



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

**RAIÂNISAN FELIZARDO DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura**

IMPERATRIZ  
2021

**RAIÂNISAN FELIZARDO DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA:  
práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>.Francisca Morais da Silveira.

## **RAIÂNISAN FELIZARDO DA SILVA**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura**

Dissertação apresentada à Banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>.Francisca Morais da Silveira.

Aprovada em     /     /

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e Orientadora Profa. Dr<sup>a</sup> Francisca Morais da Silveira  
Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA).  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Membro Titular  
Prof. Dr<sup>a</sup> Heridan de Jesus Guterres Pavão  
Ferreira Doutora em Informática na  
Educação Universidade Federal do  
Maranhão (UFMA)

---

Membro Titular  
Prof. Dr<sup>a</sup> Lívia da Conceição Costa Zaqueu  
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento Universidade  
Federal do Maranhão (UFMA)

---

Membro Suplente Interno  
Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho Almada  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Membro Suplente Externo  
Prof. Dr. João Batista Bonttuit Júnior  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Raiânisan Felizardo da.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: : práticas pedagógicas para o ensino de  
estudantes com transtorno de leitura / Raiânisan Felizardo  
da Silva. - 2021.  
119 p.

Orientador(a): Francisca Moraes da Silveira.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Formação Docente em Práticas Educativas/ccsst,  
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

1. Anos Finais. 2. Formação Continuada. 3. Práticas  
Educativas. 4. Transtorno de Leitura. I. Silveira,  
Francisca Moraes da. II. Título.

Ao meu pai (in memoriam),  
minha mãe, minha vó, meus  
irmãos, familiares e amigos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido o dom da vida.

Agradeço ao meu pai, “Seu Juarez” (in memorian), por sempre ter me incentivado a estudar e buscar por conhecimento, por ter me incentivado a sempre olhar para a mesma coisa por diversos ângulos, sempre foi essencial para ter tido isso como ensinamento e base para a vida.

Agradeço à minha mãe, Nelzenir, que sempre tem a preocupação de me auxiliar em algo, que cuida de mim e das minhas coisas e reconhece e me incentiva aos momentos de pausa para tomar fôlego.

Aos meus irmãos, Robson, Rubens e Railson FELIZARDO's, que fazem jus ao sobrenome e sempre carregam a leveza e um sorriso que acolhe, que há muito largaram a escola para que eu pudesse prosseguir nos estudos e que sempre me apoiam em todas as decisões.

À minha orientadora Dra. Francisca Moraes da Silveira, muito obrigada pelos ensinamentos, orientações e paciência em me ligar e me ouvir, mesmo que aos finais de semana e à noite. Sem dúvidas, o vínculo de orientação que estabelecemos ao longo desses dois anos, foi fator determinante para que essa pesquisa fosse realizada.

Ao meu sobrinho, Pedro Lucas, que mesmo sem saber, com suas brincadeiras reiniciava o meu dia, que é o dono do abraço e do carinho mais gostoso do mundo. Quanta felicidade em tê-lo por perto!

Às professoras e professores presentes na banca de qualificação e de defesa desta dissertação, Prof. Dr<sup>a</sup> Livia da Conceição Costa Zaqueu, Prof. Dr<sup>a</sup> Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, Prof. Dr. João Batista Bonttetuit Júnior e Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho Almada, todas as colocações foram significativas para a realização desta pesquisa. O olhar cuidadoso de cada um, nos permitiu olhar a pesquisa por outros ângulos e de novas formas.

Ao coordenador do programa PPGFOPRED, Witembergue Gomes Zapparoli, que sonhou com esse mestrado e esteve presente para que ele se efetivasse! O seu sonho, se tornou nosso! As suas contribuições e cuidado, foi o que nos deu fôlego para continuar. Gratidão por tanto carinho, por tanto amor e zelo.

Agradeço à minha família por todo apoio, compreensão e horas de descontração, pelos risos e a paciência em me esperar concluir algo para poder dar atenção para cada um deles.

À minha irmã do coração, Simone e seus filhos, meus sobrinhos poéticos Isabella e Samuel, que sempre estiveram por perto de todo o processo e torcendo por mim. É muito bom saber que sempre posso contar com vocês.

Aos meus amigos, Sérgio e Vanessa, que sempre sentam para jogar conversa, sorrir e

relembrar nossos momentos juntos.

Às minhas amigas da graduação, Adriana, Ana Priscila, Daryne, Elizângela, Jhenifer, Juliana e Rosângela. É sempre uma maravilha estar junto de vocês!

