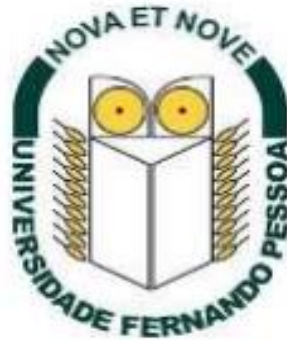


FERNANDA FERREIRA PATRIANI



DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Porto

2022



FERNANDA FERREIRA PATRIANI

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Porto

2022

FERNANDA FERREIRA PATRIANI

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Assinatura: _____

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Fernando Pessoa para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo e Motor, efetuado sob orientação da: Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

Porto

2022

RESUMO

O presente estudo averiguou as percepções, os conhecimentos e os equívocos acerca da dislexia por parte dos professores de ensino fundamental do município de Santo André, a fim de garantir a identificação e o suporte necessário oferecido em um contexto educacional inclusivo. As inquietações surgiram a partir de questionamentos como: O professor consegue identificar os sinais de transtorno de aprendizagem, em específico a dislexia? O que poderia ser feito para erradicar as lacunas conceituais? Na busca por respostas, optou-se por um estudo empírico, utilizando a metodologia quantitativa, na qual a coleta de dados se deu mediante a aplicação do instrumento de avaliação adaptado para a população brasileira “Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS)”, de Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014). O questionário envolveu 67 professores de escolas que atendem ao ensino fundamental I, servidores da rede municipal de Santo André- SP/ Brasil. O presente estudo foi iniciado por uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de aprofundar conhecimentos e redimensionar o olhar no que diz respeito à temática dislexia. A pesquisa documental foi essencial para conhecer a realidade do contexto estudado, em que se utilizaram documentos como planilhas e *e-mails* oficiais. Nesse sentido, foi possível ter acesso aos dados relativos à quantidade de crianças diagnosticadas com dislexia. Os resultados indicaram que a compreensão dos professores sobre dislexia varia e há lacunas em seu conhecimento, bem como conceitos errôneos sobre esse tópico. Além disso, as descobertas mostraram que há falta de conhecimento sobre as estratégias e programas de intervenção para alunos com dislexia. Foi possível concluir que os professores da rede de educação não receberam formação continuada sobre dislexia, mas parte deles a buscou por conta própria, visto ser elementar para o trabalho com as crianças com dislexia. Finalmente, esta dissertação faz recomendações relativas à preparação dos professores, bem como dá instruções a pesquisas futuras.

Palavras-chave: Conhecimento dos professores. Dislexia. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study investigated the knowledge, misconceptions, and lack of information about dyslexia among elementary school teachers in the city of Santo André, to ensure the identification and the necessary support offered within an inclusive educational context. The inquiries emerged based on questions such as: Is the teacher able to identify the signs of learning disorder, specifically dyslexia? What could be done to eradicate conceptual gaps? In the search for answers, we opted for an empirical study, using the quantitative methodology, in which data collection occurred in the application of the assessment instrument adapted for the Brazilian population, "Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS)", from Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, (2014). The questionnaire involved 67 teachers from schools that attend elementary school I, servers of the municipal network of Santo André- SP/ Brazil. The present study started by bibliographic research for the purpose of enhancing knowledge and broadening the view regarding the dyslexia theme. Documentary research was essential to understand the reality of the context studied, in which documents such as spreadsheets and official e-mails were used. Therefore, it was possible to access data on the number of children diagnosed with dyslexia. The results indicated that teachers' understanding of dyslexia differs and there are gaps in their knowledge, as well as some misconceptions about this topic. In addition, the findings showed that there is a lack of knowledge about intervention strategies and programs for students with dyslexia. It was possible to conclude that teachers in the education network did not receive continuing education about dyslexia, but part of them sought it on their own, since it is elementary for working with dyslexic children. Finally, this dissertation makes recommendations concerning the preparation of teachers, as well as directions for future research.

Keywords: Dyslexia. Elementary Education. Teacher Knowledge.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos meus pais, pessoas incríveis, batalhadoras, inspiradoras e vencedoras, pois sempre me impulsionaram a estudar e me formar professora.

Filhos Rafael e Larissa, vocês são merecedores desta singela dedicatória! São meus tesouros e minha razão de ser um ser humano melhor a cada dia. Afinal, sonho que sejam pessoas melhores que eu em todos os sentidos, mas acima de tudo, que sejam pessoas felizes!

Luiz, meu esposo amado, parceiro de vida, você merece esta singela dedicatória, pois foi minha âncora do começo deste sonho até sua concretização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter vindo ao mundo e ter a honra de trabalhar em uma profissão por meio da qual posso fazer a diferença na vida das crianças, seres tão especiais e que me ensinam diariamente que tenho tudo o que um ser humano poderia ter e ser.

Agradeço à minha família: meu marido Luiz, meus filhos Rafael e Larissa, meus pais Pedro e Ivani. Sem vocês, eu nada seria. Obrigada, minha querida família por ter me apoiado nesta jornada acadêmica que, por diversos momentos, me distanciou de vocês, mas que, ao mesmo tempo, nos uniu em prol do objetivo de tornar-me mestra em educação. E ao meu querido marido Luiz, que me ajudou incansavelmente e até buscou elementos para contribuir com este estudo.

À minha querida orientadora, Doutora Ana Paula Antunes Alves, que, com seus saberes, me orientou e me deu direcionamentos para qualificar esta pesquisa.

Aos membros da banca, gratidão pelos apontamentos e considerações sobre este estudo! Estou certa de que jamais os esquecerei.

Aos meus colegas de trabalho, às minhas amigas que me ajudaram nos momentos em que eu só precisava de uma palavra de incentivo.

Eterna gratidão à Universidade Fernando Pessoa (UFP), uma instituição que mantém suas portas abertas para estudantes brasileiros como eu e proporciona o curso de Educação Especial que tanto agregou ao meu fazer docente.

ÍNDICE GERAL

Índice de Abreviaturas	xi
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xiv
Índice de Tabelas	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – INICIAÇÃO À TEMÁTICA	7
1.1 Análise das Pesquisas Relacionadas	9
1.2 Considerações	12
CAPÍTULO II – DISLEXIA: CARACTERÍSTICAS, COMORBIDADES E LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS	14
2.1- Breve Percurso Histórico	14
2.2 Sobre Definição, Causa e Prevalência	15
2.3 Diagnóstico, Sinais de Risco e Tratamento	22
2.4 A Legislação Educacional Brasileira de inclusão e a Dislexia	27
CAPÍTULO III – O PROFESSOR E A DISLEXIA	31
3.1 Profissão Professor	31
3.2 Os Saberes Do Professor Sobre Dislexia	33
3.3 O Processo de Alfabetização da Criança com Dislexia	35
3.4 Alfabetização e Mediação	39
3.5 Adequações Acadêmicas	42
CAPÍTULO IV – O CONTEXTO DA PESQUISA	47
4.1 O Município de Santo André	47
4.2 A Rede Municipal de Educação: a Educação Inclusiva	48
4.3 Os Transtornos de Aprendizagens: Novas Necessidades para a Formação Docente	52
V – CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55

5.1 O Problema	55
5.2 Objetivo Geral	55
5.3 Questionamentos relacionados com a temática	55
5.4 Os Pressupostos	56
5.5 A Metodologia	56
5.6 Os Participantes/ Amostra	57
5.7 Os Procedimentos de Recolha de Dados	57
5.8 Os Riscos e os Benefícios	57
5.9 Dos Princípios Éticos	58
5.10 Os Primeiros Passos	59
5.11 O Instrumento de Coleta de Dados	60
5.12 Pré-Teste	60
CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	62
6.1 Perfil	62
6.2 Carreira e Formação Acadêmica	63
6.3 Os saberes dos Professores e a Dislexia - resultados descritivos	67
6.4 Resultados Inferenciais	76
CONCLUSÕES	80
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – Descrição dos itens do questionário relativos ao conhecimento sobre dislexia distribuídos por categoria	94
APÊNDICE B – Percentagem de cada pergunta do questionário	97
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	100
ANEXO B – Autorização para uso do questionário	101
ANEXO C – Autorização da Secretaria de Educação	102
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre E Esclarecido	103
ANEXO E – Instrumento de recolha de dados	107

Índice de Abreviaturas

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Agente de Inclusão Escolar
AP	Assistente Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEINC	Gerência de Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	International Dyslexia Association
KBDDS	Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NANASA	Núcleo de Apoio à Natação Adaptada
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PAEI	Professor Assessor de Educação Inclusiva
PEA	Perturbações de Espectro do Autismo
PHDA	Perturbações de Hiperatividade/Défice de Atenção
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORDI	Formando para Diversidade
SE	Secretaria de Educação
SP	São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRM	Sala de Recurso Multifunciona
TCLE	Termo de consentimento livre esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção

TEG	Transporte Escolar Gratuito Adaptado
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de Figuras

Figura 1. Assinatura Neural para Dislexia.....	18
Figura 2. QI do leitor com e sem dislexia.....	20
Figura 3. Santo André	47
Figura 4. Distribuição de atendimento no CAEM.....	53
Figura 5. Gráfico de conhecimentos docentes e a dislexia.....	68

Índice de Quadros

Quadro 1. Leitores eficientes x disléxicos.....	37
--	-----------

Índice de Tabelas

Tabela 1. Pesquisas relacionadas.....	8
Tabela 2. Sinais de dislexia.....	37
Tabela 3. Adaptações acadêmicas.....	44
Tabela 4. Gênero dos participantes.....	62
Tabela 5. Idade dos participantes.....	63
Tabela 6. Experiência docente.....	64
Tabela 7. Formação Acadêmica em NEE.....	65
Tabela 8. Análise Geral das respostas do questionário KBDDS.....	68
Tabela 9. Informações Gerais.....	69
Tabela 10. Sintomas e diagnósticos da dislexia.....	72
Tabela 11. Acertos, conceitos errôneos e lacunas do conhecimento sobre os tratamentos da dislexia.....	75
Tabela 12. Tabulação cruzada: tempo de serviço x KBDDS	77
Tabela 13. Tabulação Cruzada: pós-graduação em NEE x KBDDS.....	78
Tabela 14. Tabulação cruzada: tempo de serviço x KBDDS.....	79

INTRODUÇÃO

O contexto social da atualidade tem exigido das pessoas duas capacidades intelectuais essenciais: a escrita e a leitura. Diante disso, torna-se fundamental analisar como é a vida das pessoas que não as dominam. Certamente, as complexidades são evidentes, entretanto faz-se importante ressaltar que, na atual sociedade, saber ler e escrever se assume como um direito de todos os cidadãos.

Houve épocas em que as pessoas tinham acesso limitado à educação. Dessa forma, muitos não conseguiram se alfabetizar na idade ideal. No cenário brasileiro, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, todos têm o direito à educação, conforme dispõe o artigo 205, no qual se enfatiza que a educação faz parte dos direitos subjetivos. Dito de outro modo, não deve haver discussões em torno da questão da não oferta do ensino para todos, pois ele é que inscreve o exercício da cidadania, bem como prepara os sujeitos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

A capacidade de linguagem é uma das principais características contidas na complexidade da cognição humana e de sua evolução. Nesse sentido, há pessoas que, mesmo tendo acesso à educação, enfrentam sérios problemas, devido às dificuldades relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita. No presente estudo, discorre-se sobre a dislexia, que envolve disfunções em ambas as capacidades.

As crianças com dislexia, sem os devidos apoios pedagógicos, podem evidenciar lacunas na aprendizagem, não só na leitura e escrita, mas também na atenção e concentração, podendo se sentir desmotivadas. Os disléxicos tendem a se frustrar quando estudam muito e dominam o conteúdo, mas não conseguem se expressar durante uma prova, seja porque não compreenderam a pergunta, seja porque não souberam redigir adequadamente uma resposta. Também há frustração quando o disléxico aprende a solucionar problemas de maneiras simples, porém não consegue aplicar seus conhecimentos em uma questão mais elaborada, com muitas informações. Sem o suporte necessário, a autoestima dessas crianças fragiliza-se e, por conseguinte, o seu comportamento também pode ser prejudicado. Além disso, a criança pode

apresentar falta de interesse pelo estudo, chegando até o extremo do abandono escolar (Schabmann *et al.*, 2019).

Partindo das explanações anteriores, a escola deve ser favorável às crianças disléxicas, no sentido de facilitar o desenvolvimento e a estimulação em plenitude. Ademais, os objetivos e procedimentos com elas relacionados devem ser planejados considerando suas especificidades. Todas as propostas pedagógicas necessitam ser fundamentadas com intencionalidade educativa, de modo que a criança não se sinta preterida em relação às demais. Num contexto escolar inclusivo, tal como preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cada criança tem o direito fundamental à educação, bem como a um ensino de qualidade, centrado nas necessidades educativas de cada indivíduo, de forma a proporcionar as condições necessárias ao seu crescimento integral. Este último depende, em grande parte, do desenvolvimento das suas competências acadêmicas.

Ainda que a dislexia seja uma condição para toda a vida, estudos revelam que as crianças disléxicas têm maior probabilidade de sucesso se diagnosticadas precocemente, instruídas de acordo com suas especificidades e apoiadas por professores que desempenham um papel integral na rede de instrução e avaliação (Rose, 2009; Snowling *et al.* 2019).

É elementar ponderar acerca da formação docente, uma vez que, no exercício de suas atividades profissionais, o professor nem sempre está apto a identificar as variações de capacidade intelectual e física, tampouco a atuar sobre elas. Nesse sentido, a desinformação — consciente ou não — dos docentes sobre os transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia, remete ao preconceito e ao estigma de alunos "preguiçosos", "deficientes" ou que "não dão para o estudo" (Washburn, Binks e Joshi, 2013).

O professor dos anos iniciais, na qualidade de profissional especialista no ensino da leitura e da escrita, é geralmente o primeiro a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Como tal, o seu papel é essencial na percepção dos possíveis transtornos de aprendizagem, no encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica adequada, em especial com alunos disléxicos (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoia e Joshi, 2016).

Perante esta assunção, os docentes precisam de conhecimentos específicos sobre o tema em questão, a fim apoiar as crianças em suas necessidades educacionais. Várias investigações existentes revelaram a falta de conhecimento, bem como concepções equivocadas acerca da dislexia. (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi, 2016; Wadlington e Wadlington, 2005; Washburn, Binks e Joshi, 2013).

Assim, este estudo torna-se importante em diferentes âmbitos - científico, social e pessoal. Consideramos que esta pesquisa pode ser relevante em âmbito científico, pois é uma temática ainda pouco explorada por pesquisadores brasileiros. Este facto ficou evidente ao pesquisar sobre teses e dissertações brasileiras sobre a temática. No âmbito social, constata-se a sua relevância e atualidade, visto que a dislexia é um dos transtornos de aprendizagem com maior taxa de prevalência (Grigorenko *et al.* 2020). No âmbito pessoal, a temática desperta interesse, na medida em que a pesquisadora já lecionou e leciona para alunos com dislexia formalmente diagnosticada, bem como com características que levam a supor a presença desse transtorno de aprendizagem.

Seguindo os pressupostos ressalta-se o problema da pesquisa com as indagações: O que os professores sabem sobre a dislexia? O que poderia ser feito para erradicar as lacunas conceituais?

Na expectativa de responder aos questionamentos, evidencia-se, dessa forma, o objetivo geral do presente estudo: averiguar as percepções sobre a dislexia entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Santo André.

Para logr -lo, elegeram-se os seguintes questionamentos complementares:

- Analisar os saberes dos professores no que concerne às características, à origem, ao diagnóstico e ao apoio pedagógico sobre dislexia;
- Analisar se os conhecimentos estão relacionados com as variáveis pessoais, como gênero, e com as variáveis profissionais, como tempo de serviço, formação

especializada na área e contato com alunos com dislexia formalmente diagnosticada.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, de caráter explicativo. A coleta dos dados se deu a partir do instrumento questionário, e a análise desses dados deu-se com o auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Os passos da pesquisa foram:

- Levantamento de pesquisas correlatas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram encontradas teses e dissertações que discorrem sobre dislexia, no período de 2015 a 2020. No estudo, utilizaram-se os descritores: Dislexia, Conhecimento dos Professores, Ensino Fundamental, Anos Iniciais.
- Elaboração de um questionário quantitativo, a fim de compreender os saberes e fragilidades dos docentes dos anos iniciais das escolas municipais da rede de Santo André. É importante ressaltar que o instrumento adaptado foi o *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS), extraído do artigo de Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014), com autorização cedida pelo autor, o Professor Doutor Manuel Soriano-Ferrer (Anexo I).

O presente estudo está organizado em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Iniciação à temática”, apresentam-se as pesquisas desenvolvidas por investigadores, no Brasil, no período de 2015 a 2020. A pesquisa realizou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É importante mencionar que essa busca foi oportuna para compreender, de forma mais aprofundada, o tema dislexia, bem como para conhecer as inquietações dos pesquisadores, os aportes teóricos utilizados, as metodologias e os resultados das pesquisas.

O segundo capítulo recebeu o título “Dislexia: características, comorbidades e legislações brasileiras”. Nele, discorreu-se sobre o conceito de dislexia e suas especificidades, assim como sobre a prevalência do transtorno e as possibilidades de comorbidades. Ao fim,

explanou-se o modo como a dislexia está posta nos dispositivos legais e as conquistas que, aos poucos, estão sendo garantidas no cenário brasileiro.

O terceiro capítulo, denominado “O professor e a dislexia”, trata do docente e sua relação com o tema aqui abordado, no que concerne à importância de saber identificar as crianças com dislexia e de mediar a aprendizagem. O professor é um dos principais sujeitos que contribuem para dar significado à vida das crianças com dificuldades, nas habilidades de leitura e escrita. Ademais, discorreu-se sobre dados oriundos de pesquisadores que mostram o cérebro e o seu funcionamento quando há dislexia. Nesse sentido, para docentes atuantes na etapa da alfabetização, dão-se algumas indicações com a pretensão de elucidar sobre técnicas que podem ser primordiais para o avanço das crianças com dislexia.

No quarto capítulo, “O contexto da pesquisa”, procede-se a uma caracterização do município de Santo André, bem como da organização de sua rede municipal de educação, no que diz respeito especialmente ao trabalho com a educação inclusiva. Com isso, é possível compreender a organização dos serviços direcionados às crianças com deficiência, bem como as iniciativas que amparam as crianças com transtornos do neurodesenvolvimento.

No quinto capítulo, nomeado “Caminho metodológico da pesquisa”, buscou-se explicar a metodologia deste estudo, iniciando pelas preliminares, isto é, as inquietações que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa: o problema, o objetivo geral e os questionamentos relacionados. Também será especificado o instrumento de coleta de dados e sua validação, suas especificidades e os sujeitos envolvidos no processo de recolha de dados.

No sexto e último capítulo, intitulado “Procedimentos de análise de dados”, apresentam-se os resultados da coleta dos dados obtidos por meio do questionário organizado, a partir da aplicação do instrumento de avaliação adaptado para a população brasileira, o KBDDS, extraído do artigo de Soriano-Ferrer e Echeagaray-Bengoia (2014). Na ocasião, delineia-se o perfil dos participantes e, posteriormente, tecem-se reflexões derivadas das respostas do questionário.

Nas conclusões, se expressa a sensação de poder ter ido além ou de trilhar um percurso diferente, pois, no percurso do trabalho, outros aspectos e temas chamam a atenção para o olhar

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

investigativo. Talvez este seja o propósito de se desenvolver uma pesquisa científica: deixar o pesquisador mais crítico, importando-se com os fenômenos do seu entorno.

Por fim, arrolam-se as referências, os apêndices e os anexos que compõem. Por meio desses recursos, espera-se clarificar todos os passos seguidos no presente estudo.

CAPÍTULO I – INICIAÇÃO À TEMÁTICA

Fui totalmente desestimulado em meus dias na escola. E nada é mais desencorajador do que ser marginalizado em sala de aula, o que nos leva a sentirmo-nos inferiores em nossa origem humana

(Winston Churchill)

Neste capítulo, apresentam-se estudos relacionados com a temática desta dissertação. A pesquisa foi feita no repositório brasileiro, no qual as teses e dissertações brasileiras estão concentradas, que BDTD. Realizar a procura em pesquisas similares teve como objetivo aprofundar conhecimentos sobre o tema dislexia, bem como compreender as inquietudes dos pesquisadores no que tange ao assunto. Assim, delimitou-se o período de 2015 a 2020 e usaram-se, inicialmente, os descritores: dislexia, conhecimento dos professores, ensino fundamental e anos iniciais. A busca resultou em 3 pesquisas, porém somente 1 tem correlação com o presente estudo: “Saberes e fazeres dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Na segunda busca, utilizou-se os descritores: dislexia, conhecimento dos professores, e o resultado perfazia um total de 10 pesquisas mais relacionadas a este trabalho. Ademais, houve o retorno da mesma pesquisa encontrada na primeira busca.

Na expectativa de encontrar outros resultados, mudou-se o descritor “conhecimento dos professores” por “formação docente”, combinado com “dislexia”. Com isso, foi possível encontrar outras 6 pesquisas, das quais 1 repetiu-se das buscas anteriores, e outras 2 mantinham ligação com o presente estudo, quais sejam: “Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva” e “Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica”

A última busca deu-se somente com o descritor “dislexia”. Assim sendo, obtiveram-se 20 pesquisas, das quais retornaram as mencionadas anteriormente e mais 1 intitulada: “Práticas

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I”.

Ao concluir as buscas, obtivemos 4 pesquisas. É oportuno evidenciar que o tema dislexia é mais explorado por profissionais da área da saúde e educação, porém encontraram-se dissertações e teses centradas em ciências exatas, como física e computação. Ainda se faz necessário ressaltar a existência de pesquisadores interessados em investigar a dislexia em pessoas adultas e em cursos universitários, assim como averiguar metodologias para a superação de dificuldades de disléxicos.

A seguir, apresenta-se uma tabela com os resultados. *A priori*, mostram-se: autor, título, ano de defesa e instituição. *A posteriori*, realiza-se uma análise envolvendo os objetivos, resultados e outras especificidades convergentes com o presente trabalho.

Tabela 1
Pesquisas relacionadas

Autor (a)	Título	Ano de Defesa	Curso	Instituição
Camila Bahia Góes	Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I	2015	Mestrado	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Silvana Chatagnier Borges Perez	Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica	2016	Mestrado	Universidade de São Paulo

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniella Riciéri	Soares Saberes e fazeres dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental	2016	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Zenilda Fonseca Jesus Souza	Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva	2020	Doutorado	Universidade Federal da Bahia

1.1 Análise das Pesquisas Relacionadas

À guisa de esclarecimento, para analisar as pesquisas relacionadas, observaram-se o resumo e a conclusão de cada estudo. O primeiro trabalho, respeitando a ordem cronológica do ano de defesa, apresenta os estudos de Góes (2015), cujo intuito foi analisar os sentidos que professoras do ensino fundamental I atribuem às práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes diagnosticados com dislexia. A pesquisadora entrevistou 10 docentes que lecionavam para alunos disléxicos e concluiu que a maioria dos participantes tem experiência em estratégias para os discentes em questão.

De acordo com Góes (2015), é importante que os professores compreendam as especificidades da dislexia, tendo em conta que o transtorno impacta nas habilidades de leitura e escrita, e ambas são determinantes no desenvolvimento de outras habilidades desenvolvidas nas séries iniciais e que subsidiam os demais anos de estudo.

Por meio das entrevistas realizadas, a autora também conclui que os docentes envolvidos salientaram formação deficitária, justificando dificuldades em lidar com as crianças com dislexia. É válido salientar que a pesquisadora não observou as práticas docentes em sala de aula, mas, nas respostas dadas pelos participantes. Foi possível constatar que as propostas pedagógicas exitosas se voltam para o trabalho, com pequenos textos e, particularmente, usando estratégias de rimas. Ademais, os caça-palavras, as cruzadinhas e os textos com lacunas foram apontados como favoráveis para os avanços das crianças disléxicas.

Em suas considerações finais, Góes (2015) defende que, ao docente, compete estudar e aprofundar conhecimentos que viabilizem um trabalho pedagógico eficiente e propício para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, mas, para isso, é necessário investir em práticas inclusivas que valorizem os saberes dos alunos disléxicos.

O segundo trabalho, de autoria de Ricieri e defendido em 2016, contou com a utilização da narrativa autobiográfica para a busca de dados. O objetivo era averiguar a origem dos conhecimentos dos docentes, por meio de suas histórias de vida, de sua formação escolar e acadêmica, bem como de suas experiências profissionais. Participaram da pesquisa 7 docentes do ensino fundamental I, e o critério de escolha foi a experiência com alunos diagnosticados com dislexia. O estudo mostrou a diversidade de saberes dos participantes, e muitos dos conhecimentos provinham da própria formação para a docência ou foram adquiridos nas trocas com parceiros de profissão, na experiência com alunos com dislexia e até mesmo nas vivências enquanto discentes.

