei a ministrar aulas em cursos de idiomas e escolas privadas. Há 10 anos, comecei a lecionar em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, onde vivenciei pela primeira vez os desafios da educação inclusiva, ao encontrar alunos rotulados como “alunos especiais”, que na grande maioria das vezes não possuíam nenhum laudo. Os professores diziam, “ele não aprende, já solicitamos que a família apresente um laudo, mas nunca se manifestaram, não posso fazer nada, ele não aprende...”.

Inicialmente, eu me senti muito frustrada porque precisava ensinar uma língua estrangeira para alunos que ainda não conseguiam se alfabetizar na língua materna, e me viam como alguém que ensinava uma língua totalmente incompreensível para eles. No entanto, por

acreditar na importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, e no direito, previsto em lei, que garante o direito a educação para todos, decidi deixar de planejar aulas com base na intuição e sem nenhum embasamento teórico ou metodológico, para estudar diferentes transtornos de aprendizagem, em um curso de pós-graduação em Educação Inclusiva. Ainda assim, as dificuldades para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais permaneceram, principalmente alunos com dislexia. Entretanto, comecei a mudar algumas práticas e recursos pedagógicos, e fui conseguindo alguns avanços nessa área.

Os anos se passaram, as leis que deliberam sobre a educação inclusiva foram avançando, e atualmente encontramos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as instituições de ensino. Eles, que anteriormente não procuravam muitas escolas tradicionais com ensino de alta qualidade ou cursos de línguas estrangeiras, em virtude das dificuldades pedagógicas, agora, felizmente, estão em todos os lugares, conquistando seu direito a educação.

Nos contextos educacionais em que atuo atualmente, uma escola privada, onde o ensino é reconhecido como de excelente qualidade e alto grau de exigência, e uma escola pública, com um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais, presencio diariamente relatos das dificuldades dos professores de língua inglesa para trabalhar com alunos com dislexia. Desta forma, diante desses relatos e de minha experiência pessoal, percebi o descompasso entre a formação do professor e os desafios que ele encontra na sala de aula. Essas inquietações e a busca por respostas me levaram ao curso de mestrado em Ciências da Educação com foco em Educação Especial, que ampliou meu conhecimento sobre o tema e me inspirou a estudar o transtorno da dislexia, a pesquisar a respeito da formação dos professores e a conduzir o presente estudo.

1.3. Organização do estudo

Considerando os objetivos desse estudo, sua organização incorpora três partes distintas, mas que se complementam: a introdução, a componente teórica e a componente empírica.

Na introdução fazemos uma breve apresentação do tema, descrevemos o percurso do pesquisador até a motivação da pesquisa e apresentamos também a organização do trabalho.

A componente teórica contempla os capítulos I, II e III onde foram apresentados os pressupostos teóricos que consideramos necessários para compreender e interpretar o fenômeno investigado: a educação inclusiva, a formação dos professores de língua inglesa e a dislexia.

No capítulo I apresentamos uma revisão da literatura cujo objetivo se baseou na educação inclusiva e na sua relação com o conceito de deficiência ao longo da história; no surgimento da educação inclusiva e em seu percurso histórico no Brasil.

O capítulo II substancia-se na figura do professor. Refletimos sobre o papel do professor na escola inclusiva e nos documentos oficiais que deliberam sobre sua formação; analisamos a formação dos professores de língua inglesa nos aspectos que tangem sua formação acadêmica inicial e sua formação continuada, e finalizamos com uma descrição das dificuldades encontradas pelo professor no ensino de alunos com dislexia.

O capítulo III centrou-se em uma breve perspectiva histórica da dislexia e na tentativa de definição de seu conceito, origem, classificação, sintomas, prevalência, distribuição de gênero e diagnóstico. Ainda nesse capítulo, fizemos uma análise da dislexia na aprendizagem da língua inglesa.

O capítulo IV aborda a componente empírica do estudo. Nesse capítulo descrevemos a justificativa e a relevância do estudo, os objetivos gerais e específicos, as hipóteses, os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam o estudo, o contexto da pesquisa, os critérios utilizados para a seleção da amostra, o instrumento utilizado para a obtenção dos

dados e os procedimentos implementados para garantir o cumprimento de princípios éticos e de confidencialidade. Finalizamos esse capítulo, apresentando os resultados e a análise de dados obtidos, juntamente com uma reflexão à luz das hipóteses formuladas para o estudo, descrevendo e buscando compreender aspectos relativos à formação dos professores e ao ensino da dislexia.

Finalizamos o estudo nas considerações finais, onde resgatamos o percurso da construção da pesquisa, discutimos os resultados revelados pela interpretação dos dados e as possíveis contribuições desse trabalho para a reflexão a respeito da adequação da formação dos professores de língua inglesa para o ensino de alunos com dislexia.

I. A Educação Inclusiva

Neste capítulo apresentamos o surgimento da educação inclusiva, partindo da perspectiva de que sua trajetória histórica está ligada ao conceito de deficiência e sua transformação ao longo dos tempos. Além disso, descrevemos os principais estudiosos que contribuíram para o estado da arte na área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas e dos Transtornos de Aprendizagem, e finalizamos o capítulo com o percurso histórico da educação inclusiva no contexto educacional brasileiro.

1.1. A educação inclusiva e sua relação com o conceito de deficiência ao longo da história

As civilizações humanas existem num determinado lugar, num determinado tempo, que os grupos sociais as constituem. Estes processos de criação e recriação são mutáveis, e estabelecem-se conforme foi constituído pelos antepassados, agregam fatores históricos e avançam. As instituições, leis, ética, moral, visões de mundo são determinações provisórias, passageiras que estão em constante movimento e potencialmente estão para ser transformados. Este movimento pressupõe a historicidade dos fenômenos sociais, reconhece a processualidade, o movimento e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos. Significa que os fenômenos não são estáticos, estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos a partir do desvendamento deste movimento, por cortes históricos (Prates, 2005, p.142).

A história da educação inclusiva não é diferente da história das civilizações humanas, ela está associada ao “movimento e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos” (Prates, 2005, p. 142). Apesar de estar relacionada ao desenvolvimento do sistema da educação, das instituições educacionais e de políticas públicas que promovem a inclusão, ela não pode ser dissociada do percurso histórico do tratamento social dispensado a pessoa com deficiência, que ao longo dos séculos seguiu as transformações sociais, religiosas, morais, políticas e ideológicas da humanidade.

Na antiguidade, a ausência de distinção entre as faculdades físicas e mentais teve uma importância basilar na compreensão do conceito de deficiência existente na época. Por muitos séculos não havia diferenciação entre os tipos de deficiência. As pessoas com deficiência eram classificadas como “pessoas que não se encaixavam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (Bauman, 1998, p.27). Sob tais circunstâncias, eram marginalizadas, discriminadas, impedidas de desenvolver suas potencialidades e por muitas vezes, até o seu direito de viver era negado. A esse respeito, Barnes (1997),

preconiza que a criança que era julgada como deficiente, sofria um processo de avaliação físico e mental com o objetivo de constatar se sua criação seria compensatória. Em muitos casos, elas eram descartadas.

Em Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade (Aranha, 2001, p. 2, *cit in* França, 2014, p. 107).

A deficiência física e mental não estava associada a características humanas, o deficiente, que era caracterizado como uma pessoa cujas características físicas e mentais não correspondiam ao referencial de homem universalmente aceito, era motivo de curiosidade, fonte de gozação, chacota e judiaria. Barnes (1997, p.14, *cit in* França, 2014, p.108) acrescenta que “people of short stature and deaf people were considered objects of curiosity or ridicule. In the infamous Roman games “dwarfs” and “blind men” fought women and animals for amusement of the Roman people”. França (2014, p. 108) complementa que “ ainda na antiguidade, nota-se o surgimento de algumas figuras como os bobos da corte que personificam a zombaria, o ridículo e o espaço no entretenimento que se criou a partir da imagem das pessoas com corpos diferenciados.”

Na perspectiva religiosa, que ao longo da história norteou muitos conceitos, práticas e atitudes sociais, o deficiente foi rotulado como portador de “anomalia” atribuída a causas sobrenaturais, como a ira dos deuses, e sua imagem era comumente associada à presença de Satanás. “Disabled people provided living proof of Satan’s existence and his Power over humans. Thus, visually impaired children were seen as “changelings” – the Devil’s substitutes for human children” (Haffter, 1968, *cit in* Barnes, 1997).

No século XV, a Inquisição que associava o deficiente a espíritos malignos, condenou a fogueira muitas pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, principalmente aqueles que eram portadores de algum tipo de deficiência mental. Nesse mesmo século, em 1486, foi publicado por Sprenger e Krammer, o *Malleus Maleficarum*, conhecido como o “Martelo das Bruxas”. Esse livro foi utilizado como referência para a “caça às feiticeiras, adivinhos, criaturas bizarras ou de hábitos estranhos”(Ceccim, 1997, p.28). Esses autores foram designados pelo Papa Inocêncio VIII para exterminar a “bruxaria” ou qualquer prática associada a ela na Alemanha. Segundo Kittredge (1956, *cit in* Pessoti,1984), uma

estimativa de meio milhão de pessoas foram queimadas na Europa, entre os séculos XIV e XVII.

A visão supersticiosa da deficiência e a forma de como era vista pela igreja foi a marca desse período. Segundo Aranha (2001), foram encontrados alguns documentos religiosos que versavam sobre o tratamento dedicado a pessoas com deficiência. Esse mesmo autor acrescenta que algumas cartas papais desse período continham orientações de como identificar tais pessoas e quais seriam os tratamentos dispensados a elas. “A estes, se recomendava uma ‘ardilosa inquisição, para obtenção de confissão de heresia’, torturas, açoites, outras punições severas, até a fogueira” (Aranha, 2001, p.5).

A esse respeito, Kanner (1964) cita um trecho de Martin Lutero, monge alemão que exerceu um papel expressivo na Reforma Protestante, movimento reformista cristão do século XVI. Nesse trecho é possível observar a concepção de deficiência da época, que era ligada ao conceito do *sobrenatural* e a marca da superstição, das credences e dogmas com referencial de todas as práticas adotadas às pessoas com deficiências.

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martin Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos possuía a vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto quanto os camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como ele queria, chorava. Então, eu disse ao Príncipe Anhalt: se fosse eu o príncipe, levaria essa criança a Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe Anhalt e o príncipe Saxe, que se achava presente, recusaram seguir meu conselho. Então eu disse: pois bem, cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu no mesmo ano... (Kanner, 1984, *cit in* Pessoti 1984 p. 12 e 13).

Visto que sua imagem era desassociada de características humanas, mesmo para aqueles que tinham a aparência física “normal”, como era o caso dos deficientes mentais, por séculos, os deficientes tiveram seus direitos civis negados e eram excluídos de todos os contextos sociais. Apesar de estudos antropológicos revelarem que na pré-história pessoas com algum tipo de malformação congênita ou adquirida eram retratadas em pinturas ou cerâmicas (Silva,1986), retratar sua realidade histórica em sua totalidade é uma tarefa árdua, uma vez que nem mesmo os historiadores se preocupavam em descrever a vida desse estrato da população.

Historians bothered to record little about the deviant and the different and disabled people left no records of their own pertaining to their daily lives. The contradictory nature of the evidence we have leaves us with only a dim outline. Very few mentions are made of exceptional persons in the extant literature of early societies; it was not until about the 1600s that authentic data began to lend details to the picture (Winszer, 1993, p. 4).

A ausência de fontes históricas, com exceção de documentos religiosos, revela por si só, o desprestígio social atribuído a essas pessoas, que não tiveram por muitos séculos suas vidas, costumes e vivências retratadas.

Tendo em vista que o comportamento humano está relacionado a valores e atitudes que refletem aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos, econômicos e ideológicos, os grandes marcos históricos, como guerras e movimentos sociais e intelectuais, contribuíram para uma mudança de paradigma no que diz respeito à concepção social relacionada às diferenças entre indivíduos. As conquistas nesse campo se devem a iniciativas isoladas de muitos estudiosos, que se despiram do preconceito, venceram as barreiras sociais, religiosas e ideológicas de sua época, e dedicaram-se ao estudo da mente humana e de suas potencialidades.

No século XVI, os médicos Paracelso e Cardano redimensionaram o conceito de deficiência mental vigente. Em sua obra, *Sobre as doenças que privam os Homens da Razão*, publicada em 1567, Paracelso associa pela primeira vez, a questão da deficiência como uma problemática do campo da medicina, atribuindo a ela um caráter patológico, desmistificando os conceitos religiosos e místicos existentes. Dessa forma, a deficiência assume o caráter de um problema relacionado à medicina e, por conseguinte, uma responsabilidade social e política.

No entanto, não há nessa época nenhum movimento de inclusão social desse grupo de pessoas, seu tratamento ainda estava ligado a uma visão assistencialista e o confinamento em hospitais, hospícios e asilos era a prática adotada. Eles não eram mais alvo de punição, mas nem a sociedade e nem o governo eram responsáveis pelo seu bem estar. Segundo Pessoti (1984), a segregação era uma solução intermediária, onde não havia punição, mas a responsabilidade era desviada da família e do governo.

No século XVII, em Londres, por volta de 1664, Thomas Willis publica a obra *Celebri Anatome*, na qual, relata pela primeira vez, a anatomia do cérebro humano. Por meio desse estudo, ele vincula as doenças da mente, como a idiotia e outros tipos de deficiência a alterações na estrutura do cérebro.

A idiotia e estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro. A imaginação, locada no corpo caloso ou substancia branca; e a memória, substancia cortical. Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos (Willis, 1664, cit in Pessotti, p. 18).

Ainda nesse século, o filósofo inglês e médico, John Locke, em sua obra *Essay* (1690), revolucionou os conceitos vigentes, com sua teoria de que a mente humana seria uma “tábula rasa”, uma página em branco, que seria preenchida pelas experiências vividas por cada indivíduo. Por meio de seus estudos e de sua teoria do conhecimento, na qual a aprendizagem está relacionada a experiências sensoriais, que servirão de base para processos mais complexos do pensamento, Locke instaura a importância do meio sobre o indivíduo e de sua relação com ele. Por esse viés, não seria mais concebível o pressuposto religioso a condição do deficiente, e suas dificuldades não deveriam ser mais julgadas como “lesões irreversíveis”. Surge assim, uma perspectiva didática e educacional para atender e suprir as necessidades do deficiente, que influenciou muitas teorias educacionais nos séculos seguintes.

Somente na primeira metade do século XVIII, o conceito de deficiência passou a ser analisado somente sobe a luz do paradigma biomédico. Essa mudança foi fruto dos ideais iluministas dos principais filósofos da época, como Jean Jacques Rousseau, Voltaire e Denis Diderot, que desmistificaram falsas crenças, estereótipos e dogmas, colocando a razão acima de tudo e, à vista disso, favorecendo a supremacia do discurso científico.

No século XVIII, a partir do registro enciclopédico do conhecimento produzido sobre o mundo natural, o Iluminismo e as novas configurações políticas e econômicas fundadas naquele momento levaram à consolidação do que se entende por conhecimento científico. Assim, a biologia e a medicina passam a ser as responsáveis pela explicação do funcionamento do corpo e do tratamento de suas imperfeições e males.

(França, 2004, p.110).

Os ideais iluministas dos filósofos da época e suas teorias, que eram baseadas no racionalismo e no empirismo, foram basilares para uma mudança de paradigma em relação à percepção das pessoas a respeito do mundo e do seu papel nele. O iluminismo gerou questionamentos sobre a condição humana. O homem era compreendido como um produto do meio em que vivia e de suas relações sociais e familiares. Esses pressupostos, e as teorias que os fundamentaram não estavam diretamente ligados às práticas educativas, mas influenciaram educadores e impulsionaram mudanças em suas práticas.

Enlightenment ideas, in short, were germane to special education. Educational pioneers adopted the essential tenets of *l'esprit philosophique* and applied them in the form of specific techniques and methods for training and education. This is not to suggest that *philosophes* directly pointed their theories toward special education any more than it is to imply that the teachers were *philosophes*. Étienne Bonnot de Condillac, Jean Jacques Rousseau, Diderot, and their colleagues were theorists, ultimately concerned with knowledge itself. Educators were people of practical abilities who adopted the reforming zeal and basic optimism of *philosophes* while translating speculation to the arena of action (Winszer, 1986 cit. in Winszer, 1993 p. 4 e 5).

No século XIX, em 1800, Jean Marc-Gaspard Itard, influenciado por Rosseau e Condillac, que por sua vez, inspiraram-se na Teoria do Conhecimento e Aprendizagem de Locke, deu origem ao que foi considerado o primeiro estudo de Educação Especial.

Jean Itard trabalhou por seis anos com um menino que havia sido capturado na floresta de La Caune, o “selvagem de Aveyron”, a quem chamava de Victor. Victor foi diagnosticado por Phillippe Pinel como portador de idiotia. Em seu diagnóstico, ele afirmou que o menino era um desenvolvimento falido: um idiota (Luis 2000, *cit in Rosa 2017*). Seu destino não seria diferente das outras pessoas com o mesmo diagnóstico, ele seria confinado em um asilo e privado de qualquer contato social. Entretanto, Itard, por acreditar que “o homem não *nasce* como homem, mas é *construído* como homem” (Pessoti, 1984, p. 36), desafiou os conceitos médicos e a visão do caráter irreversível da deficiência mental da época, e comprometeu-se em educá-lo de forma que ele pudesse ser inserido na sociedade. Com esse propósito, utilizou o conhecimento científico e experimental existente em sua época. Ao se deparar com dificuldades em alcançar seu objetivo educacional de inserir Victor no convívio social, Itard criou métodos específicos que atendiam as necessidades educacionais e peculiaridades biológicas de Victor. Itard narrou seu experimento em

relatórios, onde relatava cada etapa do processo e publicou *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, em 1801.

Segundo Tezzari, o trabalho de Itard com Victor transcendeu a relação médico paciente, ele foi acima de tudo um educador.

Ele avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas do menino, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados. Quando Victor alcançava um objetivo proposto, avançava para uma etapa mais complexa (Tezzari, 2009 cit in Rosa, 2017, p. 76).

Pessoti (1984) acrescenta que a multiplicidade de determinações presentes no experimento de Itard, ao adaptar o método educacional criado para Victor de acordo com suas características biológicas, motivações, reações, avanços e limitações, assemelha-se aos conceitos da Educação Especial da contemporaneidade.

A atualidade, presente em muitos aspectos de sua doutrina, à distancia de quase dois séculos, resulta porém de uma característica inalienável, ontem como hoje, de educação especial: a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimento e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno com o pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais. (Pessoti, 1984, p. 51)

Nessa perspectiva, o legado do médico Jean Itard foi além do saber médico de sua época, que adotava um viés organicista e fatalista na concepção do retardo mental. Seu trabalho foi reconhecido como o primeiro programa sistemático de educação especial, que apesar de sua riqueza teórica e metodológica não ter exercido uma mudança significativa na percepção social da deficiência mental de sua época, inspirou as propostas educacionais de Pestalozzi, Montessori, Froebel e Séguin.

Édouard Séguin, discípulo de Itard, publicou em 1846 o *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Segundo Pessotti (1984), essa obra apresenta o primeiro estudo de teoria psicogenética do desenvolvimento e da deficiência.

Em *Traitement Moral*, Seguin faz ponderações que indicam outras causas para a deficiência mental, além das hereditárias e congênitas, citadas em estudos precursores. Ele relata outros aspectos alusivos ao indivíduo e a seus genitores, referentes ao meio socioeconômico em que vivem, como infecções, nutrição inadequada e ambientes tóxicos. Além disso, o conceito de deficiência deixa de ser tratado de maneira uniforme e singular. Segundo Tezzari,

Uma das inovações teóricas presentes em seu livro refere-se à nítida distinção entre idiotia, imbecilidade e debilidade, entendidas não mais como simples graus de carência das funções intelectuais, mas como enfermidades diferentes, com etiologias também diferenciadas, o que representou um abalo na doutrina unitarista da deficiência (Tezzari, 2009, p. 92 *cit in* Rosa, 2017, p. 82).

Com base em suas observações como discípulo de Itard e também na prática pedagógica adquirida na escola que ele fundou em Paris, Séguin foi o primeiro a sistematizar um método de ensino especial para pessoas com deficiência mental. Ele criou materiais didáticos, dentre eles uma gama de materiais lúdicos e descreveu princípios, métodos e técnicas de ensino relacionadas a diferentes níveis e tipos de deficiência, correspondentes a diversas fases da vida do ser humano. Rosa (2017) preconiza que Séguin descreve suas práticas pedagógicas com base nas funcionalidades da inteligência.

Anos mais tarde, em 1866, Séguin publica nos Estados Unidos, o livro *Idiocy and its treatment by the physiological method*. Nessa obra, Séguin relata os métodos e as práticas pedagógicas que eram utilizadas até o momento e, ao expor sua proposta de trabalhar com as funções sensoriais, redimensiona os modelos de intervenção utilizados no período vigente. Segundo Montessori (1909,1965, *cit in* Rosa, 2017, p. 84), essa obra definiu o método educacional fisiológico, no qual ele adota princípios da fisiologia para o desenvolvimento das funções intelectuais dos alunos.

No título dessa obra o autor não faz alusão a uma “educação dos deficientes”, que lhes fosse particular, mas fala da deficiência mental tratada pelo “método fisiológico”. Se atentarmos que a pedagogia teve sempre por base a psicologia – e que Wundt fala de uma “psicologia fisiológica” – a coincidência dessas concepções deve logo ser notada e fazer pressentir no método fisiológico alguma correlação com a psicologia fisiológica.

Além do desenvolvimento das funções intelectuais, a proposta educacional estabelecida por Séguin valorizava o indivíduo como um todo e propunha o desenvolvimento da autonomia, que para pessoas com deficiência, significava uma possibilidade de vida mais digna e com mais independência, sempre partindo de tarefas mais fáceis relacionadas ao contexto onde o indivíduo estava inserido e com base no que ele já conhecia, para tarefas mais complexas.

Sua proposta era de uma educação que considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos (segundo os conhecimentos existentes nessa área na época), os interesses, os sentimentos, a atividade física e a experiência. Destacava a importância do contexto, bem com das experiências e das vivências do sujeito que o sujeito ali teria de todas as ações do cotidiano (com vestir-se, tomar banho, alimentar-se) (Tezzari, 2009, p. 98-99).

Seu método “médico-pedagógico” foi muito além de uma intervenção fisiológica e psicológica, foi a acima de tudo uma intervenção educacional, com métodos que se diferenciavam de acordo com as necessidades do indivíduo, sugerindo assim, que todos os indivíduos seriam “educáveis”. Diante do exposto, Séguin é considerado um dos precursores da educação especial e seu legado influenciou muitos outros estudiosos, dentre eles, destaca-se a médica Maria Montessori.

Maria Montessori foi uma mulher a frente de seu tempo, e se tornou a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Ao trabalhar como assistente no hospital San Giovanni, onde estudava os pacientes com deficiência mental que seriam selecionados para as clínicas de recuperação, interessou-se pela possibilidade da educação “não formal” de pessoas com deficiência e idiotia, e desenvolveu um trabalho educacional nos internatos de Roma. Ao perceber que a deficiência não era somente um problema médico, como acreditavam muitos estudiosos de seu tempo, ela buscou métodos pedagógicos para educar as crianças deficientes. Nessa busca, ela conhece as obras de Itard e Séguin.

Seguindo os métodos e práticas desenvolvidas por Itard e Séguin, Maria Montessori, em sua obra, *Pedagogia Científica*, elaborou materiais didáticos que estimulavam o raciocínio e motivavam as áreas cognitivas, motoras e sensoriais.

[...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático (Montessori, 1965, p. 31).

Esse material didático, apesar de ter sofrido muitas alterações devido aos avanços obtidos nos campos educacionais e tecnológicos, pode ser visto até hoje em algumas salas de aula da educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Dentre eles, podemos citar o material dourado, inicialmente chamado de “material de contas douradas”, e hoje produzido em pequenos cubos de madeira ou EVA, utilizados para trabalhar com as crianças explorando sua capacidade sensorial, concentração, autonomia e também para desenvolver de forma concreta conceitos matemáticos abstratos. Na linguagem, podemos observar o alfabeto móvel, que contribui para o processo de alfabetização tornando-o mais lúdico e significativo.

Segundo Pessoti (1984), Montessori considerava que as práticas pedagógicas não devem limitar-se às formas de ensinar repertórios educacionais estabelecidos, mas devem alcançar a pessoa do educando, moldando-se a seus níveis de aspirações, seus valores, seu ritmo de aprendizagem e sua autoestima. Essa foi uma das suas maiores contribuições para o entendimento e os processos de intervenção no tratamento de sujeitos com deficiência mental.