Aos meus colegas da primeira turma de mestrado do PPGFOPRED, em especial Rosana e Gardênia, como somos grandes juntos! Como nos entendemos e nos ajudamos em tudo! Quanta maravilha em ter vivenciado toda essa experiência na companhia deles. O respeito e admiração por cada um dessa turma é grandioso e com certeza recíproco. Que orgulho de todos!

Às professoras participantes desta pesquisa, que se colocaram à disposição para participar e compartilharam conosco suas metodologias, anseios e dificuldades.

Gratidão por tudo e por todas as coisas e pessoas que direta ou indiretamente estiveram presentes durante esse percurso.

Gratidão, Gratidão, e, Gratidão!

***[...] E sonhos não envelhecem...***  
*(Milton Nascimento)*

## RESUMO

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura**

**Linha de pesquisa:** Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

Esta pesquisa trata-se da formação continuada de professores dos anos finais com a finalidade de inclusão de estudantes com transtorno de leitura matriculados no ensino fundamental da educação básica. O objetivo geral foi desenvolver estudos para elaboração de um E-book para formação continuada de professores de língua portuguesa com orientações pedagógicas para inclusão e ensino de estudantes com transtorno de leitura, nas turmas regulares dos anos finais do ensino fundamental da educação básica. Nos objetivos específicos procurou-se identificar as dificuldades encontradas por professoras no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com transtorno de leitura e as metodologias de ensino realizada pelas professoras para promover a inclusão e atender os estudantes com transtorno da habilidade leitora. Fundamentou-se esta pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, dividiu-se a metodologia em dois momentos, sendo bibliográfica para fundamentar os termos desta pesquisa fazendo uso de materiais dos autores como Moojen e França (2016), Rodrigues e Ciasca (2016), Rotta e Pedroso (2016) e Ohlweiler (2016) que pesquisam as causas e efeitos do transtorno de leitura/dislexia e de autores que dialogam sobre formações continuadas tais como Zeichener (1993), Giroux (1997), Oliveira, Rosa e Silva (2005). A pesquisa de campo concentrou-se em investigar as práticas pedagógicas utilizadas por professoras de língua portuguesa de uma escola da rede municipal de ensino no município de Açailândia-MA, considerando os saberes, experiências e as potencialidades desenvolvidas. Os resultados encontrados foram significativos, pois identificamos que mesmo sem o apoio para formações continuadas e incentivo financeiro, as professoras apresentam interesse a respeito da temática e procuram metodologias possíveis de aplicar em sala de aula para a inclusão de estudante com dislexia. Nosso produto de pesquisa, foi organizado de forma que os professores dos anos finais do ensino fundamental identifiquem as dificuldades dos estudantes e utilizem estratégias assertivas que promovem a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Transtorno de Leitura; Anos Finais; Formação Continuada; Práticas Educativas.

## **ABSTRACT**

This research is about the continuing education of teachers in the final years with the purpose of including students with reading disorders enrolled in elementary school of basic education. The general objective was to develop studies for the elaboration of an E-book for the continuing education of Portuguese language teachers with pedagogical guidelines for the inclusion and teaching of students with reading disorders, in regular classes in the final years of basic education. The specific objectives sought to identify the difficulties encountered by teachers in the teaching and learning process of students with reading disorders and the teaching methodologies used by teachers to promote inclusion and assist students with reading ability disorder. This field research was based on a qualitative descriptive approach, the methodology was divided into two stages, being bibliographical to support the terms of this research using materials from authors such as Moojen and França (2016), Rodrigues and Ciasca (2016), Rotta and Pedroso (2016) and Ohlweiler (2016) who research the causes and effects of reading disorder/dyslexia and authors who talk about continuing education such as Zeichener (1993), Giroux (1997), Oliveira, Rosa and Silva (2005). The field research focused on investigating the pedagogical practices used by Portuguese language teachers at a school in the municipal school system in the municipality of Açaíândia-MA, considering the knowledge, experiences and potential developed. The results found were significant, as we identified that even without the support for continuing education and financial incentives, the teachers are interested in the subject and look for possible methodologies to apply in the classroom for the inclusion of students with dyslexia. Our research product was organized so that teachers in the final years of elementary school identify students' difficulties and use assertive strategies that promote school inclusion.