Ainda sobre este último aspeto, a autora declara: “três professores realizaram curso específico para a dislexia, ressaltando que estes cursos em formato de palestra, foram promovidos pelo local de trabalho dos docentes” (Ricieri, 2016, p. 118). Nesse sentido, observou-se que “nenhum dos participantes da pesquisa buscou alguma formação sobre a dislexia mesmo possuindo esta demanda em sala de aula” (Ricieri, 2016, p.106). Apesar disso, todos reconheceram a importância do aprofundamento de conhecimentos.

A pesquisadora conclui que todos os docentes reconheceram a existência de preservação cognitiva potencial nos discentes com dislexia, ainda que esses alunos necessitem de atenção e intervenções individualizadas, bem como de intencionalidades educativas para que avancem. Entretanto, essa não é uma realidade, visto que 2 participantes declararam não adaptar as atividades para as crianças com dislexia, sob a alegação de formação deficitária e falta de orientações dos gestores da escola. Diante disso, a autora pondera ser necessária a criação de políticas públicas ancoradas na formação continuada do docente.

O terceiro trabalho, da autoria de Perez e defendido em 2016, teve como objetivo “investigar as representações de professores do Ensino Fundamental I, tanto da rede privada

quanto da pública, sobre Dislexia e como estas representações norteiam suas práticas” (Perez, 2016, p.9). O estudo envolveu professores que atuam em turmas do ensino fundamental I, pelo facto de trabalharem com crianças em processo de alfabetização, ou seja, em um momento no qual as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita surgem mais expressivamente. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou um questionário e contou com a participação de cinquenta docentes, de 3 escolas privadas e 1 pública, todas situadas na capital paulista e na Grande São Paulo. O facto de a investigação ter ocorrido em escolas privadas e públicas não se deveu à intenção de compará-las, mas sim de reunir um número expressivo de docentes.

Uma das constatações a que se chega por meio da leitura do trabalho é a de que os educadores compreendem a dislexia de formas diferentes das exaradas no referencial teórico. Diante disso, a autora enfatiza que os professores precisam de formação continuada acerca do tema, pois eles mesmos declararam que, no processo de formação inicial, o conhecimento foi insatisfatório para suprir as demandas de uma sala de aula.

Perez (2016) conclui que, embora os docentes manifestassem preocupações relacionadas à adaptação das atividades e aos procedimentos de leitura, 7 deles não souberam responder como auxiliar alunos com dislexia. Em linhas gerais, a pesquisadora enfatiza:

(...) muitos professores sinalizaram adaptações a serem realizadas ao possuírem alunos com Dislexia, mas estas foram bastante diversas e demonstraram certa insegurança ou incerteza em ser assertivo na adaptação utilizada (Perez, 2016, p. 79).

Nesse sentido, as conclusões da autora vão ao encontro das pesquisas analisadas anteriormente: o professor precisa de formação continuada com a temática dislexia para que possa estruturar propostas pedagógicas e intervenções mais assertivas.

A quarta e última pesquisa, desenvolvida por Souza e defendida em 2020, teve o objetivo de “compreender como os docentes realizam a mediação com alunos com dislexia na escola pública no Ensino Fundamental I, no Município de Feira de Santana-Bahia” (Souza, 2020, p.27). A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, observação *in loco* e análise documental; o estudo envolveu 3 docentes de uma escola pública da rede

municipal de Feira de Santana, no estado da Bahia, cuja participação se deu em virtude de atuarem em turmas com alunos disléxicos.

A autora conclui que não há planejamento de ensino para esses estudantes, tampouco definição de objetivos específicos, a fim de se conduzir o trabalho interdisciplinar. Desse modo, as mediações tornam-se fragilizadas, e as práticas pedagógicas não incluem verdadeiramente as crianças. Oferecem-se atividades adaptadas, bem como oportunidades de trabalhos em dupla ou grupo, nos quais os alunos são organizados uns com os outros, e as mediações são feitas por colegas de turma. Ademais, há educadores que, ancorados em suas experiências, fornecem exercícios e repetições, atuando como leitores e escribas. Para a pesquisadora, esses são desdobramentos da formação deficitária docente.

Nas palavras de Souza (2020, p. 137), é imprescindível e urgente que:

(...) o trabalho de mediação docente de aluno com dislexia deve ser realizado de forma integrada, de modo que o seu acompanhamento seja feito, envolvendo gestores, coordenadores, diferentes profissionais da escola que trabalham com o aluno.

A autora salienta a importância do acompanhamento paralelo com profissionais especialistas para favorecer a aprendizagem da criança com dislexia.

1.2 Considerações

A busca realizada na BDTD foi fundamental para o encaminhamento do presente estudo e, apesar da pouca quantidade de pesquisas encontradas, foi possível compreender alguns pontos comuns entre elas:

- O professor do ensino fundamental I não tem formação substancial e, portanto, falta-lhe repertório para promover oportunidades educativas de acordo com as necessidades dos alunos com dislexia.
- Em linhas gerais, os educadores, mesmo com as lacunas em sua formação, mostram preocupação com as crianças disléxicas, pois compreendem que, sem

intervenções e propostas efetivas, fadados a estagnar em seus saberes.

Outras considerações a respeito das pesquisas correlatas serão explanadas e articuladas ao longo deste estudo farão, portanto, parte da pesquisa bibliográfica que sustenta os conceitos apresentados na sequência.

CAPÍTULO II – DISLEXIA: CARACTERÍSTICAS, COMORBIDADES E LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

Quando leio, somente escuto o que estou lendo e sou incapaz de lembrar-me da imagem visual da palavra escrita

(Albert Einstein)

Neste capítulo, apresenta-se, primeiramente, um breve percurso histórico da dislexia. Na sequência, explana-se o conceito de dislexia e suas especificidades; além disso, discorre-se sobre a prevalência do transtorno e as possibilidades de comorbidades. Ao final, elucida-se como a dislexia está posta nos dispositivos legais, bem como as conquistas que, aos poucos, estão sendo garantidas no cenário brasileiro.

2.1- Breve Percurso Histórico

O estudo da dislexia provavelmente começou com a descrição de um paciente adulto que não apresentava déficit cognitivo óbvio, mas tinha graves dificuldades de leitura. Essa primeira anotação foi feita em 1877 por Adolph Kussmaul, que cunhou o termo *word-blindness* para descrever essa grave dificuldade no processamento da leitura (Kussumaul, 1877 *cit. in* Moura, Arménio e Simões 2018).

O termo dislexia propriamente dito foi proposto pelo oftalmologista Rudolf Berlin, de Stuttgart, Alemanha, para se referir a uma forma específica de *acquired word-blindness*. Durante seus mais de 20 anos de observações, Berlin descreveu seis pacientes que perderam a capacidade de ler devido a danos cerebrais. Se o dano fosse generalizado, causava uma incapacidade completa de ler palavras — *acquired alexia*; se fosse focal, causava grande dificuldade na interpretação de símbolos manuscritos ou impressos — *dyslexia* (Wagner, 1973 *cit. in* Moura, Arménio e Simões 2018)

A primeira referência histórica à forma de desenvolvimento desse transtorno foi descrita em 1896. W. Pringle Morgan, um físico britânico de Seaford, na Inglaterra, publicou um artigo no *British Medical Journal* intitulado “*Congenital word blindness*” sobre as graves dificuldades

na leitura de um adolescente estudante de 14 anos de idade, que, apesar disso, era muito inteligente e realizava todas as atividades comuns à sua idade (Nico e Gonçalves, 2020).

O oftalmologista escocês James Hinshelwood publicou artigos descrevendo casos semelhantes em revistas médicas na década de 1890 e no início de 1900. Com base em várias observações realizadas, Hinshelwood (1917) reconheceu uma maior prevalência em casos no gênero masculino (10 aos 12 anos) e sugeriu uma possível predisposição hereditária desse transtorno — seis crianças da mesma família foram identificadas em duas gerações. (Hinshelwood 1917 *cit. in* Moura, Arménio e Simões, 2018)

Em 1925, iniciaram-se pesquisas em Iowa, nos Estados Unidos, sobre as causas para os problemas de muitas crianças encaminhadas para saúde mental, tendo como um dos resultados a dificuldade de aprender a ler e escrever. Dentre as contribuições, destaca-se a do médico neurologista Samuel Orton, fundador da atual *International Dyslexia Association* – IDA, que compreendia a leitura como um processo cognitivo complexo que envolvia diversas áreas do cérebro. Orton estudou as dificuldades de leitura e concluiu que era uma síndrome não relacionada ao trauma neurológico que causava dificuldade no aprendizado. Ele chamou essa condição de *strophosymbolia* — que significa “troca de símbolos” — e explicou a sua teoria da dislexia, aparentemente não relacionada diretamente a algum déficit visual (Orton, 1925). O pesquisador defendia que a dislexia resultava da falha na lateralização do cérebro. A hipótese de especialização dos hemisférios cerebrais de Orton foi objeto de estudos póstumos, nas décadas de 1980 e 1990, estabelecendo o lado esquerdo como uma região cerebral associada ao processamento da linguagem (Moura, Arménio e Simões, 2018).

Atualmente, há muitos estudos na área anatômica, neurobiológica, psiconeurológica e neuroquímica mostrando a correlação neurológica e genética para as dificuldades de leitura e escrita como nos trabalhos de Eden e Zeffiro (1998, 2000) e Shaywitz (1990, 2002, 2008, 2021).

2.2 Sobre Definição, Causa e Prevalência

Na composição da palavra dislexia, *dis*, do grego, significa distúrbio, dificuldade; e *lexia*, leitura, em latim e/ou linguagem em grego. A definição do termo, mais amplamente utilizada,

é consensual e foi desenvolvida a partir de uma parceria entre a Associação Internacional de Dislexia, o Centro Nacional para Deficiências de Aprendizagem, e o Instituto Nacional para Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003, p. 2):

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e ao fornecimento de instrução eficaz em sala de aula. As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão de leitura e experiência de leitura reduzida que podem impedir o crescimento do vocabulário e dos conhecimentos de base.

No Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5.^a edição) ou DSM-V (APA, 2014), a dislexia está inserida como “Transtorno do Desenvolvimento”, na subcategoria “Transtorno Específico de Aprendizagem”, caracterizada como um problema de neuro desenvolvimento com origem biológica, que prejudica a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Apresenta as seguintes diretrizes diagnósticas (APA, 2014, p.67):

(A) Dificuldades na aprendizagem e uso das habilidades acadêmicas, indicadas pela presença de ao menos um dos sintomas persistindo por pelo menos seis meses, apesar da oferta de intervenções voltadas para as seguintes dificuldades: leitura de palavras de forma imprecisa ou equivocada, dificuldade para compreender o sentido do que é lido, dificuldade para ortografar ou escrever ortograficamente (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes), fluência da leitura.

(B) As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, causando prejuízo no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente.

(C) As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas pode não se manifestar completamente até que as demandas acadêmicas da pessoa afetada excedam a capacidade limitada do indivíduo.

(D) As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou

neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, na edição mais recente da Classificação Internacional de Doenças – CID-11, a dislexia apresenta-se como “Transtorno de Aprendizagem do Desenvolvimento” (WHO, 2022):

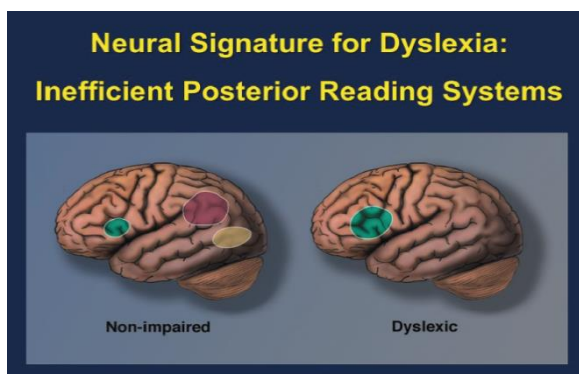
O transtorno de aprendizagem do desenvolvimento é caracterizado por dificuldades significativas e persistentes no aprendizado de habilidades acadêmicas, que podem incluir leitura, escrita ou aritmética. O desempenho do indivíduo na (s) habilidade (s) acadêmica (s) afetada (s) está nitidamente abaixo do que seria esperado para a idade cronológica e nível geral de funcionamento intelectual, e resulta em prejuízo significativo no funcionamento acadêmico ou ocupacional do indivíduo. O transtorno do aprendizado do desenvolvimento manifesta-se primeiro quando as habilidades acadêmicas são ensinadas durante os primeiros anos escolares. Transtorno do aprendizado do desenvolvimento não é devido a um distúrbio de desenvolvimento intelectual, deficiência sensorial (visão ou audição), distúrbio neurológico ou motor, falta de disponibilidade de educação, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou adversidade psicossocial (<http://id.who.int/icd/entity/2099676649>).

A dislexia de desenvolvimento, foco de análise desta pesquisa, é diferente da dislexia adquirida. De acordo com Wollams (2014, p.1) a dislexia adquirida apresenta-se como: “(...) distúrbios de leitura em indivíduos previamente alfabetizados como resultado de dano cerebral”, ou seja, é uma dificuldade que ocorre após uma lesão cerebral em alguém que, antes, era capaz de ler normalmente. Na medida em a dislexia do desenvolvimento não se desenvolve em virtude de lesões e incidentes; ao contrário, ela existe desde a infância. (Shaywitz *et al.* 2002).

As causas exatas da dislexia ainda não são completamente claras, porém estudos anatômicos e de imagens cerebrais mostram diferenças na maneira como o cérebro de uma pessoa com dislexia se desenvolve e funciona. Um dos primeiros estudos com imagem por ressonância magnética funcional em dislexia, realizado por Shaywitz *et al.*, (2002), indicou, de modo significativo, uma maior ativação de sistemas de leitura posterior em leitores típicos, em comparação com leitores com dislexia durante uma tarefa de análise fonológica. Esses dados

têm sido replicados em relatórios de muitos investigadores (Richlan, Kronbichler e Wimmer, 2009, 2011) e mostram uma falha dos sistemas cerebrais posteriores do hemisfério esquerdo, que param de funcionar corretamente durante a leitura (Shaywitz e Shaywitz, 2021).

Figura 1. Assinatura Neural para Dislexia



Fonte: (Shaywitz e Shaywitz., 2021, p.8)

Segundo os investigadores Shaywitz e Shaywitz, (2021), os estudos de imagem do cérebro fornecem evidências neurobiológicas que iluminam e esclarecem o entendimento atual sobre a natureza da dislexia e seu tratamento. Os sistemas de leitura são frequentemente referidos como uma "assinatura neural para dislexia". Os leitores sem deficiência (esquerda) ativam três áreas linguísticas importantes no lado esquerdo do cérebro, um anterior (área de Broca) e dois posteriores (parietal, acima, e occipital, abaixo). Essas duas regiões posteriores são significativamente menos ativadas e funcionam de forma ineficiente em leitores disléxicos (à direita).

Como se verifica, o cérebro dos disléxicos não apresenta qualquer anomalia; a diferença está no recebimento de informações em uma área cerebral distinta, em virtude de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que essas falhas no processo de leitura causam dificuldade em aprender a ler, escrever e soletrar, pois, para eles, é difícil assimilar as palavras (Moura, Arménio e Simões, 2018).

Segundo Shaywitz e Shaywitz (2021), as descobertas sobre o funcionamento do cérebro através de imagens de ressonâncias magnéticas funcionais do disléxico devem eliminar quaisquer pensamentos sobre o fato de a dislexia ser ou não real.

Estudos funcionais de imagens cerebrais de laboratórios em todo o mundo têm

demonstrado uma assinatura neural de dislexia, especificamente um funcionamento ineficiente desses sistemas neurais posteriores para leitura qualificada. Significativamente, estes estudos de imagens cerebrais tornaram pela primeira vez visível o que antes era uma deficiência, confirmando o que mais de um século de relatórios clínicos sempre mostraram - a dislexia é real (Shaywitz e Shaywitz, 2021, p. 466).

Worthy *et al.* (2016) enfatizam que não há maneira conhecida de corrigir as diferenças cerebrais subjacentes que causam dislexia, por não se tratar de uma doença propriamente dita. Logo, o uso de medicação não elimina a condição, tampouco pode promover a melhoria do transtorno em si. Entretanto, a detecção e avaliação precoces, a fim de determinar as necessidades específicas e o tratamento adequado, podem melhorar o sucesso na leitura e escrita. Em muitos casos, o tratamento auxilia as crianças a se tornarem leitores competentes (Worthy *et al.*, 2016).

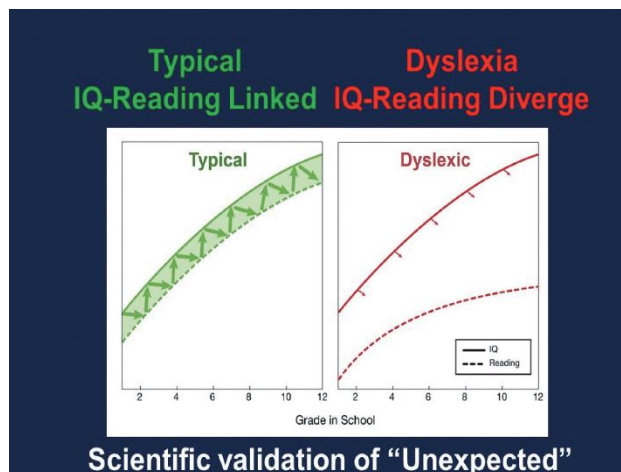
A princípio, pensava-se que o déficit primário da dislexia era visual, e a dislexia passou a ser chamada de "cegueira verbal". Porém, já em 1979, Vellutino (*cit. in* Vega, Soriano-Ferrer e Rello, 2019) demonstrou, num estudo simples, que não se tratava de um problema visual. Ele pediu a um grupo de crianças disléxicas que lesse uma série de sílabas — por exemplo “ba”, “da”, “ga” — e descobriu que elas, muitas vezes, se confundiam, pronunciando "da" como "ba" ou "pa" como "ga". No entanto, ao pedir-lhes para copiar as mesmas sílabas, os participantes o fizeram sem erro, indicando que podiam vê-las perfeitamente, mas falharam em atribuir os sons correspondentes.

Os problemas de visão são raros em crianças disléxicas, e a maioria tem visão perfeita. Desse modo, várias pesquisas reforçam o argumento de que as sobreposições e o uso de lentes coloridas dificilmente ajudarão nas dificuldades de leitura em crianças com dislexia (Torjesen, 2015). Embora as sobreposições coloridas ainda sejam comumente usadas em casas e em salas de aula como intervenções para problemas de leitura, os pais e os profissionais que optam por adotá-las devem considerar se elas são ou não um uso eficaz de tempo e esforço (Stein, 2014).

De acordo com Shaywitz & Shaywitz (2021), a dislexia é definida, ainda, como inesperada, ou seja, sem causa aparente, como deficiência intelectual, visual ou auditiva, como

falta de instrução acadêmica ou de orientações educacionais inadequadas. Assim, o indivíduo tem inteligência para ser um leitor muito melhor, porém a dificuldade no processamento fonológico — a valorização dos sons da linguagem falada, que afeta a capacidade de um indivíduo de falar, ler e soletrar — traz implicações no processo de leitura, tornando-o muito difícil.

Figura 2. QI do leitor com e sem dislexia



Fonte: Ferrer *et al.*, 2010 cit.in Shaywitz e Shaywitz, 2021, p.5.

Estudos de Ferrer *et al.* (2010) e Shaywitz e Shaywitz (2021) mostram que, num leitor típico, o desenvolvimento da leitura e QI estão dinamicamente ligados ao longo do tempo, ou seja, se a criança é inteligente, normalmente será uma boa leitora e, se for uma boa leitora, na maioria das vezes, será inteligente. Nos leitores típicos (lado esquerdo da figura 2) o QI e a leitura estão ligados dinamicamente ao longo do tempo. Em disléxicos leitores (lado direito da figura 2) QI e leitura divergem indicando que na dislexia uma pessoa pode ter um QI muito alto. Portanto, um teste de QI é de grande auxílio no diagnóstico da condição.

De acordo com Vega, Soriano-Ferrer e Relo (2019), o risco genético da dislexia tem sido mostrado por estudos genéticos comportamentais, e uma meta-análise tem evidenciado que um histórico familiar de problemas de leitura aumenta a probabilidade do transtorno. Alguns dos genes que parecem estar associados a ele são DYX1C1, DCDC2, KIAA0319 e ROBO1; os três primeiros, relacionados à migração neuronal durante o desenvolvimento embrionário, e ROBO1, atinente ao controle do crescimento de dendritos e axônios no corpo caloso. Assim,

eles podem ser responsáveis pelas alterações cerebrais observadas durante anos no cérebro de pessoas disléxicas, inicialmente por meio de autópsias e atualmente mediante técnicas de neuroimagem.

Para a International Dyslexia Association (IDA,2017), a dislexia ocorre em pessoas de todas as origens e níveis intelectuais. Elas podem ser muito brilhantes e frequentemente são hábeis ou mesmo dotadas em áreas como arte (teatro, música, artes cênicas), arquitetura, tecnologia da informação, desporto, matemática, física, entre outras. Neste sentido, Nico e Gonçalves (2020) citam várias pessoas com dislexia, cujo talento tem contribuído para humanidade, entre elas Leonardo da Vinci, Vincent Van Gogh, Albert Einstein, Jamie Oliver, Pablo Picasso, Whoopi Golberg, Steven Spielberg, Agatha Christie, Charles Darwin, Winston Churchill.

Saber qual é a prevalência da dislexia e quais as implicações para a política pública e a prática pedagógica. Por exemplo, ao saber prevalência da dislexia, é possível comparar as taxas de identificação entre distritos escolares, regiões, estados ou mesmo nações para determinar se está ocorrendo uma sub, ou uma super identificação (Wagner, Zirps e Wood, 2022).

As estimativas de prevalência relatadas na literatura têm variado muito, de 3 a 17%, embora a maioria delas indique que, em média, cerca de 5% dos alunos em idade escolar têm dislexia (Hoeft, McCardle e Pugh, 2015; Snowling e Hulme, 2021). Duas razões para essa variação são as diferenças nos pontos de corte utilizados para identificação e a possibilidade de a definição operacional requerer desempenho absolutamente ruim, desempenho relativo — isto é, inesperado — ruim ou ambos (Wagner, Zirps e Wood, 2022).

Alguns pesquisadores argumentam que a prevalência da dislexia em diferentes línguas pode se dar principalmente em virtude da regularidade entre grafema e fonema. Dito de outro modo, essa prevalência é muito menor nas línguas alfabéticas, nas quais a correspondência grafema/fonema é consistente ou transparente, se comparada àquelas com correspondência menos consistente ou com ortografias menos transparentes (Wydell, 2012). No Brasil, ainda não há dados definitivos sobre a prevalência da dislexia, pois o transtorno em questão não faz parte das categorias oficiais do sistema educacional do país. No entanto, alguns estudos

estimam algo em torno de 2 a 8% (Andrade, Prado e Capellini, 2011).

As proporções relatadas de dislexia para homens e mulheres variaram essencialmente de 1:1 a quase 7:1 (Moll *et al.*, 2014). Um ponto de vista é o de que os meninos são mais propensos a ter problemas comportamentais e Perturbações de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA) de Apresentação Predominante de Hiperatividade-Impulsividade, portanto seriam mais indicados para avaliação clínica, o que conseqüentemente facilita a identificação de défices na leitura (Moura, Armémio e Simões, 2018). Arnet *et al.*, 2017 verificaram que a maior prevalência da dislexia em meninos poderia ser explicada pelo menor desempenho na velocidade de processamento e no controle inibitório em comparação ao observado em meninas disléxicas. Outra visão é a de que as diferenças de gênero são reais e representam uma genuína vulnerabilidade masculina, que não é produto do viés de verificação (Liederman, Kantrowitz e Flannery, 2005). Obviamente, tais proposituras não são mutuamente excludentes.

Em contrapartida, a prevalência da dislexia entre membros de uma mesma família é alta, sugerindo que o transtorno seja hereditário. Por exemplo, a probabilidade de um menino ser disléxico é de aproximadamente 50% no caso de a figura paterna ser disléxica e de 40% no caso de ser a figura materna (Snowling, 2006). Num estudo recente, Snowling e Melby-Levåg (2016) observaram uma prevalência média de 45% de crianças com dislexia em famílias de risco disléxico. A influência genética tem sido examinada a partir de estudo com gêmeos, no qual a concordância de diagnóstico é significativamente maior entre os monozigóticos, em comparação aos dizigóticos.

2.3 Diagnóstico, Sinais de Risco e Tratamento

Um diagnóstico de dislexia deve ser feito por uma equipe multidisciplinar treinada de neurologistas, fonoaudiólogos, docentes, neuropsicólogos e psicopedagogos. Exames oftalmológicos e otorrinolaringológicos complementares podem ser solicitados para descartar outras anormalidades. A história médica deve ser criteriosamente coletada por meio de uma anamnese detalhada levando em consideração aspectos familiares, orgânicos, sociais e escolares (Seno, 2020).