O método Montessoriano, que influencia até os dias atuais métodos pedagógicos, iniciou-se para atender as necessidades educacionais de pessoas com deficiência mental, e tornou-se uma metodologia utilizada também nas práticas educativas de crianças que não correspondem ao padrão de aprendizagem uniformizado nas escolas, pois permite a aprendizagem com base na experimentação e no respeito ao ritmo e a necessidade educacional de cada criança.

Além de práticas pedagógicas e materiais didáticos, o legado de Montessori também está relacionado ao papel do professor no processo educacional. Para Montessori (1965), além da transformação do espaço escolar, que deveria ser mais lúdico, experimental e convidativo, havia a necessidade de formar professores capacitados na observação e na experimentação. Dessa forma, eles poderiam propor atividades que atendessem as necessidades educacionais de seus alunos, propondo estímulos motores, sensoriais e

cognitivos adequados para atender as diferentes necessidades e compassos de aprendizagem.

Sua proposta pedagógica, lá no início do século XX, já preconizava que todas as crianças poderiam aprender, cada uma no seu ritmo e a sua maneira. A contribuição de Montessori foi basilar para a construção dos princípios que fundamentaram o surgimento da Educação Especial e suas proposições, apesar de terem sido modificadas com o avanço dos conhecimentos na área médica e educacional, serviram de base e inspiração para diversos estudiosos ao longo de muitos anos.

1.2. O surgimento da educação inclusiva

Como qualquer outro fenômeno histórico, a educação inclusiva não pode ser traçada de forma linear e com etapas e períodos claramente delimitados. Ela é fruto dos movimentos políticos, econômicos, sociais e científicos que ocorreram ao longo de séculos e redimensionaram as condições de vida do deficiente em amplos contextos. Iniciando-se com cuidados médicos primários, confinamento e segregação em instituições de caridade e religiosas, e expandindo-se ao direito ao convívio social, a tratamentos médicos especializados, ao surgimento de leis específicas que asseguraram seu direito a educação, a seguridade social, ao trabalho, ao lazer e ao acesso a cultura.

O surgimento da educação inclusiva deve ser observado de forma processual e inicia-se no século XVIII, onde surgiram as primeiras escolas especializadas em Educação Especial. Na França, Abade L'épée (1712-1789) criou a primeira escola para surdos-mudos e Hauy (1745-1822) fundou em Paris a primeira escola para crianças cegas. Ainda nesse século, surgem nos países escandinavos e na América do Norte, as primeiras instituições de Ensino Especial especializadas em pessoas com deficiência. Essa prática do cuidado institucional, mantendo as pessoas em instituições e afastadas do convívio familiar e social, deu origem ao primeiro paradigma formal que definia a relação sociedade-deficiência: o Paradigma Institucional (Aranha 2001).

Redirecionamentos nas áreas sociais, econômicas e políticas no século XX, por volta de 1960, juntamente com a luta em defesa dos direitos humanos, suscitaram o início do

movimento da desinstitucionalização das pessoas com deficiência. Essa nova perspectiva, preconizava a importância da sociabilidade para o deficiente, que deveria ter um estilo de vida mais aproximado possível do padrão considerado “normal”, valorizando assim a relevância de seu convívio com a comunidade.

Diante disso, fundamentado na ideologia da normalização, surge um novo paradigma que classifica a relação da sociedade com as pessoas com deficiência: o Paradigma de Serviços. Segundo Sanches e Teodoro (2006, p. 66):

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular).

A integração propiciada pelo princípio da normalização, defendida no Paradigma de Serviços, propiciou na área da educação, escolas e classes especiais, que priorizavam o Ensino Especial; todavia, o objetivo principal seria a inserção do deficiente físico na sala de aula “normal”. Além disso, esse paradigma proporcionou o surgimento de serviços e a disponibilização de recursos que asseguravam na área profissional, cursos e oficinas com o intuito de auxiliar o deficiente físico em sua inserção na vida social e profissional. No entanto, todos os esforços eram direcionados a moldá-lo de acordo com os padrões sociais vigentes, considerados “normais” (Aranha, 2001).

Com tais pressupostos, apesar de ter proporcionado progresso na relação do deficiente físico e a sociedade, além de relativo avanço desse sujeito no contexto profissional, o Paradigma de Serviços sofreu muitas críticas da comunidade científica, dos familiares e até mesmo dos próprios deficientes. Parte dessas críticas fundamenta-se nas dificuldades enfrentadas por muitos deficientes de atingir o padrão de “normalidade” imposto pela sociedade, que manteve seus padrões e conceitos do que seria um indivíduo “normal” e mantinha a expectativa de que o deficiente físico deveria assemelhar-se aos indivíduos não deficientes (Aranha, 2001).

Sob tais circunstâncias, o conceito de normalização é enfraquecido, dando lugar ao pressuposto de que indivíduos com deficiência deveriam ter os mesmos direitos de qualquer outro cidadão, independente da origem, grau ou tipo de deficiência. A esse

respeito, acrescentou-se a necessidade de um redimensionamento social que promovesse condições de acesso para os deficientes a todos os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento social.

Essas convicções fundamentaram a eclosão do Paradigma do Suporte, que preconizava que os indivíduos deficientes tinham os mesmos direitos de qualquer outro ser humano e que portanto, devem ter acesso a todas as oportunidades e recursos sociais disponíveis (Aranha, 2001).

O Paradigma de Suportes, diferentemente do Paradigma de Serviços, que propunha a integração social dos indivíduos com deficiência, determinava a inclusão desses sujeitos. Em vista dessa nova perspectiva, destaca-se a importância de se ressaltar a abrangência do termo “inclusão” e seus desdobramentos no ambiente escolar. Segundo Cornélio & Silva (2009, p. 2):

Inclusão pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Nesse processo de inclusão, tornou-se necessário uma gama de intervenções na formação e nos recursos disponíveis para pessoas com deficiência. Nessa ótica, a escola assumia uma importância fundamental na adaptação dos alunos com deficiência, sendo responsável por disponibilizar auxílio e recursos nos campos sociais, psicológicos, pedagógicos, instrumentais e até mesmo físicos. Com base nesses preceitos, Glat & Fernandes (2005, p. 39) afirmam que “a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo e segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.”

Na década de 1970, com avanços de estudos na área da deficiência, a comunidade científica estabeleceu um padrão de diagnóstico que classificava os indivíduos com distúrbios de aprendizagem e psicomotores, como portadores de Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Essa classificação, mais tarde foi substituída por diagnósticos mais precisos, dando origem aos termos contemporâneos de Transtorno do Déficit da Atenção

(TDA), dislexia, disgrafia, discalculia, disortográfica, afasia com ou sem hiperatividade, entre outros (Bossa, 2000).

Esses diagnósticos redimensionaram o conceito de Educação Especial (EE) vigente, uma vez que estimularam estudos em diversas áreas do conhecimento proporcionando aos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), o suporte adequado para a sua inclusão na sociedade.

No contexto educacional, o desenvolvimento de práticas educativas específicas para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, promoveu a diversificação de recursos, materiais pedagógicos, práticas e métodos utilizados em salas de aula. Ampliando o conceito de oportunidades educacionais iguais para todos, que devem considerar a historicidade e o contexto em que cada indivíduo está inserido. Pezzoti (2001) reforça essa discussão, ao ressaltar a relevância do princípio da equidade, que baseia-se na premissa de que promover oportunidades iguais não significa que o tratamento deve ser idêntico para todos, e sim apropriado e específico para cada indivíduo, para que ele possa desenvolver com plenitude suas potencialidades.

Na área médica, impulsionados pelos avanços científicos e tecnológicos, profissionais de saúde desenvolveram diferentes formas de diagnóstico e tratamento, expandindo o olhar para o atendimento a pessoa com deficiência, que passou a ser assistida por uma equipe multifuncional. Essa equipe passou a ser composta por profissionais de diferentes especialidades: psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores.

1.3. O percurso histórico da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências de Educação Especial (EE) surgiram somente na segunda metade do século XIX. Esse descaso com a educação, não está somente relacionado à EE, mas a educação em geral, como consequência de uma economia essencialmente agrária, que não exigia escolaridade dos trabalhadores e de um acesso à educação amplamente restrito a classe dominante.

O marco histórico da Educação Especial no Brasil foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005 *cit in* Mendes 2010).

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918), surgiu a demanda por mão de obra especializada em função da mudança do modelo econômico agrário para o industrial. Sob tais circunstâncias, a escola primária pública se populariza, em uma sociedade onde o grau de analfabetismo atingia 80% da população (Aranha, 1989, *cit in* Mendes, 2010).

No final do século XIX, surge a Segunda Revolução Industrial, transformando formas de produção, que passaram a ser setorizadas e em grande escala (fordismo) e, em consequência, gerando crises e transformações sociais, políticas e econômicas. Com tais pressupostos, o modelo tradicional educacional sofreu críticas, uma vez que não correspondia mais aos anseios sociais daquele período. Nesse contexto de grandes transformações surge a Escola Nova.

A Escola Nova se opunha ao tradicionalismo, a rigidez e ao viés intelectualista, que não se adequavam as mudanças sociais da época (Aranha, 1989, *cit in* Mendes, 2010). A esse respeito, Aranha (1996, p. 167) discorre que:

A Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da

existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.

Os defensores da Escola Novista pleiteavam a construção de um sistema público, laico e gratuito, que atendesse as necessidades de desenvolvimento do país e que combatesse às desigualdades sociais (Mendes 2010). Dentre seus ativistas, destaca-se Francisco Campos, do estado de Minas Gerais, que na década de 1920, empreendeu reformas educacionais e trouxe para o Brasil professores e psicólogos Europeus.

Nesse movimento de chegada de estrangeiros, em 1929, chega ao Brasil Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga Russa, cuja influência impulsionou o panorama da Educação Especial no Brasil, participando ativamente do movimento de renovação das escolas públicas mineiras e da formação de educadores e de psicólogos.

Formada em psicologia na Universidade de Sorbonne, na França, ela iniciou uma proposta pedagógica na educação primária de homogeneização de classes, onde crianças PNEE deveriam estudar nas classes regulares. Além disso, criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores e participou na implantação de uma gama de iniciativas na área de EE, serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais.

Em 1932, Helena criou a Sociedade de Pestalozzi de Minas Gerais, instituição destinada ao atendimento de crianças e adolescentes excepcionais, utilizando práticas educativas inovadoras e articuladas às descobertas científicas mais avançadas da época. Essa instituição se expandiu por todo o Brasil a partir de 1945.

Em 1954, durante o período nomeado de Segunda República, Helena cria a Escola Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), auxiliada pelo casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children, atual National Association for Retarded Citizens (NARCH). (Mendes 2010).

No entanto, convém-nos ressaltar, que apesar das iniciativas previamente mencionadas, a Educação Especial ainda possuía um caráter meramente assistencialista, não havia, medidas públicas relacionadas à Educação Especial.

Jannuzzi (1992; 2004, p. 67, *cit in Revista Educación y Pedagogía*), ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935, concluiu que:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Essa situação só começou a mudar na segunda metade do século XX, quando o arcabouço jurídico brasileiro começou a estabelecer leis que deliberavam a respeito da Educação Especial. Mazzota (1990) relata a promulgação da Lei 4.024 de Diretrizes e Bases em 20 de dezembro de 1961, como sendo o marco inicial de políticas educacionais na área de EE. Essa lei criou o Conselho Federal de Educação e nos artigos 88 e 89, observou-se pela primeira vez o termo “educação de excepcionais”.

Art 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa a educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Lei 4.024, 1961).

Na historicidade da Educação Especial, a década de 1970 foi um período de grande avanço para o movimento da educação inclusiva. Em virtude da valorização da escolaridade como um todo, surgiram muitos textos legislativos, associações e estabelecimentos de ensino. A sociedade, representada por pais, professores e especialistas, juntamente com o poder

público, discutiram sistemas educacionais e sociais que proporcionassem oportunidades reais de integração das pessoas com deficiência e a comunidade. Surge nesse período, a Normatização, por meio da integração de alunos com deficiência em classes de ensino regular.

Durante a ditadura militar (1964 a 1985), período de grande censura, repressão, violência e restrição à liberdade de expressão, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Essa lei estabelece uma nova estrutura para o ensino, criando novos níveis como o 1º. Grau e o 2º. Grau, e no que tange a Educação Especial, criou-se uma nova forma de atendimento a pessoas com deficiência, as classes especiais na escola regular.

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados devem receber atendimento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Lei 5.692, 1971).

Ainda na década de 70, foi estabelecido o Decreto 72. 425, de 03 de junho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que se constituiu como o primeiro órgão federal, incumbido de definir uma política de Educação Especial que visava a maior interação e participação de pessoas com deficiências na sociedade.

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Decreto 72.425, 1973).

Ao longo da segunda metade da década de 80, com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, processo chamado de Abertura Política, surgiu na educação brasileira e na Educação Especial um novo panorama, que foi consagrado com a implantação da Constituição Federal Brasileira de 1988, documento norteador de grandes mudanças sociais, vigente até a presente data.

No âmbito educacional, esse documento, Art. 214, proporcionou dispositivos para universalizar o atendimento escolar, erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade de ensino visando à formação para o trabalho, preconizando uma formação integral, humanística, científica e tecnológica. Além disso, os artigos 205 e 206 asseguram “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. No que se refere ao ensino especial, o documento, no artigo 208/III, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na década de 90, o conceito de inclusão escolar, foi ampliado e impulsionado com documentos de repercussão mundial, dentre eles destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). O primeiro, no artigo 3, afirma a necessidade de universalizar o acesso a educação e promover a equidade, como forma de combater a desigualdade de oportunidades educacionais sofridas por grupos de excluídos, dentre eles as pessoas portadoras de deficiências.

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994), no artigo 2, estabelece a necessidade de programas educacionais que atendam os alunos, tendo em vista a diversidade e pluralidade de necessidades, que variam de acordo com cada pessoa. Garantindo assim, uma sociedade inclusiva e acesso a educação para todos.

Artigo 2

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
 - Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
 - Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
 - Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
 - Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.
- (Declaração de Salamanca, 1994)

No âmbito nacional, a inclusão escolar ganha maior visibilidade com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma, no artigo 54/III, que é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente portador de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei no. 8.069/90).

Além disso, em 1996, a Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ainda vigente, destaca pela primeira vez no Brasil um capítulo reservado à Educação Especial. Nesse capítulo, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”, acrescenta-se ainda que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Ademais, pela primeira vez, em um documento federal, foi mencionada a necessidade de formação especializada dos professores e da disponibilização de métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades educacionais especiais de crianças com deficiência.

Nos anos 2000, a Educação Especial segue avançando, com leis e políticas públicas que tem como objetivo a garantia de educação especializada para pessoas com deficiências. Dentre eles, destacam-se os documentos norteadores, por meio de leis e decretos.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, na qual evidencia-se a importância da formação docente que atenda as necessidades educacionais dos alunos especiais. Outro marco do período citado foi a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS- como um meio de comunicação e expressão legal das comunidades surdas.

Em 2003, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial estabelecem o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo seria transformar o sistema de ensino em sistema de ensino inclusivo, por meio do apoio a gestores e educadores.

No ano de 2006, observou-se significativo progresso, com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU, na qual o Brasil foi signatário, no artigo III, estabelece como princípios gerais:

- a) O respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (DECRETO Nº 6.949,/ 2009, artigo 3)

Em 2007, o Decreto 6.094 de 2007, estabelece o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, que garante “o acesso e a permanência das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão

educacional nas escolas públicas” (cáp.1/IX). Além disso, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que promove avanços consistentes na educação, reconhecendo as desigualdades de oportunidades educacionais e primando pela valorização das diferenças.

Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas.

(PDE, 2007, p. 41)

Em 2015, observa-se mais um importante passo em favor da pessoa com deficiência, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (cap I /artigo I). Além de direitos de igualdade, de saúde, de atendimento prioritário, o capítulo IV torna imperativo o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015/Cap. IV , art. 27).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, estabelece um conjunto de “aprendizagens essenciais e competências” que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica e por toda a sua escolaridade. A partir da promulgação de sua versão final, esse documento será norteador para a elaboração do currículo das escolas públicas e privadas, a partir do ano letivo de 2021.

Orientada pelos princípios que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de “... uma sociedade justa, democrática e inclusiva...” (BNCC, 2017, p. 4), a BNCC, fortalece o princípio da equidade, já citado em documentos

anteriores, e reconhece a diversidade das necessidades educacionais, uma vez que declara a existência de diferenças entre os estudantes.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que **as necessidades dos estudantes são diferentes** (BNCC, 2017, pag. 15, grifo nosso).

Ainda em relação ao seu caráter inclusivo, acrescenta-se que a BNCC estabelece três grupos de competências que “[...] visam à formação humana integral...” (BNCC, 2017, p. 4): competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Essas competências perpassam por todas as áreas do conhecimento e reforçam princípios de respeito aos direitos humanos, a diversidade, ao pluralismo e a democratização do conhecimento.

Com tais pressupostos, a competência comunicativa tem como objetivo:

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, **o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza** e a consciência socioambiental (BNCC, 2017, p. 6, grifo nosso).

Ainda atendendo a ideais inclusivos, as competências pessoais e sociais, afirmam a necessidade de:

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocrítica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, **acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, **habilidade/necessidade**, fé, religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 7, grifo nosso).

Diante disso, o movimento de inclusão social e escolar de pessoas com deficiência ganha impulso no século XXI, na perspectiva jurídica, com leis e decretos que reconhecem as diferenças entre indivíduos e reforçam a necessidade de democratizar o acesso a escola, ao conhecimento, ao ambiente social e aos direitos civis.

No entanto, a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência perpassa por outras esferas sociais, além da jurídica. Faz-se necessário um redimensionamento coletivo, no qual toda a sociedade esteja envolvida em um processo de desmistificação de crenças e obscurantismos históricos, de desconstrução de preconceitos e estereótipos, e de valorização do ser humano, com toda sua diversidade e multiplicidade, que torna cada sujeito único. Charles Gardou amplia essa discussão quando preconiza que:

A transformação exigida não pode ser desencadeada senão por um processo colectivo, mobilizador de recursos de diferentes actores sociais e não só de pessoas directamente afectadas ou de militantes da causa dos deficientes. Essa supõe que o corpo social aceite deixar-se apreender por abordagens, formas de organização e conceitos renovados (Revista Lusófona de Educação, 2011, p.16)

A partir dessas considerações, que pontuam a necessidade de uma renovação conceitual socialmente construída, como propõe Gardou, observamos a importância e a centralidade do papel do professor nesse processo. Uma vez que acreditamos que é no espaço coletivo, constituído pela escola, que germinam as grandes transformações sociais. Assim sendo, a formação do professor se torna não somente o alicerce, mas também a engrenagem da reestruturação social e educacional, substancial para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em todos os contextos educacionais e sociais.

Visto isso, nosso próximo capítulo será dedicado a conceituar o papel do professor e de sua formação na articulação de uma escola inclusiva. Além de retratar a formação acadêmica inicial e continuada do professor de língua inglesa no contexto educacional brasileiro, objeto de estudo do presente trabalho.

II. O PAPEL DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Este capítulo está centrado na figura do professor e na importância de sua formação para a articulação do processo de inclusão. Apresentamos o papel do professor na escola inclusiva; enumeramos os principais documentos legais que deliberam sobre a formação do professor; discutimos a importância da formação acadêmica inicial e da formação continuada dos professores de língua inglesa, analisando sua conformidade com os desafios da sala de aula inclusiva; e finalizamos o capítulo discutindo a formação do professor de língua inglesa e sua adequação para o trabalho com indivíduos com dislexia.

2.1. O papel do professor na escola inclusiva

O aluno com necessidades educacionais especiais não é um ser solitário compondo uma música que só ele ouve. Ele faz parte de uma orquestra, cujo maestro é o seu desejo, pois é para este que ele sempre olha. E o professor? O professor é o músico que dá vida ao ritmo que sustenta a música até o final (Cunha, 2013, p. 51).

O movimento de universalização da educação na sociedade contemporânea trouxe para a escola a heterogeneidade da população atual, em todas as suas dimensões, na diversidade socioeconômica, racial, cultural, religiosa, de gêneros, e também de diferentes ritmos e especificidades de aprendizagem.

A escola se torna palco, não somente das relações entre docentes, discentes e da comunidade escolar, mas também de todas as facetas que essa diversidade oportuna, seja nos benefícios da riqueza de aprendizados proporcionados pela abrangência de diferenças, como também no desafio de proporcionar a todos os alunos, experiências e práticas pedagógicas, que atendam suas necessidades educacionais, em sua extensa gama de singularidades.

Diante disso, a escola inclusiva precisa fazer uma releitura dos modelos pedagógicos tradicionais que homogeneizam a aprendizagem. Sob tais circunstâncias, Glat & Blanco (2007, p. 16) pontuam que:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a

escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Com base nessa argumentação, destacamos a figura do professor como o principal articulador dessas transformações necessárias a escola inclusiva. Notadamente, destaca-se nesse processo sua formação acadêmica inicial e sua formação continuada, que precisa contemplar conhecimentos e práticas que permitam com que esse profissional possa identificar as necessidades educacionais de seus alunos, nomeadamente os que têm dificuldades especiais de aprendizagem, e propor, por meio de uma intervenção pedagógica, práticas diferenciadas para que esses alunos possam desenvolver suas potencialidades em um ambiente escolar adequado e acolhedor. Lima (2012, p. 14), acrescenta que:

O professor exerce uma função muito importante na sala de aula. Além de estimular as diversas competências disciplinares, é responsável por transmitir conhecimento e modificar o meio; e dentro deste papel fundamental em nossa sociedade, é necessário que haja um olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, que possa haver um reconhecimento das habilidades e até das desabilidades. A escola enquanto formadora de futuros formadores tem de estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares.

Com tais pressupostos, nota-se que avanços na área da inclusão educacional só serão possíveis quando a formação dos docentes contemplar habilidades e competências que o qualifiquem para as demandas da escola inclusiva. Para Mantoan (2006, p.49), o professor deve adotar “uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”.

Michels (2006, p.414) amplia essa discussão ao pontuar que em muitos documentos internacionais referentes à educação, há críticas em relação à formação do docente, uma vez que ela não atende as exigências da sociedade contemporânea, e preconiza a necessidade de uma formação dirigida à aquisição de novas competências relacionadas “ao que o professor deve saber: trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver

problemas da escola, achar soluções criativas ao problema concernente ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida.”

Portanto, o docente do século XXI, assume novos papéis e novos desafios. No entanto, no cenário educacional brasileiro, muitos professores, devido a sua formação, não estão aptos para os desafios da escola inclusiva, e ainda refletem em sua prática conceitos educacionais enraizados, excludentes e inadequados para proporcionar uma real inclusão educacional.

Em vista disso, a seguir discutiremos os documentos oficiais que deliberam sobre a formação do docente no Brasil.

2.2. Os documentos oficiais que deliberam sobre a formação do professor

Nos últimos anos, a relevância da qualidade da formação dos docentes para o sucesso do desempenho escolar dos discentes tem sido amplamente discutida no cenário educacional brasileiro.

A reforma educacional iniciada no Brasil na década de 90 estabeleceu um novo modelo de gestão escolar, onde há uma descentralização do papel do Estado na educação e centralização da unidade escolar na função de gerir não somente o espaço social em que ocupa, mas também da comunidade em seu entorno. Nessa perspectiva, o professor recebe uma nova designação, a função de “gestor da educação” e sua formação passa a ser imperativa para esse processo (Michels, 2004). Por conseguinte, a formação do docente passa a ser alvo de políticas públicas, principalmente depois da promulgação das Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96). No entanto, ao mesmo tempo em que essa lei preconiza a formação do docente em instituições de nível superior, ela legitima a formação em nível médio, para os professores que atuam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, como podemos observar no artigo 62, que estabelece que a formação do professor deve acontecer:

[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

No ano 2000, por meio do decreto presidencial n. 3.554, e em 2001, pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 133, o governo brasileiro indica que a formação dos professores poderia ocorrer nos cursos normais superiores e também nas universidades. Essa flexibilização quanto ao *locus* da formação do professor (Michels, 2004), que também poderia acontecer em nível médio, de forma presencial ou à distância, reflete um contrassenso no discurso político da época, que ao mesmo tempo em que rogava a valorização da formação do docente, consentiu uma flexibilização que permitiu que os professores buscassem alternativas mais rápidas de formação, compatíveis com sua longa jornada de trabalho e baixa remuneração.

Ainda que o artigo 62 da lei n. 9.394/96 tenha deliberado que partir de 2007 só seriam admitidos professores habilitados em nível superior, hoje no Brasil, especialmente nas cidades do interior, muitos professores só possuem formação em nível médio.

No que tange a Educação Especial, documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), desencadearam discussões e documentos legais que ampliaram e fortaleceram o conceito de educação inclusiva, e a necessidade da formação adequada dos professores para que as políticas inclusivas possam ser efetivadas.