**Keywords:** Reading Disorder; Final Years; Continuing Education; Educational Practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado  
**BDTD** - Banco de Teses e Dissertações  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CF** - Constituição Federal  
**CNS** - Comissão Nacional de Saúde  
**D.I** – Deficiência Intelectual  
**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FUNDESCOLA** - Fundo de Fortalecimento da Escola  
**Gestar** - Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar  
**IES** - Instituições de Ensino Superior  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais  
**MEC** - Ministério da Educação  
**PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**SEB** - Secretaria de Educação Básica  
**SME** – Secretaria Municipal de Educação  
**SNC** - Sistema Nervoso Central  
**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TDAH** - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

## SUMÁRIO

|                                                                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>RAIÂNISAN FELIZARDO DA SILVA .....</b>                                                                                | <b>1</b>  |
| <b>práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura.....</b>                                   | <b>1</b>  |
| <b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA</b>                                                                      |           |
| <b>PORTUGUESA: .....</b>                                                                                                 | <b>2</b>  |
| <b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA</b>                                                                      |           |
| <b>PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura .....</b>                      | <b>3</b>  |
| <b>BANCA EXAMINADORA .....</b>                                                                                           | <b>3</b>  |
| <b>AGRADECIMENTOS .....</b>                                                                                              | <b>6</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>                                                                                                      | <b>9</b>  |
| <b>ABSTRACT.....</b>                                                                                                     | <b>10</b> |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>                                                                               | <b>11</b> |
| <b>SUMÁRIO .....</b>                                                                                                     | <b>12</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                 | <b>14</b> |
| <b>1.1 Metodologia .....</b>                                                                                             | <b>19</b> |
| <b>1.2 Estado da arte: produções acadêmicas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação de nível stricto sensu .....</b> | <b>24</b> |
| <b>Quadro 01. Quantitativo dos Descritores .....</b>                                                                     | <b>24</b> |
| <b>Quadro 02. Tipos de Pesquisas .....</b>                                                                               | <b>25</b> |
| <b>Quadro 03. Tipo e linha de Pesquisa .....</b>                                                                         | <b>26</b> |
| <b>2 DIFICULDADES/TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA.....</b>                                                         | <b>33</b> |
| <b>2.1 Breves Considerações Sobre a Aprendizagem .....</b>                                                               | <b>33</b> |
| <b>2.2 Dificuldades de Aprendizagem ou Transtorno de Aprendizagem? .....</b>                                             | <b>36</b> |
| <b>2.3 Transtorno de Leitura: dislexia .....</b>                                                                         | <b>39</b> |
| <b>2.4 Legislação Brasileira: Atendimento Educacional Especializado.....</b>                                             | <b>44</b> |
| <b>3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>                                                              | <b>50</b> |
| <b>3.1 Programas de Formação Continuada do Governo Federal.....</b>                                                      | <b>52</b> |
| <b>3.2 Formação de Saberes: continuidade da prática docente .....</b>                                                    | <b>55</b> |
| <b>3.3 Significados em Relação a Incluir ou Inserir .....</b>                                                            | <b>58</b> |
| <b>4 A PESQUISA.....</b>                                                                                                 | <b>62</b> |
| <b>4.1 Análise e Discussão de Resultados.....</b>                                                                        | <b>63</b> |

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 4. Questões de 1 a 08.....                                                           | 64  |
| Quadro 5. Questões de 09 a 11.....                                                          | 65  |
| Quadro 6. Questões de 12 a 15.....                                                          | 66  |
| Quadro 7. Questões de 16 e 17 .....                                                         | 67  |
| Quadro 8. Questões de 18 e 20 .....                                                         | 68  |
| Quadro 9. Falas da Supervisão .....                                                         | 69  |
| 4.2 Plano Municipal de Educação de Açailândia .....                                         | 88  |
| 4.3 Dificuldades Encontradas no Decorrer desta Pesquisa .....                               | 90  |
| 4.4 Sugestões Para Outras Pesquisas .....                                                   | 91  |
| 5 E-BOOK: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES<br>COM TRANSTORNO DE LEITURA..... | 92  |
| 5.1 Detalhamento do Produto I seção: Reflexões Iniciais.....                                | 94  |
| 5.2 II seção: Apoio Pedagógico .....                                                        | 94  |
| 5.3 III seção: Para Saber Mais.....                                                         | 96  |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                               | 97  |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                             | 102 |

**Apêndices**

**Anexos**

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a noção de educação inclusiva tem ganhado destaque e atenção especial, atentando-se ao fato de que a educação e escolarização é um direito de todos. Os discursos a respeito dessa inclusão e o modo como ela é inserida e observada na instituição escolar, ainda não se encontram completamente definidos, além da existência de duvidosos resultados que se forjam nos contextos sociais e escolares, enfrentando a problemática como apenas mais uma forma de justificar fracassos educacionais que são pontuados como falta de competência por parte dos professores.