Atualmente, a dislexia é diagnosticada após as crianças apresentarem muitas dificuldades na leitura. No Brasil, isso geralmente ocorre no segundo ano do ensino fundamental ou mais tarde. Essa abordagem de espera por falhas é problemática, pois anos de fracasso leitor podem levar a uma redução da autoestima, depressão e outros resultados indesejáveis. Ademais, as intervenções são mais eficazes quando administradas precocemente na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. A identificação precoce de alto risco de dificuldade de leitura, aliada à intervenção, poderia melhorar a leitura e outros resultados para muitas crianças (Ozernov-Palchik e Gabrieli, 2018).

Desse modo, a identificação e a intervenção precoce são de extrema importância para crianças no início da alfabetização, pois permitem aproveitar a fase de alta plasticidade dos sistemas neurocognitivos, podendo amenizar os efeitos negativos e evitando uma lacuna no desenvolvimento escolar, que ocasiona baixo rendimento e até mesmo evasão escolar. (Washburn, Brinks e Joshi, 2013).

Segundo Andrade, Andrade e Cappellini (2013) quando a dislexia não é reconhecida antecipadamente e se inicia a intervenção tardiamente, podem ocorrer consequências desastrosas para o sucesso acadêmico, o bem-estar emocional e até a interrupção do prosseguimento nos estudos. Nesse sentido, o professor passa a ser um dos principais participantes no processo, uma vez que acompanha diretamente a trajetória acadêmica do aluno, possibilitando que se desenvolvam suas potencialidades em um ambiente inclusivo, no qual se compreenda a importância de respeitar e aprender com a diversidade.

Vale ressaltar que a identificação precoce de crianças em alto risco de dificuldade na leitura pode ser feita antes do ensino fundamental, analisando as habilidades de pré-literacia, que são os blocos de construção do aprendizado da leitura. Estudos apontam que, na educação infantil, os melhores preditores da capacidade de leitura futura são testes de consciência fonológica (capacidade de identificar e manipular unidades de fala linguagem), memória operacional, nomeação rápida e automatizada (nomeação rápida e precisa de cores, objetos e letras), conhecimento de letras (nome as letras do alfabeto) e vocabulário expressivo (conhecimento de palavras e significados das palavras) (Capellini, Oliveira e Pinheiro, 2011).

Ao se colocar a dislexia em uma condição vitalícia, isto é, que acompanha a pessoa por toda a vida, a identificação precoce e o tratamento são a chave para ajudar indivíduos com essa condição a se desenvolverem na escola e na vida. Com o auxílio adequado, muitos disléxicos podem aprender a ler e escrever bem e serem bem-sucedidas. A maioria das pessoas com dislexia precisa da ajuda de professores, terapeutas, fonoaudiólogos ou psicopedagogos capacitados para usar uma abordagem de linguagem multissensorial e estruturada. É importante que elas sejam ensinadas por um método sistemático e explícito que envolve vários sentidos (ouvir, ver, tocar) ao mesmo tempo (IDA, 2002).

Ademais, há de se considerar que indivíduos com dislexia também podem ter alguma comorbidade, com outros transtornos específicos de aprendizagem. Por exemplo, a disgrafia ou transtorno de escrita, que pode ser mecânica — caracterizada pela confusão de símbolos entre si e a forma gráfica de cada um deles — ou de processamento, caracterizada pelo equívoco nas questões ortográficas, bem como a discalculia, dificuldade com processamento e operação matemática. Além disso, cerca de 30% das crianças com dislexia também têm Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (IDA, 2008). É importante ressaltar que essas são condições distintas e requerem diferentes intervenções e/ou tratamento (Washburn, Binks e Joshi, 2013).

Segundo Snowling (2013), embora haja muitos testes disponíveis vendidos comercialmente para identificar "crianças em risco de dislexia", estudos recentes sugerem que não há necessidade de implementar tais procedimentos dispendiosos, pois já existem muitos dados nas escolas que podem ser utilizados pelos professores para identificar crianças que não estão respondendo ao ensino regular. Uma vantagem distinta das avaliações dos professores é que elas ocorrem regularmente e podem evitar atrasos na implementação de intervenção baseada em evidências de boa qualidade. O ideal seria que os sistemas escolares incorporassem em suas políticas a capacitação dos professores para identificar crianças com necessidades de aprendizagem adicionais precocemente, entre elas a dislexia.

Como muitas crianças são diagnosticadas com dislexia após sua inserção no contexto alfabetizador, cabe, portanto, aos docentes compreender melhor os aspectos da dislexia, tendo em vista que os pais, por não serem especializados em educação, geralmente não percebem

distorções e atrasos. Partindo dessa premissa, é essencial aos educadores conhecer os sinais de alerta, não só para identificar áreas de fragilidade/dificuldade — com vistas a ultrapassá-las, mas também para prevenir (possíveis) riscos psicológicos e desenhar uma intervenção adaptada às necessidades individuais do aluno (Washburn, Binks e Joshi, 2013).

As crianças disléxicas têm dificuldades no processamento fonológico, que engloba três componentes: consciência fonológica — a capacidade de perceber e manipular sons da fala; memória verbal de curto prazo ou a capacidade de reter estímulos verbais; e nomeação rápida ou a capacidade de recuperar nomes de estímulos visuais de forma rápida e automática (Vega, Soriano-Ferrer e Rello, 2019). Logo, os educadores devem estar atentos aos possíveis sinais de risco para tal condição.

A tabela 2 apresenta as principais características a serem observadas em cada etapa do desenvolvimento para os sinais de possível dislexia.

Tabela 2
Sinais de dislexia

Sinais durante a pré-escola:

- Atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;
- Elaboração de frases confusas;
- Emprego de palavras substitutas inadequadas;
- Prejuízo no processamento fonológico
- Dificuldade em refletir sobre os sons das palavras e reconhecer fonemas, rimas e aliterações;
- Dificuldade em nomeação rápida;
- Dificuldade com a memória do trabalho verbal;
- Fraco desenvolvimento na coordenação motora;
- Dificuldade com quebra-cabeça;
- Dificuldade na memorização do alfabeto

Sinais na idade escolar

Dificuldade na aquisição de habilidades linguísticas;

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita;
- Dificuldade de análise e síntese de um som de uma palavra;
- Discurso não fluente;
- Desatenção e dispersão;

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Confusão entre direita e esquerda;
- Leitura lenta e silabada;
- Problemas na compreensão e interpretação;
- Dificuldades em manter sequência: pulam linha, retrocedem para linha anterior e perdem a linha ao lerem;
- Tropeço ao lerem palavras polissilábicas;
- Leitura com alteração de ritmo e entonação;
- Substituição de palavras com mesmo significado quando não conseguem pronunciar;
- Problemas de leitura dos enunciados de matemática e outros conteúdos;
- Mede acentuado de ler em voz alta;
- Evitação da leitura como lazer;
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia;
- Confusão entre letras sílabas ou palavras com grafia similar, porém com diferente orientação no espaço: b-d; p-b; q-d..., por exemplo: *aba/apa*;
- Inversões de palavras ou letras, por exemplo: *saber/sabre*;
- Adições ou omissões de sons e letras: *brincar/bicar*;
- Aglutinações/segmentações, por exemplo: *com passadas/ compassadas*;
- Omissão de palavras pequenas, como artigos, preposições;
- Desempenho inconstante;
- Bom desempenho em provas orais.

Fonte: Nico e Gonçalves (2020, p. 32 – 39).

É lícito ressaltar que, no âmbito da dislexia, existe uma grande heterogeneidade, sobretudo porque as alterações cerebrais são diferentes em cada criança. Nesse sentido, há crianças com alterações muito leves, que mal se distinguem daquelas com desenvolvimento normal, enquanto outras têm alterações graves, que produzem défices importantes na formação de representações fonológicas, o que implica diferentes graus de dislexia e severidade variável do distúrbio (Vega, Soriano-Ferrer e Rello, 2019).

Em suma, o diagnóstico da dislexia deverá ser realizado mediante avaliação de vários especialistas, e cabe ao professor e aos pais o encaminhamento após observar os sinais de dificuldade persistentes.

2.4 A Legislação Educacional Brasileira de inclusão e a Dislexia

Atualmente, não há país no mundo cujos textos legais não garantam o acesso à educação básica, pois tal princípio é fundamental para a constituição da cidadania (Cury, 2002). Ao longo do tempo, os direitos das pessoas com necessidades especiais se consolidaram cada vez mais a partir de movimentos sociais, da conscientização sobre o tema, da organização de eventos e da elaboração de documentos oficiais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco para educação inclusiva, pois abordou, como questão central, a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, descrevendo as características de uma escola inclusiva, capaz de atender a todos, independentemente da deficiência e das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No que concerne ao direito de igualdade, no Brasil, há outras leis articuladas à Constituição Federal de 1988, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que têm o mesmo viés. Portanto, infere-se ser de algo subjetivo, ou seja, a condição é inegociável. Essa tríade de legislações não deixa dúvidas de que as crianças e os jovens têm seus direitos garantidos. Assim sendo, urge que a sociedade e os governantes das esferas municipais, estaduais e federal revejam a garantia de igualdade, de acesso e de permanência educacional (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996)

O Decreto 6.571/08, conhecido como “Decreto AEE”, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial que desenvolve o atendimento a alunos matriculados na rede pública de ensino, por meio do qual se desenvolvem e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de remover as barradas impostas aos educandos com deficiência, favorecendo e qualificando a permanência deles nas salas de aula regulares. O atendimento ocorre de forma paralela, articulado com a proposta da sala regular de ensino, no contra turno, e não substitui a frequência do aluno na sala regular. Além da regulamentar o AEE, o decreto trata da implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, dando apoio pedagógico aos alunos com deficiência formalmente diagnosticados. Afora os materiais didáticos, a escola recebe um orçamento em dobro para cada aluno matriculado (Brasil, 2008). O referido decreto originou-se após a implantação da Política

Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, que visava ao princípio da “inclusão total”. Esse termo foi — e ainda é — motivo de conflito, se considerada a abrangência e a eficiência no seu cumprimento, pois, embora os alunos com dificuldades de aprendizagem, incluindo os disléxicos, encontrem obstáculos significantes no ensino regular, que dificultam sua plena participação e o desenvolvimento de sua aprendizagem, eles não são contemplados nessa legislação.

O termo “educação de pessoas com necessidades especiais” usado na Lei de Princípios da Política Nacional de Educação de 1996 foi alterado pela Lei nº 12.796/2013, na seção 58, para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados” (Brasil, 2013, p. 1), excluindo-se, assim, outras necessidades especiais. Dito de outro modo, a troca de palavras, com a intenção de exaltar algumas singularidades, excluiu outras necessidades especiais amparadas pelo termo genérico, incluindo a dislexia. Apesar de as mudanças implementadas ao longo dos anos tenham trazido sucesso aos alunos com necessidades especiais, a dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem, como não estavam explicitamente contemplados na legislação brasileira, não eram amparados por ela.

Pondere-se que, no Brasil, há diversos amparos legais para as pessoas devidamente diagnosticadas com alguma deficiência. Por essa razão, é preciso ressaltar os avanços nos direitos dessas pessoas, antigamente cerceados em diversos sentidos. Como exemplo, podem-se citar mudanças arquitetônicas, entre elas rampas de acesso, elevadores e piso podotátil. Desse modo, o deficiente não precisa se adequar aos diferentes ambientes, mas o contrário: os ambientes estão sendo reorganizados para que as pessoas com deficiências possam transitar e realizar sonhos antes inimagináveis.

Nessa seara, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 — promulgada no ano de 2015 e que traz, em seu escopo, o elo no direito de igualdade, a fim de garantir o exercício da cidadania e inclusão social. Desse modo, a Lei abarca as deficiências que dizem respeito ao comprometimento nas habilidades físicas, cognitivas, mentais e sensoriais. Segundo a legislação em foco, é considerado deficiente todo aquele cuja reversibilidade da condição pode ser nula ou se dar a

longo prazo. Ademais, salienta-se também que a pessoa deficiente deve estar livre de qualquer tipo de discriminação (Brasil, 2015).

Dentre as legislações em vigência, há também o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, promulgado no ano de 2014. Trata-se de um plano de duração decenal e que envolve desde metas voltadas para o financiamento da educação e para a gestão democrática. Portanto, engloba e envia todas as necessidades das escolas, o que implica máxima qualificação. É oportuno ressaltar que o Plano envolve todas as modalidades e etapas da educação básica, bem como a superior (Brasil, 2014).

Ainda sobre o Plano Nacional de Educação, ele envolve políticas públicas que estão sob a responsabilidade das três esferas: federal, estadual e municipal. Não se trata de um plano ou marca de determinado governo ou partido político, devido ao tempo de duração ser de 10 anos, ou seja, as 20 metas e suas respectivas estratégias transcendem ao tempo de mandato, ainda que possa ocorrer a reeleição, pois no Brasil, a fruição do resultado das eleições para os governos é de 4 anos, podendo ser prorrogada por mais 4, totalizando 8 anos (Brasil, 2014).

Dada a pertinência de redimensionar olhares para a qualidade de acesso e permanência de todas os estudantes, a meta 4 do PNE enfatiza a universalização do ensino para os deficientes e pessoas com transtornos, de 4 a 17 anos, que deve ocorrer preferencialmente em escolas regulares de ensino. No entanto, isso vai além do que é atualmente oferecido, pois o próprio texto alude à necessidade de esses sujeitos terem atendimento especializado em paralelo, assim como salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino. Logo, constata-se que ainda não há políticas públicas efetivadas em sua totalidade e, por essa razão, o referido plano tem o objetivo de expandir as oportunidades educativas de qualidade. Seguindo a lógica do PNE, o ensino nas redes públicas brasileiras tende a melhorar cada vez mais (Brasil, 2014).

No Brasil, as desigualdades são evidentes, pois determinados estados e municípios, em especial os que fazem parte das regiões norte e nordeste, têm uma dimensão muito acentuada de pobreza, enquanto as regiões sul e sudeste apresentam melhores condições. Partindo desse pressuposto, o PNE traz a esperança de igualdade entre as populações de todo o país. Ainda acerca do Plano em questão, há de se relevar o Artigo 8º, que dispõe sobre obrigatoriedade de

os municípios elaborarem de seus planos de educação em convergência “(...) com as diretrizes, metas e estratégias previstas no referido PNE” (Brasil, 2014, p. 1)

Com vistas à inserção da dislexia na política pública brasileira, a Associação Nacional de Dislexia, em parceria com a Associação de Pais de Dislético e com o apoio de alguns parlamentares, propôs alguns Projetos de Lei que contemplam o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. O resultado foi, após um longo e lento percurso, a promulgação da Lei Federal 14254/21.

Essa legislação trata da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção e foi aprovada no mês de dezembro de 2021. O seu diferencial é que ela articula educação e saúde no acompanhamento integral dos que convivem com ambos os transtornos. Ademais, prevê, na dimensão do acompanhamento integral, o diagnóstico precoce e o tratamento terapêutico, envolvendo também redes de apoio governamentais e não governamentais (Brasil, 2021).

Do ponto de vista legal, a família, considerada uma instituição social, também precisa pactuar com a escola e a saúde, visando a garantir o desenvolvimento integral de sua prole. Ou seja, a articulação da tríade família, escola e saúde é fundamental para a efetivação dos direitos dispostos na Lei em questão, cujo escopo é impactar a formação continuada dos professores, visto que, conforme se lê no Art.º 3º, as redes e sistemas de ensino:

Devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021, p.5).

Dessa maneira, sabendo-se que, no Brasil, a formação docente tem suas fragilidades acentuadas, em especial no que tange à educação inclusiva, a Lei 14245/21 tenciona contribuir para a supressão de lacunas formativas. No próximo capítulo, focaliza-se a formação docente, bem como a importância do professor na vida dos educandos com dislexia, com o intuito de elucidar os estímulos dos quais o docente pode lançar mão, a fim de minimizar as dificuldades no processo de alfabetização.

CAPÍTULO III – O PROFESSOR E A DISLEXIA

Fale e eu esquecerei, ensine e eu aprenderei, envolva-me e eu me lembrarei.

(Benjamin Franklin)

Este capítulo versa sobre o professor e sua relação com a dislexia, no que concerne à importância de saber identificar as crianças disléxicas e propor estratégias de mediação, pois ele é o principal sujeito que muda o roteiro da vida discente no geral, e não apenas daqueles cujas habilidades de leitura e escrita são diferentes da maioria das outras pessoas. Ademais, discorre-se sobre os estudos que mostram o cérebro e o seu funcionamento quando há dislexia. Neste sentido, aos docentes atuantes na etapa da alfabetização, serão dadas algumas indicações, com a pretensão de elucidar as técnicas que podem ser primordiais para avanço das crianças que apresentam o transtorno em questão.

3.1 Profissão Professor

A profissão do professor é extremamente complexa, uma vez que se trata de um trabalho formativo com a mente humana e contribui para a construção de saberes específicos. Tardif (2014, p. 46) considera a docência uma arte. “A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência”.

A analogia entre o professor e o artesão denota uma tarefa que transcende métodos e técnicas, passa conhecimentos subjetivos, humanos e envolve a percepção das necessidades do outro por meio do tato, do afeto e da proximidade.

Arroyo (2001, p. 54) complementa essa visão:

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos, que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas

artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício.

Mesmo que essa informação seja comparada à arte, ela não perde seu profissionalismo. Ao contrário, por se tratar de uma habilidade tão complexa e inseparável da pessoa, é necessária muita formação para desenvolvê-la.

A função do docente não pode ser apenas a de “passar” o conteúdo; é necessário que ele conheça as características de seus alunos. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 96), a relação do educador com seus educandos deve ser “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve”, pois isso possibilitará que o professor conheça as especificidades de cada estudante e, mediante tal conhecimento, reflita e construa práticas educativas que desenvolvam habilidades, exigindo o esforço atinente aos limites compatíveis a cada realidade.

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 75-76):

O papel do educador, dessa forma, não seria apenas de ficar passando informações, mas de provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem. A provocação para aprendizagem tem a ver com a sensibilidade para com as pessoas a quem se dirige, com o significado que aquilo tem para ele, bem como a correlação que tem com a existência. Trata-se de acompanhar a caminhada do educador na sua relação com o conhecimento, estando atento às nuances, às situações ao grau de interação.

Segundo Freire (1996), os professores, sujeitos sócio históricos situados, atuam na função e dispõem de uma enorme escada de valores e saberes profissionais, também repletos de pluralidade. São frutos não só de saberes teóricos de formação acadêmica, mas também de sensibilidade, de posição no mundo/ na sociedade e de atuação no ofício exercido.

A profissão docente abrange diferentes capacidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, físicas, de relação interpessoal, de inserção social a fim de proporcionar condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. De acordo com Muszkat e Rizzutti (2012, p.

94), “se a criança com dislexia não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que ensinar do jeito que ela aprende”.

3.2 Os Saberes Do Professor Sobre Dislexia

Como já dito, o professor tem uma posição privilegiada na identificação de algum possível transtorno de aprendizagem, visto que está em contato diário com os discentes e também pela capacidade de observar, averiguar e avaliá-los. Geralmente, ele é o primeiro a perceber as dificuldades que a criança apresenta no contexto escolar, entre elas os transtornos específicos de aprendizagem (Washburn, Joshi e Binks-Cantrell, 2011a).

O Rose Report (2009), um relatório independente encomendado pelo governo do Reino Unido, com sugestões sobre como identificar e ensinar crianças e jovens com dislexia, afirma que todos os professores devem ter, pelo menos, conhecimento do que investigar, no sentido de sugerir que uma criança possa ser disléxica, bem como saber onde buscar conselhos sobre quais etapas serão necessárias para ajudar essa criança. Tal conhecimento prático deve ser consolidado na formação inicial de docentes das séries iniciais e atualizados por meio de treinamento em serviço.

De acordo com Shaywitz (2008), em decorrência de a dislexia só ser descoberta quando a criança se encontra no período de alfabetização, o conhecimento dos educadores sobre o transtorno — principalmente os que lecionam na fase de alfabetização — é de grande relevância no pré-diagnóstico. Apesar de não caber ao docente a realização do diagnóstico, mas sim a uma equipe multidisciplinar composta minimamente por médico, psicólogo e fonoaudiólogo, parte do professor o encaminhamento para tal investigação.

Estudos enfatizaram que o conhecimento preciso sobre dislexia pode ser de grande valia aos professores, no sentido de auxiliar, ensinar e apoiar os alunos disléxicos (Vega, Soriano-Ferrer e Rello, 2019). Por esta razão, pesquisadores investigaram tanto o conhecimento e a percepção da dislexia por parte dos professores quanto os fatores relacionados ao conhecimento e à percepção.

O estudo pioneiro, realizado por Allington (1982) com professores de Nova York (EUA), mostrou nitidamente que os eles relacionavam a dislexia à dificuldade na percepção visual. Anos depois, a pesquisa feita por Waddington e Wadlington (2005) originou o Índice de Crença de Dislexia (DBI), que incluiu uma estrutura expandida de verdadeiro falso, além de 30 afirmações sobre a natureza da dislexia, que contemplam os mitos comuns acerca do tema. Com isso, evidenciou-se que os educadores apresentavam um número significativo de equívocos sobre a dislexia e apontou-se que 87.8% deles não se sentiam preparados para ensinar crianças portadoras do transtorno.

As investigações de Washburn, Joshi e Binks-Cantrell (2011a, 2011b), realizadas nos Estados Unidos da América, apontaram que a maioria dos professores recém-formados e dos professores em serviço afirma que a dislexia é um problema de processamento visual, e não um déficit no processamento fonológico. Os resultados desse estudo evidenciaram que o conhecimento de conceitos básicos da área da linguagem, por exemplo de fonologia e fonética, é considerado essencial para os docentes que trabalham com crianças em processo de alfabetização.

A pesquisa de Washburn, Binks e Joshi (2013), realizada com professores dos Estados Unidos da América (EUA) e do Reino Unido, mostrou que, apesar da formação, o educador nem sempre está apto a identificar as características dos transtornos de aprendizagem, em específico a dislexia. O trabalho evidenciou a existência de um considerável mal-entendido acerca da dislexia, mais frequentemente sobre suas origens e características.

Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014) desenvolveram uma escala que mede o conhecimento e as crenças em relação à dislexia do desenvolvimento, o *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS)*, utilizado neste estudo. A motivação para desenvolver tal escala foi a preocupação dos autores com a formação de professores de vários países, que não estão preparados para ensinar leitura aos estudantes com dislexia.

Na pesquisa de Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi (2016), realizada com professores espanhóis, e de Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer e Joshi (2017), feita com educadores peruanos, por meio da uso do KBDDS, os autores chegaram a resultados

condizentes com os estudos de Allington (1982), assim como de Wadlington e Wadlington (2005), constatando que a maioria dos docentes em formação e em serviço referia a dislexia como um déficit de percepção visual e acreditava, erroneamente, que a inversão de letras ou palavras é característica do transtorno. Com relação às lacunas de conhecimento, os dois grupos investigados não tinham noção da prevalência da dislexia na população, nem da sua incidência baseada no gênero. Constatou-se também que os professores não sabiam que a dificuldade de processamento fonológico, um dos principais défices da dislexia, é, sem dúvida, a lacuna mais relevante.

Desse modo, a escola — ou seja, o contexto institucional onde se desenvolve a ação educativa — necessita de políticas de inclusão e de igualdade de oportunidades, fazendo com que todos os seus constituintes estejam em busca desse objetivo em comum. É seu papel, portanto, regular o fluxo de informações e formações, bem como orientar toda comunidade escolar a fim de proporcionar um ambiente realmente inclusivo.

3.3 O Processo de Alfabetização da Criança com Dislexia

O processo de alfabetização é relativamente longo, permeado de contexturas, como de desafios. Por isso, para que seja possível alcançar bons resultados, é necessário que o professor tenha a certeza e a segurança necessárias para intervir, assim como a convicção de que não há técnicas suficientemente certas para que todos os alunos avancem em suas hipóteses. Ferreiro (2017, p. 24), ao discorrer sobre uma criança em início de alfabetização, afirma que ela “compreende o que faz, mas não pode compreender o que os outros fazem.” Isso pode ser demasiadamente perturbador, a ponto de se tornar um fator desestimulante.

Para Ferreiro (2017, p. 26- 27), a criança pode ser criativa e apresentar todos os aspetos favoráveis para aprender, porém não são fatores determinantes para a consolidação da leitura, por exemplo. Em suas palavras,

No desenvolvimento da leitura e escrita, considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas não podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela.

Ainda segundo a autora, “são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não sistemáticas” (Ferreiro, 2017, p. 27).

Mediante as problemáticas que envolvem o processo de alfabetização, o professor precisa ter sua formação cada vez mais fortalecida com aportes teóricos entrelaçados com a prática de sala de aula, pois as constatações científicas sobre diferentes pontos da educação podem mudar repentinamente. A título de exemplo, Ferreiro (2017, p. 124) menciona que era comum conceituar “o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita” como mero conhecimento

(...) de um código de transcrição (de sons em grafemas). Por sua vez, e a aprendizagem era concebida segundo os modelos associacionistas clássicos. Os processos psicológicos envolvidos eram de índole periférica: discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras etc.