Em 2001, a Resolução no. 2, instituiu As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes orientaram as instituições de ensino a atenderem alunos com NEE, em salas regulares, nas quais os professores atuantes deveriam comprovar formação específica para o trabalho e seriam classificados como professores *capacitados* ou *especializados*, como podemos observar no artigo 18, parágrafos 1º. e 2º:

§ 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§2º São considerados **professores especializados** em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (MEC, 2001, grifo nosso)

Essa resolução permitiu um novo olhar para a Educação Especial, uma vez que regulamentou a necessidade de formação específica do professor para o trabalho com alunos NEE. Documentos oficiais, nacionais e internacionais, surgiram, instituindo a formação continuada como a solução para capacitar o professor para o trabalho com alunos com NEE. No entanto, observa-se um desalinhamento entre esses documentos oficiais e o contexto educacional brasileiro. A formação do professor ainda é considerada uma das principais barreiras no processo de inclusão. Michels (2004, p. 412) preconiza que “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos.” Beyer (2003, p.1-2) complementa essa argumentação ao comentar que os professores estão “[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]”

Nos anos seguintes, podemos destacar outros documentos legais que tiveram como objetivo normatizar a formação dos professores para o ensino especial.

Em 2005, o Decreto no. 5626/2005- Libras, que no Art. 3 delibera que o curso de Libras, língua brasileira de sinais, deve ser inserido como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Em 2011, o decreto no. 7.611/2011 sistematiza o dever do Estado com a Educação Especial e no Art.5 propõe a formação de gestores, educadores e demais profissionais da

escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

Em 2013, a Lei no. 12.796/2013 estabelece no Art. 4 o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. O Art. 58 institui que entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nos últimos cinco anos, avanços puderam ser observados na legislação que delibera sobre a formação do professor, reconhecendo a importância da formação inicial do docente e da necessidade de formação continuada. Mesmo não sendo específicas para o trabalho com alunos com NEE, esses documentos norteadores valorizam a integração entre a teoria e a prática, trabalho colaborativo e a formação continuada do professor, o que favorece o processo de inclusão, uma vez que o aperfeiçoamento da formação do professor possibilita uma resposta pedagógica mais eficiente e adequada às demandas da educação inclusiva.

Em 2015, a Resolução no. 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, promulgando os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como:

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) Unidade teoria-prática;
- c) Trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) Compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) Gestão democrática;
- f) Avaliação e regulação dos cursos de formação; (MEC, 2015)

Em 2019, o Ministério da Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O Art. 6º

destaca a formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tendo como princípios relevantes:

I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - A colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - A garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - A articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - A articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - A compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;

X - A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Resolução CNE/CP nº 2, 2019)

Esses documentos normativos enfatizam a relevância da qualidade dos cursos de formação acadêmica inicial do docente e da formação continuada como parte essencial de sua profissionalização. Todavia, apesar de terem surgido muitos cursos de especialização e capacitação em Educação Especial, a falta de um currículo base, estruturação e organização para esses cursos, tem levado a uma formação de baixa qualidade e com pouca relação entre a teoria e as demandas da educação inclusiva. Guasselli (2004) fortalece essa discussão ao registrar que estudos apontam que a falta de políticas públicas claras e de propostas/ processos sólidos de formação continuada, que efetivamente abordem os sentidos existentes na prática docente e em sua epistemologia, juntamente com as

condições de trabalho dos docentes, são fatores impeditivos das transformações necessárias para o processo educacional.

Além disso, convém-nos pontuar que a atividade docente se efetiva em um contexto de múltiplas determinações que permeiam a vida desses profissionais, que vão desde a sua formação inicial distante do contexto de sua prática, as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração. Essa última leva esses profissionais a uma carga de trabalho extensa, muitas vezes dificultando ou até impossibilitando qualquer possibilidade de formação continuada.

A seguir, abordaremos especificamente a formação dos professores de língua inglesa, público alvo desse estudo.

2.3. Formação acadêmica inicial do professor de língua inglesa.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. [...] Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2001, p. 259-260)

Partindo da premissa que o ambiente escolar e as experiências nele vividas podem nortear a vida dos indivíduos tanto negativamente, como positivamente, ressaltamos mais uma vez a importância da figura do professor, que segundo Vigotsky (2003), tem um papel fundamental no ensino, pois é ele quem orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos das aulas, respeitando as necessidades e o ritmo dos estudantes.

Visto isso, sua formação acadêmica inicial será de extrema importância para que ele possa oferecer aos alunos o suporte pedagógico e linguístico necessário para seu processo de aprendizagem.

Volpi (2001) preconiza que os cursos de licenciatura devem englobar dois âmbitos distintos para atender as necessidades da sociedade contemporânea: o linguístico e o pedagógico.

A formação acadêmica inicial, a graduação, deve ser considerada apenas a primeira etapa da formação do docente, que deve se estender ao longo de sua vida profissional, por meio de formação continuada.

Por meio do trabalho na universidade, vejo como desejável dar oportunidade para que o aluno de Letras inicie sua construção como profissional, construção essa que não estará concluída no final do seu curso de graduação, mas que deverá acompanhá-lo ao longo de sua carreira. (Vieira- Abrahão, 2000, p. 156)

A formação acadêmica inicial dos professores de Língua Inglesa no Brasil ocorre no curso de Letras e deve contemplar competências e habilidades que o capacitem para o ensino do idioma, fundamentando-se na dialogia entre a teoria e a prática (Celani, 2001). A esse respeito, Leffa (2001) complementa que além da teoria e do conhecimento experimental, deve haver ainda uma reflexão a respeito dos conhecimentos. Segundo Libâneo (2010), a reflexão demanda a necessidade de usar o conhecimento para transformar não só a realidade, mas também para mudar as intenções, as representações e o próprio processo de conhecer.

Portanto, diante dos desafios da escola contemporânea, o alicerce da formação do professor deve ter como base a tríade: teoria, prática e reflexão.

No contexto brasileiro, as questões que permeiam a formação dos professores de línguas estrangeiras baseiam-se nesses alicerces, com questionamentos a respeito do currículo e de como ele abarca o aprendizado da teoria, seja ela ligada ao domínio linguístico ou ao pedagógico, e como essa teoria se articula com a prática, aplicação de metodologias/conhecimento em contextos educacionais reais de atuação, e ainda de como ocorre à reflexão a respeito dessa prática.

Os cursos de licenciatura em língua estrangeira estão em sua grande maioria, atrelados às licenciaturas em língua portuguesa, o que dificulta um pleno desenvolvimento de competências linguísticas do professor nas duas disciplinas (Paiva, 2003). A esse respeito, da dupla licenciatura, Paiva (2005) ressalta que em tais programas, a língua estrangeira é a mais afetada, e que atividades que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira são raramente incluídas. Ampliando a discussão, a mesma autora, pontua o descaso da legislação por não determinar a carga horária destinada aos estudos da língua estrangeira nos cursos de Letras.

Mesmo nos cursos de diploma único em língua estrangeira, o que vemos hoje são, normalmente, três ou quatro semestres obrigatórios de língua portuguesa cujo conteúdo varia entre dois extremos: treinamento em análise sintática e crítica à gramática tradicional, com pouco espaço para a produção textual e o letramento acadêmico. Assim, sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos. (Paiva, 2003, p.61)

Além disso, a mesma autora destaca a existência de uma lacuna entre as disciplinas de didática e de língua estrangeira. As aulas de didática não são conduzidas, na maioria das instituições de ensino, por profissionais com conhecimento no idioma, impossibilitando fundamentação teórica e prática no ensino da língua estrangeira. Por conseguinte, a formação inicial do professor de língua estrangeira não o habilita para lidar com os desafios de sua prática docente, atuando de forma muito distante das necessidades educacionais não somente de alunos regulares, mas principalmente dos alunos PNEE. Rodrigues (2003, p.143) acrescenta que “o cenário em que se insere a atuação dos profissionais da área de Educação em geral e, em particular, dos professores de Língua Inglesa, impõe desafios e exigências para os quais grande parte dos professores, dada sua formação inicial, não se vê preparada para enfrentar”.

As pesquisadoras Ialago & Geraes (2008, p. 63) contribuem para essa temática ao ressaltar que:

A graduação poderia ocupar-se mais detidamente sobre questões do domínio da língua enquanto objeto de aprendizagem (pedagogical content knowledge), ao discutir a dimensão do conhecimento para o ensino, não no sentido do saber pedagógico generalizado como tratado nas aulas de prática de ensino, mas numa discussão de teorias de aprendizagem e didáticas próprias para o ensino da língua estrangeira, buscando respaldo nas ciências da linguística e da linguística aplicada.

Paiva (2003, p. 77) aprofunda a discussão sobre os cursos de graduação, ao enfatizar que:

Muitos desses cursos são ministrados em três anos e recebem alunos de escolas de ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. As aulas de literatura são dadas geralmente em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que

naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (Paiva, 2003. P. 78)

Ainda no campo dessa problemática, Walesko e Procailo (2011) ressaltam que grande parte desses cursos falha em promover uma formação consistente em relação aos aspectos linguísticos, tanto da habilidade oral, como na escrita, o que evidencia a ausência de uma base pedagógica e de conhecimentos em Linguística Aplicada.

No que se refere à necessidade de reflexão sobre a prática, convém-nos assinalar que esse conceito de prática reflexiva não é novo e inicia-se nos anos de 1900, como o filósofo Norte Americano John Dewey. Linguistas brasileiros, com Celani (2001) defendem a importância de formarmos professores autônomos com hábito e capacidade de refletir e serem críticos sobre sua prática e de tomar decisões no contexto educacional onde estão inseridos. Cavalcanti (1999, p. 181) acrescenta que:

Esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social.

Entendendo a carência de oportunidades de práticas reflexivas na formação do professor e fundamentados nos documentos oficiais que regulamentam as políticas de formação de professores, estudiosos dessas áreas propõem práticas reflexivas com base na pesquisa-ação¹, como metodologia de pesquisas, e sugerem:

[Que seja] evidenciada como prática que possibilita ao professor de LE momentos de reflexão sobre sua ação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e tornando-o mais capaz de fazer opções sobre o que, como e por que ensinar. (Sturm, 2008, p. 339).

Nessa concepção formativa reflexiva, o docente torna-se um pesquisador de sua própria prática, unindo a teoria, adquirida por meio dos saberes acadêmicos, e confrontando-a com o conhecimento empírico adquirido e fundamentado em sua prática profissional, desconstruindo o modelo de formação automatizada. Gimenez (2012, p. 50) enriquece essa discussão, pontuando que:

¹ “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” (Tripp, David, 2005)

Nas últimas décadas, temos assistido à defesa do professor reflexivo como uma abordagem que rompe com o ensino automatizado. Ao contrário dos modelos mais tradicionais de formação centrados no treinamento e na reprodução do status quo, os que advogam a abordagem reflexiva a entendem como capaz de provocar mudanças justamente por trabalhar com o explícito envolvimento cognitivo dos professores nos processos de tomada de decisão e de compreensão dos fatores macrotextuais que influenciam suas práticas.

Diante de tais pressupostos e ancorados na premissa de que a prática reflexiva deve se estender ao longo da formação do professor como um continuum de aprendizagem permanente, destacamos a seguir a relevância da formação continuada.

2.4. A formação continuada do professor de língua inglesa

Por formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. **Formar busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira**, busca desenvolver no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional (Vieira-Abrahão, 2010, p. 228, grifo nosso).

Diante de um mundo que a cada dia demanda novos saberes e novas competências, onde as relações humanas, sociais, culturais, políticas e econômicas não são estáveis, e sim temporárias, voláteis e em constante movimento, como preconizava Bauman (2001) em seu conceito da modernidade líquida², o docente necessita de constante aprimoramento de sua formação para que possa compreender o mundo e suas transformações, em suas múltiplas dimensões. E, por conseguinte, refletir e redimensionar sua prática à medida que surgem as novas demandas, oriundas das transformações sociais e tecnológicas.

Diante disso, a formação continuada do professor se torna basilar para o processo da construção de saberes, que inicia-se na formação acadêmica inicial, mas que somente solidifica-se e substancia-se ao longo das sua formação continuada. Belloni (1999, p. 32), nos auxilia nesse tema ao mencionar que:

Nas sociedades contemporâneas, “do conhecimento” ou “da informação”, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma “educação ao longo da vida” (*life long education*) mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos (...)

² Conceito criado pelo filósofo Zygmunt Bauman (1925-2017) para definir o mundo globalizado.

No ponto de vista legislativo, as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, de 3 de abril de 2001, deliberam sobre o a aprendizagem do professor de Língua estrangeira e sua formação profissional que:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter também a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. **Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.** (grifo nosso)

Tendo em vista a continuidade de sua formação, os professores encontram alguns obstáculos no percurso: a inadequação do currículo proposto pelos cursos à realidade encontrada em sua prática; o alto custo dessa formação em comparação com sua renda; a dificuldade de conciliar seu tempo entre as longas horas de trabalho a que são expostos e o tempo necessário para a continuidade de sua formação.

Em relação aos currículos propostos em cursos de formação continuada, faz-se necessário destacar os diferentes contextos em que eles ocorrem. Alguns professores de língua inglesa regressam à universidade em programas de pós-graduação de *latu sensu* e/ou *strictu sensu*, e outros, participam de cursos, seminários, *webinars* e palestras voltados para seu desenvolvimento profissional, promovidos pelas Secretarias de Educação ou por outras instituições de ensino.

Esses cursos abordam conteúdos linguísticos, teóricos e metodológicos. No entanto, esses programas de formação têm sofrido várias críticas, em função de promoverem currículos, que não estabelecem coerência entre o conteúdo/práticas/metodologias abordadas e a realidade enfrentada pelos professores nos diversos ambientes em que atuam. Há competências específicas para o ensino de língua estrangeira que precisam ser desenvolvidas tanto na formação inicial, como na continuada. Almeida Filho (1993, p. 20) listou e descreveu essas competências:

- a) Competência implícita (conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas);
- b) Competência linguístico-comunicativa (o uso satisfatório da língua que se ensina);

- c) Competência teórica (o conhecimento das teorias de ensino/aprendizagem);
- d) Competência aplicada (a vivência dos conceitos teóricos no cotidiano da sala de aula);
- e) Competência profissional (a consciência que o professor deve ter de seu papel formador, profissional e político)

Segundo Nóvoa (1998), os cursos de desenvolvimento profissional do professor devem ser desenvolvidos considerando as etapas do desenvolvimento profissional do professor, respeitando as necessidades encontradas em cada fase.

Em virtude das dificuldades encontradas por professores em alguns cursos de Letras, um dos aspectos mais procurados em relação à formação continuada é o desenvolvimento da competência linguística desse professor no idioma estudado. Com esse objetivo, alguns buscam aperfeiçoamento em cursos de idiomas e se qualificam realizando alguns exames que testam competências/habilidades linguísticas como *Cambridge Assessment English Exams*, *Michigan Language Assessment exams*, entre outros. Esses exames são pautados no Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR)³.

Contudo, é necessário ressaltar que o custo dos cursos preparatórios para a realização de exames internacionais, de cursos na universidade e em outras instituições de ensino, é bastante elevado. Essa situação, somada as condições socioeconômicas de muitos professores, muitas vezes inviabiliza o acesso à formação continuada. A esse respeito Freire (2003, p. 81) evidencia que “para que professores e professoras sejam mais competentes, é preciso que sejam respeitados e que tenham bons salários.” Observamos assim, situações interligadas, só é possível formar professores competentes, se eles derem continuidade a sua formação, e esta só poderá ser oportunizada, se a renda do professor for compatível com os custos dessa formação.

Outro obstáculo encontrado pelo docente para dar prosseguimento a sua formação, é necessidade de oportunizar tempo, na já extensa carga horária dos professores, para que eles consigam paralelamente com suas atribuições diárias se dedicar ao estudo e a revisão

³ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, e utiliza categorias do nível básico ao proficiente.

das práticas educacionais no contexto em que atuam. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 158), acrescenta que:

O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991 *cit in* Nóvoa, 1992). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Portanto, a formação continuada do professor não depende exclusivamente de sua conscientização a respeito da necessidade constante de aprimoramento de seus saberes e práticas educacionais, mas também de políticas públicas que garantam a qualidade dos cursos de formação e o acesso dos professores, no que tangem os aspectos financeiros e a disponibilidade de tempo. Afinal, é cuidando da formação de nossos professores, e fazendo disso uma prioridade, que estaremos contribuindo para a melhoria da educação (Vieira-Abrahão, 2004).

2.5. O professor de língua inglesa e o ensino de alunos com dislexia

[...] Um bom professor pode transformar a vida de uma criança. Com idêntico conteúdo de força, o mau profissional, o professor incompetente e insensível, pode destruir todas as possibilidades na vida de uma criança disléxica. Acréscimo de dificuldade que pode trazer o desencontro e o desencanto, desequilíbrio e desengano em sua mente, ainda infantil, que poderão gerar graves problemas emocionais e sociais. (Luczynsky, 2002, p. 88)

Partindo da premissa que a língua inglesa é uma língua universal, e que sua aprendizagem habilita o sujeito ao acesso imediato a diversas áreas do conhecimento, acreditamos em seu papel de promover a igualdade de oportunidades. Sua aprendizagem se torna um divisor de águas na vida dos indivíduos, não somente na área da comunicação, mas também em sua formação social e cultural, ampliando sua visão de mundo.

No entanto, a aprendizagem da língua inglesa não ocorre da mesma maneira para todos, enquanto para alguns ela transcorre sem grandes dificuldades, para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nomeadamente a dislexia, ela pode ser fonte de muitos obstáculos e frustrações. Diante disso, o professor tem um papel decisivo nesse

processo, que pode influenciar a vida do indivíduo com dislexia não somente nos aspectos linguísticos, mas também na esfera social e afetiva.

Sob tais circunstâncias, e cientes das dificuldades encontradas por alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa, as atitudes, concepções, observações e o grau de conhecimento do professor a respeito desse transtorno, são fundamentais para que ele possa identificar sinais de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem. E a partir da observação desses sinais, encaminhá-lo para um diagnóstico e elaborar de forma eficiente propostas de intervenção pedagógica que sejam adequadas às suas necessidades educacionais.

Ao se deparar com alunos com esse distúrbio, espera-se, então que o professor desperte-se, e promova mudanças em sua metodologia, utilizando recursos que atendam a esta dificuldade, acreditando sempre no potencial de aprendizagem do aluno, cujo sucesso depende em grande parte da disponibilidade do professor de propor métodos adequados para seu perfil de aprendizagem. “Os disléxicos pensam de forma diferente, são intuitivos e excelentes na resolução de problemas, na percepção do todo e na simplificação do que parece complicado”. (Shaywitz, 2006, p.268)

Para que todo esse contentamento pedagógico ocorra, a formação do professor se torna fundamental. No Brasil há uma carência de estudos nesse domínio, mas no contexto internacional, pesquisadores como Lyon & Weiser (2009) sugerem que a formação de professores de um modo geral é deficiente e os professores não são amplamente instruídos para ajudar alunos no processo de letramento ou para identificar transtornos. De acordo com esses autores, “most teachers receive little formal instruction in reading development and disorders during their undergraduate studies” (Lyon & Weiser, 2009, p. 476).

Em relação aos cursos universitários, eles acrescentam que “... a disappointing fact is that so little has been done in traditional university based teacher preparation programs to ensure that teachers have been provided the essential knowledge, skills, and abilities to help students become proficient in reading” (Lyon & Weiser, 2009, p.478)

No que tange a preparação do professor para o ensino de alunos com dislexia, Schneider (2009, *cit in* Knudsen, 2012) ressalta que a maioria dos professores de línguas tem uma

formação deficiente no que se refere ao ensino especial e acrescenta que a maior parte dos docentes não está preparada para auxiliar o aluno com dislexia, uma vez que utiliza métodos que muitas vezes levam ao insucesso na aprendizagem da língua.

Mills & Clark (2017, p. 81), pontuam o caráter urgente de mudanças na formação de professores para que possam identificar sintomas comuns da dislexia nos alunos e promover um processo de intervenção o mais cedo possível.

Indeed, there is a sense of urgency in the education system for teachers to have more in-depth knowledge on how to identify students who have dyslexia and how to intervene as early in their educational process as possible. (...) teachers are not formally trained in identifying the common symptoms of dyslexia or evidence-based practices that incorporate both instructional strategies and sensory integration strategies.

Os mesmos autores sugerem um programa de aprimoramento na formação dos professores, “pre-service and in-service training” com o objetivo de aperfeiçoar e aprofundar seus conhecimentos para que eles possam auxiliar seus alunos nas necessidades acadêmicas. Essa capacitação permitiria a aplicação de um programa intensivo de consciência fonológica, que eles sugerem, fundamentados em alguns estudiosos (Bacon & Handley, 2014; Kraus, 2012; Nicolson, Fawcett, Brookes, & Needle, 2010; Ramus, 2014; Shaywitz et al., 2007):

Researchers express that a program that intensely focuses on phonemic awareness, taught in a systematic manner, and in conjunction with brain-based curriculum developed for individuals who rely more on right-brain processing (i.e., visualization strategies and physical movement paired with learning), is fundamental in the remediation process. (Mills & Clark, 2017, p.81)

Complementando esta temática, Snowling (2013) evidencia que as intervenções devem ser sistemáticas, bem estruturadas, multissensoriais, e que devem incorporar ensinamentos diretos, aprendizagem, tempo para consolidação e frequentes revisões. Para isso, os profissionais devem ter conhecimento dos processos de intervenção e sua adequação a cada criança.

Visto isso, fundamentados na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 13, inciso III, que enfatiza que é dever do docente zelar pela aprendizagem de seus alunos, ressaltamos aqui a importância da formação do professor para que ele possa ter não somente um olhar diferenciado para seus alunos, mas também a

competência e o conhecimento necessário para traçar e executar a intervenção pedagógica adequada, oportunizando a eles todas as possibilidades de desenvolvimento.

Finalizo, citando a perspectiva positivista de Shaywitz (2006 p. 269), ao mencionar que “toda criança disléxica esta livre para desenvolver seu talento e para buscar seus sonhos – sabendo que vai ter sucesso”, e a reflexão de Schneider e Crombie (2003, p.13) a respeito da contribuição do professor para esse sucesso:

Language learning for dyslexic students is unlikely to be easy [...]. It is, however, the right of every student to be able to attempt a foreign language and **it is the responsibility of teachers to be aware of how they can maximize student’s potential.** The only way to find out what potential may be is to provide opportunities for success and support students to achieve it. (grifo nosso)

No próximo capítulo abordaremos o transtorno da dislexia e suas consequências para a aprendizagem.

III. A DISLEXIA E SUAS CONSEQUENCIAS PARA A APRENDIZAGEM

Neste capítulo faremos uma breve revisão da historicidade da dislexia, na tentativa de apresentar uma definição para seu conceito, discutir suas possíveis etiologias, sintomas, prevalência e diagnóstico. Além disso, apresentaremos uma análise das dificuldades que um indivíduo com dislexia pode vivenciar no estudo da língua inglesa.

3.1. Perspectiva histórica e definição

A linguagem humana sofreu modificações ao longo da evolução do homem, desde a Idade da Pedra, onde a comunicação era feita por meio de pinturas e gestos até os dias atuais com a linguagem digital. Ela é o principal elo entre o ser humano e o meio social, portanto é considerada um fator primordial na formação do homem como ser social. Sob tais circunstâncias, a aquisição do código escrito é um momento marcante na vida das crianças, basilar e emancipatório para seu desenvolvimento.

No entanto, algumas crianças apresentam muitas dificuldades no processo de aprendizagem, hoje conceituadas como Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), que para Cruz (2009) podem ser classificadas em quatro formas: “... a dislexia refere-se às dificuldades no processo da leitura, a disgrafia e a disortografia reporta-se às dificuldades no processo da escrita, e a discalculia diz respeito às dificuldades na aritmética.” (Cruz, 2009, *cit in* Cruz, 2011 p. 339).

Portanto, nesse contexto de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), especificamente no processo de aquisição do código escrito, observamos a dislexia. Em sua origem, a palavra dislexia é formada pelo grego *dus* (difícil, dificuldade) e *lexis* (palavra).

A dislexia tem sido objeto de estudo de muitos estudiosos em diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a psicologia, a psicopedagogia, a pedagogia, a fonoaudiologia, a neurociência, a neuropsicologia e mais recentemente, a linguística. Esses estudos permitiram novas concepções sobre o transtorno que foram surgindo em diferentes momentos históricos, à medida que novos conhecimentos no campo da anatomia e fisiologia do sistema nervoso, e sua relação com a linguagem foram surgindo. Paradoxalmente, apesar de tantos estudos, há ainda discordância e diferentes teorias a respeito desse transtorno.

Reconhecendo a complexidade dessa temática e constatando que não existe uma definição única e universal para a mesma, iniciaremos sua descrição ordenando cronologicamente as contribuições/estudos mais relevantes para que se possa compreender a evolução do conceito.