No ambiente escolar, é comum a existência de crianças com necessidades específicas de aprendizagem que necessitam de atenção e apoio específico que são necessários ao desenvolvimento cognitivo que possam permitir a conquista da autonomia conforme avançam na educação básica. Os anos finais do ensino fundamental tem sido visto como a etapa da educação básica em que os estudantes já tenham adquirido habilidades leitoras e pleno domínio das operações básicas.

Sob uma perspectiva de aprendizagem centrada em aspectos cognitivos que são capazes de nortear as modificações cerebrais e permitem a evolução normal do ato de aprender, entende-se que, a aprendizagem é um processo que se remete às modificações de comportamentos a partir das vivências e experiências adquiridas através dos aspectos emocionais, neurológicos, interacionais e ambientais (CIASCA, 2003; DOMINGUES, 2007; OHLWEILER, 2016; ROTTA, 2016). Desta forma, compreende-se que uma metodologia coerente aplicada com foco educacional centrado na aprendizagem, apresenta o professor como coautor do processo de aquisição do conhecimento destes estudantes, centrado em aspectos cognitivos que são construídos e reconstruídos continuamente.

Para que o professor seja esse coautor e facilitador no processo de aquisição de conhecimento de cada estudante, é necessária uma preparação, seja ela em formação inicial, continuada ou de experiências que ao longo dos anos permitiram o desenvolvimento de práticas e metodologias próprias, para auxiliar o alunado de forma eficaz e exitosa.

A partir desta proposição elaborou-se os objetivos geral e específicos desta pesquisa. O objetivo geral foi Analisar as práticas pedagógicas, empregadas pelos docentes de língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para estudantes com transtorno de leitura.

Nos objetivos específicos procurou-se investigar as dificuldades e potencialidades

encontradas por professoras de língua portuguesa dos anos finais no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes com transtorno de leitura; identificar as práticas adotadas pelas professoras para realizar a inclusão destes alunos, considerando os saberes, experiências e as potencialidades desenvolvidas no componente de língua portuguesa nos anos finais, em uma escola de ensino fundamental em Açailândia-MA; descrever as experiências dos docentes dos anos finais, ao longo da disciplina de língua portuguesa no tocante às atividades de leitura e escrita voltadas para estudantes com transtorno de leitura; produzir um E-book contendo orientações didático metodológicas desenvolvidas por professores para o ensino de estudantes com dislexia, produto da pesquisa.

Os Transtornos de Aprendizagem, conforme Lygia Ohlweiler (2016), trata-se de uma inabilidade específica na leitura, na escrita ou na matemática em sujeitos que apresentam baixo desempenho em relação ao nível de desempenho intelectual e de capacidade esperado para a idade, sendo caracterizado em três tipos: transtorno de leitura, transtorno da matemática e transtorno da expressão escrita. Nesta produção, foi convencionado o uso da expressão transtorno de leitura ao invés do termo dislexia, atendendo à modificação terminológica descrita no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais do ano de 2014.

Tratar da inclusão de estudantes com transtorno de leitura nos anos finais do ensino fundamental, favorece a qualidade escolar ao permitir o diálogo e a valorização de um grupo dotado de especificidades cognitivas que necessitam da preservação e reconhecimento de seus direitos de aprendizagem, enquanto ganha notoriedade nas discussões nos cursos de formação docente inicial e continuada.

O tema, dislexia ou transtorno de leitura, tem sido explorado por muitos grupos de estudos e pesquisas, principalmente os que estão voltados para a questão das ciências naturais, que tentam explicá-la como doença patológica, baseada em características apresentadas pelos pais ou pelas crianças, e por vezes, fazendo análises de características de leitura e escrita para responder a questionamentos que permeiam a dislexia, como uma dificuldade de aprendizagem relacionada a aquisição compreensiva da linguagem escrita.

O documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), trouxe-nos referências necessárias à compreensão das especificidades atendidas pela educação especial e de que forma ela deve atuar. Segundo o documento, “a educação especial integra a proposta pedagógica da escola e tem como público-alvo os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008). Uma informação que nos coloca em reflexão, é o fato da dislexia ou transtorno de leitura não estar integrada às especificidades que permitam

acesso à educação especial e acompanhamento direcionado e multidisciplinar nas salas de recursos. A referência existente aos transtornos funcionais específicos, que incluem a dislexia, disortografia, discalculia, disgrafia, transtorno de atenção e hiperatividade (BRASIL, 2008), corresponde a possibilidade de a educação especial articular-se com o ensino regular orientando-o para o atendimento às especificidades educacionais destes estudantes.