Entretanto, com novas pesquisas, tal concepção foi remodelada, e o que antes era considerado rabisco, hoje é visto de forma diferente, em especial, com relação aos saberes do aluno. Agora se sabe interpretá-lo como escritas verdadeiras que não se assentam nos princípios básicos do sistema alfabético, mas às quais não falta uma sistematização. Dito de outro modo, trata-se de escritas baseadas em outros princípios. Ou seja, as crianças podem usar letras como as nossas e escrever “em outro sistema”, assim como, no início da aquisição da linguagem oral, podem utilizar palavras da linguagem ambiente, mas com diferentes regras de combinação (Ferreiro, 2017, p. 125).

Por meio das ponderações e reflexões de Ferreiro (2017), ao definir leitura e escrita, pode-se perceber que, além de o docente conhecer as regras, metas, estratégias e teorias, não se podem desconsiderar as delicadezas que envolvem o desenvolvimento de cada criança. O professor deve ter conhecimento humano, pois alfabetizar envolve olhar atento e sapiência para intervir qualitativamente em cada oportunidade em que a mediação poderá fazer sentido para o alfabetizando.

Resumidamente, o objetivo das explanações anteriores sobre o processo de alfabetização diz respeito ao alfabetizando que se encontra dentro da normalidade de

aprendizagem, ou seja, a alfabetização é complexa tanto para criança quanto para o professor. Quando se trata de alfabetização de crianças com dislexia, os obstáculos se intensificam.

De acordo com Bonini *et al.* (2010), a dislexia não é resultado de alfabetização deficitária, de desatenção proposital, de desmotivação individual, de condição socioeconômica desfavorável ou baixa inteligência. Como já mencionado, tem origem neurológica, resultante de um déficit no componente fonológico da linguagem e compromete a fluência e a habilidade de (de)codificação e soletração. Por conseguinte, normalmente acarreta grandes prejuízos na leitura e na escrita.

Pode-se inferir, portanto, que, na alfabetização da criança com dislexia, os estímulos orais e visuais são favoráveis para que avancem nas hipóteses. O quadro 1 apresentado na sequência elucida as diferenças entre os leitores com e sem dislexia:

Quadro 1
Leitores eficientes x disléxicos

Leitores eficientes	Leitores disléxicos
Aciona-se rapidamente o recurso “automático de leitura”, pois as áreas parietal-temporal e occipital-temporal são ativadas, e a leitura é fluente e praticamente instantânea.	Para a ação de decodificar, o percurso ocorre com lentidão. Ativam “o giro inferior frontal”, no qual são vocalizadas as palavras, “a zona parietal-temporal, onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até aceder ao seu significado”.

Fonte: Teles (2004, p. 716).

Como se observa, nas exposições de Teles (2004), cientificamente, podem-se compreender os motivos pelos quais o processo de alfabetização da criança com dislexia apresenta morosidade, principalmente em virtude de prejuízos na habilidade da atenção. A leitura, que uma criança não disléxica realiza com fluidez, leva uma quantidade de tempo relativamente maior, quando realizada por uma portadora de dislexia, considerando que sua leitura é rudimentar e demanda esforço excepcional. Em contrapartida, estudantes com dislexia

têm excepcionalidade nas habilidades de audição, compreensão auditiva e potencial para pensamento lógico. Assim, torna-se comum a técnica de memorização das palavras.

Para Vega, Soriano-Ferrer e Rello (2019), a leitura não é apenas uma tarefa de discriminação visual, mas também de discriminação auditiva dos sons da fala e, fundamentalmente, de associação de estímulos visuais (as letras) a estímulos auditivos (fonemas). O problema das crianças com dislexia reside mais nessa associação do que na discriminação visual. No entanto, nada impede que algumas crianças com dislexia tenham problemas visuais que lhes dificultem a aquisição da habilidade em foco.

Para Rose (2009), os alunos aprendem e desenvolvem-se melhor quando o professor tem conhecimentos técnicos sobre a dislexia. Por isso, os trabalhos bem desenvolvidos em sala de aula regular, envolvendo pequenos grupos, podem surtir mais efeitos positivos, em comparação com a presença de um especialista no acompanhamento individual. Para o autor, quanto mais acentuados forem os problemas da criança com dislexia, mais qualificado deve ser o docente.

Snowling (2020) pondera que em nossa sociedade, a alfabetização é crucial. Deficiências na codificação fonológica de palavras — por exemplo, interpretando os sons e conotações das frases — são comuns entre os estudantes disléxicos. Os problemas que eles têm com a fonologia frequentemente resultam na criação de uma impedância de leitura à medida que se desenvolvem e amadurecem. As questões mais comuns de dislexia na escola são a consciência fonêmica, a interpretação/decodificação, a fluência de leitura e ortografia. Ademais, o transtorno pode ser ocasionalmente complementado com deficiências da linguagem falada. Inclua-se também a luta com a escrita, devido ao senso de posição conjunta prejudicado, que pode acontecer independentemente da execução em outros espaços, como aritmética. Em suma, cada pessoa com dislexia lida com questões diferentes

Em outras palavras, o impacto do transtorno é diferente para cada pessoa e depende da gravidade da condição e da oportunidade e eficácia do ensino ou tratamento. A principal dificuldade relaciona-se, como já dito, ao reconhecimento de palavras e fluência de leitura, ortografia e escrita. De acordo com a IDA (2017), algumas pessoas com dislexia são capazes

de dominar tarefas de leitura e ortografia desde o início, especialmente com excelente ensino, mas depois experimentam os problemas mais debilitantes, quando são necessárias habilidades linguísticas mais complexas, como gramática, compreensão e redação.

Segundo Andrade, Prado e Capellini (2011), no Brasil, a maioria dos estudantes encaminhados para avaliação profissional não apresenta transtorno de aprendizagem, mas sim dificuldades geradas por causas externas, decorrentes de fatores ambientais ou metodológicos. Isso ocorre principalmente porque nossa política educacional ainda não reconhece dislexia como uma categoria de transtorno de aprendizagem, e as criações pedagógicas predominantes no sistema educacional brasileiro não enfatizam — ou mesmo desencorajam fortemente — as relações grafofonológicas na alfabetização. O déficit na formação acadêmica do professor sobre os processos cognitivos e neurofuncionais relacionados à linguagem escrita e aos fundamentos genético-neurológicos da dislexia frequentemente faz com que o professor confunda dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, problemas de aprendizagem de origem constitucional e inerentes à escola, bem como dificuldades de aprendizagem, que são problemas ambientais ou externos à escola, incluindo metodologia inadequada de alfabetização, problemas emocionais na família e/ou na escola etc., são erroneamente associados a transtorno de aprendizagem

Em tese, se o professor é o sujeito determinante para identificação e sucesso do desenvolvimento dos alunos com dislexia, melhor deve ser sua formação para atuar com tais crianças. No que concerne à qualificação profissional, há também de ser considerado o vínculo estabelecido com as crianças e a mediação ocorrida durante as propostas pedagógicas.

3.4 Alfabetização e Mediação

Conforme mencionado anteriormente, a alfabetização por si já é uma ação que demanda muitas articulações docentes, a fim de que o processo seja o mais significativo possível para os estudantes. Dessa forma, para Rose (2009), no caso dos alunos com dislexia, as intervenções precisam ser favoráveis e com objetivos especificamente planejados, com vistas a ativar as zonas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento da leitura e escrita.

Rose (2009, p. 37) afirma que “estudos de imagens cerebrais funcionais durante a leitura indicam que crianças e adultos com dislexia normalmente mostram menos atividade do que controles em regiões tempo-parietais do hemisfério esquerdo”. Contudo, é essencial ponderar que o cérebro tem sua plasticidade e pode, com o tempo, modificar-se ao receber estímulos.

Se o cérebro precisa de estímulos diferentes, propostas pedagógicas similares aos não disléxicos certamente não proporcionarão avanços nas habilidades de leitura e escrita. Um adendo é pertinente: não existem propostas significativas se o docente não souber intervir assertivamente. Souza (2020), certa dessa afirmação, estudou a mediação docente e, mesmo com relativo teor de subjetividade, pondera sobre a necessidade de a criança ser vista primeiramente como um sujeito atuante, capaz de aprender e modificar sua condição por meio da motivação. Nesse caso, o professor é essencialmente capaz de

(...) desafiar os alunos através do ensino para trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos que favoreçam a construção de conhecimento mediante seus processos de aprendizagem (Souza, 2020, p. 33).

Diante disso, cabe a indagação acerca do modo como se deve desafiar os estudantes. Este é um questionamento de ordem prática. Segundo Souza (2020, p. 31), todos os novos conhecimentos precisam ser ancorados em saberes já construídos pelos docentes, para que sejam capazes de fazer outras novas conexões, pois assim estarão preparados para “(...) desenvolver as funções mentais a partir da sua própria interação com o mundo”.

Dissertar a respeito de mediação envolve conceitos fundamentados estabelecidos por Vygotski (1991), mais especificamente, os de zona proximal e real de desenvolvimento. A zona proximal é aquela em que o docente apoia o educando quando ainda não tem elementos cognitivos capazes de resolver determinado desafio com autonomia. Já a zona real é caracterizada como algo que se pode vir a fazer sozinho. Para que a criança transite da zona proximal para a real, o principal mediador, na escola, é o professor, porém, na interação entre os pares, as possibilidades de avanços são consideradas essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

As características que diferenciam as crianças disléxicas de seus pares são muito

significativas, pois suas notas escolares são baixas. Eles mostram erros no ditado, visto que, em sua escrita, há diferentes manifestações da desordem, como a omissão de certa letra ou questões de ortografia ligadas a sílabas ou a palavras longas com sílabas compostas (Barba Tellez *et al.*, 2019).

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016) afirma ser comum a confusão entre letras graficamente diferentes em simetria ou pequenos detalhes, especialmente na impressão. A direção das vogais é alterada; elas tendem a desenvolver um roteiro hesitante e irregular. Algumas vezes, as letras são compostas de traços soltos e, em outros casos, apesar da caligrafia correta, observam-se lentidão e erros devido à inversão de curvas. As transposições são evidenciadas pela mudança da ordem das sílabas dentro da palavra, especialmente quando se trata de sílabas compostas. Elas podem ocorrer alterando a ordem das letras dentro de uma sílaba direta ou em uma sílaba inversa, mas é mais comum inverter letras que formam parte de uma sílaba dupla. Esse fenômeno é chamado de inversão dinâmica.

De acordo com Vega, Soriano-Ferrer e Rello (2019) crianças com dislexia, devido às fracas conexões entre as áreas visuais do cérebro e as áreas responsáveis pelo processamento fonológico, precisam de um esforço maior para estabelecer som/grafia, mas sobretudo para automatizá-la. É por isso que necessitam de métodos especiais do tipo fonético e não silábico, com muitos estímulos externos (desenhos, sons, letras móveis etc.), que estimulam todos os seus sentidos e, principalmente, de muita prática, uma vez que aquilo que as crianças com desenvolvimento normal podem adquirir em poucas sessões, os disléxicos carecem de muitas repetições para conseguir.

A ABD (2016) esclarece que crianças com dislexia apresentam condensação ao escrever ditados e cópias, visto que as palavras são agrupadas para formar uma única, sem nenhum significado específico. Ocasionalmente, as segregações são observadas quando se fazem separações incorretas e desnecessárias ao dividir as palavras, ou ao juntar várias em uma, e em geral, essas crianças mostram uma falta de ritmo na leitura e, às vezes, uma lentidão exasperante. Em algumas ocasiões, por precaução, eles leem em voz baixa antes de ler em voz alta, a fim de garantir a exatidão. Em outros momentos, muitas vezes não o fazem, o que aumenta a lentidão da leitura

Quanto às dificuldades para distinguir entre esquerda e direita, bem como copiar perfeitamente da lousa, Barba Telles *et al.* (2019) confirmam ser verdadeira e apresentam também problemas para entender a linguagem impressa e mostram falta de atenção e concentração, devido ao esforço intelectual que têm de fazer para superar suas dificuldades perceptuais específicas. Neste sentido, experimentam muita fadiga, resultando em uma atenção instável e inconsistente. Assim, séries de ordens sucessivas podem ser difíceis de sustentar e cumprir.

Nesses casos, Tamayo (2017) afirma que para os disléxicos o aprendizado da leitura e da escrita é desinteressante; não encontram nenhuma motivação para atrair-lhes a atenção. Por conseguinte, revelam frustração, falta de autoconfiança, problemas de comportamento como impulsividade, falta de atenção e imaturidade. Alguns mostram distúrbios comportamentais, em razão de um sentimento de inferioridade ou traços que denotam desajuste emocional. Os elementos sistematizados a partir da prática e da teoria oferecem recursos neuro educacionais para o cuidado integral da criança disléxica na educação precoce. Essa influência inclui professores e pais na fase de preparação escolar. Tais elementos contribuem para a maturidade, mediante o desenvolvimento de funções básicas vitais para o processo.

3.5 Adequações Acadêmicas

As escolas podem implementar adequações acadêmicas e modificações para ajudar os estudantes com dislexia a obterem êxito. A IDA (2016) exemplifica que um estudante com dislexia pode receber tempo extra para completar tarefas ou auxílio para tomar notas e tarefas de trabalho modificadas adequadamente. Os educandos podem se beneficiar de ouvir livros em formato de áudio e usar programas de leitura de texto no computador.

Shaywitz, Morris e Shaywitz (2008) afirmam que o estudante com dislexia apresenta potenciais voltados para a linguagem oral, portanto os docentes devem elaborar oportunidades educativas, priorizando intercâmbios orais com os pares na sala de aula. É essencial considerar que a leitura e a escrita são importantes para as tarefas escolares, mas a habilidade de

compreensão precisa ser estimulada para que as duas primeiras sejam significativas para a vida em sociedade.

Um estudante com dislexia pode aprender melhor, segundo Rose (2009), quando está menos tenso e, por essa razão, a fim de que possa realizar as propostas pedagógicas, é elementar disponibilizar maior tempo. Recursos bastante funcionais são trabalhos que envolvem textos em áudios e ainda recursos tecnológicos, mas há de se cuidar dos ruídos concorrentes nos momentos em que lhes é exigida a atenção.

Em suma, para Shaywitz, Morris e Shaywitz (2008), não se trata de privilegiar as crianças com dislexia, mas a elas é conferido o direito de ter uma sala separada em momentos em que se fizer necessário, bem como contar com o apoio de outra pessoa para realizar leituras, especialmente, para atividades com grande quantidade de textos. Tais estratégias são oportunas principalmente quando há exames ou testes padronizados.

Outros estudos também apontam que a utilização do método simultâneo da linguagem multissensorial estruturada (multissensorial) promove melhor produção de letras e sons. Do mesmo modo, leitura de palavras e ortografias para crianças, bem como programas que ensinam diretamente a linguagem sistemática e os conceitos/habilidades (tanto sequenciais como cumulativas) utilizando métodos multissensoriais e simultâneos são mais eficazes, conforme Wadlington (1996).

Para Lins *et al.* (2020), crianças e adolescentes com dislexia são particularmente vulneráveis. Isso ocorre porque muitos não entendem completamente a natureza de seus problemas de aprendizagem e, como resultado, tendem a se culpar por suas próprias dificuldades. Anos de insegurança e autorrecriminação podem corroer a autoestima de uma pessoa, tornando-a menos capaz de tolerar desafios na escola, no trabalho ou nas interações sociais. Dessa forma, a motivação do aluno a continuar aprendendo fica cada vez menor, dificultando seu engajamento na escola. Assim, segundo a IDA (2016), as adequações escolares possibilitam aos estudantes disléxicos demonstrar seu aprendizado sem serem prejudicados por conta do transtorno. Ademais, permitem que aprendam e mostrem seu aprendizado por meio da participação plena na sala de aula.

Cada adaptação (IDA,2016) precisa atender às necessidades educacionais particulares do estudante, por esse motivo, é preciso refletir sobre quais adaptações são necessárias para assegurar que ele esteja em pé de igualdade com aqueles que não têm nenhum transtorno e/ou deficiência. Por exemplo, o tempo adicional, por si só, raramente melhora o desempenho de disléxicos — ou de alunos sem dificuldades de aprendizagem —, pois nem todos carecem ou se beneficiam de tempo prolongado. No entanto, isso pode proporcionar mais possibilidades de usar estratégias para realizar tarefas que lhes sejam inerentemente difíceis — entre elas, estratégias sistemáticas de decodificação, para estudantes com habilidades deficientes de decodificação de uma única palavra; releitura de texto com sintaxe e gramática complexas, a fim de compreender o que se lê etc. Em suma, os alunos que podem se beneficiar de tempo prolongado, precisam ser ensinados a usar esse recurso a seu favor.

Importante também é que o professor observe se as intervenções e propostas são favoráveis para cada educando, uma vez que cada um tem seu estilo de aprendizagem. Nesse sentido, é comum que cada educando responda aos estímulos de modo distinto, e as escolas, fundamentadas legalmente, podem e devem ajustar inclusive seus currículos para que todos conquistem sua autonomia e desenvolvimento integral (Rose, 2009).

A IDA (2017) publicou um conjunto de fatores que descrevem o que os professores precisam saber sobre a dislexia. Trata-se de um guia orientador que muito pode contribuir para que o docente facilite o processo de ensino- aprendizagem das crianças com dislexia: A tabela 3 apresenta adaptações que os professores podem fazer para melhorar o aprendizado dos alunos com dislexia:

Tabela 3

Adaptações acadêmicas

- Esclarecer ou simplificar instruções escritas, sublinhando ou destacando pontos importantes para o aluno;
 - Permitir tempo extra para as tarefas;
 - Oferecer ajuda ao aluno na tomada de notas;
 - Reduzir a quantidade de texto a ler;
 - Sublinhar informações importantes de textos e livros (com caneta adequada), caso o aluno tenha dificuldade em encontrá-las por conta própria;
-

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Proporcionar mais atividades práticas, pois os materiais muitas vezes são insuficientes para crianças com dificuldades de aprendizagem. Tais estágios podem incluir exercícios práticos; jogos de aprendizagem, atividades de aprendizagem em pares, programas de computador etc.;
 - Ofertar vocabulário do conteúdo e orientação para ajudar o aluno a compreender a leitura. Este último pode ser desenvolvido por meio de parágrafos, páginas ou episódios;
 - Usar um dispositivo de armazenamento. Você pode salvar textos, livros, histórias e aulas especiais. Assim o aluno pode repetir o áudio para esclarecer as dúvidas. O aluno também pode ouvir e observar palavras impressas e, assim, aprimorar suas habilidades de leitura;
 - Usar tecnologia assistida e ferramentas alternativas, como "tablets", leitores da web, dicionários, livros de áudio, calculadoras, papel quadriculado para problemas de matemática etc.;
 - Repetir as instruções. Alguns alunos têm dificuldade em seguir as instruções, de modo que podem ser solicitados a repeti-las com suas próprias palavras. Se tiverem vários estágios, você pode subdividi-los ou apresentá-los um de cada vez. Se as instruções forem dadas por escrito, deve-se garantir que o aluno possa ler e compreender as palavras e o significado das frases;
 - Manter uma rotina diária, pois muitos alunos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldade em se organizar;
 - Ofertar cópia das notas de aula (ou rascunhos) para aqueles que têm dificuldade em completá-la por conta própria;
 - Combinar informações verbais e visuais e organizar o conteúdo a ser ensinado organizador;
 - Escrever pontos ou palavras-chave no quadro antes da apresentação;
 - Equilibrar apresentações orais, informações visuais e atividades participativas, incluindo atividades equilibradas (grupo, geral e individual);
 - Usar mnemônicos para ajudar os alunos a lembrar de informações importantes;
 - Enfatizar a revisão diária. Esse tipo de estratégia pode ajudar os alunos a se conectarem com conhecimentos prévios;
 - Utilizar vários métodos de avaliação, como apresentações orais, participação em discussões, avaliações escritas, testes de múltipla escolha etc.;
 - Alterar o modo de resposta. Para quem tem dificuldades com a motricidade fina e/ou caligrafia, permitindo diferentes formas de apresentação do conteúdo (espaço de escrita adicional, síntese de conteúdos, tarefas de escolha múltipla, apresentação de desenhos, respostas orais etc.);
 - Colocar o aluno próximo ao professor, longe de sons, pessoas ou materiais que possam distrair o aluno, principalmente aqueles com problemas de atenção;
 - Incentivar o uso de agendas, calendários e organizadores. Com isso, o aluno pode ser informado sobre as datas e prazos das atividades da escola;
 - Incentivar o uso de sinais para indicar coisas importantes ou coisas que o aluno não consegue entender. Esse comportamento também pode ajudá-lo a rastrear o tempo gasto em exames e o status atual de seus estudos.
 - Completar o conteúdo abordado em dificuldade crescente
-

Fonte: IDA, 2017, p.8-10

Por fim, vale destacar que a escolha de uma ou mais adaptações deve ser analisada criteriosamente pelos professores e pela coordenação pedagógica, conforme as necessidades do aluno. Para a IDA (2017), no início, pode ser necessário combinar vários, mas espera-se que seu número diminua com o progresso do aprendizado e a independência do estudante. É importante que o educador esteja ciente do que educando realmente precisa. Ademais, ele precisa orientar os pais da melhor forma possível para continuarem o trabalho pedagógico em casa, bem como colaborar com terapeutas e especialistas que costumam ajudar a criança.

Segundo Seno (2020), a organização escolar pode mudar em termos de estrutura/material de recursos humanos. Diante disso, mostrar ao professor que um mesmo conteúdo pode ser apresentado de diferentes formas, graças à flexibilidade curricular, é fundamental para que ele compreenda que está desenvolvendo um trabalho inclusivo, e não facilitador. Em síntese, usar diferentes estratégias não significa cobrar menos do aluno; significa tornar possível que este último realize as propostas sugeridas com êxito.

CAPÍTULO IV – O CONTEXTO DA PESQUISA

Sempre fui reconhecida como a mais 'lenta' na minha família. Escrita e ortografia eram muito difíceis para mim. Minhas cartas não possuíam originalidade. Tinha dificuldade para soletrar e sou assim até hoje.

(Agatha Christie)

Neste capítulo, mostra-se a localização do município de Santo André, bem como a organização de sua rede municipal de educação, no que diz respeito especialmente ao trabalho com a educação inclusiva. Com isso, será possível compreender a organização dos servidores e dos serviços direcionados às crianças com deficiência, bem como as iniciativas que amparam os estudantes com transtornos do neuro desenvolvimento.

4.1 O Município de Santo André

O município de Santo André localiza-se no estado de São Paulo, na região sudeste do Brasil. Sua população é estimada em 723.889 habitantes, governados pela segunda vez consecutiva pelo prefeito Paulo Henrique Serra Pinto, de acordo com o sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹.

Figura 3. Santo André (SP).



Fonte: Canal Autismo (2022).

¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santo-andre.html>. Acesso em 01 out. 2022.

4.2 A Rede Municipal de Educação: a Educação Inclusiva

De acordo com Gerbelli (2022, p. 91), na rede de educação de Santo André há “43 Creches que atendem crianças de 0 a 3 anos; 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atende da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental” e, ainda, “5 Centros Públicos de Formação Profissional, que atuam com Educação de Jovens e Adultos”.

A rede de educação é considerada inclusiva, pois tem servidores e equipamentos direcionados ao atendimento dos alunos com deficiência e transtornos. A título de exemplo, para os alunos da rede municipal de educação e munícipes com deficiência, há o Núcleo de Apoio à Natação Adaptada (NANASA). Tal equipamento garante 70% das vagas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que estudam nas escolas da rede, o que corresponde a um percentual de 3,5%, ou seja, 1.235 alunos com deficiência, visto que o total de atendidos é de 37 mil crianças (Gerbelli, 2022).

Ainda segundo Gerbelli (2022, p. 59), a rede de educação “assume a condição de ser audaciosa e pioneira, no que diz respeito à proposta educacional inclusiva.” A pesquisadora explica que, mediante o contexto histórico brasileiro, “desde muito cedo, houve acontecimentos e organizações de trabalho pedagógico voltados à iniciação e promoção de uma escola inclusiva nessa rede.”

A rede dispõe de profissionais especializados e designados para dar suporte a todas as crianças com deficiência, aos professores que têm alunos com deficiência e até mesmo às famílias dos educandos. Dentre eles, destacam-se:

A) O Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI) — servidor admitido via concurso público para o cargo de professor da rede municipal de educação, que, após passado o estágio probatório, se candidata à função gratificada em questão. Isso significa um percentual de 30% a mais no salário de docente, bem como a ampliação de carga horária de 30 para 40 horas semanais (Nascimento, 2018).

De acordo com Nascimento (2018), a principal função do PAEI é dar suporte aos alunos

com deficiência, o que se inicia no momento da efetivação da matrícula, ao realizar a anamnese da criança, ao combinar a rotina escolar com os responsáveis, entre outras funções, como o preenchimento de toda a documentação — a exemplo da “ficha de medicação, para educandos que fazem uso contínuo de fármacos — e a solicitação de transporte escolar gratuito Adaptado (TEG), para os alunos que são cadeirantes ou apresentam mobilidade reduzida” (p. 83).