As dificuldades de aprendizagem começaram a ser reportadas por volta do final do século XIX. O termo **dislexia** foi utilizado pela primeira vez pelo médico oftalmologista alemão Rudolf Berlin, influenciado pelos escritos de Adolph Kussmaul. Kussmaul foi o primeiro a identificar os sintomas descritos por Berlin, e descrevê-los como “wordblindheit”, “cegueira verbal” em 1877. Berlin usou a palavra dislexia para utilizar uma nomenclatura mais adequada à época, ao observar as dificuldades de leitura de um paciente e não encontrar nenhum problema de visão ou inteligência, e imaginar que as dificuldades deveriam estar relacionadas a alguma alteração cerebral.⁴

Em 1896, Pringle Morgam descreve o caso de um paciente que apresenta nível de inteligência compatível com outros indivíduos de sua idade, é rápido em jogos, mas tem dificuldade em aprender a ler. Em seu diagnóstico, ele relaciona a condição do paciente a um defeito congênito.

Percy F. – a well-grown lad, aged 14 – is the eldest son of intelligent parents, the second child of a family of seven. He has always been a bright and intelligent boy, quick at games, and in no way inferior to others of his age. His great difficulty has been – and is now – his inability to learn to read. This inability is so remarkable, and so pronounced, that I have no doubt it is due to some congenital defect. (Morgam 1896, p.1378 *cit in Kirby, 2018*)

Em conformidade com o pensamento de Morgam, observamos grande semelhança no relato de James Hinshelwood, em seu artigo sobre “cegueira verbal congênita”, ao descrever um estudo de caso que ele enumerou como “caso número 2”.

A boy, aged 10 years, was brought to me by his father on Jan. 8th, 1900, to see the reason of his great difficulty in learning to read. The boy had been at school for three years, and had got on well with every subject except reading. He was apparently a bright and in every respect an intelligent boy... It was soon evident, however, on careful examination that the difficulty in learning to read was due not to any lowering

4

<https://dyslexiahistory.web.ox.ac.uk/brief-history-dyslexia>. Consultado em 02/01/2020

of the visual acuity, but to some congenital deficiency of the visual memory for words (Hinshelwood, 1900. p. 1506, *cit in Kirby, 2018*).

Após estudar casos de pacientes que pertenciam à mesma família e ainda membros de uma segunda geração dessa mesma família, em seu livro *Congenital World- Blindness* (1917), Hinshelwood classificou a “cegueira verbal congênita” em dois tipos: adquirida e congênita. No primeiro caso, a memória visual de letras e palavras do paciente, fruto de anos de educação formal, se perdem. Em contrapartida, no caso da versão congênita do distúrbio, o indivíduo, sem comprometimento cerebral e dotado de inteligência, não consegue adquirir a mesma memória nos padrões regulares de ensino.

Para Peggy Anderson and Regine Meier-Hedde (2001), os estudos de Hishelwood & Morgam foram importantes, não só devido à clareza e organização dos relatos, mas também pela associação entre dislexia e alta inteligência, conceito que perdurou por anos. Shaywitz (2008) acrescenta que os trabalhos de Hinshelwood apontam o conceito central da dislexia: a dificuldade para ler inesperada para a idade.

De uma perspectiva prática, isso significa que a dificuldade na leitura é algo isolado e circunscrito, refletindo, de acordo com Hinshelwood, uma disfunção cerebral “local”, e não generalizada. Uma criança que é lenta em todas as habilidades cognitivas não seria classificada como disléxica; uma criança disléxica tem de ter pontos fortes no que diz respeito à cognição, e não apenas problemas nas funções de leitura (Shaywitz, 2008, p. 29).

Em 1925, Samuel T. Orton, neuropatologista da Universidade de Iowa nos Estados Unidos, apresentou sua teoria na American Neurological Association em Washington, DC. Nesse trabalho, ele concluiu que a causa da dificuldade na leitura estava relacionada à falta de uma área do cérebro no lobo parietal, “angular cyrus”, e portanto estava relacionada a falta de “dominância cerebral”. Apesar de sua teoria ter sido criticada, ela foi essencial para o desenvolvimento de pesquisas sobre dislexia relacionadas ao desenvolvimento cognitivo (Anderson & Regine Meier-Hedde, 2001).

Orton, em seus estudos sobre linguagem e transtornos de aprendizagem, foi um dos primeiros a indicar tratamento fônico para indivíduos com dislexia e observou também que

indivíduos com esse distúrbio fazem inversões e espelhamento de letras e palavras, termo conhecido até hoje como “strephosymbolia”⁵ (Rotta *et al* 2006).

Nos anos seguintes, o estudo da dislexia passou por diferentes fases no que se refere às possíveis causas. Esse transtorno foi associado a distúrbios emocionais, nos estudos psicanalíticos, liderados por Albert Harris (1925 a 1935), em seguida iniciou-se a fase em que se associava o transtorno a fatores de ordem emocional e genética (Condemarin & Blomoquisite, 1989).

Em 1950, Halgério publicou o primeiro estudo clínico e genético intitulado de “dislexia congênita”. A partir desse estudo, muitas pesquisas na área foram realizadas, relatando dados importantes que permitiram avanços nos critérios de diagnósticos, utilizados até os dias de hoje (Rotta *et al* 2006).

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, utilizou pela primeira vez o termo “dislexia do desenvolvimento”, e a definiu como “distúrbio que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar do ensino convencional, de inteligência adequada e de oportunidade socio-cultural”(Teles, 2004).

Em 1970, Critchley publicou *The Dyslexic Child*, no qual ele aponta que a dislexia do desenvolvimento é um problema que necessitava de atenção urgente.

Em 1972, Naidoo, publicou *Specific Dyslexia*, o primeiro estudo no Reino Unido a comparar crianças com foco no processo de alfabetização. A autora do estudo pontuou a necessidade de intervenção precoce para evitar que o problema seja mais complexo à medida que a criança cresce. “Preventive and supportive steps taken early are immeasurably more humane and fruitful than attempts to remedy a problem which becomes increasingly complex as the child grows older” (Naidoo, 1972).

Em 1994, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais - DSM-IV, classifica a dislexia do desenvolvimento nas perturbações de aprendizagem e usa a definição “Perturbação de Leitura e Escrita”. (*cit in* Telles, 2004). Nessa classificação, os seguintes critérios são definidos:

⁵ “strephosymbolia, “ estrefossimbolia “ termo utilizado quando crianças no período inicial da alfabetização espelham letras e palavras, característica comum entre os disléxicos.

- A. O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;
- B. A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;
- C. Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. (DSM-IV, 1994).

Em 2008, a 10^a. edição do CID-10 inclui a dislexia na seção referente aos transtornos do desenvolvimento psicológico, e a descreve como um Transtorno Específico de Leitura, listando as seguintes dificuldades:

- (A) Desempenho significativamente abaixo do esperado com base na idade, inteligência global e ano escolar. O desempenho deve ser avaliado por meio de teste padronizado de exatidão e compreensão de leitura e administrado individualmente;
- (B) Nos estágios iniciais de aprendizagem da escrita alfabética pode haver dificuldades em recitar o alfabeto, nomear letras, rimar, analisar e categorizar sons;
- (C) Dificuldades na leitura oral: omissões, substituições, adições, inversões de fonemas ou sílabas, baixa velocidade de leitura, leitura silabada e dificuldades evidentes na conversão de grafema-fonema;
- (D) Dificuldades na compreensão da leitura: incapacidade de lembrar textos lidos, fazer inferências baseadas no texto e usar conhecimento geral para elaborar respostas a respeito do texto lido. (F81.0 – Transtorno específico de leitura, CID-10, OMS, 2008).

Em 2013, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM-5 (Associação Psiquiátrica Americana – APA, 2014) refere se a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem, que está relacionado ao déficit na leitura, mais especificamente na precisão e na velocidade da leitura, e no processo de decodificação fonológica, que pode ser acrescido de dificuldades de soletração ou não. Ainda de acordo com esse manual, a dislexia pode se apresentar isoladamente ou acompanhada de dificuldades na expressão escrita e/ou no raciocínio matemático (discalculia), e acrescenta a seguintes particularidades nos indivíduos que apresentam o transtorno:

- (A) Dificuldades na aprendizagem e uso das habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas persistindo por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções (precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura, compreensão da leitura);
- (B) As habilidades afetadas estão substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, causando prejuízos no desempenho acadêmico ou profissional, confirmada por medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação abrangente.

(C) As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.

(D) As dificuldades não podem ser explicadas por deficiência intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução ou instrução educacional inadequada. DSM-5 (APA, 2014).

Dentre as múltiplas definições presentes na literatura a respeito da dislexia, algumas delas previamente mencionadas nesse trabalho, observamos que a mais aceita no meio acadêmico é a da Associação Internacional de Dislexia (IDA- 2003), que define a dislexia como um Transtorno Específico de Aprendizagem de origem neurobiológica e acrescenta que:

It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. ⁶ (IDA- 2003)

Essa definição, segundo Fletcher (2009), atende aos anseios dos que criticavam as definições fundamentadas apenas nos critérios de exclusão, e pontua critérios inclusivos (Ruter, 1982, cit in Fletcher 2009), como a existência de uma dificuldade na soletração e decodificação de palavras e de um déficit fonológico específico. Além de ausências de outros transtornos, sem fazer referência ao coeficiente de inteligência e condições socioeconômicas.

Ainda segundo esse autor, essas mudanças de conceituação/definição aconteceram em decorrência de modificações no conhecimento científico dos transtornos de aprendizagem, “learning disabilities” (LD), que deixaram de ser mais gerais e especificaram as dificuldades de aprendizagem, que podem envolver: (1) dificuldades em decodificar palavras (dislexia), (2) a habilidade de ler palavras e textos automaticamente (fluência) ou (3) problemas de compreensão mesmo sem dificuldades de decodificação e fluência. O autor ressalta ainda que um indivíduo com dislexia normalmente apresenta problemas nessas três áreas e que um grupo pequeno de crianças apresenta dificuldades na fluência e na compreensão. (Fletcher, 2009)

⁶ Disponível em <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Consultado em 02/01/2020

3.2. A origem da dislexia e as principais teorias

Estudos recentes que versam sobre a origem da dislexia, dentre os quais se destaca o trabalho conduzido por Shaywitz em 1996, convergem não somente em relação a sua origem genética e neurobiológica, mas também nos processos cognitivos responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelo indivíduo disléxico (Shaywitz, 2008). A esse respeito, Fletcher (2009) acrescenta que fatores ambientais, associados aos neurobiológicos e hereditários, também podem influenciar o risco de dislexia e acrescenta que a intervenção precoce pode prevenir as consequências do distúrbio em muitas crianças (Fletcher *et al*, 2007, Pennington, 2009, *cit in* Fletcher, 2009).

Em função dos avanços tecnológicos em técnicas e exames de imagem, com destaque para a Ressonância Magnética Funcional (fMRI) e a Tomografia com emissão de pósitrons (PET), tornou-se possível observar em detalhes o funcionamento do córtex e de todos os seus componentes, ampliando o conhecimento dos mecanismos cerebrais e permitindo a observação do cérebro durante o processo de leitura e escrita. (Telles, 2004)

Alguns estudos, tanto na área neuroanatômica, como nos estudos de neuroimagem, independente dos métodos utilizados, sugerem que há certo número de desconexões anatômico funcionais, de origem *temporoparietooccipital* na região do córtex frontal esquerdo, relativo as demandas do processamento auditivo rápido (Lozano *et al*, 2003). Entretanto, são necessários estudos futuros que contemplem grupos maiores e mais heterogêneos, para que haja conclusões mais consistentes sobre as áreas do cérebro ativadas no processo de leitura em indivíduos com e sem dislexia (Fletcher *et al* 2007, *cit in* Fletcher, 2009).

O campo de estudos da dislexia é bastante complexo, e apresenta conceitos e concepções plurais a cerca da possível etiologia desse distúrbio, oriundas de diferentes perspectivas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, na literatura sobre o fenômeno, observam-se como mais aceitos no campo acadêmico e científico, dois fatores causais, ou a interação entre eles: as causas genéticas e as adquiridas. As primeiras estão relacionadas a pontos de mutação mendelianos, anulação, trissomias, herança mitocondrial, *imprinting* genético e herança poligênica. Já as causas adquiridas, relacionam-se com

malformação ou mau desenvolvimento do sistema nervoso central, problemas perinatais e danos no sistema nervoso central pós-natal (Rapin, 1995 *cit in* Rotta *et al*, 2006).

Dentre as teorias formuladas sobre o fenômeno, as principais que regem o estudo da dislexia podem ser organizadas em três grupos: a teoria do déficit visual, a teoria do déficit auditivo e a teoria do processamento fonológico (Alves *et al*, 2011). Alguns estudiosos propõem também a associação e a combinação delas com outros déficits, aumentando ainda mais a já extensa e complexa gama de possibilidades teóricas.

A teoria do déficit visual, também denominada teoria magnocelular, pressupõe que os indivíduos com dislexia apresentam uma disfunção no desenvolvimento das camadas magnocélulas do sistema visual, mais precisamente no Núcleo Geniculado Lateral, que segundo Stein (2001), ocasionaria uma instabilidade no movimento binocular, comprometendo o processamento da informação visual, principalmente no lado esquerdo.

Estudiosos da teoria do déficit auditivo (Perusso, 2002; Boscariol, 2010 *cit in* Persusso, 2002) atribuem ao processamento auditivo central habilidades como memória, atenção seletiva, fusão, separação biaural, aglutinação, fechamento, sequencialização e figura-fundo. Os sintomas do déficit do processamento auditivo estão relacionados à dislexia disfonética ou fonológica em razão dos problemas e dificuldades no processamento do som. Dessa forma, o indivíduo ouve sons da fala de interlocutores, mas apresenta dificuldades de compreensão e de correlação com seus conhecimentos.

A teoria de maior aceitação na comunidade científica é a do Déficit Fonológico (Snowling, 2013, Fletcher, 2009). Na concepção de Shaywitz (2008), o modelo fonológico fornece uma explicação convincente para a razão pela qual algumas pessoas muito inteligentes têm problemas na aprendizagem da leitura. Nessa perspectiva, a dislexia é causada por um déficit no sistema do processamento fonológico, ou seja, na dificuldade de relacionar fonemas a grafemas. Essa dificuldade gera um entrave no seu processo de decodificação, correspondência grafofonêmica (Telles, 2004), dificultando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Lozano *et al* (2003 p. 1081), apesar de existirem muitos estudos relacionados a essas teorias de forma independente, ainda há poucos estudos em relação a interação entre elas no mesmo indivíduo com dislexia de desenvolvimento:

A pesar de que existen muchos estudios que evalúan independientemente la hipótesis fonológica y de procesamiento auditivo visual, hay muy pocos estudios que muestren la interacción de estos procesos en un mismo sujeto. Por ejemplo, Edwards (2000) describe que no existen diferencias entre sujetos normales y disléxicos en el procesamiento visual. Las alteraciones en el procesamiento fonológico (lectura de pseudopalabras y manipulación de fonemas) y auditivo (identificación y secuenciación de tonos) fueron las principales características del grupo con dislexia del desarrollo. Los estudios de este tipo permitirían identificar cuál es la relación entre estos tres tipos de procesamiento y las manifestaciones clínicas que se observan en la dislexia del desarrollo, y esto a su vez permitirá comprender mejor a esta población y desarrollar técnicas de diagnóstico y de rehabilitación más eficientes.

Visto isso, apesar de encontramos muitos estudos e teorias a respeito da dislexia, precisamos avançar ainda mais para que possamos desenvolver um diagnóstico mais preciso e, por conseguinte, estabelecer processos de intervenção médica e pedagógica mais adequados as dificuldades apresentadas por indivíduos com esse transtorno.

3.3. Classificação da dislexia

No que tange a classificação da dislexia, observam-se diferentes tendências, que variam de acordo com a percepção dos autores estudados, no entanto; no meio acadêmico, pode ser observado certo consenso nos trabalhos que versam sobre assunto, ao dividir a dislexia em dois tipos: dislexia adquirida e dislexia evolutiva ou do desenvolvimento (Citolier, 1997).

A dislexia adquirida é observada geralmente em indivíduos adultos, cuja capacidade de leitura foi perdida ou prejudicada, em função de um dano cerebral, causado por um acidente neurológico. Essa capacidade pode ser permanente ou temporária, e o indivíduo pode apresentar falhas na memória e problemas de lateralidade (Olivier, 2007 *cit in* Gurgel & Mochele, 2012). Elas podem ser subdivididas em periféricas e centrais. (Pinheiro, 1994 e Morais 1996 *cit in* Guimarães, 2004). A periférica se localiza no sistema de análise visual, proporcionando um déficit na percepção das letras e na dislexia central, além da dificuldade no sistema de análise visual, há também alteração em parte de uma das rotas, fonológica ou lexical.

A dislexia do desenvolvimento pode ser observada, principalmente em crianças na fase de alfabetização, que apresentam inteligência normal, e mesmo estando expostas a contextos socioculturais, socioeconômicos e educacionais adequados, apresentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita.

A essa classificação, anteriormente mencionada, Olivier (2017 *cit in* Gurgel & Mochel, 2012) acrescenta a dislexia ocasional, que é associada ou causada por fatores externos como, por exemplo, estresse e esgotamento do sistema nervoso central.

Para esta pesquisa, centrada no contexto educacional, nosso foco será a dislexia do desenvolvimento. Dentre as diferentes abordagens da dislexia do desenvolvimento, apresentamos uma classificação fundamentada em Ianhez & Nico (2012, p. 19), que classificam a dislexia de acordo com as dificuldades apresentada pelo indivíduo:

1. Dislexia disfonética: dificuldades de percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas percepções da sucessão e da duração (troca de fonemas – sons, grafemas – diferentes, dificuldades no reconhecimento e na leitura de palavras que não têm significado, alterações na ordem das letras e sílabas, omissões e acréscimos, maior dificuldade na escrita do que na leitura, substituições de palavras por sinônimos);
2. Dislexia diseidética: dificuldade na percepção visual, na percepção gestáltica, na análise e síntese de fonemas (leitura silábica, sem conseguir a síntese das palavras, aglutinações e fragmentações de palavras, troca por equivalentes fonéticos, maior dificuldade para a leitura do que para a escrita);
3. Dislexia visual: deficiência na percepção visual; na coordenação visomotora (não visualiza cognitivamente o fonema);
4. Dislexia auditiva: deficiência na percepção auditiva, na memória auditiva (não audiabiliza cognitivamente o fonema).
5. Dislexia mista: que seria a combinação de mais de um tipo de dislexia.

Moojen (*cit in* Rotta, 2006) propõe uma divisão diferente, ele categoriza a dislexia em três tipos: Dislexia fonológica (sublexical ou disfonética), definida por uma dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura; dislexia lexical (de superfície), evidenciada pela presença de dificuldades na operação da rota lexical (preservada ou relativamente preservada a rota fonológica), afetando fortemente a leitura de palavras irregulares;

dislexia mista, considerada uma forma mais grave e complexa do transtorno, uma vez que os indivíduos acometidos apresentam dificuldades em operar tanto com a rota fonológica quanto com a lexical.

Estudos mais recentes sobre a dislexia concentram-se em sua característica multifatorial. Fundamentados nessa multifatorialidade, Ziegler *et al* (2014) e Ziegler (2015) discorrem a respeito de um modelo de dislexia que apresenta duas características basilares e portanto deve ser assim dividida: déficit no processamento fonológico e déficit relacionado as dificuldades visuais e ortográficas.

No primeiro caso, as dificuldades apresentadas estão relacionadas à consciência fonológica, que segundo, Bryant & Bradle (1985), referem-se a um conjunto de habilidades que partem da percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até ao processo mais complexo de segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

No que se refere ao déficit relacionado às dificuldades visuais e ortográficas, as lacunas são oriundas da capacidade de processar sequencias de letras, com ou sem valor semântico.

Diante dessa gama de possibilidades de classificações da dislexia, nota-se que ela é fruto do envolvimento e de estudos em diversas áreas do conhecimento, o que ao mesmo tempo nos permite um olhar multidisciplinar e multifatorial sobre esse distúrbio, mas também, como consequência, um interesse cada vez maior de classificar os indivíduos acometidos em grupos e subgrupos, visto que não se observa uma regularidade de sintomas em todos os indivíduos, pelo contrário, o transtorno se manifesta em grau e formas diferentes.

Com tais pressupostos, a integração dessas diferentes perspectivas, abordagens e classificações é necessária, para que os profissionais envolvidos tanto no processo de diagnóstico, como no processo de intervenção, possam oferecer ao sujeito com dislexia, orientações precisas, para esse quadro, que em sua essência, já é tão complexo e heterogêneo.

3.4. Sintomas da dislexia

Os sintomas da dislexia se manifestam em cada indivíduo de forma distinta, tanto no âmbito comportamental, quanto no cognitivo. Alguns podem apresentar determinados sintomas e outros não, a combinação dos sintomas também pode ser notada de forma diversificada, variando de pessoa para pessoa, já que eles variam de acordo com os diferentes graus do transtorno. Essa heterogeneidade gera muita incerteza, levando pais e professores a confundirem os sintomas com outros transtornos de aprendizagem, gerando dúvidas, angústias e muitas vezes levando sofrimento às famílias e aos alunos.

Alguns sinais que podem estar relacionados à dislexia podem ser notados durante o período de alfabetização, que na maioria dos casos ocorre por volta dos sete anos, embora alguns indícios possam ser percebidos em fases anteriores, como a pré-escola. Desde então, a criança já pode ser acompanhada e estimulada para posterior confirmação diagnóstica, por meio de testes e observações realizados por uma equipe multidisciplinar.

De acordo com Snowling (2013), em crianças que tem histórico familiar de dislexia e, portanto fazem parte de um grupo de “risco da dislexia”, a intervenção desse ser feita antes que o sentimento de insucesso ocorra. Portanto, o processo de rastreio ou “screening” dos sinais que podem estar relacionados à dislexia é fundamental.

A Associação Brasileira de Dislexia (ADB) listou alguns sinais que podem ser observados por pais e professores na pré-escola e durante o período de alfabetização:

Pré – escola

- Dispersão;
- Fraco desenvolvimento da atenção;
- Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem;
- Dificuldade de aprender rimas e canções;
- Fraco desenvolvimento da coordenação motora;
- Dificuldade com quebra-cabeças;
- Falta de interesse por livros impressos.

Idade Escolar

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;

- Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);
- Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
- Confusão para nomear entre esquerda e direita;
- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas; (ADB)⁷

A Dislex, Associação Portuguesa de Dislexia, categorizou os sintomas com base nas habilidades e competências básicas do processo de letramento relacionadas á leitura e escrita, e ainda acrescentou as manifestações relacionadas ao aspecto comportamental:

Sintomas na leitura

- Dificuldade na aquisição e desenvolvimento do automatismo na leitura;
- Leitura silabada, hesitante e com muitas incorreções;
- Precisão e velocidade da leitura inferiores ao esperado para a idade e nível escolar;
- Dificuldade na leitura de palavras irregulares e pouco frequentes;
- Dificuldades na compreensão de textos lidos;
- Dificuldades na decodificação de letras e sílabas com trocas fonológicas e lexicais: o-u; p-t; b-v; s-ss-ç; f-t; m-n; f-v; lh-ch; ão-am; ou-on; ai-ia; per-pre.
- Substituição de palavras por outras de estrutura similar, com significado diferente (saltou-salvou) e/ou substituição semântica mais próxima (cão-gato; bonito-lindo; carro-automóvel).

Sintomas na escrita

- Dificuldades na escrita, na fase de iniciação e ou de desenvolvimento;
- Dificuldades na associação do som ao desenho da letra;
- Dificuldades na chamada de palavras;
- Utilização de vocabulário restrito;
- Presença de muitos erros ortográficos e sintáticos;
- Frases com palavras unidas ou separadas;
- Palavras com letras ou sílabas repetidas, ou colocadas antes ou depois do lugar correto;
- Omissão ou adição de letras e sílabas (ex: livro-livo; batata-bata; flor- felore);
- Ligação ou separação de palavras ou sílabas (às vezes-ásvezes; agora - a gora);
- Confusão de letras com sons próximos ou com desenho equivalente;
- Presença de erros de concordância em gênero e número ou tempo verbal;
- Não domina o uso de regras de pontuação;
- Desrespeita regras gráficas (uso da cedilha, do hífen, traços, letra maiúscula) ou translineação;
- Dificuldades em exprimir as suas ideias, em iniciar e desenvolver uma composição;
- Dificuldade na organização de ideias no texto;
- Má qualidade da caligrafia, letra rasurada e irregular.