Esta pesquisa apresenta relevância considerando-se o enfoque mencionado no parágrafo anterior, torna-se necessária à medida que é possível verificar as práticas pedagógicas utilizadas para incluir os estudantes com transtorno de leitura, a partir de proposições e intervenções que atribuem significados aos processos de escolarização e aprendizagem. Embora a dificuldade para aquisição da habilidade leitora seja percebida nos primeiros anos de escolarização da criança, este fato passa despercebido e observa-se uma carência de literaturas específicas para o tema, percebendo-se um quantitativo pequeno de estudos que privilegiam o espaço da instituição escolar como locus de pesquisa, principalmente voltado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na educação básica.

Após breve levantamento das pesquisas e artigos publicados em revistas eletrônicas, bancos de teses e dissertações sobre a temática, identificou-se um certo distanciamento entre o que se pesquisa, direcionado ao estudante e as impressões dos professores que trabalham e estão diariamente na companhia dessas crianças e adolescentes. Por esta razão, houve a necessidade de investigar com as professoras, quais são as práticas desenvolvidas nas atividades realizadas na sala de aula para a inclusão dos estudantes com transtorno de leitura? Qual o apoio que a Secretaria de Educação e a coordenação da escola ofertam para facilitar o desenvolvimento de suas práticas, considerando-se que para esses estudantes não há garantia de acompanhamento nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? De que maneira um E-book com práticas inclusivas poderá contribuir para o ensino dos estudantes com transtorno de leitura nas turmas regulares dos anos finais do ensino fundamental? Quais são as intervenções da escola no processo de mobilização para a inclusão numa abordagem interativa com pais e professores? Como são elaborados os critérios avaliativos para os estudantes com transtorno de leitura? Quais as sugestões para facilitar a aplicação dos procedimentos didáticos para o desenvolvimento e inclusão dos estudantes com transtorno de leitura?

Conforme os autores Moojen e França (2016), Ohlweiler (2016), não há cura plena para a dislexia ou transtorno de leitura, mas, é possível que no ambiente escolar as dificuldades sejam minimizadas através de estratégias pedagógicas que permitam ao estudante otimizar o seu rendimento escolar e compreender qual a sua especificidade, permitindo um melhor desenvolvimento cognitivo.

Para a construção do estudo que se apresenta nesta dissertação, foi elaborada a introdução na qual se dialoga sobre a temática, destacando-se o interesse pela pesquisa, os objetivos, as problematizações e as justificativas que possibilitaram impulsionar o desenvolvimento desta pesquisa. Para justificar o interesse à realização desta pesquisa, partiu-se de uma reflexão a respeito de uma estudante com transtorno de leitura (dislexia), de 17 (dezessete) anos, matriculada no 9º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de ensino na cidade de Imperatriz-MA. Na condição de cuidadora contratada, obteve-se, pela primeira vez, a oportunidade de ensinar um estudante com deficiência intelectual naquele contexto escolar, sendo possível ter uma visão mais próxima da inclusão dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular.

Após a primeira semana acompanhando a turma como cuidadora. Uma moça aproximou-se e perguntou se poderia falar com a cuidadora. Na oportunidade, a estudante apresentou-se e informou a cuidadora, sobre a dificuldade que tinha em relação à leitura e o quanto o transtorno a incomodava, perguntando, ao final de sua fala, se poderia ser auxiliada pela cuidadora nas atividades e nas provas, pois, não tinha como o professor ou a professora ficar o tempo inteiro ajudando-a. Isso afetava extremamente a relação dela com os outros estudantes, sendo frequente a sua solicitação para que alguém da sala fizesse a leitura de algo, principalmente durante as avaliações. Após concordar com o auxílio, a partir daquele dia ocorreram as orientações. A dificuldade para a aluna ler era visível, o distanciamento dos professores em relação à causa era lamentável. Parecia que os dois estudantes com especificidades cognitivas, não existiam na sala de aula e a cada dia questionava-se sobre o apoio recebido por aqueles professores, para atuar em uma sala de aula, com mais de 40 (quarenta) estudantes, sendo 2 (dois) deles possuidores de especificidades educacionais, um com deficiência intelectual e outra com dislexia/transtorno de leitura.

Conversando com uma professora de matemática que lecionava aula na turma e também contratada do município, perguntou-se a respeito das formações continuadas ou algum apoio, vindos da secretaria de educação para eles, para incentivar o desenvolvimento de práticas e favorecer a inclusão destes alunos, sendo informada na ocasião de que nunca houvera formação continuada para os professores nesta categoria. Neste contexto, é possível se reconhecer a carência e os graves desafios que circundam as propostas de inclusão nas redes de ensino, considerando-se a inexistência de conscientização da sociedade e da comunidade escolar sob enfoque de abordagens que permitam esclarecer a situação e fazer compreender e/ou treinar profissionais para incluir na aprendizagem de sala de aula os alunos com transtornos específicos de leitura. Destaca-se principalmente, a necessidade de formação continuada às equipes

escolares, que necessitam de mais investimentos no preparo de profissionais qualificados e especializados que possam prestar apoio aos professores dos anos finais, sendo este o objetivo principal desta pesquisa.