Ainda de acordo com a pesquisadora, ao PAEI compete:

(...) realizar os registros de rotina, fazer solicitações para profissionais da saúde externos em formulários próprios como Referência / Contrarreferência e Solicitações Técnicas para observação pelos profissionais da saúde do CADE, para orientação e avaliação para ingresso do aluno em atendimento em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) (Nascimento, 2018, p. 83).

Como se vê, são diversas as atribuições desse profissional, contudo seus afazeres ainda são divididos em duas ou mais escolas, visto se tratar de um serviço itinerante. Em todo caso, Nascimento (2018, p. 83) ressalta o principal foco do trabalho do PAEI:

(...) elaboração junto ao professor da sala regular do Plano de Acompanhamento do Aluno, que se trata de um documento com dados sobre o histórico neonatal do aluno até o presente momento (...)

Nesse sentido, esse profissional e o professor da sala regular de ensino precisam se articular e observar os potenciais e fragilidades da criança, a fim de elaborar as metas e estratégias, visando ao pleno desenvolvimento do discente.

Na época em que Nascimento (2018) realizou sua pesquisa de mestrado, havia, na rede, um total de 30 PAEI. Posteriormente, esse número foi ampliado para 39, dado o crescimento de alunos matriculados (Gerbelli, 2022). Atualmente, cada PAEI atende, no máximo, a 2 escolas.

B) O Agente de Inclusão Escolar (AIE) — assim como os demais servidores que trabalham nas escolas da rede municipal de educação de Santo André, o AIE também acessa o

cargo via concurso público. Trata-se de uma categoria relativamente nova nas escolas, responsável por cuidar das crianças com deficiência naquele contexto (Nascimento, 2018)

O primeiro concurso público a selecionar os primeiros AIE, deu-se no ano de 2013 e, posteriormente, no ano de 2019. Atualmente, estima-se a quantidade de 120 servidores, cujas atribuições consistem em acompanhar e cuidar dos alunos com mobilidade reduzida, com falta de autonomia para alimentar-se e realizar a própria higiene pessoal. Suas funções não englobam o apoio pedagógico aos discentes com dificuldades de aprendizagem, principalmente em virtude de a função demandar apenas formação em ensino médio (Geinc², 2022 *cit. in* Gerbelli, 2022)

Os AIE recebem a orientação dos PAEI no que tange à rotina dos alunos, à adaptação de materiais, entre outras funções. Contudo, são profissionais que também estão sob a tutoria das equipes gestoras das unidades escolares. Segundo Gerbelli (2022) a quantidade de AIE nas escolas ainda não é suficiente para atender às demandas, por isso houve a contratação de estagiários do curso de pedagogia para atuar no apoio aos educandos.

Ainda de acordo com Gerbelli (2022, p. 74), é necessário considerar que o os AIE devem viabilizar

(...) condições para que o aluno se torne cada vez mais independente, em uma participação colaborativa, com vistas a desenvolver gradativamente as habilidades que permitam uma maior autonomia nas atividades escolares e de vida diária.

Certamente, muitas crianças conseguem eliminar as barreiras e dispensar o auxílio dos AIE e estagiários, entretanto há também aqueles que precisam do apoio dos profissionais ao longo de toda sua estadia na escola.

É oportuno salientar a existência de outros profissionais que compõem o quadro da gerência da educação inclusiva, como a própria gerente, a coordenadora de serviço educacional

² Gerencia de Educação Inclusiva

e a assistente pedagógica da educação inclusiva. Elas têm dentre outras a incumbência de atuar na formação continuada dos PAEI e dos AIE.

C) O Professor de Atendimento Educacional Especializado — docente que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Na rede de educação de Santo André, não há concursos para tais servidores. Gerbelli (2022) informa tratar-se de professores concursados atuantes em sala de aula regular que, por terem formação nas áreas de NEE, são selecionados e migrados para uma das 23 unidades de SRM ativas dentro das próprias unidades escolares. Via de regra, não há uma SRM em cada escola, mas os alunos com deficiência são agrupados nas unidades próximas de suas residências.

A pesquisadora ainda enfatiza que “a SRM atua com os alunos já diagnosticados, visto ser uma das exigências do MEC³ para efetivar a matrícula do aluno” (Gerbelli, 2022, p. 113). Isto é, alunos diagnosticados com dislexia não são beneficiados por esse serviço.

Ademais, há, na rede, uma escola de ensino regular que funciona como polo para crianças com deficiência visual e outra escola que atende aos alunos com deficiência auditiva. Os serviços são novos, mas aos poucos estão se ampliando (Gerbelli, 2022). De acordo com a autora, os recursos existentes nessas instituições são favoráveis à alfabetização do aluno com deficiência visual,

(...) auxiliando na aquisição do código Braille e Soroban, na orientação e mobilidade, no reconhecimento da audiodescrição, na utilização de recursos de tecnologia assistiva, entre outros, por meio de aprendizados significativos e vivenciais (Gerbelli, 2022, p. 120)

Já o Polo bilíngue objetiva ampliar o desenvolvimento integral do educando com deficiência auditiva, apoiando-se na ampliação de conhecimentos,

(...) auxiliando na aquisição de Libras (primeira língua - L1) e na construção do processo de alfabetização, português na modalidade escrita (segunda língua - L2) por meio de aprendizados significativos e vivenciais (Gerbelli, 2022, p.119).

³ Ministério da Educação

É imperativo destacar, mais uma vez, que as escolas não têm salas especiais, mas sim um trabalho integrado com a sala regular de ensino. Nesse caso, professores do AEE e de salas regulares unem esforços para planejar oportunidades significativas para o envolvimento de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Sabe-se que a educação inclusiva na rede municipal de educação de Santo André apresenta lacunas, principalmente porque as legislações que regulamentam os serviços e os servidores que apoiam os alunos com transtornos e deficiências, porém, estão aos poucos, avançando e ampliando a garantia dos direitos destas pessoas. Entretanto, como foi possível observar nas pesquisas de Nascimento (2018) e Gerbelli (2022), a cada ano, introduzem-se mais recursos, e isso mostra que, de facto, se trata de uma rede preocupada em oferecer serviços de qualidade e que fazem a diferença na educação formal dessas crianças.

Embora tenham sido muitas as conquistas dos serviços e profissionais para o atendimento dos alunos com deficiência na rede municipal de educação, ainda há poucos suportes para os diagnosticados com transtornos. Os PAEI, AEI e os Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), por exemplo, não são designados para auxiliar professores com alunos disléxicos. Assim sendo, as adaptações, o planejamento e a execução de atividades ficam sob a responsabilidade exclusiva do professor.

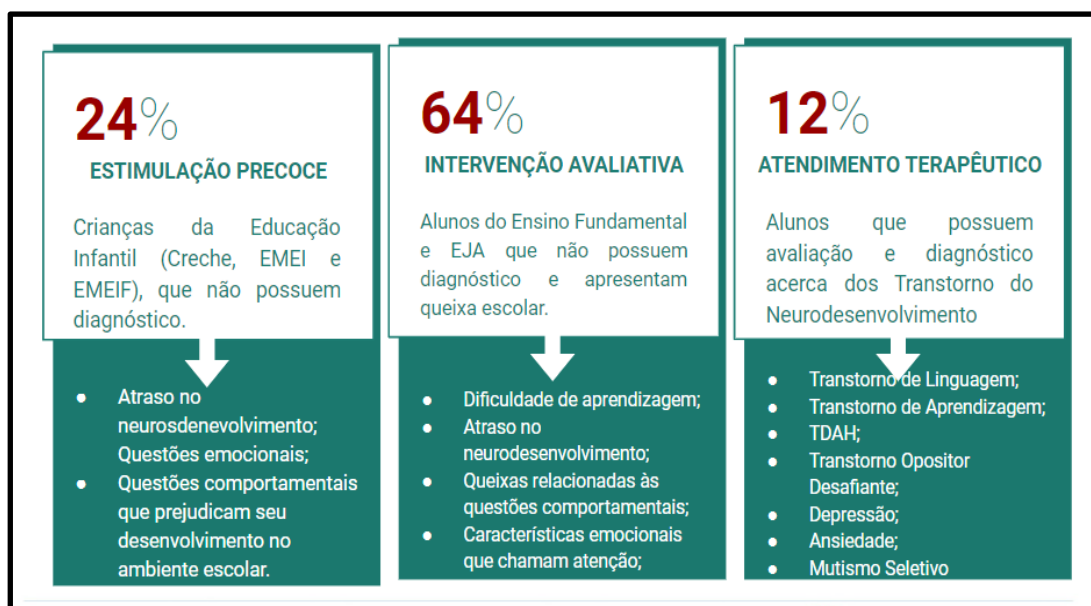
4.3 Os Transtornos de Aprendizagens: Novas Necessidades para a Formação Docente

Mediante a constatação de muitos casos de alunos com transtornos do neuro desenvolvimento, a Secretaria de Educação (SE) do Município de Santo André, desde o ano de 2021, tem se preocupado com a formação continuada dos docentes da rede municipal de educação e, dessa forma, tem investido na formação continuada dos seus coordenadores pedagógicos, haja vista serem os principais responsáveis por formar continuamente os docentes em serviço.

Atualmente, o equipamento responsável por atender às crianças com transtornos chama-se Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), inaugurado no ano de 2012.

Nele, há profissionais de fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia, bem como de terapia ocupacional, todos voltados para o atendimento terapêutico (Gerbelli, 2022). Vale ressaltar que os serviços do CAEM se destinam somente aos alunos com transtorno, distribuídos da seguinte maneira:

Figura 4. Distribuição de atendimento no CAEM



Fonte: SE (2022).

De acordo com a SE (2022), os especialistas do CAEM atuam com coordenadores pedagógicos escolares em cursos realizados mensalmente, por meio do programa “Formando para Diversidade – PROFORDI⁴”, cujos objetivos são:

instrumentalizar a AP⁵ com um olhar pedagógico ampliado e multifacetado com relação às crianças que necessitam de um trabalho diferenciado, qualificando o atendimento educacional acerca dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, independentemente do diagnóstico concluído (SE, 2022, s.p).

Uma ação que surgiu junto das formações do PROFORDI, segundo a SE (2022), foi o

⁴ Programa Formando para a Diversidade: formações que envolvem conteúdos conceituais sobre os transtornos do neuro desenvolvimento.

⁵ Na rede municipal de educação de Santo André, os coordenadores pedagógicos são nomeados por assistentes pedagógicos (AP).

monitoramento de crianças com transtornos nas escolas. Assim, é possível saber: o número de alunos, os seus diagnósticos, se eles têm convênio, se fazem ou não tratamento terapêutico, entre outras informações. Isso possibilitou a quantificação exata de crianças com dislexia. No mês de agosto de 2022, a planilha indicava 402 crianças com algum tipo de transtorno devidamente diagnosticado, das quais 12 são indicadas com dislexia. Ademais, a planilha da SE (2022) indica que, do total de alunos, 110 apresentam TDAH.

Os profissionais do CAEM têm realizado um trabalho de credibilidade na rede de educação, pois, além de dar suporte às famílias e atender às crianças diagnosticadas, um dos serviços mais importantes é a avaliação multidisciplinar. Isso contempla principalmente as crianças oriundas de famílias menos favorecidas socialmente (SE, 2022). Vale destacar a existência de uma lista de espera para que as crianças possam passar por avaliação multidisciplinar, visto que as vagas são limitadas. Atualmente, há 1200 crianças em atendimento (Gerbelli, 2022). Desse modo, vislumbra-se a ampliação do CAEM, uma vez que há muitas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e não têm diagnóstico que explique os motivos da estagnação em suas hipóteses de conhecimento, mesmo com efetivo trabalho de recuperação das aprendizagens.

V – CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, explana-se a metodologia do presente estudo, iniciando pelas preliminares, isto é, as inquietações que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa: o problema, o objetivo geral, os questionamentos relacionados e hipóteses. Ademais, especificam-se o instrumento de coleta de dados e sua validação, bem como suas especificidades e os sujeitos envolvidos no processo de recolha de dados.

5.1 O Problema

Por meio do levantamento das pesquisas para fundamentar este trabalho, foi possível compreender que, se a alfabetização de crianças que não apresentam rebaixamento cognitivo já se configura como um processo extremamente complexo, com crianças portadoras de dislexia, os desafios são ainda mais acentuados. Partindo desta premissa, formularam-se as seguintes indagações: O que os professores sabem sobre a dislexia? Quais as dificuldades em efetivar o trabalho pedagógico com as crianças com esse transtorno? O que poderia ser feito para erradicar as lacunas conceituais?

5.2 Objetivo Geral

Na busca de elucidar os problemas apresentados, estruturou-se o seguinte objetivo geral: analisar o conhecimento dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede de Educação de Santo André sobre dislexia.

5.3 Questionamentos relacionados com a temática

Tendo em vista o objetivo geral do estudo, foi necessário considerar questionamentos relacionados com a temática, a saber:

- Analisar os saberes que os professores têm sobre características, informações

gerais, sintomas, diagnóstico e tratamento da dislexia;

- Analisar se os conhecimentos estão relacionados às variáveis profissionais, como tempo de serviço, formação especializada na área e contato com alunos com dislexia formalmente diagnosticada.

5.4 Os Pressupostos

Anteriormente às constatações científicas, bem como ao acesso às respostas da pesquisa empírica, as hipóteses iniciais do presente estudo foram:

- Os professores de ensino fundamental não têm conhecimento sobre o transtorno de aprendizagem dislexia;
- Há diferenças significativas entre as crenças dos participantes, em relação às variáveis: formação específica na área de dislexia, tempo de serviço e contato com aluno disléxico formalmente diagnosticado.

5.5 A Metodologia

O presente estudo é de natureza quantitativa. De acordo com Knechtel (2014), esta é uma espécie de pesquisa que busca compreender problemas de ordem humana ou social, fundamentada em um teste teórico composto por variáveis numéricas. Sua análise retorna dados estatísticos, visando a corroborar ou não as hipóteses iniciais. Não se trata, porém, de uma pesquisa superficial ou simples, pois requer do pesquisador a análise da realidade do contexto que se pretende compreender.

Knechtel (2014, p. 102) enfatiza que a pesquisa quantitativa visa à “ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado”. Para a autora, as “descrições detalhadas” devem ser valorizadas, e é possível que haja “uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos” (Knechtel, 2014). Seguindo tal linha de raciocínio, a escolha do método quantitativo possibilitou verificar e quantificar a relação existente entre as variáveis de interesse em estudo.

Segundo Quivy, Campenhoudt e Ayala (2017), as vantagens desse método envolvem a capacidade de quantificar grandes quantidades de dados e realizar numerosas análises de correlação, além da confiabilidade dos dados, já que as respostas são limitadas às alternativas. Já as desvantagens incluem a superficialidade da resposta e a impossibilidade de análise de determinados processos, ou seja, os resultados muitas vezes são apresentados de forma simples, desprovidos de elementos de compreensão complexos ou subjetivos.

5.6 Os Participantes/ Amostra

A população-alvo foram 67 professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP. O critério de inclusão foi o facto de estarem em atuação nas classes regulares de ensino fundamental. Por conseguinte, foram excluídos os profissionais que atuam na educação infantil e os que não estão em exercício.

5.7 Os Procedimentos de Recolha de Dados

Após solicitação, a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André autorizou a realização do estudo, que envolveu docentes das escolas que compõem a rede de ensino. Os participantes foram convidados por meio de um *e-mail* enviado às unidades escolares. A adesão foi voluntária; portanto, os docentes que aceitaram participar receberam o Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) físico e o *link* de acesso ao questionário online, do qual constavam perguntas relacionadas às suas concepções a respeito da dislexia. O processo deu-se de forma anônima, sem intervenção ou recolha de informação por parte da autora da pesquisa ou da instituição escolar.

O acesso ao questionário somente ocorreu após o participante consentir em participar do estudo. É pertinente frisar que o envio do questionário via *e-mail* permitiu maior número de participantes.

5.8 Os Riscos e os Benefícios

Em toda pesquisa há de se considerar os benefícios. Entretanto, o presente estudo não

ofereceu benefícios diretos para os participantes, salvo a possibilidade de o respondente poder refletir sobre a dislexia e ampliar seus conhecimentos, caso se interesse em pesquisas correlatas. Ainda assim, ao fim deste trabalho, os dados dele oriundos poderão contribuir para que os professores da rede Municipal de Santo André adquiram e/ou aprimorem conhecimentos acerca da temática.

Quanto aos riscos relacionados ao estudo, é possível afirmar que poderiam ser considerados mínimos, associados a um possível desconforto e/ou cansaço ao responder o questionário. Como a coleta de dados foi feita em ambiente virtual, há risco inerente a qualquer acesso à internet quanto à proteção da privacidade, em função das limitações das tecnologias utilizadas.

5.9 Dos Princípios Éticos

De acordo com a Resolução CNS 466/2012, os participantes receberam antecipadamente o TCLE contendo os objetivos e os procedimentos do estudo, os benefícios e riscos, bem como a garantia de anonimato, confidencialidade, sigilo e privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Aos participantes, foi oportunizada a desistência a qualquer momento, eximindo-se da obrigatoriedade de responder a todas as perguntas e garantindo a participação voluntária sem prejuízo ou represália. Dessa forma, o respeito pelas reações dos respondentes foi garantido. Quanto às informações obtidas, elas foram analisadas em conjunto com as de outros voluntários, mas não se divulgou a identificação de nenhum dos profissionais.

Para garantir o respeito aos princípios éticos, o estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do ABC (UFABC), por meio da Plataforma Brasil⁶. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando a garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos envolvidos.

⁶ Este estudo foi registrado na Plataforma Brasil/CEP, sob nº Cae 48554121.9.0000.5594 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do ABC - Santo André/SP em 28 de janeiro de 2022.

5.10 Os Primeiros Passos

Antes de se optar pelo principal instrumento de coleta de dados — o questionário —, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, que oportunizou aprofundamento e imersão no tema dislexia. Para Prodanov e Freitas (2013), toda pesquisa científica depende da revisão bibliográfica, por ser o ponto de partida para outros desdobramentos, bem como para conhecer publicações correlatas ao objeto de estudo. Contudo, os autores ressaltam a pertinência de buscar fontes confiáveis, evitando, em especial, publicações eletrônicas sem o conhecimento da confiabilidade da fonte.

Em suma, Prodanov e Freitas (2013) chamam a atenção para a necessidade de o pesquisador efetuar buscas diversas, além de discernir se os dados são coerentes ou contraditórios. Assim sendo, uma pesquisa bibliográfica de qualidade envolve principalmente a capacidade de refletir, comparar e realizar leituras diversificadas, a fim de concluir quais as melhores fontes a serem utilizadas. Nesse sentido, para o presente estudo, buscou-se literatura brasileira e internacional, reconhecida mundialmente.

O segundo passo foi buscar os documentos disponibilizados pela rede municipal de educação de Santo André, visto se tratar de uma fonte muito importante para ampliar o conhecimento acerca da realidade das escolas e do tema escolhido. Cabe salientar que diversos autores, como Fonseca (2002), atestam que as fontes documentais são muito semelhantes às bibliográficas. No entanto, Prodanov e Freitas (2013) complementam que as primeiras pertencem a instituições e, por diferentes razões, não circulam em mídias ou estão presentes em livros publicados, pois são documentos que balizam organizações, métodos ou discussões próprias do público em questão.

Assim, uma pesquisa documental é, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 56):

(...) qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra).

Cabe ainda destacar o acesso a fontes como *e-mails*, materiais utilizados para cursos de formação e planilhas que fazem parte do sistema institucional, cuja função é monitorar ou acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

5.11 O Instrumento de Coleta de Dados

Com o objetivo de recolher os dados pertinentes ao estudo em questão, utilizou-se o questionário adaptado de *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS)*, presente no artigo de Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014), com autorização cedida pelo Professor Doutor Manuel Soriano-Ferrer, e traduzido para o português. (Anexo B)

O questionário constituiu-se de duas partes, totalizando 44 questões. Na primeira parte, focalizaram-se informações sociodemográficas dos participantes, tais como gênero, idade, anos de experiência profissional, contato com alunos com dislexia formalmente diagnosticados ao longo da carreira. Por fim, questionou-se a existência de formação especializada na área das necessidades educativas especiais. Na segunda parte, apresentaram-se 36 itens relativos aos conhecimentos e crenças dos professores sobre dislexia. Cada item da escala KBDDS consiste em uma declaração sobre dislexia e usa o formato: verdadeiro, falso e desconhecido. Esse formato permite diferenciar o que os professores não sabem e suas crenças errôneas — ou seja, conceitos errôneos. O KBDDS mede os conhecimentos e conceitos equivocados dos professores sobre dislexia de desenvolvimento em três áreas: informações gerais (natureza, causa e resultados da dislexia), sintomas/diagnóstico e o tratamento da dislexia.

O instrumento de coleta de dados foi organizado em formato digital e respondido em ambiente virtual via Google Forms. Ao utilizar os dados quantitativos, foi possível medir o nível de conhecimento dos professores sobre dislexia e analisar as relações entre as variáveis.

5.12 Pré-Teste

Segundo Robson (2011), a primeira fase de qualquer recolha de dados deve considerar um pré-teste, pois permite evidenciar possíveis falhas existentes no instrumento. Assim, antes de utilizar o questionário, é importante fazer uma verificação gráfica detalhada para evitar

desvios ortográficos, gramaticais ou sintáticos que poderiam causar erros ou induzir a respostas, reduzindo a validade do questionário.

Isso posto, o pré-teste foi realizado com quatro professores do ensino fundamental, que demonstraram interesse e disposição em oferecer possíveis críticas e sugestões, uma vez que também sentiram interesse pelo tema pesquisado. É importante destacar que os participantes acharam todas as questões relevantes e confiáveis, e não tiveram dificuldade de compreendê-las, tampouco de entender a linguagem utilizada. Logo, não houve sugestões para melhoria.

CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados da coleta dos dados, obtidos, como já informado, por meio do questionário organizado a partir da aplicação do instrumento de avaliação *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS)*, adaptado para a população brasileira, com base no artigo de Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa (2014). Exibe-se, portanto, o perfil dos participantes e, na sequência, as reflexões derivadas das respostas. É pertinente explicitar que 66 professores responderam às perguntas do questionário, e somente 1 não concluiu o preenchimento.

6.1 Perfil

Como mencionado anteriormente, o questionário utilizado para coletar os dados deste estudo foi organizado no Google Forms. Trata-se de uma ferramenta com excelente potencial para aproximar pesquisadores do seu público-alvo, considerando que, nos dias de hoje, com os recursos tecnológicos, muitas pessoas podem responder às questões utilizando um aparelho celular com acesso à internet.

A próxima tabela registra a quantidade de pessoas participantes e a porcentagem quanto ao gênero:

Tabela 4
Gênero dos participantes

	N	%
Feminino	62	93,9%
Gênero Masculino	4	6,1%
Prefiro não declarar	0	0,0%

Quanto ao gênero, tem-se o percentual de 93,9% (n=62) de mulheres que responderam ao questionário. Logo, conclui-se que o gênero masculino representa a menor parte dos docentes da rede municipal de educação.

Tabela 5
Idade dos participantes

	N	%
Idade	18 - 30 anos	6 9,09%
	31 a 40 anos	17 25,76%
	41 a 50 anos	26 39,39%
	mais de 50 anos	17 25,76%
Total	66	100%

No que diz respeito à idade dos participantes, 39,39% (n=26) estão na faixa etária de 41 a 50 anos. 25,76% (n=17) estão nas faixas de 31 a 40, dividindo o mesmo percentual dos que se declararam com mais de 50 anos. Assim, os participantes que têm entre 18 e 30 anos, isto é, 9,09%, (n=6), são minoria.

6.2 Carreira e Formação Acadêmica

Para analisar os dados recolhidos, é de grande valia conhecer o tempo de serviço no magistério e as habilitações acadêmicas dos participantes. Via de regra, esses aspectos podem não ser determinantes, contudo, quanto ao tempo de serviço, é possível afirmar que ao longo da carreira as experiências de vida oportunizam conhecer variedade de situações. Freire (1996) menciona a importância das relações para o processo da aprendizagem, no qual alunos e professores aprendem nas conexões da vida. No mesmo sentido, para Vygotsky (1991), as experiências são elos e âncoras para novos saberes.

A próxima tabela apresenta informações relacionadas ao tempo de experiência na docência de cada participante e suas habilitações acadêmicas.