Manifestações no comportamento

- Demora muito tempo a realizar os trabalhos de casa;
- Recorre a estratégias para não ler;
- Não revela prazer na leitura;
- Distrai-se com facilidade perante qualquer estímulo exterior;
- Apresenta curtos períodos de atenção;
- Os resultados escolares inferiores a sua capacidade intelectual;

⁷ ADB – Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 03/04/2020

- Tem melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas;
- Dificuldades na aprendizagem de idiomas estrangeiros;
- Não gosta de tarefas da escola que impliquem ler ou escrever;
- Comportamento de oposição e desobediência para com a figura de autoridade (pais, professores);
- Comportamento de isolamento ou anulação em sala de aula;
- Comportamento de inibição ou bloqueio, sempre que tenha que se expor;
- Os resultados escolares não refletem a sua aplicação e enorme esforço;
- Revela criatividade em algum domínio. (Dislex)⁸

Outros autores cujos estudos versam sobre o tema, complementam as informações acima, ressaltando outros possíveis sintomas comuns em indivíduos que apresentam o transtorno. Pennington (1997) acrescenta a lista já mencionada, dificuldade de compreensão de textos, escrita em espelho, letra ilegível, leitura analítica e decifratória. Ianhez e Nico (2002) ressaltam ainda a dificuldade de copiar lições do quadro e expressão oral abaixo da média esperada para a idade e grau de escolarização. Deuschle & Cechella (2008, *cit in* Braga, 2011), sinalizam também, pânico ao ter que ler em voz alta, dificuldade de articulação, ansiedade ao realizar testes, dificuldades com rimas, metáteses e dificuldades de inferência sobre textos. A respeito da expressão oral, a Associação Internacional de Dislexia, The International Dyslexia Association (IDA), destaca a possibilidade de problemas de comunicação que podem acontecer em contextos fora da sala de aula, afetando a vida do indivíduo em dimensões que vão além da leitura e da escrita.

People with dyslexia can also have problems with spoken language, even after they have been exposed to good language models in their homes and good language instruction in school. They may find it difficult to express themselves clearly, or to fully comprehend what others mean when they speak. Such language problems are often difficult to recognize, but they can lead to major problems in school, in the workplace, and in relating to other people. The effects of dyslexia can reach well beyond the classroom. (IDA)⁹

Na perspectiva comportamental, além das características previamente mencionadas, os frequentes insucessos na área acadêmica, muitas vezes levam o indivíduo com dislexia a apresentar letargia, estresse, ansiedade e tristeza. Muitos costumam se autoavaliar como incapazes e menos inteligentes do que, de fato são. A esse respeito Araújo preconiza que:

⁸ Dislex – Associação Portuguesa de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislex.co.pt/o-que-é-a-dislexia.html#sinais-e-sintomas>. Acesso em 03/04/2020

⁹ *The International Dyslexia Association (IDA)*
<https://dyslexiaida.org/dyslexia-assessment-what-is-it-and-how-can-it-help-2/>. Acesso em 03/04/2020

O dislético geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas (Araújo, 2007, p. 1).

Essa experiência negativa com a aprendizagem, que geralmente inicia-se no período de alfabetização, pode nortear todos os caminhos de um indivíduo, influenciando diferentes esferas de sua vida, como a profissional, social, chegando até ao âmbito afetivo, onde comportamentos internalizantes, com ansiedade e depressão, podem influenciar uma distorção do seu autoconceito (Lima, Salgado & Ciasca, 2008). A esse respeito, Maluf (2012, p.1) discorre que:

Toda a vida escolar é indubitavelmente marcada pelas primeiras experiências que as crianças vivem em relação à aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas. Se essas experiências são frequentemente frustrantes, é natural que a dedicação e a realização nessas áreas sejam prejudicadas e o acabem por produzir problemas na esfera afetiva e em todo o desenvolvimento da personalidade.

Estudos longitudinais indicam que a dislexia persiste até a fase adulta, não é apenas uma condição transitória no desenvolvimento (Ziegler, 2015). A Associação Internacional de Dislexia (IDA) discorre que os efeitos na vida adulta variam de acordo com o indivíduo, grau de severidade do distúrbio e efetividade do processo de instrução e intervenção, que vão influenciar as estratégias de enfrentamento que ele desenvolveu como mecanismos compensatórios. Os sintomas mais frequentes são relacionados à leitura, ortografia e expressão escrita, e problemas referentes à memória de trabalho (temporária), a atenção e organização também são reportados.

Dyslexia is persistent across the lifespan, and adult outcomes are variable; although some young people with dyslexia proceed to a university education, others leave school with minimal qualifications. Most adults with dyslexia complain of slow reading, problems of spelling and difficulties with written expression. In addition, problems with working memory, attention and organisation are frequently reported. (IDA)

Os discentes que, apesar do transtorno, chegam ao Ensino Superior costumam apresentar dificuldades em lidar com o ritmo das aulas, o volume de leitura e a complexidade das avaliações. Eles comumente apresentam, lentidão nesses processos, e precisam de redobrar o esforço, já que em muitas ocasiões, precisam reler o material exposto muitas vezes. Além disso Alves *et al* (2010, p. 5) acrescentam que

Os estudantes com Dislexia sentem também maiores dificuldades na aquisição de competências de estudo. A esse respeito às características salientes são: a dificuldade em tirar apontamentos, escrever trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação ou compreender grandes quantidades de textos complexos.

Cumpramos esclarecer que ao analisar a dislexia em suas múltiplas dimensões, observamos que os sintomas, aqui descritos, podem ser potencializados ou atenuados, dependendo do contexto em que o indivíduo se encontra. A esse respeito, Fletcher (2009) ressalta as condições ambientais e socioeconômicas, tais como: comprometimento da família, idade do indivíduo no início da intervenção, processo de intervenção adotado, qualidade da escolaridade, acesso a recursos educacionais, tecnológicos, culturais, entre outros.

Snowling (2013) amplia a discussão da interferência do ambiente, ao adicionar a influência da língua materna, visto que as línguas apresentam graus de dificuldades distintos, e o grau de instrução dos familiares, já que a exposição a uma linguagem mais complexa e rica em detalhes facilita o processo de aprendizagem da leitura.

Finalizo a descrição dos sintomas e efeitos da dislexia, ressaltando que a literatura aborda diferentes manifestações sintomatológicas para o transtorno, e que a cada estudo elas são descritas de forma mais abrangente. Diante disso, cumpri-nos o papel de alertar que alguns dos sintomas apresentados nos estudos aqui descritos, são pertinentes ao processo natural do letramento, e precisam ser analisados por uma equipe multidisciplinar para que não sejam confundidos com características comuns ao processo de aprendizagem, e nem com outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

3.5. A dislexia associada a outras comorbidades

Estudos documentam que outros fatores também influenciam os efeitos da dislexia na vida dos indivíduos portadores desse transtorno, como a presença de outras comorbidades no mesmo paciente, dentre as quais podemos destacar como mais frequentes, a discaulia, a disortografia, a disgrafia, o déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

A discaulia pode ser definida como “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.” (DSM-V, 2014, p. 67). Os indivíduos com esse transtorno podem apresentar dificuldades nos enunciados dos problemas, nas operações matemáticas, no sequenciamento de números, na memorização e no entendimento de conceitos matemáticos, entre outros.

A disgrafia caracteriza-se por ser “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001, p. 127). O indivíduo apresenta uma caligrafia diferenciada da norma padrão, evidenciando dificuldades na coordenação motora grossa e fina, problemas de lateralidade, direcionalidade, entre outros.

A disortografia fundamenta-se em uma “perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade do sujeito em compor textos escritos”(Pereira, 2009, p. 9). O indivíduo apresenta dificuldades na produção escrita, nomeadamente, na organização e estruturação do texto.

O déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), segundo a APA (2002, *cit in* Ramalho *et al*, 2009, p. 217), se caracteriza por um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade e hiperatividade. Esses sintomas são apresentados com maior intensidade e de forma mais frequente e grave do que a observada habitualmente em outros sujeitos, e ocorrem em pelo menos dois contextos diferentes. O indivíduo com esse distúrbio apresenta dificuldade em manter o foco diante de uma atividade que exija esforço mental prolongado, além de um comportamento onde se observa hiperatividade e impulsividade.

3.6. Prevalência e distribuição de gênero na dislexia

A prevalência da dislexia é variável e está relacionada a diferentes definições e critérios de diagnóstico (Snowling, 2013), a língua materna e seu grau de dificuldade (Paiva, 2009).

Alves *et al*, acrescentam que:

Com relação à prevalência da dislexia, é muito importante considerar que ela pode variar de acordo como o sistema de escrita, ou seja, sistemas ortográficos mais irregulares, como o inglês e o francês, podem dificultar ainda mais o processo de aprendizagem da língua escrita do que sistemas um pouco menos opacos, como o italiano e o espanhol. (Alves *et al*, 2011, p. 28)

Segundo dados divulgados pela Associação Brasileira de Dislexia (ADB) em 2008, cerca de 5% a 17% da população é afetada por esse transtorno. Dependendo do critério utilizado para avaliar as dificuldades de leitura, a estimativa desse transtorno na população em idade escolar pode variar de 6% a 17% (Fletcher *et al*, 2007) ou de 5% a 17% (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Em relação à distribuição por gênero, inicialmente era atribuída uma grande porcentagem ao sexo masculino (Pennington, 1997). No entanto, essa estimativa não é substanciada em estudos mais recentes, que apesar de atribuírem ainda um maior número de casos ao gênero masculino, consideram a diferença insignificante (Siegel, 2006).

3.7. Diagnóstico da Dislexia

Visto que o processo de avaliação/diagnóstico de qualquer transtorno ou distúrbio deve estar embasado nos estudos, conceitos e princípios teóricos existentes, não nos surpreende constatar que existem muitas desconformidades no campo do diagnóstico.

(...) uma análise cuidadosa desse material bibliográfico nos revela multiplicidades de fontes etiológicas, arbitrariedades sintomatológicas e, também, terminológicas em torno dessa dita patologia, indicando total imprecisão conceitual para o que tem sido convencionalmente caracterizado e diagnosticado como uma síndrome disléxica (Massi, 2004, p. 2).

Para esse estudo, relacionado ao ambiente escolar, vamos nos concentrar no diagnóstico da dislexia do desenvolvimento.

Em função da multiplicidade de fatores envolvidos no processo de aquisição da leitura, fatores de ordem neurológica, cognitiva, sensorial, psicológica e educacional, o diagnóstico da dislexia deve ser feito por uma equipe multidisciplinar. Ianhez e Nico (2002) acrescentam que:

A equipe multidisciplinar pesquisará todas as possibilidades com o objetivo de estabelecer um diagnóstico preciso, identificando, ainda, as dificuldades e necessidades específicas da pessoa em processo de avaliação, bem como seus potenciais preservados (Ianhez & Nico 2002, p. 31)

Esse diagnóstico deve conduzir investigações e análises em diferentes áreas, com o objetivo de identificar déficits funcionais, traçar o perfil do indivíduo, formular hipóteses explicativas e apresentar qual será o caminho terapêutico adequado (Zorzi *et al*, 2012). Somente envolvendo todos esses processos, a intervenção clínica e pedagógica poderá contribuir para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos portadores do transtorno.

A indicação para a avaliação/diagnóstico do aluno pode ser solicitada pela família, ao observar possíveis sinais, ou pela escola. O professor ou pedagogo, ao verificar o desempenho acadêmico na área da linguagem e perceber que a criança não apresenta resultados compatíveis com a sua idade e grau de escolarização, demonstrando dificuldades relacionadas as competências e habilidades relacionadas a leitura e escrita, deve solicitar a família um laudo/diagnóstico médico do quadro apresentado pelo aluno. Além disso, o professor deve fornecer aos profissionais envolvidos no diagnóstico, informações sobre o desempenho escolar do aluno, não somente no campo acadêmico, mas também no campo atitudinal e emocional.

O diagnóstico deve ser iniciado com uma pesquisa a respeito do contexto escolar, social e familiar onde à criança se encontra, processo conhecido como anamnese. Devem ser exploradas informações a respeito da existência de familiares com dificuldades de leitura e escrita, dificuldades no parto, na aquisição de linguagem e perturbação na articulação (Condemarin e Blonquist, 1989), situação socioeconômica, idade de acesso à escolarização, entre outros. De acordo, com os procedimentos adotados na Associação

Brasileira de Dislexia (ADB), essa pesquisa inicial é feita por meio de entrevista conduzida por um neuropsicólogo.

A etapa seguinte, conduzida na área médica, deve ser realizada com base nas particularidades de cada indivíduo, para descartar possíveis lesões que levariam ao déficit na leitura (Vanzo *et al*, 2002) e pode envolver profissionais de diferentes áreas.

Nas áreas relacionadas à visão e audição, os oftalmologistas, otorrinos e fonoaudiólogos, podem verificar a existência de déficits visuais e auditivos, por meio de testes de audiometria e visão.

Comprometimentos neurológicos podem ser apurados, por neurologistas, por meio de testes que detectem síndromes ou anomalias neurológicas. Se necessários, exames de imagem como *Positron Emission Tomography Scan* (PET-scan), *Functional Magnetic Resonance Imaging* (fMRI), entre outros, devem ser conduzidos por radiologistas.

A análise dos processos intelectuais envolvidos na aquisição de linguagem, na memória, juntamente com avaliação de praxias e gnosias deverão ser conduzidos por neuropsicólogos/psicólogos, que também podem avaliar os aspectos emocionais envolvidos no quadro do distúrbio.

No que tange a avaliação da linguagem, testes de fluência verbal e desempenho cognitivo podem ser conduzidos por fonoaudiólogos e professores, que farão uma análise das características da fala, na fluência e voz observada, da produção textual e consciência fonológica na escrita, e da habilidade comunicativa na linguagem oral.

Além das avaliações de profissionais de áreas distintas, supracitadas, Lima, Salgado e Ciasca (2008) apresentam testes que avaliam diferentes domínios:

- Avaliação das habilidades escolares básicas de leitura, escrita e cálculo: Testes de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994);
- Avaliação do nível intelectual e diversas funções neuropsicológicas: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-IV) (Rueda, Noronha, Sisto, Santos & Castro, 2013);

- Avaliação da maturidade visomotora: Teste Gestálico Visomotor de Bender (B-SPG) (Sisto, Noronha &Santos, 2005);
- Avaliação de atenção: sustentada visual: Testes de cancelamento (Figuras Geométricas e Letras em Fileiras) (Toledo, 2005); sustentada visual, alternada e flexibilidade cognitiva: Teste das Trilhas (TMT-A/B) (Spreeen &Strauss, 1991)
- Avaliação da capacidade de planejamento: Torre de Londres (TOL) (Tunstall, 1999)
- Avaliação da capacidade de mudança de estratégias cognitivas: Teste Wisconsin de Classificação de Cartas (WCST) (Cunha *et al*, 2005)
- Avaliação emocional: sintomatologia depressiva: Inventário de Depressão Infantil (CDI (Golveia, Barbosa, Almeida & Gaião, 1995)
- Avaliação de comportamento: Inventário de Comportamentos da Infância e da Adolescência. (CBCL) (Bordin, Mari & Caeiro, 1995)

Os modelos de diagnósticos podem possuir caráter transversal ou longitudinal. O modelo de caráter transversal, como os previamente citados, analisa o indivíduo em um dado momento de sua vida; o longitudinal, como o *Response to Intervention (RtI)*, associa o diagnóstico a um modelo educacional de intervenção, onde os indivíduos avaliados, recebem um intervenção inicial, por meio de atividades utilizadas em espaços de tempo variáveis, e são posteriormente encaminhados a um diagnóstico mais completo, caso não respondam positivamente a esse processo inicial (Snowling, 2013).

Visto isso, observamos que o diagnóstico percorre diferentes esferas, que vão desde fatores excludentes, eliminando a possibilidade de anomalias, déficits e lesões, físicas e/ou cognitivas, a testes neuropsicológicos, observação de sintomas e análises de cunho social, ambiental, emocional e educacional.

3.8. A dislexia na aprendizagem da língua inglesa

A ascensão do número de falantes da língua inglesa justifica-se pela importância econômica dos países que a utilizam como língua materna. O processo de supremacia da língua inicia-se com a Revolução Industrial na Inglaterra no século XIX e fortifica-se com o poderio econômico dos Estados Unidos no século XX e XXI. Essa hegemonia é alavancada com o surgimento de novas tecnologias e com o processo de globalização observado nas últimas décadas. Atualmente, a língua inglesa assume o caráter de língua universal, sendo a principal língua de comunicação em vários domínios, como por exemplo, a aviação, o intercâmbio científico, o turismo, os negócios, as novas tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

Diante desse cenário, a aprendizagem da língua inglesa se torna imperativa. Em vários países do mundo ela está na grade curricular da escola como primeira língua, segunda língua ou como língua estrangeira, como acontece no Brasil.

Tendo em vista que a língua inglesa é considerada uma língua opaca, na qual existem muitas irregularidades na correspondência grafema-fonema (Telles, 2004), o sujeito com dislexia apresenta muito mais dificuldades em seu aprendizado do que em outras línguas mais transparentes, como espanhol, italiano, finlandês, entre outras.

A essa distinção entre as línguas, convém-nos esclarecer que uma língua é classificada como mais transparente, uma vez que apresenta uma correspondência maior entre grafema-fonema, e mais opaca quando apresenta mais irregularidades nessa mesma área. Sob tais pressupostos, Snowling (2012, p.1) preconiza que:

(...) It might be supposed that the risk of dyslexia would be less in languages that have more transparent writing systems with fewer irregularities, or in which there are fewer phonological demands because mappings are not at the level of the phoneme (as in alphabetic systems) but involve large units such as syllables or morphemes (e.g., in Chinese).

Ampliando a discussão a respeito da transparência ortográfica de diferentes línguas, Mortimore *et al* (2012, *cit in* Marques, 2015) apresentam um quadro que descreve o nível de transparência de 17 línguas europeias.

Quadro 1: Continuum de transparência ortográfica.

	Orthographic Depth	Shallow Transparent	Shallow	Deeper	Increased difficulty	Deepest Opaque
Syllable Structure	Simple	<i>Finnish Turkish Hungarian</i>	Greek Italian Spanish	Portuguese	French	
	Complex	<i>Czech Serbian/Croatian Voweled Persian Hebrew</i>	German Norwegian Icelandic	Dutch Swedish	Portuguese Danish	English

Mortimore *et al* (2012)¹⁰

Com base no quadro acima, nota-se que a língua inglesa apresenta a posição mais extrema no que se refere à profundidade ortográfica, devido à complexidade de sua estrutura silábica. A língua inglesa apresenta mais de 120 grafemas para representar 44 fonemas (Davies & Richie, 2003, *cit in* Mortimore, 2012). A essa complexidade, Snowling (1989, p.1) acrescenta o caráter ilógico da língua:

Spelling reformers have for many years argued that the English writing system is illogical. Although English is alphabetic in nature, there is not a one-to-one relationship between letters and sounds. The alphabet contains just 26 letters yet these correspond to 44 phonemes associated with 102 functional spelling units.

Herbert *et al* (2018) ratifica a complexidade dos sistema ortográfico da língua inglesa, ao exemplificar alguns sons que são representados por mais de uma letra e ainda podem possuir variações, como por exemplo /tʃ/ representado por CH, em *children* e TCH em *batch*. Além disso, algumas letras podem representar diferentes sons, como a letra S, que representa /s/ em *sat*, /z/ em *bosom*, /ʃ/ em *mission* e /ʒ/ em *vision*.

Mortimore *et al* (2012, p. 22), com base em Seymour *et al* (2003), preconiza atrasos no desenvolvimento da leitura em inglês, em comparação com outras línguas ortográficas europeias mais transparentes:

¹⁰ Elaboração própria com base em Mortimore *et al.* (2012) da análise da natureza ortográfica de Seymour's (2005a p. 302), no qual as línguas não europeias se encontram em itálico.

English which demands both the simple alphabetic mapping system and a second logographic process with longer involvement of the areas linking phonemes and meanings therefore causing difficulties for learners at every stage. This delays the development of reading in English by a scale of 2.5 years to 1 compared with shallower European orthographies.

A partir dessas considerações e do conhecimento a respeito das limitações do sujeito com dislexia, no que refere-se à consciência fonológica, o estudo de língua inglesa se torna um desafio, uma vez que a limitação de consciência fonológica, gera uma limitação de consciência e conhecimentos ortográficos. (Siegel, Share, e Geva, 1995, *cit in* Snowling, 2016). Na perspectiva de Moltimore *et al* (2012), o nível de consciência fonológica do sujeito, apresenta-se como um indicador para seu nível de letramento, especialmente na aprendizagem da língua inglesa, quando ela ocorre concomitantemente com a aprendizagem de uma língua mais transparente, posição onde se encontra a língua portuguesa.

Visto que a aquisição da linguagem baseia-se em um sistema de quatro componentes: a fonologia, a sintaxe, a semântica e o discurso, que devem funcionar em harmonia (Snowling, 1989), e que o indivíduo com dislexia pode apresentar dificuldades em uma ou mais dessas componentes, principalmente no campo do processamento fonológico, a capacidade de ler, escrever e falar uma língua, seja ela materna ou estrangeira, poderá ser afetada.

Estudos que versam sobre o assunto, sinalizam que os indivíduos com dislexia podem apresentar dificuldades nas habilidades e competências linguísticas: interpretação de textos, compreensão auditiva, produção oral e escrita. A esse respeito, Bogdanowicz (2006) aponta possíveis áreas em que os sujeitos portadores de dislexia podem apresentar dificuldades:

Leitura/compreensão textual: a dificuldade nessa habilidade baseia-se na premissa de que a leitura requer capacidade de recepção e processamento visual e auditivo, além de acuidade e fluência na capacidade de reconhecimento lexical.

Compreensão auditiva: considerando a necessidade de percepção e de processamento auditivo, bem como de concentração e memorização, essa habilidade pode ser afetada uma vez que o indivíduo com dislexia pode apresentar déficits nessas áreas.

Produção escrita: essa habilidade pode ser acometida em função de requerer destreza nos aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos da língua. A insuficiência no campo da memória e sequenciamento lexical, ortografia, soletração, aplicação de regras gramaticais, resultam em uma produção composta de frases curtas e simples, com a presença frequente de erros de diversas ordens. Acrescenta-se também, no campo da estrutura do texto, dificuldades de planejamento, que podem ser potencializadas pela presença de outras comorbidades como a disgrafia e a disortografia.

Produção/Expressão oral: essa habilidade, embora seja a que frequentemente é menos afetada, pode sofrer influência de problemas relacionados ao nível da automação, da fluência, da memorização, da variação e sequenciamento lexical, da construção de frases complexas, além de falhas na comunicação devido a problemas de pronúncia, sobretudo de palavras longas, que exigem boa memória de curto prazo e processamento e percepção auditiva adequados.

Em termos gerais, não existe total consenso nas dificuldades apresentadas por indivíduos com dislexia na aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira, foco de interesse desse estudo, em virtude de fatores que variam desde múltiplas concepções a respeito da etiologia do transtorno, que perpassam pela a forma heterogênea de com ele se manifesta, e chegam até a língua materna do indivíduo. No entanto, estudos convergem em apontar as dificuldades morfológicas, de fluência e de memória como sintomas da dislexia no processo de aquisição de diferentes línguas (Mortimore et al, 2012). Com tais pressupostos, o nível de dificuldade nas etapas do letramento, varia em função da morfologia e ortografia de língua estudada, sendo potencializado em línguas opacas, como a língua inglesa.

IV. O DESIGN EMPÍRICO

4.1. Justificativa e relevância do estudo

A motivação para o estudo encontra-se na conceituação do professor com um agente de transformação social indispensável para a construção de uma sociedade justa e democrática, que deve começar na escola inclusiva.

Esse estudo parte do pressuposto de que a formação dos professores de língua inglesa e sua adequação as demandas da escola inclusiva são fundamentais para o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nomeadamente a dislexia. A produção de estudos científicos nessa área poderá contribuir para a uma reflexão a respeito da formação acadêmica inicial e da formação continuada do professor de língua inglesa, no que refere-se a sua adequação para o trabalho com alunos portadores de dislexia.

Em função da importância dessa temática e da escassez de trabalhos, no contexto educacional brasileiro, que versem sobre a formação dos professores de língua inglesa para trabalhar com alunos com dislexia, verifica-se a necessidade de estudos que investiguem se o professor de língua inglesa está devidamente qualificado para atender as necessidades educacionais desses alunos.

Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa pretende trazer uma contribuição aos estudos relacionados à formação dos professores de língua inglesa, no que tange o ensino de alunos com dislexia.

4.2. Objetivos do estudo: gerais e específicos

Com base nas perguntas de pesquisa que norteiam essa proposta de trabalho, esse estudo tem como objetivos:

Gerais

1. Refletir sobre a adequação da formação dos professores de língua inglesa para o trabalho com alunos com dislexia;
2. Contribuir para o processo de inclusão dos alunos com dislexia na sala de aula regular de língua inglesa.

Específicos

1. Analisar o grau de conhecimento dos professores de língua inglesa acerca da dislexia e suas consequências para a aprendizagem da língua inglesa;
2. Averiguar se a formação acadêmica inicial e a formação continuada dos professores de língua inglesa contemplam estudos relacionados às Necessidades Educacionais Especiais de alunos com dislexia;
3. Verificar se o professor de língua inglesa se sente apto para trabalhar com alunos portadores de dislexia.