Observa-se a necessidade de fundos orçamentários que sejam capazes de subsidiar o desenvolvimento de pesquisas sobre as ações educativas que são empreendidas. Entende-se que esta pesquisa poderá vir a contribuir, embora de forma tímida, mas significativa para o atendimento de parte das necessidades que surgem no contexto de inclusão.

Pretendeu-se identificar a relação das professoras com os estudantes que apresentam o transtorno de leitura/ dislexia. Viabilizou-se uma entrevista com as professoras, de forma que seus relatos pudessem apresentar conteúdos de suas habilidades, metodologias e práticas em sala de aula e estas informações, possibilitassem uma análise positiva, por servir para o desenvolvimento de outros estudantes com a mesma dificuldade de aprendizagem, de forma que, as práticas e habilidades na inclusão do estudante no contexto da sala de aula regular favorecessem o despertar para uma fundamentação científica e para a elaboração do E-book que deverá ser disponibilizado aos professores da educação básica, especificamente para os professores dos anos finais, buscando atender algumas necessidades relacionadas às carências existentes, promovendo formação continuada e a intervenção pedagógica para inclusão do estudante com transtorno de leitura no processo educativo.

Realizou-se um percurso metodológico, baseado nas pesquisas e estudos realizados ao longo dos últimos sete anos, compreendendo o intervalo entre 2013 e 2019 fazendo aproximação entre as produções teóricas e os objetivos desta pesquisa, buscando os seguintes descritores: dislexia/transtornos de leitura; anos finais; formação continuada e práticas educativas, para nortear e fundamentar esta pesquisa.

Esta pesquisa, está dividida em quatro seções. A primeira seção trata-se desta parte introdutória, onde se apresenta o interesse pela temática, apresentam-se os objetivos, a metodologia utilizada e o estado da arte, em que foi possível nos situarmos a respeito das produções acadêmicas desenvolvidas.

A segunda seção, trata-se da fundamentação teórica sobre as dificuldades e os transtornos de leitura, os aspectos da dislexia e o seu diagnóstico. Viabilizando a compreensão sobre o referido transtorno, seus reflexos para a inclusão no processo de aprendizagem e aquisição de novas informações que proporcionam desenvolvimento interacional e pedagógico. A terceira seção desta pesquisa, traz um estudo sobre a legislação vigente que garante formação continuada a professores da educação básica, de que modo essa formação influencia o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e como isso pode vir a facilitar a relação professor-

aluno diante da necessidade de se promover a inclusão de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Foi contemplado a formação de saberes docentes que são consolidados a partir das experiências vivenciadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas que ocorrem no cotidiano das salas de aula.

A quarta seção, enfoca aspectos da metodologia da pesquisa, trazendo explanação sobre o atendimento ao estudante com transtorno de leitura/dislexia em uma escola da rede pública municipal na cidade de Açailândia. Viabilizou-se aprofundar as práticas que foram utilizadas durante o processo de geração de dados. Apresentam-se previamente os professores de língua portuguesa que colaboraram no desenvolvimento da pesquisa.

A quinta seção, apresenta-se de forma exploratória o E-book, produto desta pesquisa, explicando o que há em cada seção e, porque cada subtítulo foi pensado. Apresenta-se o que compõe a parte introdutória sobre aprendizagem, dificuldades e transtornos de leitura, incluíram-se dicas de atividades que os professores podem realizar para identificar as falhas de consciência fonológica presente em cada estudante, bem como as sugestões selecionadas para que o transtorno de leitura receba cada vez mais visibilidade.

Por fim, contextualizamos as nossas considerações sobre a pesquisa falando a respeito das nossas dificuldades, anseios e projetando perspectivas para estudos e pesquisas futuras que possam colaborar cada vez mais com a ênfase ao atendimento dos estudantes que necessitam ser incluídos nas propostas de atividades em sala de aula das turmas regulares da educação básica.

## **1.1 Metodologia**

Este estudo foi fundamentado como pesquisa de campo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a partir da perspectiva de Minayo (1994), sobre a correspondência da pesquisa qualitativa responder questões particulares. A pesquisa qualitativa assim,

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21 e 22).