Tabela 6
Experiência docente

		n	%
Tempo de serviço no magistério	0 a 5 anos	7	10,6%
	6 a 10 anos	8	12,1%
	11 a 20 anos	20	30,3%
	21 a 30 anos	25	37,9%
	Mais de 30 anos	6	9,1%
Habilitações Acadêmicas	Licenciatura	7	10,6%
	Pós-graduação	43	65,2%
	Mestrado	13	19,7%
	Doutorado	2	3,0%
	Outros	1	1,5%

Na terceira questão, objetivou-se conhecer a dimensão sociodemográfica dos participantes e a pergunta foi em relação ao tempo de carreira no magistério. Assim, 37,9% (n=25) dos participantes declararam ter entre 21 e 30 anos de magistério. Na segunda posição, 30,3% (n=20) têm de 11 a 20 anos. Nesse contingente, pode-se constatar que são profissionais experientes, a julgar pelo tempo de carreira. O menor percentual — de 9,1% (n=6) — corresponde a professores com mais de 30 anos de carreira no magistério. Isso se relaciona ao tempo de aposentadoria docente, visto que, no Brasil, os professores geralmente trabalham em torno de 25 a 30 anos.

A quarta questão envolveu a formação acadêmica dos participantes e obteve-se o seguinte resultado: a maioria dos participantes declarou ser pós-graduada, com o percentual de 65,2% (n=43) e, na segunda posição, 19,7% (n=13) cursaram mestrado. De todo o grupo, somente 10,6% (n=7) afirmaram ter apenas licenciatura.

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No que diz respeito à formação docente, a LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), especificamente em seu Artigo 62, dispõe sobre a necessidade de se ter, no mínimo, formação em nível superior para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I. É pertinente salientar que, até a promulgação da lei, grande parte dos docentes tinha formação de nível médio, no curso intitulado magistério. Diante disso, foi dado um prazo de dez anos para que todos os profissionais se adequassem à legislação.

Em análise ao PNE vigente (Brasil, 2014), na meta 16, objetiva-se que, até o fim de 2024, 50% dos profissionais da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação. Nesse aspecto, a rede de educação de Santo André supera a meta, visto que somente 10,6% ainda não têm a formação.

Ainda de acordo com o PNE (Brasil, 2014), a formação continuada dos professores está relacionada à qualidade de ensino oferecida aos educandos da educação básica. Além disso, ter acesso a níveis de ensino mais elevados é um direito do docente. No entanto, é preciso esclarecer que a realidade dessa rede municipal de educação não é a mesma do restante do Brasil. Conforme o Censo de 2013, somente 30,2% dos professores tiveram oportunidade de formar-se em algum curso de pós-graduação.

A próxima tabela mostra as informações relativas à formação do professor, atrelada às necessidades educativas especiais, com destaque para a dislexia.

Tabela 7
Formação Acadêmica em NEE

		n	%
Cursou pós-graduação na área das Necessidades Educativas Especiais?	Sim	31	47,0%
	Não	35	53,0%
Na graduação estudou sobre os transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia?	Sim	24	36,4%
	Não	42	63,6%
Teve formação em serviço sobre dislexia?	Sim	19	28,8%
	Não	47	71,2%

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo da sua carreira como professor (a) do ensino básico, já lidou com algum aluno(a) com dislexia formalmente diagnosticado?	Sim	28	42,4%
	Não	38	57,6%

Em continuidade, ainda investigando a formação acadêmica dos professores, indagou-se, na quinta questão, se o profissional cursou pós-graduação na área das necessidades educativas especiais. O resultado revelou que 47% (n=31) dos participantes têm formação em NEE.

Na sexta questão, buscou-se investigar a formação dos professores, porém, mais especificamente, no que tange aos saberes voltados para a dislexia. Assim, diante da pergunta “Na graduação estudou sobre os transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia?”, a resposta revelou que 63,6% (n=42) não estudaram o transtorno. Esse dado é alarmante, pois, segundo a Resolução CNE/CP nº1/2002, todas as faculdades e universidades que formam docentes para a educação básica devem ter, em suas bases curriculares, disciplinas referentes à educação inclusiva e aos alunos com deficiências ou transtornos.

Ainda sobre as lacunas formativas, para rompidas (Shaywitz, Morris e Shaywitz, 2008), muitos podem ser os fatores desfavoráveis para o desenvolvimento das crianças. Isso porque, em consonância com a literatura consultada, os professores geralmente são os primeiros a perceber indícios de dislexia e têm como responsabilidade minimizar os impactos das dificuldades por meio de intervenções e adaptações metodológicas para que as barreiras sejam, aos poucos,

Na sétima questão, buscou-se investigar se os respondentes tiveram formação em serviço sobre a dislexia e, novamente, a situação é preocupante: 71,2% (n=47) declararam que não tiveram. Perez (2016) chegou à mesma conclusão aqui verificada: muitos docentes que trabalham com turmas de alfabetização têm pouco conhecimento sobre dislexia e, por consequência, faltam-lhes habilidades para lidar com as diferenças nas salas de aula. Isto é, têm dificuldades na condução de turmas heterogêneas.

A oitava questão — “Ao longo da sua carreira como professor (a) do ensino básico, já lidou com algum aluno(a) com dislexia formalmente diagnosticado?” — revelou a necessidade de os docentes aprofundarem conhecimentos sobre a dislexia, pois 42,4% (n=28) dos respondentes declararam terem trabalhado com crianças com dislexia. Isso traduz algo já mencionado ao longo deste estudo: cada vez mais, há crianças diagnosticadas com o transtorno. Conforme dito anteriormente, ao redor do mundo, há de 5% a 17% de pessoas com dislexia, sendo que 5% delas estão em fase de alfabetização (Hoeft, McCardle e Pugh, 2015; Snowling e Hulme, 2021).

Portanto, é oportuno enfatizar a necessidade de capacitar os professores para que compreendam melhor a didática da alfabetização de crianças disléxicas. Caso contrário, muitas delas sairão das séries iniciais com defasagens na leitura e escrita.

6.3 Os saberes dos Professores e a Dislexia - resultados descritivos

Antes de se proceder à análise desse aspeto, é essencial destacar a possibilidade da incidência de respostas pautadas no senso comum. Dito de outro modo, os docentes participantes podem ter se apoiado em conceitos dos quais, em algum momento da vida, já ouviram falar ou mesmo ter realizado leituras superficiais sobre o assunto. Aranha e Martins (2009, p. 127) definem senso comum como “um conhecimento espontâneo, é um saber resultante das experiências levadas a efeito pelo homem ao enfrentar os problemas da existência”.

Vale ressaltar que a finalidade do presente estudo foi caracterizar os conhecimentos que os professores das escolas municipais de Santo André têm sobre dislexia, categorizando os saberes e os conceitos errôneos em domínios como: informações gerais, sintomas/diagnóstico e tratamento. Assim, foi fundamental determinar a quantidade das afirmativas corretas, incorretas e as que os professores não sabiam responder, além de suas respectivas percentagens.

Uma vez que os itens de resposta foram ordenados por categorias, optou-se, inicialmente, por fazer uma análise geral de cada vertente com todas as respostas dos

participantes e, na sequência, por apresentar os resultados em quadros organizados designadamente por Informações Gerais, Sintomas e Diagnóstico e Tratamento.

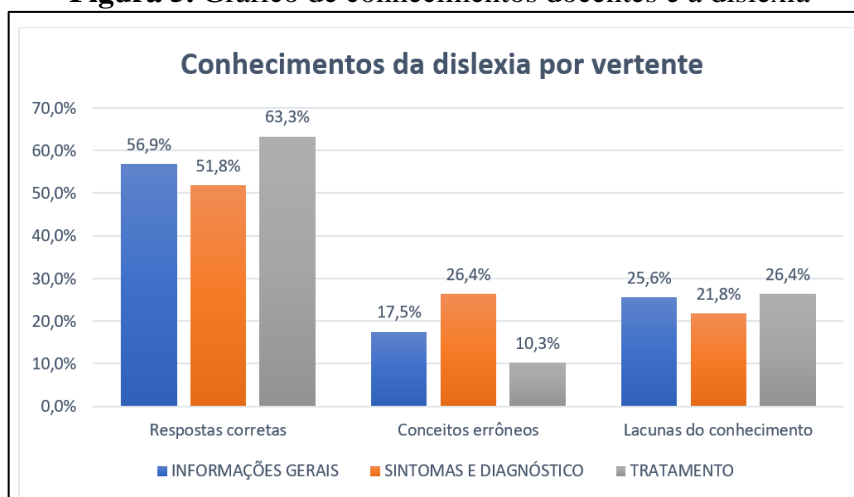
A próxima tabela apresenta um resumo de todas as respostas recebidas do questionário KDBBS, bem como a percentagem de acertos, erros e respostas dos professores:

Tabela 8
Análise Geral das respostas do questionário KDBBS

		n	%
Questionário KDBBS	Resposta incorreta	421	17,7%
	Resposta correta	1383	58,2%
	Não sabia	572	24,1%
Total		2376	100,0%

Aqui é possível verificar a taxa de acerto de 58,2% das respostas dadas no questionário KDBBS. No gráfico a seguir, pormenorizam-se os dados da tabela 8. Mais especificamente, nele, observam-se acertos, crenças errôneas ou equívocos e lacunas de conhecimento de professores em cada uma das subescalas.

Figura 5. Gráfico de conhecimentos docentes e a dislexia



Em relação às respostas corretas, pode-se constatar que a categoria que obteve mais acertos foi a de “Tratamento da dislexia”, com percentual de 63,3% de acertos. Já a categoria “Lacunas no conhecimento”, com percentual de 26,4%, concentra-se nas maiores defasagens dos participantes. Constata-se, ainda, que, dentre os conceitos errôneos, a categoria “sintomas e diagnóstico” também obteve maior porcentagem, de 26,4%.

Dada a importância da análise dos saberes dos professores envolvidos na pesquisa, realizou-se um comparativo com outros estudos similares, desenvolvidos em outros países. O resultado da investigação de Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer e Joshi (2017), com professores do Peru, e de Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi (2016), com os professores da Espanha, mostraram-se equivalentes ao do presente estudo.

Alarmante foi constatar as dificuldades dos docentes em perceber os “sintomas e diagnósticos”, considerando a importância do professor na identificação dos primeiros sintomas. Isso porque, como já dito, eles são os primeiros profissionais que geralmente chamam a atenção dos pais dos alunos, bem como são os primeiros a perceber as dificuldades dos educandos (Wadlington e Wadlington, 2005).

Da próxima tabela, constam os acertos, os conceitos errôneos e as lacunas do conhecimento sobre Informações Gerais (natureza, causa e resultados da dislexia)

Tabela 9
Informações Gerais

<i>Acertos</i>	n	%	Resposta
33. Eu acho que a dislexia é um mito, um problema que realmente não existe.	66	100%	Falsa
29. As crianças com dislexia não são estúpidas nem preguiçosas. Ser conhecedor sobre as características da dislexia pode ajudá-los.	64	97%	Verdadeira
9. A dislexia é uma desordem de base neurológica.	58	88%	Verdadeira

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

39. Muitos estudantes com dislexia têm baixa autoestima.	53	80 %	Verdadeira
<i>Conceitos errôneos (Respostas erradas)</i>			
10. A dislexia é causada por déficits na percepção visual que resultam em inversões de letras e palavras.	39	59,1%	Falsa
28. Estudantes que têm deficiência na leitura sem causa aparente (por exemplo: deficiência intelectual, visual ou auditiva, falta de instrução acadêmica ou orientações educacionais inadequadas) são chamados de disléxicos.	39	59,1%	Verdadeira
13. Os cérebros das pessoas com dislexia são diferentes dos cérebros das pessoas sem dislexia.	23	34,8%	Verdadeira
<i>Lacunas de conhecimento (Não sabiam responder)</i>			
15. A maioria dos estudos indica que cerca de 5% dos estudantes em idade escolar têm dislexia.	45	68,2%	Verdadeira
16. A dislexia tem maior prevalência nos meninos do que nas meninas.	27	40,9%	Verdadeira
43. A dislexia costuma durar muito tempo.	24	36,4%	Verdadeira
14. A dislexia é hereditária.	23	34,8%	Verdadeira

Acerca das respostas corretas sobre as informações gerais (natureza, causa e resultados da dislexia), constata-se que todos os professores concordam que é falsa a afirmação “a dislexia é um mito, um problema que realmente não existe”. Do mesmo modo, 97% (n= 64) acreditam que "as crianças com dislexia não são estúpidas nem preguiçosas e ser conhecedor sobre as características da dislexia pode ajudá-los”; e 88% (n = 58) sabem que a dislexia é um transtorno de ordem neurobiológica. Isso mostra que os participantes têm conhecimentos corretos sobre a

dislexia. No entanto, mais da metade dos professores, 59,1% (n=39), acredita erroneamente que “a dislexia é causada por défices na percepção visual que resultam em inversões de letras e palavras.” Sobre o assunto, é necessário enfatizar as conclusões primárias do neuropsiquiatra Samuel Orton, um importante nome na história da descoberta da dislexia. Segundo Carvalhais e Silva (2007, p. 22), o especialista em questão acreditava que “(...) as dificuldades de leitura e escrita seriam resultadas de problemas ao nível da discriminação visual, dos movimentos oculares e da memória visual”. Porém, anos mais tarde a hipótese foi descartada. Washburn, Joshi e Binks-Cantrell (2011a, 2011b) afirmam que o equívoco é muito comum entre os professores. No presente estudo, por exemplo, 34,8% (n=23) dos professores acreditam que os cérebros das pessoas com dislexia são diferentes dos cérebros das pessoas sem o transtorno.

Com relação a outro conceito errôneo, verifica-se que 59,1% (n=39) acreditam ser falsa a afirmação: “Estudantes que têm deficiência na leitura sem causa aparente (por exemplo: deficiência intelectual, visual ou auditiva, falta de instrução acadêmica ou orientações educacionais inadequadas) são chamados de disléxicos”. De acordo com o DSM-V (APA, 2014) uma das características diagnósticas fundamentais é que as dificuldades de aprendizagem não são atribuíveis a deficiências intelectuais, a atraso global do desenvolvimento, a deficiências auditivas ou visuais ou a problemas neurológicos ou motores. Do mesmo modo, 34,8% (n=23) acreditam ser falsa a afirmação de que “os cérebros das pessoas com dislexia são diferentes dos cérebros das pessoas sem dislexia”. No entanto, estudos com imagem por ressonância magnética funcional mostram uma falha dos sistemas cerebrais posteriores do hemisfério esquerdo, na região occipital temporal e na região parietal temporal (Shaywitz, 2003).

No questionário, para diferenciar mal-entendidos e falta de conhecimento, utilizou-se a alternativa "Não sei" (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, Joshi, 2016) Logo, é possível observar que, em relação às lacunas de conhecimento, 100% (n=66) dos professores assinalaram como falsa a afirmação “A maioria dos professores recebe treinamento específico para trabalhar com crianças com dislexia”. Isso revela uma lacuna de conhecimento tanto na formação inicial, como na formação continuada sobre o transtorno em foco.

É importante ressaltar que 68,2% (n=45) dos professores desconheciam o facto de a maioria dos estudos indicar que cerca de 5% dos estudantes em idade escolar têm dislexia.

Embora não haja dados fidedignos sobre a prevalência do distúrbio no Brasil, Andrade, Prado e Capellini (2011) afirmam que algumas pesquisas estimam de 2 a 8% de pessoas disléxicas. Dado que o número médio de alunos nas classes de ensino fundamental é de 30, estima-se, portanto, que cada classe tenha, pelo menos, um aluno com dislexia. Este é um número significativo, e é de crucial importância que os professores tenham conhecimento sobre o tema, a fim de ajudar efetivamente os educandos. Salienta-se que 36,4% (n=24) desconhecem que a dislexia costuma durar muito tempo. Apesar de algumas intervenções infirmam efetivamente em alguns problemas de leitura associados à dislexia (Shaywitz, Morris e Shaywitz, 2008), trata-se de uma condição vitalícia, conforme já se mencionou. Assim, este resultado condiz com o do estudo realizado por Washburn, Binks e Joshi (2013).

Ademais, a presente investigação revelou que 34,8% (n=23) não sabem que a dislexia é hereditária. Como também já foi dito anteriormente, estima-se que, se um dos pais tiver o transtorno, existe uma probabilidade de aproximadamente quatro para um de a criança também ter alguma forma de dislexia (Gilger 2008 *cit. in* Reid 2022). Mais uma vez, o resultado aqui encontrado é coerente com o estudo de Wadlington e Wadlington (2005), no qual os autores concluíram que metade dos professores não sabia que a dislexia é hereditária.

A próxima tabela mostra as questões relativas a sintomas e diagnósticos da dislexia, evidenciando as perguntas que os professores mais acertaram, erraram ou não souberam responder.

Tabela 10
Sintomas e diagnósticos da dislexia

Sintomas e Diagnósticos			
<i>Acertos</i>	n	%	Resposta correta
30. Dar aos estudantes com dislexia acomodações, tais como tempo extra em tarefas, listas ortográficas mais curtas, assentos especiais perto do professor etc., é injusto para os outros alunos.	60	91%	Falsa
19. As pessoas com dislexia têm inteligência abaixo da média.	59	89%	Falsa

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

31. Programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem com letras como suporte visual são eficazes para estudantes com dislexia.	49	74%	Verdadeira
20. Estudantes com dislexia costumam ler com imprecisão e falta de fluência.	48	73%	Verdadeira
<i>Conceitos errôneos</i>			
23. Os testes de inteligência são úteis na identificação de dislexia.	40	60,6%	Verdadeira
21. A inversão de letras e palavras é a principal característica da dislexia.	50	75,8%	Falsa
44. A dislexia é caracterizada por dificuldades em aprender a ler fluentemente.	14	21,2%	Verdadeira
<i>Lacunas de conhecimento</i>			
42. As crianças com dislexia geralmente têm dificuldade em soletrar.	22	33,3%	Verdadeira
41. A aplicação de um teste de leitura individual é essencial no diagnóstico da dislexia.	21	31,8%	Verdadeira
40. Crianças com dislexia têm problemas com a decodificação e ortografia, mas não com a compreensão auditiva.	18	27,3%	Verdadeira

Os resultados da tabela permitem verificar que, na categoria tratamento, os participantes mostram ter conhecimentos corretos sobre a dislexia. A maioria — 91% (n=60) — compreende que os alunos disléxicos precisam de acomodações específicas, bem como de tempo extra em tarefas, listas ortográficas mais curtas, assentos especiais perto do professor. Ademais, compreende-se que esse processo permitirá que o estudante se desenvolva melhor dentro de suas especificidades. Constata-se também que os participantes não têm dúvidas ao discordar do fato de que pessoas com dislexia têm inteligência abaixo da média (89% n=59). No entanto, 60,6% (n=40) assinalaram como falso que testes de inteligência são úteis na identificação do transtorno. De acordo com o DSM-V (APA, 2014, p. 69),

(...) transtorno específico da aprendizagem afeta a aprendizagem em indivíduos que, de outro modo, demonstram níveis normais de funcionamento intelectual (geralmente

estimado por escore de QI superior a cerca de 70 [± 5 pontos de margem de erro de medida]).

Por fim, a maioria dos professores — 74% n=49 — assinalou como correta a afirmação de que programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem com letras como suporte visual são eficazes para estudantes com dislexia. De acordo com Vega, Soriano-Ferrer e Rello (2019) como a leitura não é apenas uma tarefa de discriminação visual, mas também de discriminação auditiva dos sons da fala, é fundamental proporcionar associação de estímulos visuais (cartas) a estímulos auditivos (fonemas).

Adicionalmente, constata-se que há conhecimentos errôneos, pois a maioria dos professores (75,8% n=50) acredita equivocadamente que a inversão das letras é a principal característica da dislexia. Assim como nos estudos de Wadlington e Wadlington (2005), de Washburn, Brinks e Joshi (2013) e de Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi (2016), esta descoberta é, de certa forma, um indicativo da concepção popular errônea de que a dislexia é o resultado de um déficit visual. Nos dizeres de Moats (1994, p. 82),

(...) a comunidade científica chegou a um consenso que a maioria das deficiências de leitura tem origem em uma deficiência específica do processamento da linguagem, não com déficits visuais-perceptuais gerais.

As percentagens de respostas assinaladas como “não sei” em relação aos sintomas e diagnósticos de dislexia apontam que 33,3% (n=22) dos participantes desconheciam que dificuldade em soletrar é um dos sintomas do transtorno. Além disso, 31,8% (n=21) desconheciam que a aplicação de um teste de leitura individual é essencial no diagnóstico do distúrbio. Segundo Vega, Soriano-Ferrer e Rello (2019), para determinar se uma criança é disléxica, uma série de verificações deve ser feita com base em testes padronizados. O primeiro passo para confirmar a presença de atraso significativo na leitura é dado por meio de testes de leitura individual.

A próxima tabela mostra os resultados dos acertos, conceitos errôneos e lacunas do conhecimento sobre o tratamento da dislexia.

Tabela 11

Acertos, conceitos errôneos e lacunas do conhecimento sobre os tratamentos da dislexia

Tratamento	n	%	Resposta
<i>Respostas Corretas</i>			
32. A maioria dos professores recebe treinamento específico para trabalhar com crianças com dislexia.	66	100%	Falsa
36. Estudantes com dislexia precisam de instrução clara, estruturada e sequencial para conseguir realizar as propostas.	57	86%	Verdadeira
18. Realizar a leitura em voz alta em conjunto professor/aluno é uma estratégia frequentemente usada para ensino da leitura fluente.	55	83%	Verdadeira
34. Técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência da leitura.	34	52%	Verdadeira
<i>Conceitos errôneos</i>			
27. A abordagem multissensorial demonstrou ser um método ineficaz para tratar dislexia.	14	21,2%	Falsa
34. Técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência da leitura.	13	19,7%	Verdadeira
26. Os médicos podem prescrever medicamentos para ajudar os estudantes com dislexia.	11	16,7%	Falsa
<i>Lacunas de conhecimento</i>			
25. As crianças com dislexia podem ser ajudadas usando lentes coloridas/coberturas coloridas.	40	60,6%	Falsa
27. A abordagem multissensorial demonstrou ser um método ineficaz para tratar dislexia.	38	57,6%	Falsa
26. Os médicos podem prescrever medicamentos para ajudar os estudantes com dislexia.	31	47,0%	Falsa
34. Técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência da leitura.	19	28,8%	Falsa

Por meio das respostas apresentadas nessa tabela, relacionada à categoria tratamento, é possível constatar que os inquiridos, em sua totalidade — 100% (n=66) — consideraram falsa

a afirmação de que a maioria dos professores recebe treinamento específico para trabalhar com crianças com dislexia, evidenciando a lacuna na formação docente. A maioria dos participantes — 86% (n=57) — também compreendeu corretamente que os estudantes disléxicos precisam de instrução clara, estruturada e sequencial para conseguir realizar as propostas, tal como se verificou na pesquisa de Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi (2016) e de Yin (2019). Além disso, a maior parte dos respondentes — 83% (n= 57) — indicou corretamente que realizar a leitura em voz alta em conjunto (professor/aluno) é uma estratégia frequentemente usada para ensino da leitura fluente. No entanto, somente um pouco mais da metade do grupo — 52% (n=34) — assinalou como correta a afirmação de que técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência leitora.

Desse modo, contata-se que há lacunas do conhecimento, pois mais da metade dos docentes — 57,6% (n=38) — apontou não saber que era falsa a afirmação de que a abordagem multissensorial demonstrou-se um método ineficaz para tratar dislexia; e 21,2% (n=14) erraram ao dizer que a afirmação era verdadeira, visto que vários estudos mostram que o uso de um método simultâneo de linguagem multissensorial estruturada (multissensorial) promove melhor produção de letras e sons, leitura de palavras e ortografia em crianças (Schlesinger e Gray, 2017). Salienta-se que 60,6% (n=40) dos participantes no estudo desconheciam ser falsa a afirmação de que as crianças com dislexia podem ser ajudadas usando lentes coloridas/coberturas coloridas. Este resultado é semelhante aos de estudos anteriores, que sugerem a existência de uma concepção errônea sobre a dislexia ser uma deficiência visual e que o uso de lentes coloridas pode ser uma resposta eficaz a ela (Washburn, Binks e Joshi, 2013; Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi, 2017; Yin, 2019).

6.4 Resultados Inferenciais

Para calcular se havia diferenças nas respostas, utilizou-se estatística inferencial, para verificar se havia diferenças significativas entre as crenças dos participantes dentro das variáveis: formação específica na área de dislexia; tempo de serviço; e contato com aluno disléxico formalmente diagnosticado. Para tanto, iniciou-se pela definição das hipóteses a serem testadas para cada variável e, em seguida, apresentam-se os resultados.

No que tange às hipóteses, elas podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

H1 — Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados relativos ao conhecimento dos participantes com diferentes anos de tempo de serviço, formação específica na área de dislexia e contato com aluno disléxico formalmente diagnosticado.

H2— Existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados relativos ao conhecimento dos participantes com diferentes anos de tempo de serviço, formação específica na área de dislexia e contato com aluno disléxico formalmente diagnosticado.