4.2.1. As hipóteses do estudo

Com base no pressuposto de que “a hipótese de um trabalho científico é a suposição que fazemos, na tentativa de explicar o que desconhecemos e o que pretendemos demonstrar, testando variáveis que poderão legitimar ou não o que queremos explicar ou descobrir” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 88), cumpri-nos descrever as hipóteses que serviram de linha condutora desse estudo e suas respectivas variáveis:

Hipótese principal: A formação acadêmica inicial e a formação continuada dos professores de língua inglesa são carentes em estudos na área de dislexia.

Variável independente: a formação acadêmica inicial e a formação continuada dos professores de língua na área de dislexia.

Variável dependente: a carência de estudos da formação acadêmica inicial e a formação continuada na área de dislexia.

1ª. Hipótese secundária: O grau de conhecimento do professor de língua inglesa a respeito da dislexia é insuficiente para que ele entenda suas causas e consequências para a aprendizagem dos alunos com esse transtorno.

Variável independente: o grau de conhecimento do professor de língua inglesa a respeito da dislexia.

Variável dependente: entender as causas da dislexia e suas consequências para a aprendizagem dos alunos com dislexia.

2ª. Hipótese secundária: A maioria dos professores de língua inglesa se sente inapto para trabalhar com alunos com dislexia.

Variável independente: aptidão do professor de língua inglesa a respeito da dislexia.

Variável dependente: se sentir inapto para trabalhar com alunos com dislexia.

4.3. Abordagem Metodológica

Essa pesquisa está centrada em construtos teóricos da pesquisa quantitativa, que segundo Almeida e Freire (2008, p. 22), têm como objetivo “(...) explicar, predizer e controlar os fenômenos, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas, além de tentar encontrar regularidades e leis do seu objeto de estudo”.

No parecer de Richardson (1989), a pesquisa quantitativa baseia-se na quantificação, na coleta de informações e no tratamento desses dados por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas, garantindo a precisão dos trabalhos realizados e minimizando as chances de distorção nos resultados obtidos.

Este aporte teórico está ancorado no paradigma do pós-positivismo, que é uma versão modificada do positivismo adotada para estudos na área de ciências sociais, cujas características são objetividade, validade e confiabilidade (Taylor & Medina, 2013). De acordo com Willis (2007, *cit in* Taylor & Medina 2013) é uma versão mais tênue do positivismo e permite maior interação entre o pesquisador e os participantes.

Falcão & Régnier (2002, p.32) contribuem para os estudos quantitativos no domínio educacional, ao pontuarem que a análise de dados quantitativos permite que “ (...) a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo, se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”.

Diante do exposto, concluiu-se que essa abordagem teórica seria a mais adequada para que o pesquisador pudesse obter e analisar dados, que se apresentariam como os subsídios necessários para que as hipóteses desse estudo pudessem ser testadas e esclarecidas.

4.3.1. O contexto da pesquisa

A pesquisa foi conduzida na cidade do Rio de Janeiro, localizada no sudeste do Brasil. Nessa cidade, as instituições educacionais que atendem a educação básica, são divididas em três categorias, Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Básico. Essas categorias são subdivididas em escolas públicas e privadas. A tabela abaixo fornece informações a respeito do número de escolas em cada categoria.

Escolas	Número de escolas na cidade
Educação Infantil	7.379
Educação Fundamental I e II	7.677
Ensino Médio	2.286

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.¹¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento regulador da educação básica no Brasil, estabeleceu a língua inglesa como língua estrangeira obrigatória a partir do 6º. ano do Ensino Fundamental II. No entanto, muitas escolas particulares e todas as públicas oferecem o ensino da língua inglesa a partir do 1º. Ano do Ensino Fundamental I. Em média, com exceção das escolas bilíngues e das escolas internacionais, que adotam um curriculum internacional, a disciplina da língua inglesa é ministrada duas vezes por semana, com aulas de 50 minutos em turmas regulares. Portanto, todos os alunos de turmas regulares, incluindo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, frequentam as aulas de língua inglesa.

Além das escolas regulares, a língua inglesa também é ministrada em cursos de idiomas. Esses cursos não seguem a normatização de nenhum documento regulador e utilizam metodologia e currículo próprios.

Nos exames de acesso as universidades públicas e privadas, dentre eles o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e nas provas de acesso aos cursos de mestrado e doutorado, a disciplina da língua inglesa faz parte dos conteúdos abordados nas avaliações.

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. [consultado em: 10. 06. 2020]

4.3.2. Os critérios de seleção e obtenção da amostra

A população alvo do estudo são professores de língua inglesa que lecionam em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro.

O processo de obtenção da amostra foi realizado por conveniência. Em função do isolamento social exigido pelas autoridades do Rio de Janeiro, devido à pandemia do Covid-19, o pesquisador fez contatos com professores de língua inglesa de várias instituições de ensino por meio de redes sociais. Nesse contato, o pesquisador solicitou que esses professores encaminhassem o questionário da pesquisa para outros colegas.

A dimensão da amostra compreende 40 sujeitos.

4.3.3. O Instrumento de investigação e procedimento

Com a intenção de obter respostas e compreender a temática que deu origem ao estudo, elaboramos um questionário para a obtenção dos dados, que serão os subsídios de análise da pesquisa a ser conduzida.

Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1998, p. 189) a aquisição de informações por meio de um questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representante de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

A escolha do questionário para geração de dados fundamenta-se na conveniência das possibilidades operativas e nas vantagens descritas por Almeida e Pinto (1995): a possibilidade de atingir grande número de pessoas, a garantia do anonimato das respostas, a comodidade para os inqueridos de responder a pesquisa no momento que lhes pareça mais apropriado, sem a influência do questionador. Além disso, as informações são obtidas

por meio de um conjunto de questões organizadas e ordenadas pelo pesquisador, promovendo praticidade e objetividade no processo de análise.

O questionário utilizado foi elaborado pela pesquisadora tendo em consideração questões pertinentes ao estudo do tema, além dos princípios de objetividade, simplicidade de formulação, credibilidade e clareza, preconizados por Almeida e Freire (2000).

Esse instrumento de investigação foi formulado de forma graduada com questões fechadas, formatadas na escala *linkert*, que utiliza uma análise estatística em perguntas estruturadas e de múltipla escolha.

O conteúdo das perguntas foi estabelecido com base nas variáveis estabelecidas para o estudo, variáveis de atributos e sociodemográficas. As variáveis sociodemográficas estão relacionadas ao tempo de formação acadêmica inicial, ao tempo de atuação como professor de língua inglesa e ao perfil das instituições em que trabalha. As variáveis de atributo compreendem a formação acadêmica inicial e a formação continuada dos docentes, a adequação dessa formação para o trabalho com alunos com dislexia, o grau de conhecimento sobre a dislexia, suas causas e consequências para a aprendizagem, e o grau de aptidão para ensinar alunos com dislexia.

A distribuição dos questionários foi realizada por meio da ferramenta *google formulários*. Antes de enviar o formulário para os sujeitos da pesquisa, o pesquisador realizou um pré-teste com dois voluntários para testar a clareza e a objetividade das questões formuladas.

Antes de preencher o questionário, o participante declarou estar ciente dos objetivos da pesquisa, dos princípios éticos em que está pautada e dos riscos que envolvem sua participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados obtidos por meio dos questionários foram tratados estatisticamente, por meio dos gráficos fornecidos pela ferramenta *google formulários*, e analisados com base nos princípios teóricos que norteiam essa pesquisa. As variáveis consideradas para o estudo serão apresentadas, descritas e interpretadas com o objetivo de testar as hipóteses previamente estabelecidas e contribuir para os estudos nas áreas de pesquisa afins.

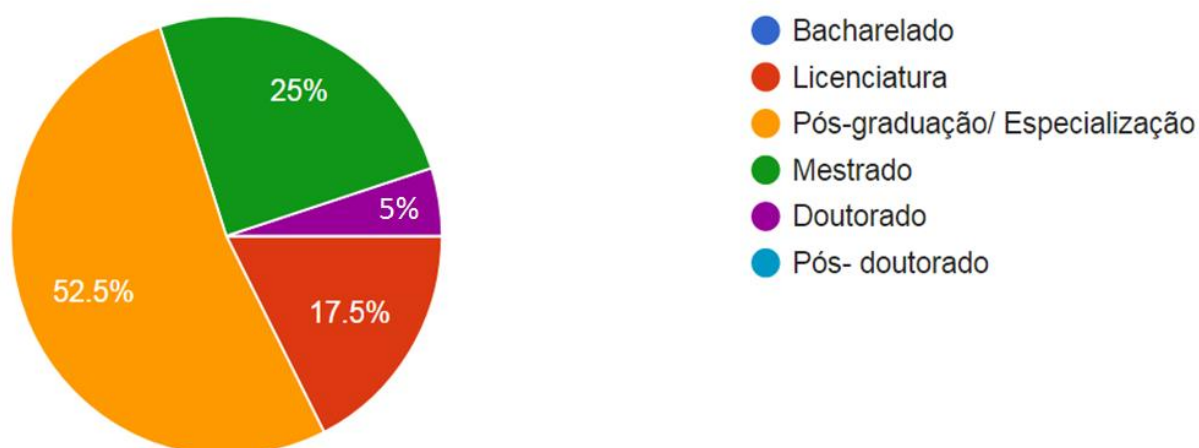
4.3.4. Os princípios éticos que norteiam a pesquisa

Este estudo foi pautado em princípios éticos basilares da pesquisa científica, confidencialidade e anonimato. A pesquisa foi conduzida somente após a autorização da Plataforma Brasil, órgão que fiscaliza e regula as pesquisas científicas no Brasil. Além disso, a todos os envolvidos no estudo foi solicitada a participação, e a possibilidade de não participar do estudo ou de desistir no meio do processo foi respeitada.

Os riscos referentes à participação dos docentes estão relacionados ao compartilhamento de informações pessoais a respeito de sua formação acadêmica inicial e de sua formação continuada. Com o objetivo de minimizá-los, foi assegurado aos participantes, por meio do TCLE, que os dados obtidos na pesquisa serão tratados estatisticamente, e seus resultados serão divulgados apenas em trabalhos com fins científicos ou educativos, portanto a segurança dos dados e o anonimato serão garantidos.

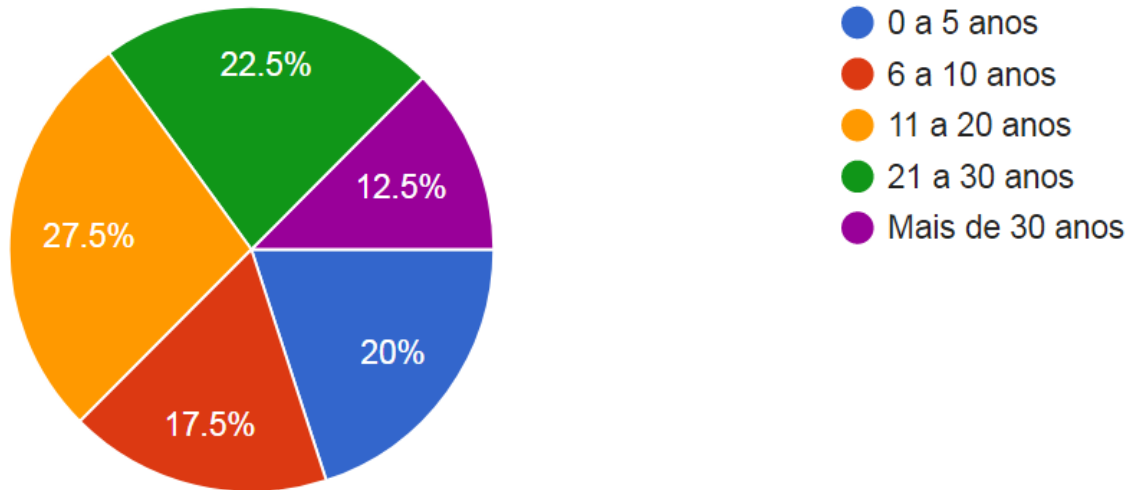
4.4. Apresentação dos resultados

Gráfico 1 - Formação acadêmica



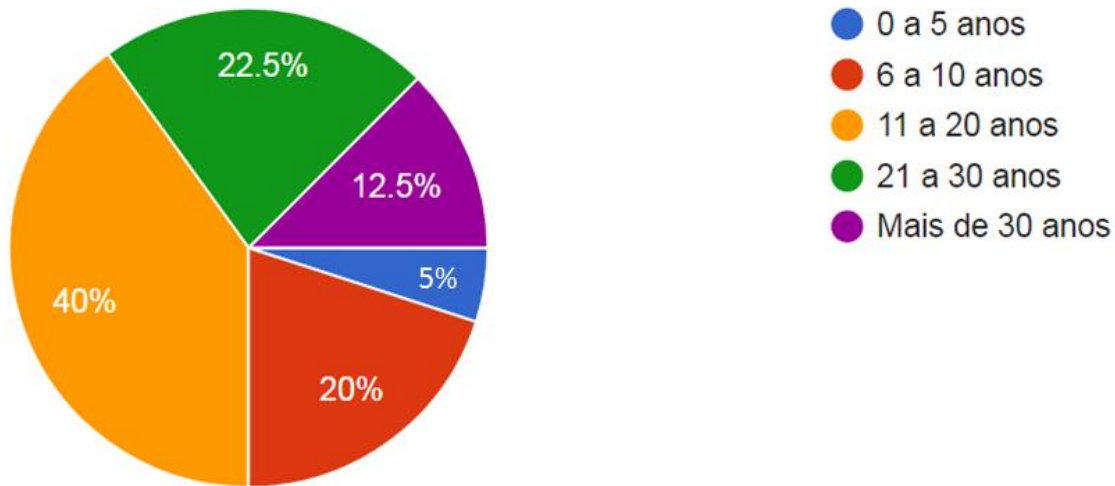
A observação do gráfico 1 permite-nos verificar que 17,5% dos professores participantes possuem a qualificação mínima para ministrar aulas no Brasil, o curso de Licenciatura. Um total de 52,5 % fizeram cursos de pós-graduação/ especialização, 25% fizeram mestrado e 5% possuem o título de doutorado. Nenhum dos participantes tem somente o bacharelado ou possuem pós-doutorado.

Gráfico 2 – Tempo de conclusão da formação acadêmica inicial.



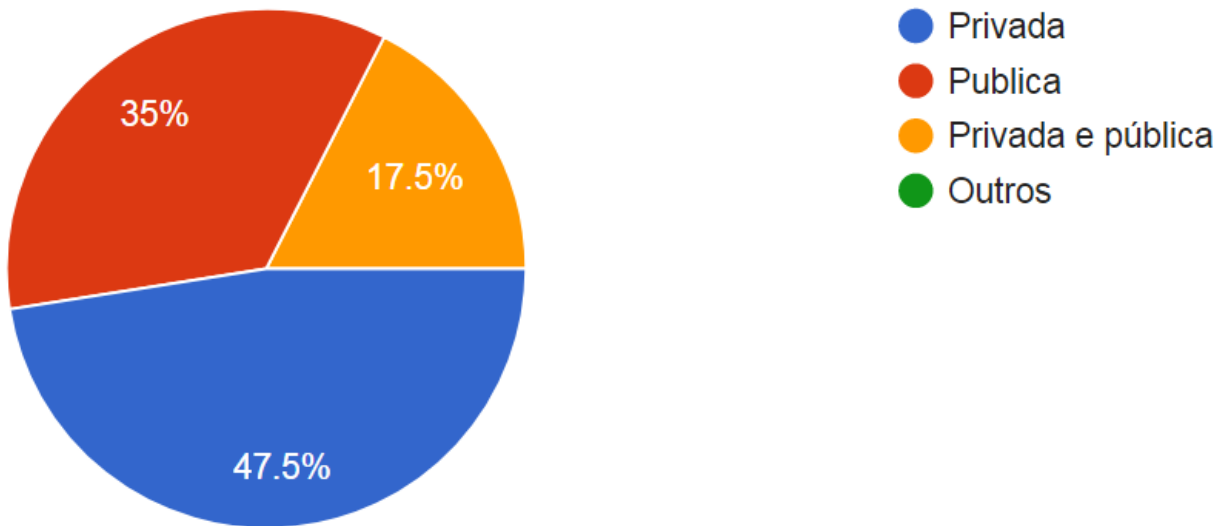
O gráfico 2 revela uma heterogeneidade no tempo de conclusão da formação acadêmica inicial dos docentes que participaram da pesquisa. 12,5% de nossa amostra concluíram sua formação a mais de 30 anos. Um total de 17, 5% concluíram entre 6 e 10 anos, 20% se formaram entre 0 e 5 anos, 22, 5% concluíram entre 21 e 30 anos e 27, 5%, maior porcentagem da amostra, concluíram entre 11 e 20 anos.

Gráfico 3 – Tempo de atuação como professor de língua inglesa em escolas regulares.



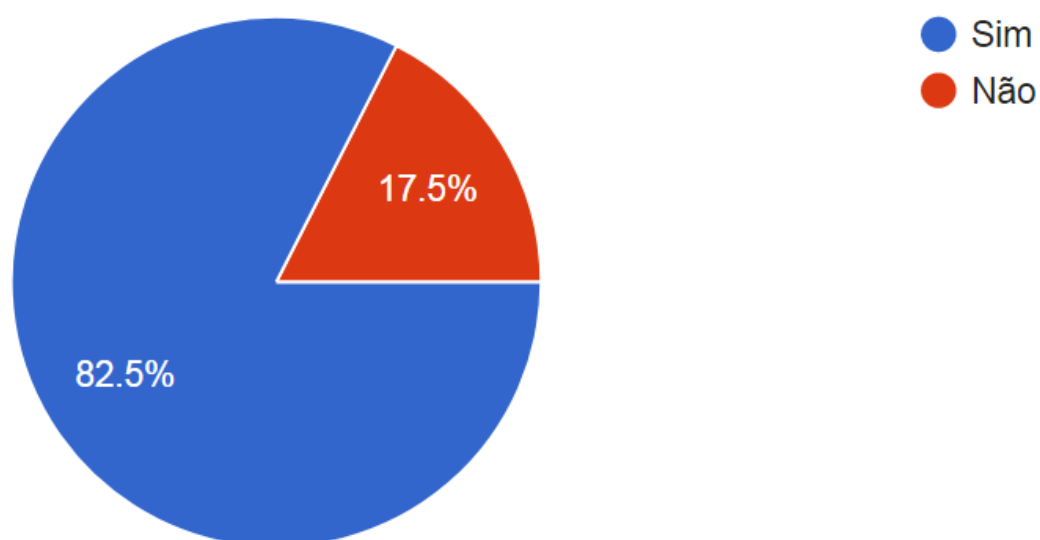
O gráfico 3 propicia-nos a observação de que a maioria dos professores participantes no estudo, 40%, atuam como professores de língua inglesa entre 11 a 20 anos. Um total de 22,5% revelam o tempo de atuação entre 21 e 30 anos, 20 % da amostra atuam na área entre 6 e 10 anos. O grupo mais experiente, 12, 5%, exerce a profissão há mais de 30 anos e apenas 5 % atuam como professor de lingua inglesa entre 0 e 5 anos.

Gráfico 4 – Perfil da instituição educacional na qual os sujeitos da pesquisa trabalham.



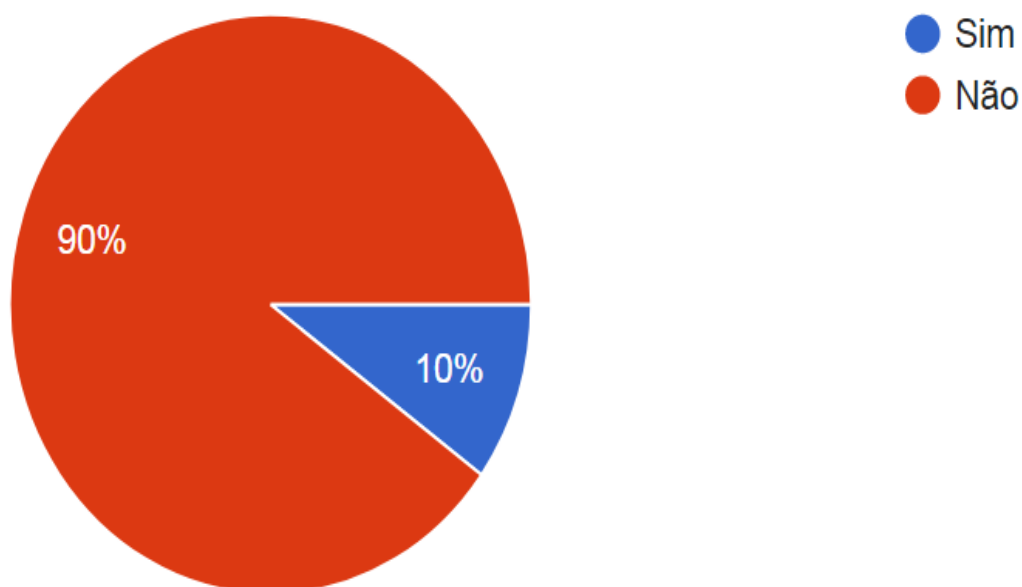
Ao verificar o gráfico 4, notamos que a maior parte da amostra, 47,5%, trabalha em instituições educacionais privadas. Seguidos por 35%, que trabalham em instituições públicas. 17,5% revelam trabalhar em instituições públicas e privadas. Nenhum participante escolheu a opção que se refere a instituições que não são nem públicas ou privadas.

Gráfico 5 – Percentual de professores que já lecionaram para alunos diagnosticados com dislexia.



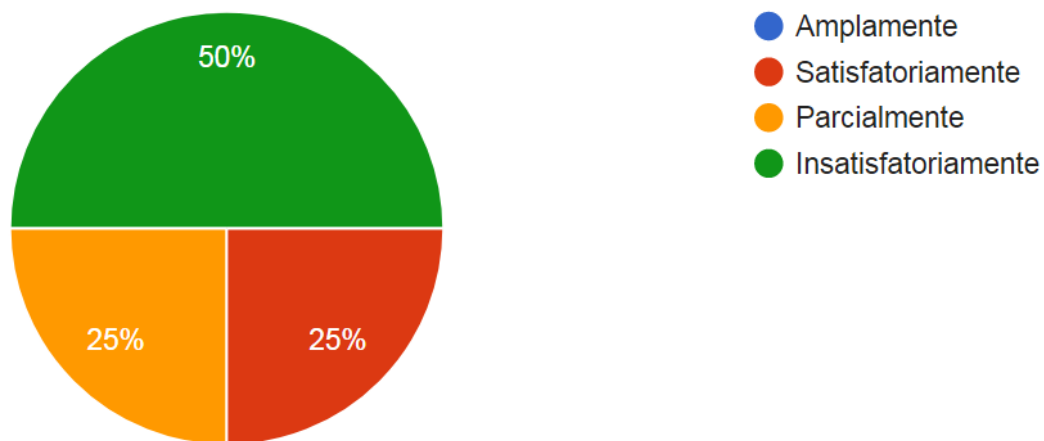
O gráfico 5 evidencia que 82,5% dos professores já lecionaram para alunos diagnosticados com dislexia e que apenas 17,5% dos professores nunca lecionaram para alunos com esse perfil.

Gráfico 6 - Percentual de professores cuja formação acadêmica inicial contemplou estudos na área de dislexia.



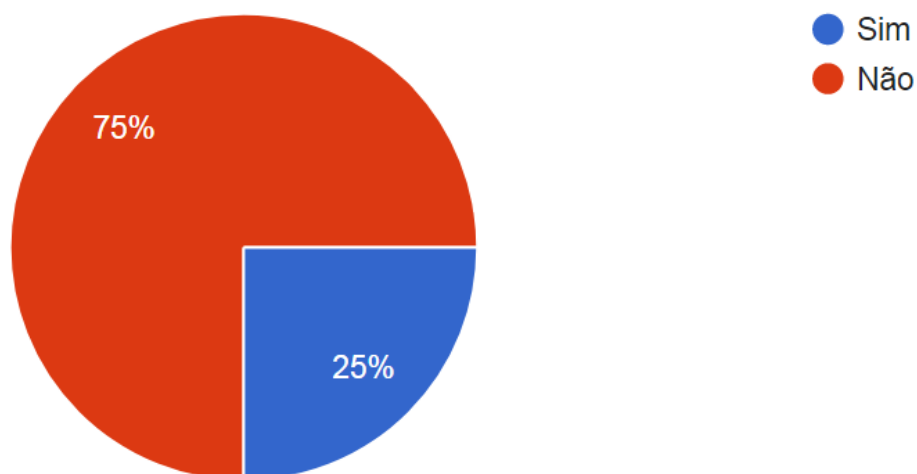
O gráfico 6 demonstra que formação acadêmica inicial de 90% dos sujeitos participantes da pesquisa não contemplou estudos na área da dislexia e que apenas 10% revelam terem tido acesso a estudos nessa área em sua formação acadêmica.