Atuar com a pesquisa qualitativa permite a compreensão das relações que se forjam de forma pessoal em cada sujeito participante, algo que está intrinsecamente relacionado à sua cultura, sua visão de mundo e o seu social, enfim, a identidade produz significados que não há

como se quantificar. Ao associarmos a concepção qualitativa à descritiva, tomamos como referência o desejo de conhecer os traços característicos que só se pode explicar através de análises e descritores que norteiam os rumos a seguir. Triviños (1987) considera que a maioria dos estudos e pesquisas realizadas no ramo da educação, são de caráter descritivo, pois busca descrever com exatidão os fatos e fenômenos de uma realidade.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi dividida em dois momentos, inicialmente realizou-se a pesquisa bibliográfica para compreensão dos conceitos relacionados ao transtorno de leitura e as dificuldades inerentes, além de destacar formações iniciais e continuadas e a sua importância para os professores da educação básica, buscando fundamentar com pesquisas e estudos sobre o tema transtorno de leitura e aprendizagem (Moojen e França, 2016; Rodrigues e Ciasca, 2016; Rotta, 2016; Rotta e Pedroso, 2016; Ohlweiler, 2016) e sobre as formações continuadas (Zeichener, 1993; Giroux, 1997; Oliveira, Rosa e Silva, 2005; Ghedin, 2012). Procurou-se ater em pesquisas de cunho bibliográfico, para ser possível disponibilizar de uma fundamentação teórica que oferecesse condições para realizar o tratamento dos dados gerados posteriormente. Recorreu-se inicialmente ao estado da arte, fazendo levantamento das produções acadêmicas realizadas nos cursos de pós-graduação de nível *stricto sensu* das universidades brasileiras e que estão disponíveis nos Bancos de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades e da própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além da busca por materiais impressos que tratem dos aspectos do transtorno de leitura, dos diagnósticos e tratamentos possíveis.

Durante a investigação das referências, foi situada a pesquisa mediante a importância, dada à formação de professores. Uma formação cujo objetivo seja unir teorias e práticas, além de valorizar os conhecimentos desses profissionais que se encontram nas salas de aula e se moldam diariamente, aprendem, buscam por novas metodologias, por novas formas de ensinar e incorporam, cada vez mais, novos conhecimentos que porventura, não foram aprofundados durante a sua formação inicial.

Para Gil (2010, p.30), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”, ela auxilia na organização de um trabalho o mais consistente possível onde se pode contextualizar os acontecimentos históricos e políticos que culminam na formação social.

A pesquisa bibliográfica, além de nos ofertar uma gama de conhecimentos e fenômenos, amplifica nosso entendimento acerca do tema e produz significados à realidade conforme estabelece conexões entre o objeto de pesquisa e as questões centrais da investigação,

articulando conhecimentos anteriores e os tendo como referência para novas produções.

Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. Cumprem funções muito importantes:

- a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação;
- b) ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses comuns próprias;
- c) permitem maior clareza na organização dos dados;
- d) e também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial (MINAYO, 1994, p.18 e 19).

Assim, esclarece-se a importância de realizar-se o levantamento bibliográfico para fundamentar a pesquisa de forma que o objeto de investigação seja contemplado ao menos em parte da sua totalidade, dado que, são essas proposições apresentadas por estudiosos acerca do tema, que coloca o pesquisador em maior contato com a temática e lhes fornece subsídios para elaborar e aplicar as técnicas que contribuam com a geração de dados.

No segundo momento desenvolveu-se a pesquisa de campo, privilegiando nossas escolhas para a delimitação dos sujeitos que poderiam contribuir com esta pesquisa. Nesta etapa, a escola é nosso principal locus de pesquisa, pois é o espaço onde podemos ter contato com as professoras, para que assim as entrevistas sejam realizadas e nos possibilite a geração de dados (LAKATOS, 2003; GIL, 2008; GIL, 2010), identificando-se através de questionário as possíveis dificuldades apresentadas pelas professoras no processo de ensino nos anos finais, relatando as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão e aprendizagem de estudantes com transtorno de leitura, buscando informes sobre o apoio pedagógico ofertado pela Secretaria Municipal de Educação e pela coordenação da escola às quais estas professoras estão inseridas.