Para testar estas hipóteses, os dados foram cruzados através do *software* SPSS, evidenciando-se o diferencial “tempo de serviço no magistério” com todas as respostas do questionário *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS), conforme a tabela 13:

Tabela 12
Tabulação cruzada: tempo de serviço x KBDDS

Tempo no Magistério		Todas as questões			Total
		Resposta incorreta	Resposta correta	Não sabia	
Até 5 anos	n	53	118	81	252
	%	21%	46,8%	32,1%	100%
De 6 a 10 anos	n	54	138	96	288
	%	18,8%	47,9%	33,3%	100%
De 11 a 20 anos	n	122	420	178	420
	%	17%	58,3%	24,7%	100%
Mais de 20 anos	n	192	707	217	1116
	%	17,2%	63,4%	19,4%	100%
Total	n	421	1383	572	2376

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os dados apresentados evidenciaram que os professores com mais de 20 anos de magistério obtiveram mais acertos no questionário, com 63,4% das respostas corretas, ao passo que os docentes com menos experiência — de 0 a 5 anos — forneceram mais respostas errôneas ou equivocadas, com 21%. Vale salientar que os educadores com experiência entre 6 e 10 anos revelaram maiores lacunas no conhecimento, correspondendo a 33,3% das respostas “não sei”.

Na próxima tabela, realiza-se a estatística inferencial relacionando os profissionais que cursaram pós-graduação em NEE.

Tabela 13

Tabulação Cruzada: pós-graduação em NEE x KBDDS

			Todas as questões			Total
			Resposta incorreta	Resposta correta	Não sabia	
Cursou pós-graduação na área das Necessidades Educativas Especiais?	Sim	n	207	672	237	1116
		%	18,55%	60,22%	21,23%	100%
	Não	n	214	711	335	1260
		%	16,98%	56,43%	26,59%	100%
Total		n	421	1383	572	2376

Por meio da tabulação cruzada, pode-se observar que os participantes com pós-graduação em NEE foram os que mais obtiveram respostas corretas (60,22%), enquanto os que não realizaram a pós-graduação acertaram 56,43%. Ou seja, a margem de erro não foi muito grande. Contudo, não houve o aprofundamento na questão, visto se tratar de uma pergunta genérica, que não refina em qual área da NEE esses docentes se especializaram. Ademais, analisou-se o contingente que não soube responder à pergunta e, novamente, observou-se uma disparidade de 21,23% para os formados em NEE e de 26,59% para os que não investiram em pós-graduação na área.

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A próxima tabela mostra a tabulação cruzada entre os professores que ensinaram algum aluno formalmente diagnosticado e a relação entre acertos, erros e lacunas de informação sobre o assunto.

Tabela 14

Tabulação cruzada: experiência com aluno diagnosticado x KBDDS

			Todas as questões a			Total
			Resposta incorreta	Resposta correta	Não sabia	
Ao longo da sua carreira como professor (a) do ensino básico, já lidou com algum aluno(a) com dislexia formalmente diagnosticado?	Sim	N	184	610	214	1008
		%	18,25%	60,52%	21,23%	100%
	Não	N	237	773	358	1368
		%	17,32%	56,51%	26,17%	100%
Total		N	421	1383	572	2376

Após a análise da tabela 15, percebe-se que há diferenças estatísticas significantes entre os resultados obtidos pelos participantes que já lidaram com alunos com dislexia formalmente diagnosticada e os que não lidaram com esses estudantes. Ressalta-se que os docentes que trabalharam com disléxicos formalmente diagnosticados obtiveram melhores resultados — 60,52% de acertos nas respostas —, em comparação com aqueles que não tiveram contato com esses educandos.

CONCLUSÕES

No momento de concluir o percurso aqui trilhado, tem-se a sensação de poder ter ido além ou ter trilhado um caminho diferente, pois, no curso da pesquisa, outros aspetos e temas chamam a atenção para o olhar investigativo. Talvez este seja o propósito de se desenvolver uma pesquisa científica: tornar o pesquisador mais crítico, importando-se com os fenômenos do seu entorno.

Vale lembrar que este trabalho originou-se do seguinte questionamento: O professor consegue identificar os sinais de transtorno de aprendizagem, em específico a dislexia?. Baseando-se na ideia de que os professores como especialistas no ensino da leitura e da escrita, costumam ser os primeiros a se depararem com as dificuldades observadas nas crianças disléxicas, desempenham um papel fundamental na identificação de possíveis transtornos de aprendizagem. A partir de então, na busca por respostas pautadas na pesquisa científica, optou-se pelo estudo empírico, utilizando a metodologia quantitativa. A coleta de dados deu-se por meio da aplicação do instrumento de *Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS)*, adaptado para a população brasileira, a partir do artigo Soriano-Ferrer e Echegaray-Bengoa, (2014).

Com o questionário, tencionou-se envolver um grande contingente, pois, na rede municipal de educação de Santo André – SP, há mais de três mil docentes que são habilitados a lecionar nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental inicial. Desse total, 67 dos que atualmente trabalham no ensino fundamental inicial se voluntariam para preencher o instrumento.

Para iniciar os estudos, foi imprescindível o acesso à aportes teóricos. A pesquisa bibliográfica subsidiou as reflexões, além de aprofundar os conhecimentos sobre o tema dislexia. No que tange à fundamentação teórica, consideraram-se algumas pesquisas recentes sobre o assunto. Para tanto, recorreu-se à BDTD⁷, uma plataforma que reúne milhares de pesquisas desenvolvidas em todo o Brasil. Embora se tenha encontrado apenas 4 trabalhos

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

especificamente relacionados a esta pesquisa, eles foram de grande valia para compreender as inquietações dos pesquisadores e as conclusões obtidas.

A pesquisa documental também foi uma metodologia adotada no presente estudo, de grande valia para conhecer e mostrar aspectos organizacionais do local da pesquisa. Desse modo, teve-se acesso a documentos não publicados em livros ou veiculados na internet. Nas escolas municipais da rede de Santo André, o estudo das fontes documentais permitiu precisar que há 12 crianças diagnosticadas com dislexia, um percentual relativamente baixo, se comparado às estimativas mundiais, de 5% a 17%. A rede municipal de educação de Santo André atende a 37 mil crianças, jovens e adultos, porém a fatia analisada foi referente às crianças de 4 a 10 anos de idade. Logo, não foi possível estimar o percentual de alunos disléxicos que compreendem a faixa etária.

Um dos últimos passos deste estudo consistiu na análise do questionário. Por meio dela, foi possível compreender a realidade dos professores participantes. O questionário, instrumento de coleta de dados, cuja importância foi ímpar, possibilitou conhecer diversos aspectos dos respondentes. Ademais, por meio desse instrumento, chegou-se à consecução do objetivo geral da pesquisa: averiguar as percepções, conhecimentos e equívocos relacionados à dislexia, por parte dos professores de ensino fundamental do município de Santo André, a fim de garantir a identificação e o suporte necessário, oferecido em um contexto educacional inclusivo.

No que concerne às hipóteses iniciais, havia duas suposições, na qual a primeira foi: os professores de ensino fundamental não têm conhecimento sobre o transtorno de aprendizagem dislexia. Nesse sentido, ao analisar as respostas, não é possível afirmar ausência de conhecimentos, pois os participantes acertaram 58,2% das questões. No entanto, não existe solidez de conhecimento, mas sim uma fragilidade acentuada sobre o tema. Por isso, para suprir tais lacunas, além de investir em formações continuadas, é essencial buscar novos saberes na literatura, uma vez que o professor tem condições intelectuais para se auto formar no seu processo de ensino- aprendizagem.

Os participantes revelaram equívocos no que concerne ao fato de a dislexia ser causada por déficit na percepção visual e sua principal característica ser a inversão de letras e palavras,

tal como se verifica nos estudos de Wadlington e Wadlington (2005), Washburn, Binks e Joshi (2014) e Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi (2016). Isso mostra que essa descoberta é, de certa forma, indicativa da conceção popular errônea de que a dislexia é o resultado de um défice visual. Os respondentes também apresentaram lacunas relativas à eficácia do uso de lentes coloridas, à hereditariedade e à prevalência da dislexia. De acordo com Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer e Joshi (2017), a falta de informação pode fazer com que alguns docentes persistam em suas crenças errôneas ou levar a um efeito de ampliação da desinformação, não baseada em evidências empíricas. Dito de outro modo, os educadores de professores recebem informações errôneas e as replicam, como é o caso do mito das letras invertidas.

Há diferenças significativas entre as crenças dos participantes, em relação às variáveis: formação específica na área de dislexia, tempo de serviço e contato com aluno disléxico formalmente diagnosticado, esta foi a segunda hipótese do presente estudo. Neste sentido, os resultados obtidos revelam que o fato de se ter mais experiência profissional ou mais tempo de serviço contribui para um melhor conhecimento sobre dislexia. Constatou-se também que os docentes que já tiveram alunos com dislexia compreendem melhor os conceitos de ordem teórica. Os dados revelam que 42% dos participantes que lidaram com o transtorno obtiveram 60,52% de acertos. O restante do grupo, que não lidou com disléxicos formalmente diagnosticados, acertou 56,51%. Uma análise crítica pode considerar estreita essa margem de diferença. Contudo, ao ponderar qualitativamente o percentual, é possível afirmar que o pequeno grupo poderá fazer a diferença na intervenção pedagógica junto aos alunos.

Assim conclui-se, inicialmente, que os professores não receberam formação continuada sobre dislexia, entretanto muitos procuraram, de forma autónoma, esse conhecimento. Tal constatação baseia-se no facto de 47% dos respondentes terem concluído uma pós-graduação em NEE, facto que reverberou no acerto das perguntas. Mais especificamente, os professores com essa formação acertaram 60,22% das questões relacionadas aos saberes teóricos sobre dislexia, ao passo que os docentes sem formação na área acertaram 56,43%. O percentual revela a necessidade de formação continuada voltada para o tema.

Ainda sobre o assunto, na sociedade contemporânea, há inúmeras oportunidades de formação e de práticas pedagógicas diferenciadas. Por essa razão, pondera-se que os docentes que já tiveram alunos com diagnóstico de dislexia souberam responder corretamente mais questões. Ou seja, diante da necessidade, os professores buscam alternativas para ampliar os seus conhecimentos para qualificar sua prática.

Em resumo, os resultados do presente estudo relacionam-se a pesquisas anteriores, desenvolvidas em diversos países, tais como: Estados Unidos e Reino Unido (Allington, 1982; Wadlington e Wadlington, 2005; Washburn, Binks e Joshi, 2014; Washburn, Joshi e Binks-Cantrell, 2011a, 2011b); Espanha (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa e Joshi, 2016), Peru (Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer e Joshi, 2017) e China (Yin, 2019). Descobrir o que o professor sabe e o que ainda não sabe sobre dislexia, ajuda no embasamento teórico das futuras formações especializadas e contribui para a compreensão da realidade pedagógica das escolas brasileiras.

No entanto, vale ressaltar as limitações deste estudo. A principal limitação tem a ver com a amostra dos professores, apenas 67 professores, em uma rede de educação de aproximadamente três mil professores, participaram da pesquisa. Como a amostra foi exclusivamente da Rede Municipal de Santo André, os resultados não podem ser generalizados para o resto do Estado de São Paulo, ou do Brasil. Seria interessante analisar os resultados de outras regiões em estudos futuros para generalizar os resultados.

Pode-se afirmar que a rede municipal de educação de Santo André pensa em estratégias para atender a alunos com deficiência. No entanto, no que concerne a estudantes com transtornos, apenas o CAEM⁸ oferece um suporte mais específico, mediante a utilização de ferramentas e metodologias mais centradas nas necessidades de cada educando. Além disso, presta auxílio aos docentes, por meio de um diagnóstico sobre as dificuldades de aprendizagem. Todavia, nota-se falta de vagas para realizar a avaliação multidisciplinar. Assim, pode-se inferir que há inúmeras crianças com dificuldades de aprendizagens sem o devido diagnóstico.

⁸ Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

Em linhas gerais, há movimentos ainda tímidos para a formação continuada dos professores da rede no que tange aos transtornos do neuro desenvolvimento, uma vez que, mensalmente, os coordenadores pedagógicos, por meio do programa PROFORDI⁹, recebem formação continuada a fim de respaldar os docentes em suas práticas com educandos diagnosticados. Trata-se de uma iniciativa importante, mas que ainda não envolve diretamente o docente. O ideal seria que as formações chegassem aos docentes por meio dos especialistas do CAEM.

Ademais, é pertinente mencionar as nomenclaturas “deficiência e transtornos do neuro desenvolvimento” utilizadas na rede municipal, visto que, para os diagnósticos de deficiência, há recursos humanos para auxiliar as crianças em sala de aula, bem como o direito de ter acesso à SRM¹⁰. E o professor da sala regular tem o respaldo da PAEI¹¹ auxiliando-o no planejamento e adaptações curriculares destes alunos. Já as crianças diagnosticadas com transtornos do neuro desenvolvimento, como a dislexia, não recebem os mesmos benefícios, ou seja, todas as investigações dos sinais de dislexia, assim como as adaptações curriculares recaem somente sobre o professor, com o auxílio do assistente pedagógico.

Sabe-se que as ponderações sobre as diferenças expostas estão interligadas às políticas públicas da esfera federal e à transferência de verbas para a rede municipal, como ocorreu no caso das Perturbações de Espectro do Autismo (PEA) que inicialmente, não recebiam os benefícios explanados, porém, com a promulgação da Lei 13. 977, aprovada em 8 de janeiro de 2020, passaram a contar com apoio financeiro. Atualmente, os PEA que frequentam a rede municipal de educação de Santo André têm amparo dos AIE¹² e dos PAEI, bem como acesso garantido, de acordo com suas especificidades, às SRM.

⁹ Formando para Diversidade

¹⁰ Sala de Recursos Multifuncional: no Brasil, todas as crianças com deficiência, se necessário, têm o direito de ser matriculado e frequentar a sala de recursos, com o apoio de professor especializado (Brasil, 2009).

¹¹ Professor Assessor de Educação Inclusiva

¹² Agente de Inclusão Escolar

Com a consolidação desta pesquisa, pretende-se contribuir, no sentido de trazer mais informações sobre o tema, para que professores e gestores da rede municipal de educação procurem novas metodologias e formações sobre a diversidade de alunos em sala de aula. Ao passo que os educadores adquiram uma compreensão mais profunda sobre a dislexia, estarão mais preparados para ajudar todos os alunos, e como resultado, mais indivíduos poderão atingir seu verdadeiro potencial na escola e na vida, e a sociedade como um todo será beneficiada. Em certa medida, o presente estudo causou impacto nos participantes do questionário, uma vez que alguns deles, diante da dificuldade para responder a algumas perguntas, identificaram as suas lacunas numa área de intervenção pedagógica fundamental.

Além disso, o trabalho contribuiu para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora. Em suma, a observação da realidade permitiu perceber a possibilidade de dar prosseguimento à pesquisa, em nível de doutoramento, com foco nas políticas públicas sobre a dislexia.

REFERÊNCIAS

- Allington, R. L. (1982). The Persistence of Teacher Beliefs in Facets of the Visual Perceptual Deficit Hypothesis. *The Elementary School Journal*, 82(4), 351–359. <https://doi.org/10.1086/461272>
- American Psychiatric Association – APA (2014) *DSM-5 Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders*. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andrade, O. V. C. D. A., Prado, P. S. T. D. e Capellini, S. A. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista psicopedagogia*, 14-28.
- Andrade, O. V., Andrade, P. E. e Capellini, S. A. (2013). Identificação precoce do risco para transtornos da atenção e da leitura em sala de aula. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 29(2), 167–176. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722013000200006>
- Aranha, M. L. da A. e Martins, M. H. P. (2009). *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 4 ed. rev. atual. São Paulo: Moderna.
- Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2017). *Explaining the sex difference in dyslexia*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719–727. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12691>
- Arroyo, G. M. (2001). *Ofício de Mestre, Imagens e outras imagens*. 3. ed. Petrópolis-RJ:Editora Vozes.
- Associação Brasileira de Dislexia. (2016). *O que é dislexia?* [Em linha]. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>.
- Barba Tellez, M. N., Suárez Monzón, N., Jomarrón Moreira, L. e Navas Bonilla, C. del R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Rev. Cuba. Med. Mil*, e400–e400.
- Bonini, F.V., Mari R.R., Anjos S.A., Joveliano V. e Teixeira S.C.P. (2010). Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. *Rev. Psicopedagogia* 2010;27(83):310-322.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988* [Em linha]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. [Consultado em: 10/07/2022].
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. [Consultado em: 12/08/2022].

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf>. [Consultado em: 11/07/2022].
- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. [Consultado em: 10/07/2022].
- Brasil. (2012). Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. *Diário Oficial da União*. Brasília, 12 dez. 2012.
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 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*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. [Consultado em: 11/07/2022].
- Brasil. (2014). *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [Consultado em: 10/07/2022].
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. [Consultado em: 11/07/2022].
- Brasil. (2021). *Lei 14.245, de 22 de novembro de 2021*. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14245&ano=2021&ato=1d2cXVE9UMZpWTdfc#:~:text=Altera%20os%20Decretos%2DLeis%20n%C2%BA,e%20de%20testemunhas%20e%20para>>. [Consultado em: 10/07/2022].
- Capellini, S. A., Oliveira, A. M. de, & Pinheiro, F. H. (2011). Eficácia do programa de remediação metafonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(2), 189–197. <https://doi.org/10.1590/s1516-80342011000200013>
- Carvalho, L. S. A. de e Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 21-29.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos De Pesquisas*, 116, 245–262. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000200010>
- Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M. e Joshi, R. M. (2017). Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia: A Comparison Between Pre-Service and In-Service Peruvian Teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375–389. <https://doi.org/10.1177/1538192717697591>
- Ferreiro, E. (2017). *Alfabetização em processo*. Cortez Editora.

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K., & Shaywitz, S. E. (2010). Uncoupling of reading and IQ over time: empirical evidence for a definition of dyslexia: Empirical evidence for a definition of dyslexia. *Psychological Science*, 21(1), 93–101. <https://doi.org/10.1177/0956797609354084>
- Fonseca, J. J. S. da (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Gerbelli, M. S. (2022). *Uma análise dos serviços de educação inclusiva de Santo André na perspectiva de diretores de escola*. [Dissertação de mestrado]. Universidade São Caetano do Sul. São Caetano do Sul- SP.
- Gilger, J. W. (2008) Some special issues concerning the genetics of dyslexia: revisiting multivariate profiles, comorbidities, and genetic correlations. In: Reid, G.; Guise J. [Eds.] (2022). *Dislexia, Avaliação e Diferenças de Aprendizagem*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Góes, C. B. (2015). *Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Bahia. Bahia.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 16(1), 66–86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. London: H. K. Lewis & Co. Ltd.
- Hoefl, F., McCardle, P. e Pugh, K. (2015). The myths and truths of dyslexia in different writing systems. *International Dyslexia Association. The Examiner*. Disponível em <<https://dyslexiaida.org/the-myths-and-truths-of-dyslexia/>>. [Consultado em:20/07/2022]
- International Dyslexia Association (IDA). (2008). *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading* [Em linha]. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/knowledge-and-practices/>>. [Consultado em: 30/07/2022]
- International Dyslexia Association. (2016). *Accommodations for Students with Dyslexia*. [Em linha]. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/accommodations-for-students-with-dyslexia/>>. [Consultado em:15/07/2022]
- International Dyslexia Association. (2017). *Dyslexia in the Classroom: What Every Teacher Needs to Know* [Em linha]. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/dyslexia-in-the-classroom/>>. [Consultado em:29/07/2022]

- Knechtel, M. R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes.
- Liederman, J., Kantrowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: a call for new data: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities, 38*(2), 109–129. <https://doi.org/10.1177/00222194050380020201>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. e Shaywitz, B. A. (2003). Uma definição de dislexia. *Anais de Dyslexia, 53*, 1-14.
- Martins, A.P.L., Patrão, M e Silva S. (2009). Catorze ideias erradas sobre dislexia. In Gomes, I., Maia, R. L. (Eds.). *Special education: From theory to practice*. Porto: University Fernando Pessoa editions, pp. 919-934.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia, 44*(1), 81–102. doi:10.1007/bf02648156
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: prevalence and gender differences. *PloS One, 9*(7), e103537. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>
- Moll, K., Snowling, M.J. e Hulme, C. (2020) *Introduction to the special issue “Comorbidities between Reading Disorders and Other Developmental Disorders”*, *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 1-6, <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1702045>
- Moura O., Arménio M. e Simões M. R. (2018). *Dislexia: teoria, avaliação e intervenção*. Lisboa: Pactor.
- Muszkat, M. e Rizzutti, S. (2017). *O professor e a dislexia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nascimento, B. S. A. do (2012). *A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)*. (Dissertação de mestrado] Uninove, São Paulo- SP.
- National Center for Learning Disabilities. (2017a). *The State of LD: Understanding the 1 in 5. Towards Detecting Dyslexia in Children’s Handwriting Using Neural Networks* [Em linha]. Disponível em: <<https://www.nclld.org/archives/blog/the-state-of-ld-understanding-the-1-in-5>>. [Consultado em:06/05/2022]
- Nico, M. A. N. e Gonçalves, A. M. S. (2020). *Como lidar com a dislexia. Guia prático para pacientes, familiares e profissionais da educação e da saúde*. 3. ed. São Paulo. Hogrefe.
- Nobre, S.S.S. (2018). *Professores em serviço e em formação na região norte de Portugal: Perspectivas sobre dislexia* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Orton, S. T. (1925). “Word-blindness” in school children. *Archives of neurology and psychiatry, 14*(5), 581. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001>

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Ozernov-Palchik, O., & J. D. Gabrieli. (2018). Neuroimaging, Early Identification, and Personalized Intervention for Developmental Dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 44(3), 15–20.
- Prodanov, C. C. e Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Peng, P. e Fuchs, D. (2014). A Meta-Analysis of Working Memory Deficits in Children With Learning Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Perez, S. C. B. (2016). *Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. e Ayala, P. C. (2017). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Ricieri, D. S. (2016). *Saberes e fazeres dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental*. [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais.
- Richlan, F., Kronbichler, M. e Wimmer, H. (2009). Functional abnormalities in the dyslexic brain: A quantitative meta-analysis of neuroimaging studies. *Human Brain Mapping*, 30(10), 3299–3308. <https://doi.org/10.1002/hbm.20752>
- Richlan, F., Kronbichler, M. e Wimmer, H. (2011). Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *NeuroImage*, 56(3), 1735–1742. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.040>
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3rd edition). Chichester: John Wiley & Sons.
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties. (The Rose Report) Nottingham, UK; DSCF Publications*.
- Secretaria de Educação (SE) (2022). *Planilha de alunos com transtornos de neurodesenvolvimento*. Santo André- SP
- Schabmann, A., Eichert, H.-C., Schmidt, B. M., Hennes, A.-K., e Ramacher-Faasen, N. (2020). Knowledge, awareness of problems, and support: university instructors' perspectives on dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 273–282. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628339>
- Schlesinger, N. W. e Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 219–258. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0140-z>

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Seno, M. P. (2020). Dislexia: dúvidas dos professores do ensino fundamental I. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 60625–60641. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-470>
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B., Fletcher e J., Escobar, M.D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut longitudinal study. *JAMA*, 264(8), 998- 1002. <https://doi:10.1001/jama.1990.03450080084036>
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R., & Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101–110. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(02\)01365-3](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01365-3)
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Mencl, W. E., Constable, R. T., Pugh, K. R., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R., & Gore, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence: young adult outcome of childhood reading disability. *Biological Psychiatry*, 54(1), 25–33. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(02\)01836-x](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01836-x)
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 451–475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, J. E., & Shaywitz, B. A. (2021). Dyslexia in the 21st century. *Current Opinion in Psychiatry*, 34(2), 80–86. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000670>
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, J. E. e Shaywitz, B. A. (2021). Dyslexia in the 21st century. *Current Opinion in Psychiatry*, Publish Ahead of Print. March <https://doi.org/10.1097/yco.0000000000000670>
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view: Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs: JORSEN*, 13(1), 7–14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J. e Hulme, C. (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/13603110600574462>
- Snowling, M. J. e Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., e Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with Developmental Language Disorder. *Child Development*, 90(5), e548–e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Snowling, M. J., Hulme, C. e Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Snowling, M.J. e Hulme, C. (2021). Annual research review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>
- Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. A. (2014). A scale of knowledge and beliefs about developmental dyslexia: Scale development and validation. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 132, 203–208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.299>
- Soriano-Ferrer, Manuel, Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Stein, J. (2014). Dyslexia: The role of vision and visual attention. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(4), 267–280. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0030-6>
- Souza, Z. F. de J. (2020). Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Bahia. Bahia.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Medicina Geral E Familiar*, 20(6), 713–730. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>
- Torjesen, I. (2015). Use of coloured overlays and lenses are unlikely to help children with dyslexia, study finds. *BMJ*, 350 (may22 10), h2830–h2830. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2830>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, UNESCO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. [Consultado em: 20/05/2021]
- Vasconcellos, C. S. (2005) *A construção do conhecimento em sala de aula*. Vol. 1. São Paulo: Ed. Libertad.
- Vega, F. C., Soriano-Ferrer, M. e Rello, L., (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni perezas: Todas las claves para entender el trastorno*. Madrid La Esfera de los Libros.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadlington, E., Jacob, S. e Bailey, S. (1996). Teaching Students with Dyslexia in the Regular Classroom. *Childhood Education*, 73(1), 2–5. <https://doi.org/10.1080/00094056.1996.10521890>