Gráfico 7 - Grau de conhecimento que a formação acadêmica inicial proporcionou na área de dislexia.



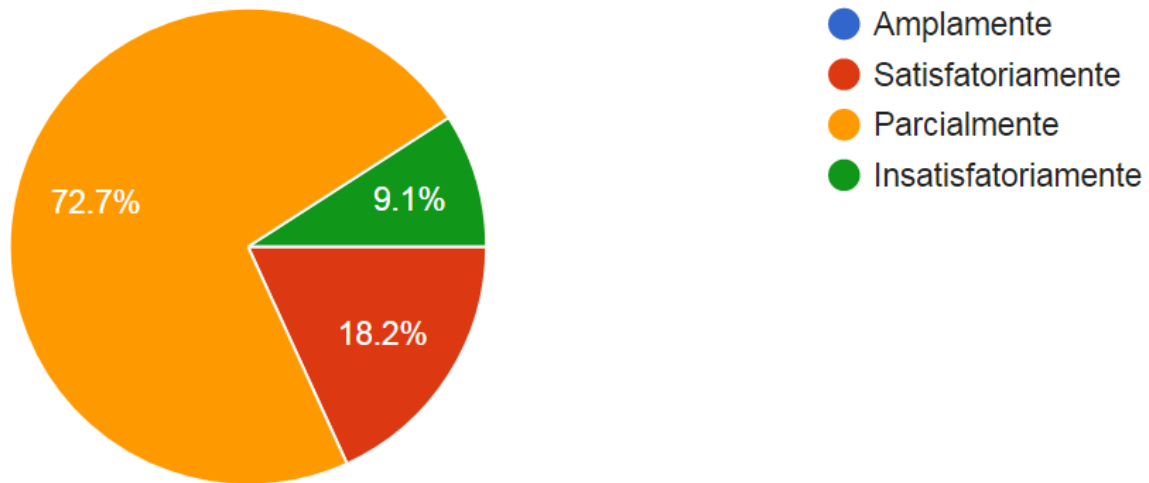
O gráfico 7 revela que 50% dos professores que tiveram estudos na área de dislexia em sua formação acadêmica inicial consideram que eles foram insatisfatórios. Um total de 25% revelam que esses estudos promoveram conhecimento nessa área de forma parcial e 25% consideram os estudos satisfatórios. Nenhum dos participantes respondeu a opção que corresponde à ampla satisfação.

Gráfico 8 - Percentual de professores que realizaram formação continuada para o trabalho com alunos portadores de dislexia.



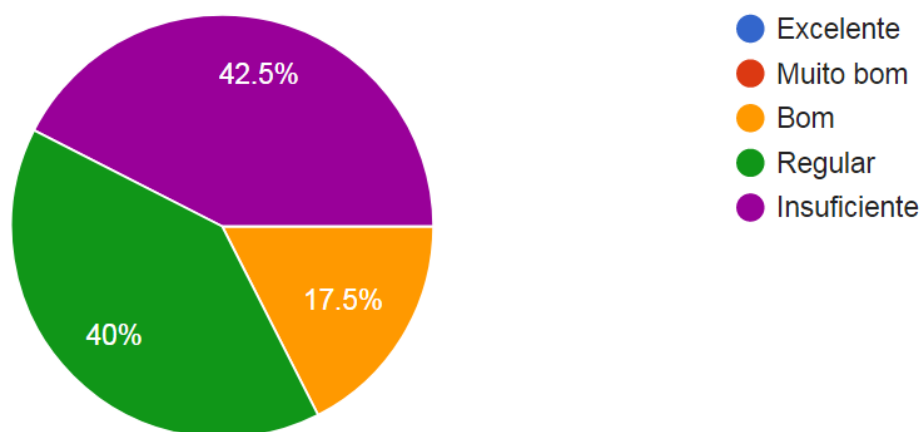
O gráfico 8 demonstra que 75% dos professores participantes não realizaram nenhuma formação continuada para o trabalho de alunos portadores de dislexia e que 25% efetuaram essa formação.

Gráfico 9 – Grau de conhecimento proporcionado pela formação continuada para o trabalho de alunos com dislexia.



O gráfico 9 permite-nos observar que 72,7% dos docentes que efetuaram formação continuada para o trabalho com alunos portadores de dislexia avaliaram o conhecimento contemplado de forma parcialmente satisfatória, 18,2% o consideraram satisfatório e 9,1% o descreveram com insatisfatório. Nenhum participante escolheu a opção que corresponde à ampla satisfação.

Gráfico 10 – Grau de conhecimento a respeito da dislexia, suas causas e consequências para a aprendizagem da língua inglesa.



O gráfico 10 permite-nos constatar que 42,5% dos professores participantes consideram seu conhecimento a respeito da dislexia, suas causas e consequências para a aprendizagem da língua inglesa como insuficiente. Um total de 40% considera seu grau de conhecimento na área em foco como regular e 17,5% o considera como bom. Nenhum candidato considera seu conhecimento muito bom ou excelente.

Gráfico 11 – Grau de aptidão dos professores de língua inglesa para o trabalho com alunos portadores de dislexia.



O gráfico 11 demonstra que 45 % da nossa amostra não se sentem aptos para trabalhar com alunos com dislexia e que necessitam de formação específica. Um total de 35% se consideram aptos, mas entendem que precisam ampliar seus conhecimentos e os 20% do restante da amostra não se consideram aptos e revelam que sua formação na área foi insatisfatória. Nenhum participante relevou-se apto e totalmente seguro para o trabalho na área em discussão.

4.5. Análise dos resultados

Esse estudo foi desenvolvido sob a temática da formação dos professores de língua inglesa para o trabalho com alunos com dislexia. Nossa análise dos dados será pautada nas perguntas condutoras utilizadas com o objetivo de testar as hipóteses previamente estabelecidas.

O perfil de nossa amostra pode ser observado nas perguntas 1 a 4, que referem-se à formação acadêmica, ao tempo de conclusão da formação acadêmica inicial, ao tempo de atuação como professor de língua inglesa em escolas regulares e ao perfil da instituição em que trabalha.

A primeira pergunta refere-se à formação acadêmica do docente. Ao analisar seus dados, podemos observar que somente 17,5% dos docentes que participaram de nossa pesquisa possuem a qualificação mínima para ministrar aulas no Brasil, o curso de Licenciatura. Os outros 82,5%, continuaram seus estudos em cursos de pós-graduação/especialização (52,5%), mestrado (25%) e doutorado (5%). Além disso, constatamos que nenhum professor ministra aulas sem a parte da formação acadêmica voltada para os estudos na área de pedagogia e didática (Licenciatura), uma vez que nenhum deles possui somente o Bacharelado. Diante disso, nossa amostra demonstra-se qualificada para exercer o cargo em questão, o que revela-se como um ponto positivo para nossa análise e validação do nosso estudo, pois nossa investigação terá como base, professores qualificados e que em sua grande maioria (82,5%) prosseguiram com seus estudos na área acadêmica.

A segunda pergunta está relacionada ao tempo de conclusão da formação acadêmica inicial. Nesse item notamos uma heterogeneidade em nosso grupo de inqueridos, outro ponto positivo para validação do nosso estudo, uma vez que teremos como parâmetro de investigação, professores que concluíram sua formação inicial em momentos distintos. Portanto, imagina-se que foram expostos a currículos diferentes, para que pudessem contemplar teorias e práticas que atendessem as modificações vivenciadas pela educação ao longo dos anos. Em nosso grupo de docentes, 12,5% concluíram sua formação acadêmica inicial a mais de 30 anos, um total de 17, 5% concluíram a formação entre 6 e

10 anos, 20% concluíram entre 0 e 5 anos, 22, 5% concluíram entre 21 e 30 anos e 27, 5%, maior porcentagem da amostra, concluíram entre 11 e 20 anos.

A terceira pergunta indaga a respeito do tempo de atuação como professor de língua inglesa em escolas regulares. Ao observar o gráfico, constatamos que 75% de nossa amostra possuem mais de 10 anos de experiência na área, no qual 12, 5% exercem a profissão há mais de 30 anos, 22, 5% revelam o tempo de atuação entre 21 e 30 anos e 40% atuam como professores entre 11 e 20 anos. Os outros 25% dos participantes, atuam na profissão há menos tempo, 20% entre 6 e 10 anos e 5% entre 0 e 5 anos. Esses dados demonstram que nossa amostra é relativamente experiente, uma vez que $\frac{3}{4}$ dos envolvidos trabalha na área tema de nossa pesquisa há mais de 10 anos. Portanto, suas respostas às perguntas relacionadas às hipóteses do estudo são embasadas em um tempo de experiência que julgamos satisfatório.

A pergunta 4 é a última pergunta relacionada ao perfil dos sujeitos da pesquisa, refere-se a o tipo de instituição em que trabalham. O gráfico nos propiciou a informação de que 47,5% dos participantes trabalham em instituições de ensino privadas, 35% em públicas e 17,5% em públicas e privadas. Esses números viabilizam a reflexão de que 52,5% dos docentes trabalham em escolas públicas e 47,5% trabalham somente em escolas privadas.

Esses dados indicam que nossa amostra tem experiência na docência de língua inglesa em contextos distintos. No Brasil, em geral, as escolas privadas são conceituadas com instituições que apresentam uma qualidade pedagógica superior as escolas públicas, o número de alunos em sala é reduzido e as escolas contam com suporte pedagógico e auxílio ao professor para o trabalho com alunos com NEE. No que refere-se à dislexia, quando os alunos iniciam seus estudos na língua inglesa, em geral, já estão diagnosticados e contam com uma equipe multidisciplinar que apoia o aluno e o professor na intervenção pedagógica.

Já a escola pública é frequentada por alunos que pertencem a uma classe socioeconômica menos privilegiada, não possuem recursos para buscarem suporte multidisciplinar, quando apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Muitos deles são simplesmente colocados em salas de aulas regulares, sem nenhum laudo, cabendo somente ao professor à

tarefa de identificar a origem das dificuldades e efetuar a intervenção pedagógica. Nesse caso, o professor encontra-se sozinho, muitas vezes não pode contar nem com o apoio da família desse aluno.

A pergunta 5 inquiriu o participante a respeito de sua experiência com alunos diagnosticados com dislexia. Um total de 82, 5% dos docentes, afirmam já terem lecionado para alunos diagnosticados com dislexia. Esse dado permite-nos concluir que a maioria de nossa amostra já vivenciou os desafios de ensinar uma língua estrangeira para alunos com esse distúrbio e nos leva a concluir que esses docentes sejam capazes de mensurar a adequação de sua formação para esse trabalho. Essa condição favorece e valida às repostas as perguntas seguintes.

A leitura dos dados obtidos por meio das perguntas 6, 7, 8 e 9 remete-nos a análise da hipótese principal do nosso estudo, que infere a respeito da adequação da formação acadêmica inicial e da formação continuada dos professores de língua inglesa para o trabalho com alunos com dislexia.

As perguntas 6 e 7 estão diretamente relacionadas e referem-se a formação acadêmica inicial do docente. A pergunta 6 indaga a amostra se sua formação acadêmica inicial contemplou estudos na área de dislexia e a pergunta 7 solicita que o docente, que respondeu positivamente a pergunta 6, avalie de que forma essa formação promoveu conhecimento necessário para trabalhar com o perfil dos alunos em estudo.

Em referência a pergunta 6, 90% dos participantes afirmam não terem tido acesso a estudos na área referida, e dos 10% que obtiveram formação na área, pergunta 7, 50% consideram que eles foram insatisfatórios. Um total de 25% revelam que esses estudos promoveram conhecimento nessa área de forma parcialmente satisfatória e 25% consideram os estudos satisfatórios. Nenhum dos participantes respondeu a opção que corresponde à ampla satisfação. Portanto, percebemos que a maior parte de nossa amostra, 90%, apresenta um déficit em sua formação acadêmica inicial, no que refere-se a estudos na área de dislexia.

As perguntas 8 e 9 relacionam-se ao indagar o participante a respeito de sua formação continuada ao longo de sua carreira profissional. Na pergunta 8, os sujeitos são questionados se realizaram alguma formação continuada para o trabalho com alunos com dislexia e a pergunta 9, respondida somente pelos participantes que realizaram essa formação, afere de que forma o participante julga que essa formação contemplou estudos na área em estudo.

Ao examinar os dados das perguntas supracitadas (8 e 9), observamos que 75% da amostra não possuem esse tipo de formação na área pesquisada (pergunta 8), e que dos 25% que efetivamente fizeram a formação (pergunta 9), somente 18,2% a avaliaram como satisfatória. Os outros participantes declararam que a formação realizada contemplou conhecimento parcialmente, 72,7%, e insatisfatoriamente, 9,1%. Diante desses dados, deduzimos que nem a formação continuada, que a priori, deveria suprir as deficiências da formação acadêmica inicial e complementar a formação do professor com saberes que pudessem ampliar suas habilidades e competências para atender as necessidades de sua prática, ofereceu a nossa amostra uma formação adequada, que pudesse capacitá-los para trabalhar com alunos disléxicos.

O conteúdo da pergunta 10 nos permite a discussão acerca da 1ª hipótese secundária estabelecida nesse estudo, que versa sobre que grau de conhecimento sobre a dislexia, suas causas e consequências para a aprendizagem da língua inglesa, os participantes consideram que possuem. Os resultados permitem-nos constatar que 17,5%, reconhecem como bom seu grau de conhecimento sobre o transtorno. Os outros participantes avaliam seu conhecimento como regular, 40%, e insuficiente, 42,5%. Nenhum participante considera seu conhecimento como muito bom ou excelente. Se considerarmos que o nível de conhecimento adequado para trabalhar com alunos disléxicos seria o grau de conhecimento bom, as informações obtidas nessa pergunta revelam que grande parte de nossa amostra não apresenta o grau de conhecimento adequado acerca do distúrbio estudado.

A pergunta 11 finaliza nosso estudo e revela-nos se os docentes participantes da pesquisa se sentem aptos para trabalhar com alunos com dislexia, tema que corresponde a nossa 2ª hipótese secundária.

Com base nos dados verificados nessa pergunta, constatamos que 65% de nossa amostra não se sentem aptos para trabalhar com esses alunos, dentre eles 45% revelam que precisam de formação específica e 20% informam ter tido formação, mas a consideram insatisfatória. O restante da amostra, 35%, expressam que se sentem aptos, mas indicam que precisam ampliar seus conhecimentos. Nenhum professor declarou estar apto e totalmente seguro para trabalhar com esses alunos.

Cumpri-nos finalizar nossa análise, retomando as hipóteses que deram origem ao estudo.

Hipótese principal: A formação acadêmica inicial e a formação continuada dos professores de língua inglesa são carentes em estudos na área de dislexia.

Os dados obtidos nas perguntas 6/7 e 8/9, relativas à formação acadêmica inicial e a formação continuada dos professores de língua inglesa, permitem-nos validar a nossa hipótese principal. Essa afirmação está pautada em informações obtidas em nossa mostra, que nos apontam para a formação acadêmica inicial dos docentes, que em sua grande maioria, 90%, declaram que ela não contemplou estudos na área, e que dos 10% que realizaram estudos em dislexia, apenas 25% o consideram como satisfatórios. No que tange a formação continuada, notamos que apenas 25% dos docentes realizaram estudos na área em foco, e que apenas 18,2% desse número os consideram satisfatórios. Portanto, conclui-se que a formação acadêmica inicial e a formação continuada de grande parte da amostra não contemplou estudos na área da dislexia.

Diante disso, identificamos a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos universitários de Letras, que devem contemplar estudos na área da dislexia para qualificar os professores de língua inglesa para o trabalho com alunos portadores desse distúrbio. Os cursos de licenciatura, que são os cursos que formam os professores de língua inglesa, precisam apresentar em seu currículo propostas pedagógicas voltadas para uma educação pautada na diversidade, que atenda as demandas de uma escola inclusiva, na qual o professor possa estar capacitado para atender as singularidades do processo de aprendizagem de seus alunos. Além dos aspectos teóricos, convém-nos assinalar, que disciplinas relacionadas à didática do docente, devem contemplar aspectos práticos, na medida do possível, semelhantes às situações que serão enfrentadas pelo professor. Para

Paiva (2007, p. 14) “... há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como.”

Ademais, partindo da premissa que a formação do professor deve ser realizada de forma processual e ininterrupta, ressaltamos a necessidade de investimento do professor de língua inglesa em cursos de formação continuada na área da dislexia. Assim, ele poderá dispor do embasamento teórico e prático necessário para que ele possa refletir sobre sua prática e adequá-la as necessidades educacionais dos alunos portadores desse transtorno.

No entanto, não bastam somente investimentos individualizados do professor, é necessário que as instituições de ensino oportunizem espaços para reflexão e trocas de experiências, para que professores e outros profissionais que atuam na escola possam compartilhar suas vivências e exercer uma produção autônoma dos alicerces que conduzirão sua prática. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 15) ressalta que “práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão...” e sugere a importância de práticas coletivas de formação, uma vez que “... elas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.”

1ª. Hipótese secundária: O grau de conhecimento do professor de língua inglesa a respeito da dislexia é insuficiente para que ele entenda suas causas e consequências para a aprendizagem dos alunos com esse transtorno.

Com base nos resultados obtidos na pergunta 10, não podemos validar essa hipótese, haja vista que somente 42,5% consideram seu conhecimento como insuficiente, mas o restante da amostra o considera como bom, 17,5%, ou regular, 40%. Portanto, apesar de 82,5% da amostra não avaliarem seu conhecimento na área pesquisada como bom, muito bom ou excelente, não podemos afirmar que o conhecimento do docente de língua inglesa, no contexto estudado, é insuficiente. Resultados que julgamos surpreendentes, dados os

percentuais de formação específica na área, observados nas perguntas 6,7,8 e 9. Cabe-nos então, apenas supor duas possíveis leituras para os resultados.

A primeira interpretação baseia-se na possibilidade dos docentes que não efetuaram nenhuma formação terem obtido conhecimento por meios próprios, com estudos e leituras relacionadas ao tema de forma autodidata. Partindo dessa premissa, nossos resultados seriam corroborados pela pesquisa de Marques (2015), cujos resultados informam que 50,3% dos participantes, afirmaram que a origem do seu conhecimento a respeito da dislexia era resultado de investigação pessoal sobre o assunto. Outra possibilidade seria por meio de reflexões coletivas com outros colegas, em ambientes oportunizados pelas próprias instituições de ensino que valorizam a troca de experiências. A respeito desses espaços e do compartilhamento de conhecimento e vivências, proporcionado por eles, Nóvoa (1997, p. 26) preconiza que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A segunda interpretação, parte da premissa de que a deficiência em sua formação tenha dificultado inclusive que o professor pudesse fazer uma leitura crítica da realidade. Uma vez que refletir sobre seu conhecimento ou sua falta de conhecimento a respeito do transtorno, requer uma análise mais abrangente da qualidade de sua formação e do próprio transtorno, mas isso só é possível com conhecimento mais aprofundado a respeito do objeto de estudo, e também da motivação intrínseca de refletir sobre sua própria prática e conhecimento.

2ª. Hipótese secundária: A maioria dos professores de língua inglesa se sente inapto para trabalhar com alunos com dislexia.

Os números apresentados no gráfico da pergunta 11 validam essa hipótese, a julgar pelo percentual de 65% dos professores que responderam que não se sentem aptos, no qual 45% afirmam que precisam de formação específica e 20% informam que a formação na área foi insatisfatória. Nenhum professor declarou estar totalmente seguro para trabalhar com o perfil de alunos destacado na pesquisa. Além disso, apenas 35% declaram se sentir aptos, mas reconhecem que precisam ampliar seus estudos. Outras pesquisas na mesma área fortalecem nossa argumentação a respeito da necessidade dos professores de expandir seus

conhecimentos na área em estudo. Em Marques (2015), 96,1% dos professores entrevistados sentem necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

Portanto, a leitura dos dados da pesquisa relacionados a essa hipótese, nos permite compreender que o docente precisa estar amparado em conhecimentos teóricos e práticos provenientes de uma formação específica, para que ele possa ser capaz de elaborar e operacionalizar uma proposta de intervenção pedagógica adequada para os alunos com dislexia, se sentindo assim apto para o trabalho com esse grupo de alunos.

Diante de tais circunstâncias, parece-nos pertinente e fundamental pontuar a gravidade dessa situação, uma vez que, nossos resultados se parecem com as pesquisas de Leonardo, Bray & Rossato (2009), que apontam que os professores se sentem inseguros, preocupados e desamparados por não se sentirem aptos para trabalhar com a educação inclusiva. Diante disso, ao considerarmos como basilar a figura do professor no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ressaltamos a importância da formação do professor para que ele se sinta seguro e apto para trabalhar com esses alunos.

Considerações finais

Este estudo foi desenvolvido sob a temática da educação inclusiva, com foco na formação dos professores de língua inglesa e de sua adequação para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nomeadamente a dislexia.

A revisão de literatura abordou a historicidade da educação inclusiva, passando pelas transformações dos conceitos de deficiência física e mental ao longo dos séculos, pelos principais estudiosos precursores do conhecimento contemporâneo na área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas e Transtornos de Aprendizagem, pelas leis que estabeleceram e validaram o processo de inclusão em escolas e turmas regulares ao longo do tempo, pelo papel basilar do professor na escola inclusiva, pelos documentos oficiais que regulamentam a formação dos professores, pela formação dos professores de língua inglesa e pelo estudo da dislexia, e sua influência na aprendizagem da língua inglesa.

Os resultados obtidos na pesquisa realizada, apesar de não poderem ser generalizados, uma vez que são revelados somente na amostra estudada, nos proporcionaram a compreensão de que formação dos professores da língua inglesa não contempla em sua grande maioria estudos específicos sobre esse transtorno, de que grande parte da amostra não considera seu conhecimento a respeito da área estudada como bom e que a maioria dos docentes envolvidos na pesquisa não se sente apto para trabalhar com alunos portadores de dislexia.

Visto isso, ressaltamos a necessidade de mudanças para melhorar e ampliar a formação dos docentes e fortalecer o processo de inclusão, no contexto em que nossa pesquisa foi realizada. As medidas de aprimoramento devem abranger diferentes esferas: jurídica, institucional, individual e coletiva.

Na esfera jurídica, os órgãos reguladores devem estabelecer um aparato legal que sustente a educação inclusiva, estabelecendo leis que garantam efetivamente o direito dos alunos com NEE a uma educação de qualidade, em escolas regulares, com acesso a profissionais especializados tanto na área médica, quanto na área pedagógica. No que refere-se à formação dos professores, órgãos reguladores devem estabelecer currículos, nos cursos de graduação em Letras, nos cursos de Licenciaturas e nos cursos de formação continuada,

que aproximem teoria e prática, nos diversos contextos onde o professor irá atuar. Os currículos devem contemplar uma ampliação do repertório das disciplinas, ao acrescentar estudos na área de educação inclusiva, abordando os principais transtornos e as diferentes possibilidades de intervenção pedagógica para garantir o pleno desenvolvimento do aluno. Assim, o docente poderá articular novos saberes e práticas, e proporcionar a esses alunos experiências pedagógicas que efetivamente contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

As instituições de ensino devem promover oportunidades de formação continuada, em ações coletivas internas e também estimular e conceder ao professor possibilidades de formação externa, em cursos de capacitação, especialização e pós-graduação. Para isso, devem, sempre que possível, financiar esses cursos e/ou flexibilizar a carga horária do professor para que ele possa se dedicar a sua formação. Além disso, as instituições de ensino devem valorizar o trabalho dos docentes para que eles possam se ver, não somente como “transmissores do saber”, mas como agentes transformadores, e incentivá-los a valorizar a diversidade existente na escola e em nossa sociedade.

No âmbito individual, os professores devem buscar constante aprimoramento profissional para estarem aptos para trabalhar em diferentes contextos. No caso específico dos professores de língua inglesa, esses contextos podem variar de acordo com a instituição de ensino, privada ou pública, escolas regulares, bilíngues ou cursos de idiomas. Independentemente do contexto em que atuem, a formação desses profissionais deve incluir conhecimentos linguísticos e metodológicos, para que eles possam conduzir a sua prática de forma assertiva, refletindo sobre suas próprias ações pedagógicas e adaptando-as, sempre que necessário, para atender as diferentes necessidades educacionais dos alunos, principalmente no se refere aos alunos com dislexia, que apresentam grande dificuldade na aquisição da língua inglesa.

E por último, mas não menos importante, o domínio coletivo. A educação inclusiva só poderá ser plenamente efetivada e bem sucedida, se desconstruirmos os modelos homogeneizadores prevalentes em nossa sociedade, conjugando a dignidade humana ao direito de ser e de pensar diferente. O processo de inclusão deve ter com base o princípio da equidade e ultrapassar os limites dos ambientes educacionais, oportunizando em todos

os setores sociais condições adequadas para que todas as pessoas possam exercer seu direito a cidadania em condições apropriadas às suas necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.