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Wadlington, E. e Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16–33.
- Wagner, R.F. (1973). Rudolf Berlin: Originator of the term dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 23(1), 57-63.
- Wagner, R. K., Zirps, F. A. e Wood, S. G. (2022). Developmental Dyslexia. *The Science of Reading*, 416–438. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch19>
- Wagner, R.K., Zirps, F.A., Edwards, A.A., Wood, S.G., Joyner, R.E., Becker, B.J., Liu, G. e Beal, B. (2020). The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53, 354-365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- Washburn, E. K., Binks, E. S. e Joshi, R. M. (2013). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20, 1–18. <https://doi.org/10.1002/dys.1459>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. e Binks-Cantrell, E. S. (2011a). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17, 165–183. <https://doi.org/10.1002/dys.426>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. e Binks-Cantrell, E. S. (2011b). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>
- World Health Organization. (WHO). *Internacional Classificaton of Diseases 11h: The global standard for diagnostic health information* [Em linha]. Disponível em: <<http://id.who.int/icd/entity/2099676649>>. [Consultado em:20/08/2022]
- Worthy, J., DeJulio, S., Svrcek, N., Villarreal, D. A., Derbyshire, C., LeeKeenan, K., e Salmerón, C. (2016). Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of Dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 436–453. <https://doi.org/10.1177/2381336916661529>
- Wydell, T. N. (2012). Cross-cultural/linguistic differences in the prevalence of developmental dyslexia and the hypothesis of granularity and transparency. In Wydell, T.N. (Ed.). *Dyslexia – A comprehensive and international approach* Croatia: InTech. pp.1-14. <https://doi.org/10.5772/31499>
- Yin, L., Joshi, R. M. e Yan, H. (2019). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*. <https://doi.org/10.1002/dys.1635>

APÊNDICE A – Descrição dos itens do questionário relativos ao conhecimento sobre dislexia distribuídos por categoria

Informações Gerais	
9. A dislexia é uma desordem de base neurológica.	Verdadeira
10. A dislexia é causada por déficits na percepção visual que resultam em inversões de letras e palavras.	Falsa
11. Uma criança pode ser disléxica e superdotada.	Verdadeira
12. A maioria das crianças com dislexia têm geralmente problemas emocionais e/ou sociais.	Verdadeira
13. Os cérebros das pessoas com dislexia são diferentes dos cérebros das pessoas sem dislexia.	Verdadeira
14. A dislexia é hereditária.	Verdadeira
15. A maioria dos estudos indica que cerca de 5% dos estudantes em idade escolar têm dislexia.	Verdadeira
16. A dislexia tem maior prevalência nos meninos do que nas meninas.	Verdadeira
24. Todos os maus leitores têm dislexia.	Falsa
28. Estudantes que têm deficiência na leitura sem causa aparente (por exemplo: deficiência intelectual, visual ou auditiva, falta de instrução acadêmica ou orientações educacionais inadequadas) são chamados de disléxicos.	Verdadeira
29. As crianças com dislexia não são estúpidas nem preguiçosas. Ser conhecedor sobre as características da dislexia pode ajudá-los.	Verdadeira
33. Eu acho que a dislexia é um mito, um problema que realmente não existe.	Falsa
35. Os problemas de lateralidade (esquema corporal) são a causa da dislexia.	Falsa
37. A dislexia refere-se a uma condição relativamente crônica que geralmente não pode ser completamente superada.	Verdadeira
38. Muitos estudantes com dislexia continuam a ter problemas de leitura quando adultos.	Verdadeira
39. Muitos estudantes com dislexia têm baixa autoestima.	Verdadeira
43. A dislexia costuma durar muito tempo.	Verdadeira

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sintomas e Diagnóstico da Dislexia

- | | |
|--|------------|
| 17. Geralmente, crianças com dislexia têm problemas de consciência fonológica (por exemplo a capacidade de ouvir e identificar rimas). | Verdadeira |
| 19. As pessoas com dislexia têm inteligência abaixo da média. | Falsa |
| 20. Estudantes com dislexia costumam ler com imprecisão e falta de fluência. | Verdadeira |
| 21. A inversão de letras e palavras é a principal característica da dislexia. | Falsa |
| 22. Dificuldade no processamento das informações fonológicas é um dos maiores déficits encontrados na dislexia. | Verdadeira |
| 23. Os testes de inteligência são úteis na identificação de dislexia. | Verdadeira |
| 40. Crianças com dislexia têm problemas com a decodificação e ortografia, mas não com a compreensão auditiva. | Verdadeira |
| 41. A aplicação de um teste de leitura individual é essencial no diagnóstico da dislexia. | Verdadeira |
| 42. As crianças com dislexia geralmente têm dificuldade em soletrar. | Verdadeira |
| 44. A dislexia é caracterizada por dificuldades em aprender a ler fluentemente. | Verdadeira |

Tratamento

- | | |
|---|------------|
| 18. Realizar a leitura em voz alta em conjunto professor/aluno é uma estratégia frequentemente usada para ensino da leitura fluente. | Verdadeira |
| 25. As crianças com dislexia podem ser ajudadas usando lentes coloridas/coberturas coloridas. | Falsa |
| 26. Os médicos podem prescrever medicamentos para ajudar os estudantes com dislexia. | Falsa |
| 27. A abordagem multissensorial demonstrou ser um método ineficaz para tratar dislexia. | Falsa |
| 30. Dar aos estudantes com dislexia acomodações, tais como tempo extra em tarefas, listas ortográficas mais curtas, assentos especiais perto do professor, etc., é injusto para os outros alunos. | Falsa |
| 31. Programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem com letras como suporte visual são eficazes para estudantes com dislexia. | Verdadeira |
| 32. A maioria dos professores recebe treinamento específico para trabalhar com crianças com dislexia. | Falsa |

34. Técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, Verdadeira palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência da leitura.

36. Estudantes com dislexia precisam de instrução clara, estruturada e Verdadeira sequencial para conseguir realizar as propostas.

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APÊNDICE B – Percentagem de cada pergunta do questionário

		Contagem	% de N da tabela
9. A dislexia é uma desordem de base neurológica.	Falso	1	1,5%
	Verdadeiro	58	87,9%
	Não sabia	7	10,6%
10. A dislexia é causada por déficits na percepção visual que resultam em inversões de letras e palavras.	Falso	19	28,8%
	Verdadeiro	39	59,1%
	Não sabia	8	12,1%
11. Uma criança pode ser disléxica e superdotada.	Falso	3	4,5%
	Verdadeiro	42	63,6%
	Não sabia	21	31,8%
12. A maioria das crianças com dislexia têm geralmente problemas emocionais e/ou sociais	Falso	19	28,8%
	Verdadeiro	27	40,9%
	Não sabia	20	30,3%
13. Os cérebros das pessoas com dislexia são diferentes dos cérebros das pessoas sem dislexia.	FALSO	23	34,8%
	Verdadeiro	22	33,3%
	Não sabia	21	31,8%
14. A dislexia é hereditária.	Falso	20	30,3%
	Verdadeiro	23	34,8%
	Não sabia	23	34,8%
15. A maioria dos estudos indica que cerca de 5% dos estudantes em idade escolar têm dislexia.	Falso	2	3,0%
	Verdadeiro	19	28,8%
	Não sabia	45	68,2%
16. A dislexia tem maior prevalência nos meninos do que nas meninas.	Falso	9	13,6%
	Verdadeiro	30	45,5%
	Não sabia	27	40,9%
17. Geralmente, crianças com dislexia têm problemas de consciência fonológica (por exemplo a capacidade de ouvir e identificar rimas).	Falso	9	13,6%
	Verdadeiro	43	65,2%
	Não sabia	14	21,2%
18. Realizar a leitura em voz alta em conjunto professor/aluno é uma estratégia frequentemente usada para ensino da leitura fluente.	Falso	6	9,1%
	Verdadeiro	55	83,3%
	Não sabia	5	7,6%
19. As pessoas com dislexia têm inteligência abaixo da média.	Falso	59	89,4%
	Verdadeiro	3	4,5%
	Não sabia	4	6,1%
20. Estudantes com dislexia costumam ler com imprecisão e falta de fluência.	Falso	7	10,6%
	Verdadeiro	48	72,7%
	Não sabia	11	16,7%
21. A inversão de letras e palavras é a principal característica da dislexia.	Falso	7	10,6%
	Verdadeiro	50	75,8%
	Não sabia	9	13,6%
	Falso	5	7,6%

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

22. Dificuldade no processamento das informações fonológicas é um dos maiores déficits encontrados na dislexia.	Verdadeiro	46	69,7%
	Não sabia	15	22,7%
23. Os testes de inteligência são úteis na identificação de dislexia.	Falso	40	60,6%
	Verdadeiro	5	7,6%
	Não sabia	21	31,8%
24. Todos os maus leitores têm dislexia.	Falso	64	97,0%
	Verdadeiro	0	0,0%
	Não sabia	2	3,0%
25. As crianças com dislexia podem ser ajudadas usando lentes coloridas/coberturas coloridas.	Falso	17	25,8%
	Verdadeiro	9	13,6%
	Não sabia	40	60,6%
26. Os médicos podem prescrever medicamentos para ajudar os estudantes com dislexia.	Falso	24	36,4%
	Verdadeiro	11	16,7%
	Não sabia	31	47,0%
27. A abordagem multissensorial demonstrou ser um método ineficaz para tratar dislexia.	Falso	14	21,2%
	Verdadeiro	14	21,2%
	Não sabia	38	57,6%
28. Estudantes que têm deficiência na leitura sem causa aparente (por exemplo: deficiência intelectual, visual ou auditiva, falta de instrução acadêmica ou orientações educacionais inadequadas) são chamados de disléxicos.	Falso	39	59,1%
	Verdadeiro	11	16,7%
	Não sabia	16	24,2%
29. As crianças com dislexia não são estúpidas nem preguiçosas. Ser conhecedor sobre as características da dislexia pode ajudá-los.	Falso	1	1,5%
	Verdadeiro	64	97,0%
	Não sabia	1	1,5%
30. Dar aos estudantes com dislexia acomodações, tais como tempo extra em tarefas, listas ortográficas mais curtas, assentos especiais perto do professor etc., é injusto para os outros alunos.	Falso	60	90,9%
	Verdadeiro	3	4,5%
	Não sabia	3	4,5%
31. Programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem com letras como suporte visual são eficazes para estudantes com dislexia.	Falso	2	3,0%
	Verdadeiro	49	74,2%
	Não sabia	15	22,7%
32. A maioria dos professores recebe treinamento específico para trabalhar com crianças com dislexia.	Falso	66	100,0%
	Verdadeiro	0	0,0%
	Não sabia	0	0,0%
33. Eu acho que a dislexia é um mito, um problema que realmente não existe.	Falso	66	100,0%
	Verdadeiro	0	0,0%
	Não sabia	0	0,0%
34. Técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência da leitura.	Falso	13	19,7%
	Verdadeiro	34	51,5%
	Não sabia	19	28,8%
35. Os problemas de lateralidade (esquema corporal) são a causa da dislexia.	Falso	43	65,2%
	Verdadeiro	3	4,5%
	Não sabia	20	30,3%
	Falso	3	4,5%

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

36. Estudantes com dislexia precisam de instrução clara, estruturada e sequencial para conseguir realizar as propostas.	Verdadeiro	57	86,4%
	Não sabia	6	9,1%
37. A dislexia refere-se a uma condição relativamente crônica que geralmente não pode ser completamente superada.	Falso	9	13,6%
	Verdadeiro	41	62,1%
	Não sabia	16	24,2%
38. Muitos estudantes com dislexia continuam a ter problemas de leitura quando adultos.	Falso	9	13,6%
	Verdadeiro	46	69,7%
	Não sabia	11	16,7%
39. Muitos estudantes com dislexia têm baixa autoestima.	Falso	4	6,1%
	Verdadeiro	53	80,3%
	Não sabia	9	13,6%
40. Crianças com dislexia têm problemas com a decodificação e ortografia, mas não com a compreensão auditiva.	Falso	8	12,1%
	Verdadeiro	40	60,6%
	Não sabia	18	27,3%
41. A aplicação de um teste de leitura individual é essencial no diagnóstico da dislexia.	Falso	8	12,1%
	Verdadeiro	37	56,1%
	Não sabia	21	31,8%
42. As crianças com dislexia geralmente têm dificuldade em soletrar.	Falso	8	12,1%
	Verdadeiro	36	54,5%
	Não sabia	22	33,3%
43. A dislexia costuma durar muito tempo.	Falso	5	7,6%
	Verdadeiro	37	56,1%
	Não sabia	24	36,4%
44. A dislexia é caracterizada por dificuldades em aprender a ler fluentemente.	Falso	14	21,2%
	Verdadeiro	43	65,2%
	Não sabia	9	13,6%

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do ABC autorizando a realização da pesquisa.



The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' interface. At the top, there is a navigation bar with the logo on the left and a home icon on the right. Below the logo, there are three buttons: 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user's name, 'FERNANDA FERREIRA PATRIANI', is visible in the top right corner. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains a section for 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA'. The details listed are: 'Título da Pesquisa: Percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre dislexia', 'Pesquisador Responsável: FERNANDA FERREIRA PATRIANI', 'Área Temática:', 'Versão: 6', 'CAAE: 48554121.9.0000.5594', 'Submetido em: 16/01/2022', 'Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa', 'Situação da Versão do Projeto: Aprovado', 'Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável', and 'Patrocinador Principal: Financiamento Próprio'. A circular stamp with the text 'COORDENADOR' is placed over the details. At the bottom right, there is a 'Comprovante de Recepção' icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1690939'.

Plataforma Brasil

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

FERNANDA FERREIRA PATRIANI

Cadastros Sua se

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre dislexia.
Pesquisador Responsável: FERNANDA FERREIRA PATRIANI
Área Temática:
Versão: 6
CAAE: 48554121.9.0000.5594
Submetido em: 16/01/2022
Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1690939

ANEXO B – Autorização para uso do questionário

01/02/2021

Fundação Fernando Pessoa Correio - Autorización para utilizar el cuestionario



Fernanda Patricia Ferreira Patriani <39382@ufp.edu.pt>

Autorización para utilizar el cuestionario

3 mensajes

Fernanda Patricia Ferreira Patriani <39382@ufp.edu.pt>
Para: manuel.soriano@uv.es

21 de janeiro de 2021 às 20:45

Estimado Profesor Doctor Manuel Soriano Ferrer,

Soy Fernanda, brasileña, profesora y estudiante de maestría del curso de Educación Especial en la Universidad de Porto. Estoy desarrollando una investigación relacionada con la percepción de los docentes de la red Municipal de Santo André sobre la dislexia.

Por la presente solicito su autorización para utilizar el cuestionario Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS).

Gracias de antemano por su cooperación y atención.

Los mejores saludos.

Fernanda Ferreira Patriani

MANUEL SORIANO-FERRER <Manuel.Soriano@uv.es>
Para: Fernanda Patricia Ferreira Patriani <39382@ufp.edu.pt>

23 de janeiro de 2021 às 09:13

hola: Por supuesto que puedes emplearla, siempre que te comprometas a citarla. En el apéndice del artículo de 2016 tienes la última versión de la escala en inglés. Asimismo te envío varios trabajos por si te son de utilidad.

Saludos

Manuel

[Citação ocultada]

—

Dr. Manuel Soriano Ferrer
Especialista en Psicología Clínica y de la Salud (Ministerio de Educación y Ciencia)
Profesor Titular de Universidad
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Valencia
Avda. Blasco Ibaññez, 21, 46010 Valencia
Teléfono: 96-3983441 Despacho F124

Clausula de confidencialidad:(ACGUV 227/2014: Art. 7.1)

http://www.uv.es/websiuv/clausula_confidencialitat.html

2 anexos



Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia evolutiva.Implicaciones educativas.pdf
185K



Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia. Annals of Dyslexia 2016.pdf
741K

Fernanda Patricia Ferreira Patriani <39382@ufp.edu.pt>

26 de janeiro de 2021 às 16:12

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=56f9f6f312&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar3638849980264590642&simpl=msg-a%3Ar364711...> 1/2

ANEXO C – Autorização da Secretaria de Educação



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

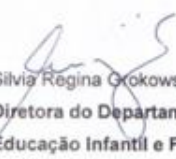
Santo André, 02 de junho de 2021.


AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título "AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DISLEXIA", a ser conduzida pelo Sr. FERNANDA FERREIRA PATRIANI, acompanhada e supervisionada pelas técnicas desta secretaria, senhoras JOYCE FELIX DA SILVA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL e MARALIGIA DA SILVA, da GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail felix.joyce@uol.com.br, maraligia25@hotmail.com; maraligia25@gmail.com a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Silvia Regina Górkowski Baldijão
Diretora do Departamento de
Educação Infantil e Fundamental


Sandramara Morando Gerbelli
Gerente de Educação Inclusiva

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre E Esclarecido

Página 1 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O/A Sr(a) _____,
nascido/a na data de _____, no município de _____,
está sendo convidado a participar do estudo **AS PERCEÇÕES OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DISLEXIA**, desenvolvida por Fernanda Ferreira Patriani, discente de mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação da Professora Dra. Ana Paula Antunes Alves.

Este documento é um termo de consentimento livre e esclarecido – isto significa que ele serve para documentar a sua concordância em participar da pesquisa, sem nenhum tipo de pressão e com todas as informações importantes sobre a sua participação.

a) **Do objetivo e dos procedimentos:**

O objetivo deste estudo é analisar o conhecimento dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Santo André sobre dislexia. Com este propósito, você responderá um questionário virtual com 38 afirmações sobre dislexia e assinalar: verdadeiro, falso ou desconhecido, de acordo com suas concepções a respeito da dislexia, de forma anônima e sem intervenção. O instrumento utilizado foi adaptado para o português de Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale (KBDDS) de Soriano- Ferrer & Echegaray-Bengoa (2014).

b) **Dos desconfortos/riscos e benefícios:**

Não haverá benefícios diretos para os participantes da pesquisa, apenas a possibilidade. Entretanto, os dados oriundos do trabalho poderão contribuir para que os professores da rede Municipal de Santo André adquiram e/ou aprimorem conhecimentos sobre dislexia. Os riscos relacionados ao estudo são mínimos e estão associados a um possível desconforto e/ou cansaço em responder o questionário. Como a coleta de

Rubrica do participante/representante legal

Rubrica do pesquisador responsável

dados será feita em ambiente virtual há risco inerente a qualquer acesso à internet quanto à proteção da privacidade em função das limitações das tecnologias utilizadas.

- c) **Do acompanhamento:** Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é Fernanda Ferreira Patriani, sua orientadora Professora Dra. Ana Paula Antunes Alves, que pode ser encontrada no endereço Praça de 9 de abril 349, Porto, Portugal, telefone +351 225 071 300, ou contatado pelo e-mail +351 225 071 300. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFABC, localizado na Avenida dos Estados, 5001, Bloco A, Torre 1, 1º andar, Santo André, SP 09210-580 - telefone: (11) 3356-7632, e-mail: cep@ufabc.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um comitê independente do/a pesquisador/a que tem como missão verificar a condução ética de estudos com voluntários humanos; visite cep.ufabc.edu.br para mais detalhes.
- d) **Garantia de plena liberdade:** É garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu eventual atendimento na instituição envolvida nesta pesquisa.
- e) **Da garantia de sigilo e privacidade:** As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a identificação de nenhum participante.
- f) **Da documentação:** Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, rubricado em todas as páginas e assinado pela pesquisadora responsável. Caso o seu consentimento não se dê por via escrita, tem direito a acesso ao registro.
- g) **Do ressarcimento:** Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo, quando existirem, exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Rubrica do participante/representante legal

Rubrica do pesquisador responsável

- h) **Do direito a garantia de indenização**: Em caso de dano pessoal causado pelos procedimentos deste estudo, você tem direito de solicitar indenizações legalmente estabelecidas.
- i) **Do acesso aos resultados**: Você tem direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores. Neste caso, por favor, indique e-mail a ser usado para a comunicação: _____

Os dados e os materiais coletados serão utilizados somente para esta pesquisa.

Rubrica do participante/representante legal

Rubrica do pesquisador responsável

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE DISLEXIA. Eu me informei com a pesquisadora Fernanda Ferreira Patriani sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no atendimento que recebo nesta instituição.

Assinatura do participante

Data ___ / ___ / ___

Assinatura da testemunha*

Data ___ / ___ / ___

*OBS (Para casos de voluntários não alfabetizados ou portadores de deficiência auditiva ou visual.)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo, sendo que uma via deste documento deve ficar com o participante e outra em posse do pesquisador.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data ___ / ___ / ___

ANEXO E – Instrumento de recolha de dados

I Parte - Dados pessoais e profissionais

Para responder às perguntas, coloque um X na opção a que corresponde a sua resposta.

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade

3. Tempo de serviço

0 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 20 anos Mais de 21 anos

4. Habilitações académicas

Licenciatura Pós-graduação Mestrado Outra
Qual? _____

5. Cursou pós-graduação na área das Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

6. Na graduação estudou sobre os transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia?

Sim Não

7. Teve formação em serviço na área da dislexia?

Sim Não

8. Ao longo da sua carreira como professor (a) do ensino básico, já lidou com algum aluno(a) com dislexia formalmente diagnosticada?

Sim Não

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

II Parte

Nas perguntas seguintes assinale com um X “Verdadeiro”, “Falso” ou “Não sei” segundo o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas.

	VERDADEIRO	FALSO	NÃO SEI
9. A dislexia é uma desordem de base neurológica.			
10. A dislexia é causada por déficits na percepção visual que resultam em inversões de letras e palavras.			
11. Uma criança pode ser disléxica e superdotada.			
12. A maioria das crianças com dislexia têm geralmente problemas emocionais e/ou sociais			
13. Os cérebros das pessoas com dislexia são diferentes dos cérebros das pessoas sem dislexia.			
14. A dislexia é hereditária.			
15. A maioria dos estudos indica que cerca de 5% dos estudantes em idade escolar têm dislexia.			
16. A dislexia tem maior prevalência nos meninos do que nas meninas.			
17. Geralmente, crianças com dislexia têm problemas de consciência fonológica (por exemplo a capacidade de ouvir e identificar rimas).			
18. Realizar a leitura em voz alta em conjunto professor/aluno é uma estratégia frequentemente usada para ensino da leitura fluente.			
19. As pessoas com dislexia têm inteligência abaixo da média.			
20. Estudantes com dislexia costumam ler com imprecisão e falta de fluência.			
21. A inversão de letras e palavras é a principal característica da dislexia.			
22. Dificuldade no processamento das informações fonológicas é um dos maiores déficits encontrados na dislexia.			
23. Os testes de inteligência são úteis na identificação de dislexia.			
24. Todos os maus leitores têm dislexia.			
25. As crianças com dislexia podem ser ajudadas usando lentes coloridas/coberturas coloridas.			
26. Os médicos podem prescrever medicamentos para ajudar os estudantes com dislexia.			
27. A abordagem multissensorial demonstrou ser um método ineficaz para tratar dislexia.			

DISLEXIA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

28. Estudantes que têm deficiência na leitura sem causa aparente (por exemplo: deficiência intelectual, visual ou auditiva, falta de instrução acadêmica ou orientações educacionais inadequadas) são chamados de disléxicos.			
29. As crianças com dislexia não são estúpidas nem preguiçosas. Ser conhecedor sobre as características da dislexia pode ajudá-los.			
30. Dar aos estudantes com dislexia acomodações, tais como tempo extra em tarefas, listas ortográficas mais curtas, assentos especiais perto do professor, etc., é injusto para os outros alunos.			
31. Programas de intervenção que enfatizam os aspectos fonológicos da linguagem com letras como suporte visual são eficazes para estudantes com dislexia.			
32. A maioria dos professores recebe treinamento específico para trabalhar com crianças com dislexia.			
33. Eu acho que a dislexia é um mito, um problema que realmente não existe.			
34. Técnicas envolvendo leitura repetida de material (por exemplo, palavras, sentenças ou textos) ajudam a melhorar a fluência da leitura.			
35. Os problemas de lateralidade (esquema corporal) são a causa da dislexia.			
36. Estudantes com dislexia precisam de instrução clara, estruturada e sequencial para conseguir realizar as propostas.			
37. A dislexia refere-se a uma condição relativamente crônica que geralmente não pode ser completamente superada.			
38. Muitos estudantes com dislexia continuam a ter problemas de leitura quando adultos.			
39. Muitos estudantes com dislexia têm baixa autoestima.			
40. Crianças com dislexia têm problemas com a decodificação e ortografia, mas não com a compreensão auditiva.			
41. A aplicação de um teste de leitura individual é essencial no diagnóstico da dislexia.			
42. As crianças com dislexia geralmente têm dificuldade em soletrar.			
43. A dislexia costuma durar muito tempo.			
44. A dislexia é caracterizada por dificuldades em aprender a ler fluentemente.			