Em função da importância dessa temática e de termos verificado nesse estudo que uma grande porcentagem de professores reconhece que precisam aprimorar sua formação na área, sugerimos outras possíveis pesquisas, que empreendam investigações a respeito das possibilidades e formas de adequação da formação dos professores de língua inglesa para o trabalho de alunos com dislexia, tanto na fase acadêmica inicial, quanto na formação continuada. Além disso, observamos a carência de estudos que abordem práticas e métodos que possam ser utilizados nas aulas de língua inglesa para favorecer a aprendizagem desses alunos.

Assim sendo, finalizamos o estudo ressaltando a importância do papel do professor e, por conseguinte, de sua formação para a articulação da escola inclusiva, que diante de uma sociedade marcada pela exclusão social e educacional, se torna o palco principal da preservação dos direitos humanos fundamentais para uma vida digna, que inicia-se com o direito a uma educação de qualidade para todos. Educação essa, que deve ser pautada no princípio da pluralidade e da diversidade, promovendo metodologias e práticas pedagógicas que atendam a todos os indivíduos e suas múltiplas formas de aprendizagem, garantindo oportunidades de pleno desenvolvimento de suas potencialidades, privilegiando não somente a excelência acadêmica, mas também a excelência humana e o bem estar social.

Referências

- Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios, p. 22.
- ADB. (2003). *Associação Brasileira de Dislexia*. [em linha]. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. [Consultado em 12/09/2019].
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC. p. 67. [em linha]. Disponível em: <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>. [Consultado em 15/12/2019].
- Alves, L. et alii. (2011). Introdução à Dislexia do Desenvolvimento. In: Alves, L. et alii. *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, p.5.
- Alves, S. et aliii. (2015). *Dislexia em estudantes do ensino superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria*. Portugal. [em linha]. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/177/1/Dislexia%20em%20Estudantes%20do%20Ensino%20Superior%20dados%20da%20interven%20a7%20a3o%20no%20IPL%20Almeria.pdf>. [Consultado em 07/04/2020].
- Anderson, P.L. e Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), p. 9-21.
- Aranha, M. (1996). *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, p.167-168.
- Aranha, M. (2000). *Inclusão Social e Municipalização*. In: Manzini, E. *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp: Marília Publicações, p. 1-9.
- Aranha, M. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, XI, p.21.
- Araújo, S. (2007). *Distúrbio e transtornos*. [em linha]. Disponível em: <http://psicopedagogiadobrasil.com.br/disturbios.htm>. [Consultado em 03/04/2020].
- Barkley, R. A. (2002) *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed
- Barnes, C. (1997). A Legacy of Oppression: A history of disability in western culture. In: Barton, L. e Oliver, M. *Disability Studies: Past, present and future*. Leeds: The Disability Press, p. 3-24.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar

- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, p. 27.
- Belloni, M. L.(1999) . *Educação a Distância*. Campinas/SP: Autores Associados, p.32.
- Bernardelli, M.(2007). *A formação continuada de professores e a qualidade do processo de ensino aprendizagem*, SEED. Governo do Paraná, p.14. [em linha]. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_maria_odeter_odrigues_bernadelli.pdf. [Consultado em 19/07/2020]
- Beyer, H. (2003). Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n.22, p.1-2.
- Bogdanowicz, K. (2006). A short introduction to dyslexia. *The teacher 2*, (36), p. 22-28. [em linha]. Disponível em: https://www.academia.edu/11911250/A_short_introduction_to_dyslexia. [Consultado em 20/04/2020].
- Bossa, N. A. A. (2000). *Psicopedagogia no Brasil: Artes Médicas Sul*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Braga. S. G. (2011). *Dislexia a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização*. São Paulo. [em linha]. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07112011-120816/publico/braga_me_corrigida.pdf. [Consultado em 07/04/2020].
- Bryant, P. E. e Bradley, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, p. 74.
- Cavalcanti. M. e Moita-Lopes L. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. No.17. IEL/UNICAMP, Campinas, SP, p. 133-144.
- Ceccim, R. B. (1997). Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: Skliar (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, p. 27-35).
- Celani M. (2001). Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa. V. (Org.). *O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat.
- Condemarin, M. e Blomquist. M.(1989). *Dislexia: manual de Leitura Corretiva*. Porto Alegre. Artes Médicas do Sul.
- Cornélio, M. e Silva, M. (2009). Inclusão Escolar: realidade ou utopia?. In: *II Simpósio de Educação Unisalesiano*, v. 28-31, Lins. p. 1- 12. [em linha]. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>. [consultado em 30/10/2019].
- Costa, M. (2007). A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: Costa, M. (2007). *A escola tem futuro?*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. p. 51-76.

Cunha, E. (2013). *Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, p. 51.

Falcão, J. e Régnier, J. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243.

França, T. (2014). A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Vol. 6, Nº 11, p. 106-110.

Freitas, S. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org). *Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 256-260.

Freire, P. (2003). *O Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópoles, Rj. Vozes, p. 81.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, p. 37.

Fletcher, Jack. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, JINS. 15. 501-8. 10.1017/S1355617709090900, p. 501.

Fletcher, J. et alii (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford

Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, p.16.

Gimenez, T. (2002). *Trajetórias a formação de professores de língua*. Londrina: Ed. UEL, p. 50.

Glat, R. e Blanco, L. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras. Cap. 1, p. 39.

Guimarães, S. (2004). *Dislexias adquiridas como referencia para análise das dificuldades de aprendizagem na leitura*. Educar, Curitiba, p. 285. [em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a17.pdf>. [Consultado em 15/03/2020].

Gurgel, W e Mochel, A. (2012) Escolarização, Avaliação Psicopedagógica e Dislexia: os impactos e a importancia da avaliação psicopedagógica apartir de um estudo de caso sobre dislexia. *Caderno de pesquisa*, São Luís, v. 19, no. 2, maio/agosto. [em linha]. Disponível em: [http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%20\(39\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%20(39).pdf). [Consultado em 01/04/2020].

Haffter, C. (1968). The Changeling: history and psychodynamics of Attitudes to handicapped children in European folklore. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, n. 4, p. 55-61.

Hebert, M., et alii. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49, (4), 843–863. [em linha]. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024. [Consultado em 19/04/2020].

Henriques, R. (2012). *Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual*, p. 09 [em linha]. Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. [Consultado em 28/09/2018].

Hinshelwood. J. (1907). Four cases of congenital word-blindness occurring in the same Family. *The British Medical Journal*, 2 (2444), p. 1229-32.

Hinshelwood. J. (1917). *Congenital Word-blindness*. London. The Lancet. p. 1507.[em linha]. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/sdfe/pdf/download/eid/1-s2.0-S014067360199645X/first-page-pdf>. [Consultado em 29/01/2020].

Ialago, A. e Geraes D. (2008). A Formação dos Professores de Inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, 8, (23), 55-70.[em linha]. Disponível em: [doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v8i23.3967](http://dx.doi.org/10.7213/rde.v8i23.3967). [Consultado em 23/04/2020].

I.D.A. *International Dyslexia Association*, 2003. [Em linha]. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia> >. [Consultado em 11/02/2020].

Ianhas, M. e Nico, M.(2002). *Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002,p. 19, 31

Jannuzzi, G. (1992), *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*, 2.a ed., Campinas, Autores Associados.

Jannuzzi, G. (2004). Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. *Revista GIS*. Rio de Janeiro, p. 30-36.

Knudsen, L. (2012). Dyslexia and Foreign Language Learning. *Malmö högskola Lärande och samhälle*. SOL. [Em linha]. Disponível em: <http://dspace.mah.se/handle/2043/13884>, [Consultado em 10/04/2020].

Kirky, P. (2018). A Brief History of Dislexia. *The Psychologist*. March 2018, p.56- 59. [Em linha]. Disponível em: <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-31/march-2018/brief-history-dyslexia>. [Consultado em 10/09/2020].

Leffa, J. (2001) (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*: Pelotas: Educat.

Leonardo, N., Bray, C., e Rossato, S. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306. [Em linha]. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000200008&lng=pt&tlng=pt. [Acesso em 19/07/2020]

Libâneo, J. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez.

Lima R., Salgado C., e Ciasca S.. (2008). Desempenho neuropsicológico e fonoaudiológico de crianças com dislexia do desenvolvimento. *Rev. Psicopedagogia*; 25(78):226-235. [em linha]. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/293/desempenho-neuropsicologico-e-fonoaudiologico-de-criancas-com-dislexia-do-desenvolvimento>. [Consultado em 10/04/2020].

Lozano, A., Ramírez, M.e Ostrosky-Solís, F. (2003). Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. *Rev Neurol*. 2003; 36(11):1077-82, p.1080, 1081

Luckynsky, Z. (2002). *Dislexia: você sabe o que é?* Curitiba: [s.n.]

Lyon, G. e Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), p. 475- 480.

Maluf, M. (2007). Afinal, o que dislexia?. *Revista Prates*. São Paulo. p. 1. [em linha] Disponível em: <https://www.partes.com.br/tag/www-partes-com-breducaodislexia-asp/>. [Consultado em: 21/02/2020].

Mantoan, M. (1990). *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* . São Paulo. Editora Moderna, p. 21.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2ª ed. São Paulo: Moderna. p. 49.

Massi, G. (2004). *A outra face da dislexia*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. [em linha]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27894>. [Consultado em 13/03/2020].

Marques, F. (2015). *Dislexia e língua estrangeira- inglês*. Lisboa. [em linha] Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14405/1/FloraMarques.pdf>. [Consultado em 07/07/2020].

Mazzotta, M. (1990), História da Educação Especial no Brasil, In: *Temas em Educação Especial*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, p. 106-107.

Mendes, E. (2010). Um Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, p. 97.

Montessori, M. (1965) *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, p. 31.

Mortimore, T. et alii. (2012). Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia. *Research Report; Dislexia e Língua Estrangeira – Inglês*, 2015, 127, New Zealand: University of Canterbury, p. 20, 22. [em linha] Disponível em:

<https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/About/projects/Multilinguism-project-2012.pdf?mtime=20190329124756>. [Consultado em 20/04/2020].

Michels, M. (2004). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, V. 11, no. 33, p. 406- 423.

Mills, R. e Clarke, M. (2017). Dyslexia and the Need for Teacher Training: A Collaborative Three-Pronged Approach between a University and a Community Partner. *Leadership and Research in Education*, v4 n1, p.81. [em linha]. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160817>. [Consultado em 28/04/2020].

Naidoo, S. (1972). *Specific dyslexia*. London: Pitman.

Nóvoa, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote. p.158

Nóvoa, A. (1995). *Professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, D, Quixote, p. 15 e 26.

Nóvoa, A. (1998). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, António. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: *Educação & Realidade*, 44 (3), e 84910. [em linha]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. [Consultado em 28/04/2020].

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP. p. 14 [em linha]. Disponível em: <<http://bit.do/cSE8s>>. [Consultado em 28/04/2020]

Organização Mundial da Saúde – OMS (2008). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Coord. Organização Mundial da Saúde. Décima Revisão. Porto Alegre: Artes Médicas.

Paiva, V. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, p.53- 84 [em linha]. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. [Consultado em 24/04/2020].

Paiva, V. (2005). O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras e a formação. In: Tomich, et alii. (Orgs.). In: *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, p.345-363 (Advanced Research English Series). [em linha]. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. [Consultado em 24/04/2020].

Pedroso, F. e Rotta, N. (2006). Transtornos da Linguagem. In: Rotta, N. et alii. *Transtornos da Aprendizagem – Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, p. 131-150.

Pennington, B. (1997). *Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Pioneiras Sociais.

Pereira, R. S. (2009). Dislexia e Disortografia. *Programa de Intervenção e Reeducação* (vol. I e II). Montijo: You!Books.

Pessoti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição a Ciência*. São Paulo: EDUSP, p. 12, 13, 18, 24, 36 e 50.

Pessoti, I. (2001). Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: *Revista Brasileira de Deficiência Mental*. Florianópolis. Vol. 16, nº 1.

Perusso, D. (2002) . *Diagnóstico diferencial entre dislexia e transtorno de aprendizagem associado ao distúrbio do processamento auditivo-central: um estudo de caso em educação*. 323f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Prates, J. C. (2005). O Método e o Potencial Interventivo e Político da Pesquisa Social. *Revista Temporalis*. nº 9. Porto Alegre: ABEPSS, p. 142.

Prodanov, C. e Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, p. 88.

Pringle Morgan, W. (1896). *A case of congenital word blindness*. The Lancet, p.1378. [em linha]. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2510936/?page=1> [Consultado em 29/01/2020]

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição, Col. Trajectos: n.17, Lisboa: Gradiva, p. 189.

Ramalho, J. , Garcia-Senoram, M. Mar e Gonzales, S. G.(2009). Mecanismos de atenção selectiva na perturbação de hiperactividade com déficit de atenção. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.22, n.3, p.370-376. [em linha]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300007>. [Consultado em 19/05/2019].

Rodrigues, D. (2003). Formação Continuada em Língua Inglês. In: Carvalho, A. (coord). *Formação Continuada de Professores: Uma leitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Rosa, K. (2017). “Da Criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”:
Lições históricas de Pereira, Itard, Seguin e Montessori. PUC –SP. P. 54, 76, 82 e 84.

Rotta, N. et alii. (2006). *Transtornos da Aprendizagem, abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Richardson, R. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Santos, J. (2002). A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. *Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed. p. 268,269
- Shaywitz, B. et alii. (2007). *Age-related changes in reading systems on dyslexic children*. *Annals of Neurology*, 61(4), p.363-370.
- Siegel L. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & child health*, 11(9), p. 581–587. [em linha]. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>. [Acesso em 15/03/2020].
- Silva, O. M. (1986). *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, p. 211.
- Snowling, M. (1989). Developmental dyslexia: A cognitive developmental perspective. In: Aaron, P. G. e Joshi, R. M. (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographicsystems*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers/NATO Scientific Affairs Division, p. 1-23.
- Snowling, M. (2003). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2. [em linha]. Disponível em: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/03%20Snowling%201803.pdf>. [Consultado em: 07/04/2020].
- Snowling, M. (2012). Changing Concepts of Dyslexia: nature, treatment and comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. p. 1e. [em linha]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2009.02197.x>. [Consultado em 03/04/2020].
- Snowling, M. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 13, Number 1, p. 7 e 12. [em linha]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>. [Consultado em 20/03/2020].
- Snowling M. e Melby-Lervåg M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychol Bull.* [em linha]. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4824243/>. [Consultado em: 20/04/2020].
- Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *PULMed*, V.7, n.1, p. 12- 36,. [em linha] Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11305228>. [Consultado em 03/03/2020].
- Sturm, L. (2008). Pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: Gil, G.; Vieira-Arbrão, M. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, p. 339-350.

Taylor, C. e Medina, D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education*,1. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.meaningcentered.org/journal/volume-01/educational-research-paradigms-from-positivism-to-multiparadigmatic>. [consultado em 11/09/2018]

Telles, P. (2010). Dislexia e Disortografia. Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita. A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e de Desenvolvimento Humano. *Edições Universitárias Lusófonas*. Lisboa. [em linha]. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_06/es_01_06_pt.htm. [Consultado em 09/01/2020].

Telles, P. (2004). Dislexia: Com identificar! Com intervir? *Revista Portuguesa de Clínica*. [em linha]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2683714/-Dislexia-como-Identificar-e-Intervir>. [Consultado em 09/01/2020].

Tezzari, M. L. (2009). *Educação Especial e Ação Docente: da medicina á educação*. 2009. Porto Alegre. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre. Cap. 5 e 6. [em linha] Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequnce=1> [consultado em 10/09/2018].

Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGrawHill.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, p. 445.

Vanzo, P., Ciasca, S. e Gimenes, G. (2002). A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*. 60. 10.1590/S0004-282X2002000200029. [em linha]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26341838_A_importancia_da_equipe_interdisciplinar_no_diagnostico_de_dislexia_do_desenvolvimento_relato_de_caso. [Consultado em 12/04/2020].

Vieira-Abrahão, M. (2004). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 131-152.

Vieira-Agrahão, M. (2010). A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: Silvia, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. 1 ed. v. 1, Campinas: Pontes Editores, p. 225-234.

Volpi, M. (2001). A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: Leffa, J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

Walescko, A. e Procailo, L. (2011). Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa. In: Jordão et alii. *Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes.

Winszer, M. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration England*, p. 4 – 5.

Vygostsky, L. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, p.79.

Ziegler, J. Et alii. (2010). Rapid processing of letters, digits and symbols: what purely visual-attentional deficit in developmental dyslexia? *Developmental Science* 13:4, p.F8–F14

Ziegler, J.(2015).Entendendo a heterogeneidade e as causas da dislexia do desenvolvimento por meio de modelagem computacional. In: Mousinho, A. e Capellini (org). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, vol.3. Rio de Janeiro, Wak Editora.

Zorzi, M. et alii. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 109. 11455-9. 10.1073/pnas.1205566109. [em linha]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225184694_Extra-large_letter_spacing_improves_reading_in_dyslexia/citation/download. [Consultado em: 14/04/2020].

Documentos Legais

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). [em linha]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Art. 3. [Consultado em 07/01/2020].

Declaração de Salamanca, 1994. [em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Art. 2. [Consultado em 07/01/2020].

Congresso Nacional. (1988). Constituição Federal 1988, Brasil. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, art. 205,206 e 214. [em linha]. disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/mais.htm>. [Consultado em 07/01/2020].

Congresso Nacional. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasil. Art. 4. [em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. [Consultado em 07/01/2020].

Congresso Nacional. Lei no. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasil. Cap. 1. Art. 1. Cap. 5. Art. 27.[em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . [Consultado em 07/01/2020].

Ministério da Educação. Lei 4024 de 2001 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. /LDB/204024-61. Brasil. [em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*. Brasil [em linha]. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Decreto ° 72.425, de 3 de Julho de 1973. Brasil. Art. 1 e 2. [em linha]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. [Consultado em 07/01/2020].

Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996. Brasil.[em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/>. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Resolução CNE/CP no. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC, Brasil. [em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. MEC, Brasil. Acesso em 31/08/2020.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para o curso de Letras. Processo número: 23001.000126; 2001-69. [em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. [Consultado em 07/07/2020].

Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasil.[em linha]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasil. [em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasil. [em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. [Consultado em 31/08/2020].

Ministério da Educação. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasil. [em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm [Consultado em 15/01/2020].

Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação: Razões, Princípios e Programas. Governo Federal. Brasil, 2007, pag. 41). Brasil. [em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasil.[em linha]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm.
[Consultado em 15/01/2020].

Ministério da Educação. Decreto no. 7.611, de 17 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm [Consultado em 31/08/2020].

Ministério da Educação. Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. [em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. [Consultado em 31/08/2020].

Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum- BNCC. Governo Federal Brasil, 2017. P. 6, 7 e15. Brasil. [em linha]. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
[Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, Brasil. [em linha]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>.
[Consultado em 14/01/2020]

Presidência da Republica. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).cáp. IV, art. 27. [em linha]. Disponível em :
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. [Consultado em 14/01/2020].

Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC, Brasil. [em linha]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. MEC, Brasil. [consultado em: 31/08/2020]

Anexos

Anexo 1 – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DISLEXIA. Você foi selecionado para compartilhar com o pesquisador informações sobre adequação da sua formação acadêmica e continuada para o ensino de alunos com dislexia, e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é verificar se a formação dos professores de Língua Inglesa contempla conhecimento para que o professor possa trabalhar com alunos portadores de dislexia.

Os riscos relacionados com a sua participação nessa pesquisa estão relacionados ao compartilhamento de informações pessoais a respeito de sua formação acadêmica e continuada, e serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: os dados obtidos na pesquisa serão tratados estatisticamente, portanto o anonimato será garantido.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para obtermos informações a respeito da formação de professores em diferentes contextos. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato do pesquisador e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, Cobertura, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3293-6034 de segunda a sexta-feira, das 9 às 12 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Após a pesquisa, você receberá um email com uma cópia desse documento.

Instituição: Universidade Fernando Pessoa
Orientador: Professor Joaquim Ramalho
Pesquisador: Cyntia Jerônimo de Freitas
E-mail: freitas.cyntia@gmail.com

Anexo 2- Questionário

1. Formação acadêmica.

Bacharelado () Licenciatura () Pós-graduação/ Especialização () Mestrado ()
Doutorado ()

2. Tempo de conclusão da formação acadêmica inicial.

0 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos () Mais de 30 anos ()

3. Tempo de atuação como professor de Língua Inglesa em escolas regulares.

0 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos () Mais de 30 anos ()

4. Perfil da instituição educacional que leciona.

Escola privada () Escola Pública ()

5. Ao longo de sua carreira como professor, já lecionou para algum aluno diagnosticado com dislexia?

Sim () Não ()

6. Sua formação acadêmica contemplou estudos na área de educação especial, em especial a dislexia?

Sim () Não ()

7. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, de que forma essa formação promoveu conhecimento necessário para o trabalho com alunos portadores de dislexia?

Amplamente () Satisfatoriamente () Parcialmente () Insatisfatoriamente ()

8. Você efetuou alguma formação continuada para o trabalho com alunos com dislexia ao longo de sua carreira profissional?

Sim () Não ()

9. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, de que forma essa formação contemplou conhecimento necessário para trabalhar com alunos portadores de dislexia?

Amplamente () Satisfatoriamente () Parcialmente () Insatisfatoriamente ()

10. Que grau de conhecimento sobre a dislexia, suas causas e suas consequências para a aprendizagem da Língua Inglesa, você considera que possui?

Excelente () Muito bom () Bom () Satisfatório () Insatisfatório ()

11. Você se sente apto para trabalhar com alunos portadores da dislexia?

Sim, estou totalmente seguro. ()

Sim, mas preciso ampliar meus conhecimentos. ()

Não, minha formação na área foi insatisfatória. ()

Não, necessito de formação específica. ()

Anexo 3- Parecer substanciado do CEP



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DISLEXIA

Pesquisador: Cyntia Jeronimo de Freitas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30860520.5.0000.5268

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.039.089

Apresentação do Projeto:

Como informa o Pesquisador, o presente Projeto de Pesquisa se propõe a investigar a formação dos professores de Língua Inglesa e sua adequação para o ensino de alunos com dislexia.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo informa o Pesquisador, o objetivo primário da investigação é refletir sobre a adequação da formação dos professores de Língua Inglesa para o trabalho com alunos com dislexia e, secundariamente, analisar o grau de conhecimento dos professores de Língua Inglesa acerca da dislexia, assim como averiguar se a formação dos professores de Língua Inglesa contempla estudos e práticas relacionados as necessidades educacionais especiais de alunos com dislexia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informa o Pesquisador, os riscos relacionados à participação nesta pesquisa estão relacionados ao compartilhamento de informações pessoais a respeito da formação acadêmica e continuada dos participantes.

Como benefícios, o Pesquisador relata que a pesquisa contribuirá para a reflexão a cerca da necessidade de formação de específica para os professores de Língua Inglesa para trabalharem com alunos portadores de dislexia.

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura
Bairro: Centro **CEP:** 20.061-002
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3293-6034 **E-mail:** cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
RIO DE JANEIRO

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 4.039.089

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, como descrita, pode trazer contribuições expressivas para o cenário em que se enquadra.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos obrigatórios atendem ao prescrito.

Recomendações:

Não há outras recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há outras pendências, visto que as alterações solicitadas foram atendidas em conformidade ao prescrito.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFRJ, em reunião realizada em 18.05.2020, em concordância com a Resolução CNS 466/12 e com a Resolução 510/16, APROVA o projeto de pesquisa proposto. Recomenda-se a submissão do relatório final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1505324.pdf	08/05/2020 10:34:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetcyntiajeronimodefreitas.pdf	08/05/2020 10:33:34	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito
Cronograma	cronogramatermodecompromisso.pdf	17/04/2020 21:23:15	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/04/2020 21:22:10	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	17/04/2020 18:22:40	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito
Outros	declaracaodecompromisso.pdf	17/04/2020 18:20:39	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito
Outros	questionario.pdf	30/03/2020 17:52:48	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito
Outros	termoanuencia.pdf	30/03/2020	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito

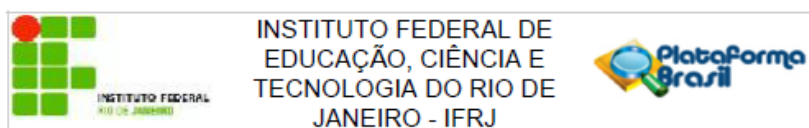
Endereço: Rua Buenos Aires, 256, cobertura

Bairro: Centro CEP: 20.061-002

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3293-6034

E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 4.039.089

Outros	termoanuencia.pdf	17:42:28	Freitas	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/03/2020 09:43:59	Cyntia Jeronimo de Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 20 de Maio de 2020

Assinado por:
Angela M Bittencourt
(Coordenador(a))