Esta divisão metodológica foi elaborada no sentido de contribuir para uma melhor explicitação na coleta de informações para a pesquisa, visando minimizar os equívocos no tratamento dos dados obtidos. A pesquisa de campo teve “como objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca do problema, para o qual se procura uma resposta ou uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (LAKATOS, 2003, p.186). A partir deste ponto pretendeu-se identificar as possíveis dificuldades das professoras no processo de ensino aos estudantes com transtorno de leitura nos anos finais do ensino fundamental e o apoio pedagógico ofertado pela Secretaria Municipal de

Educação, pela coordenação da escola às quais estas professoras estão vinculadas. Sequenciando a pesquisa de campo, foram investigadas as práticas desenvolvidas em sala de aula para promover a inclusão dos estudantes com transtorno de leitura no processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar práticas de ensino que possam compor o E-book de

orientações para a inclusão desses estudantes. Para a identificação dessas falas que se formam pessoal e profissionalmente, utilizou-se nessa pesquisa de campo a análise de conteúdo, visando obter informações qualitativas a partir das descrições realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Pretendeu-se reproduzir um perfil de suas experiências e saberes através das falas a respeito do apoio que recebem relativos a formações continuadas, orientações pedagógicas que se originam da Secretaria Municipal de Educação e da coordenação da escola às quais estão vinculadas.

A análise das impressões evidenciadas por cada professora através de inferências das respostas coletadas através de questionário. Conhecendo as metodologias e práticas sugeridas e empregadas pelos professores e suas opiniões a respeito da significância da inclusão, alinhou-se mais entendimento relativo ao contexto educacional vivenciado pelos estudantes com transtornos de leitura no ambiente escolar selecionado, o que serviu de instrumento para sequenciar esta pesquisa.

[...]para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, Apud FRANCO, 2008, p. 12).

O uso da análise de conteúdo, de Bardin (1977), serviu de ferramenta indispensável para protocolar os dados a serem analisados, conforme objetivos, hipóteses e critérios de utilização. Para Bardin (1977), a técnica consiste no ato de fazer com que as significações possam emergir segundo critérios que são capazes de serem introduzidos em um conjunto de questionamentos que integram os roteiros, permitindo a construção de percepções que auxiliam as categorizações, a partir de codificação e transformação do material a ser utilizado.

Buscou-se objetividade no uso das categorizações para que os dados não apresentassem vieses. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

A aproximação e o fortalecimento dos dados obtidos vão se ampliando à medida que há avanços na comunicação, propiciando informações significativas que se materializam conforme o contexto e o entendimento que vão transparecendo nas entrevistas a partir das análises comparativas e dos resultados encontrados nos relatos obtidos, fazendo correlação com as categorias, tornando-se técnica conveniente para ser possível dimensionar os dados que podem

nos orientar e permitir a criação do nosso produto final como instrumento pedagógico. O material elaborado teve como finalidade contemplar subsídios teóricos a serem utilizados na formação continuada de professores, para a inclusão e superação das dificuldades inerentes à dislexia em adolescentes com diagnóstico tardio nos anos finais do ensino fundamental.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram obedecidas às normas da Resolução nº 510/2016 da Comissão Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, determinando a respeito do registro de pesquisas envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil.

Quanto aos Aspectos Éticos, a pesquisa envolve seres humanos e desta forma foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão. Sendo aprovada através do registro de número 47386321.0.0000.5086, segundo a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS) e suas complementares, em vigor em todo território nacional, contando com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desta maneira, este termo viabilizou que os participantes fossem notificados de que os dados obtidos permanecerão em sigilo e somente aplicados nesta pesquisa. Além disso, o TCLE tem como principal objetivo, proteger o participante da pesquisa, assegurando-lhe seu bem-estar. Contando ainda com a carta de anuência já autorizada e assinada pela gestão da escola onde se realiza a pesquisa.

Assegurou-se às Professoras entrevistadas na pesquisa que os dados pessoais ficariam mantidos sob sigilo, e a participação na pesquisa seria estritamente voluntária. Bem como a opção, caso resolva, de desistência na contribuição desta pesquisa, tendo plena liberdade de ação durante o processo. Compromete-se a utilizar os dados coletados na pesquisa somente para fins científicos, garantindo divulgar e publicar os resultados obtidos, sejam eles favoráveis ou não, resguardando os interesses dos sujeitos envolvidos, quanto ao sigilo e à confidencialidade.

## 1.2 Estado da arte: produções acadêmicas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação de nível *stricto sensu*

Faz-se aqui uma breve apresentação dos trabalhos identificados que foram produzidos recentemente em relação a dislexia em contexto educacional, quando esta é vista como principal motivo que leva alunos dos últimos anos do ensino fundamental a ter baixo desempenho escolar.

Foi realizado um levantamento bibliográfico no BDTD da Capes, utilizando os filtros que haviam disponíveis, optamos por delimitar o levantamento em um período que compreendia os últimos sete anos, ou seja, as produções acadêmicas nas universidades brasileiras que estivessem compreendidas entre os anos de 2013 e 2019.

O primeiro filtro aplicado no mês de outubro de 2019, com o intuito de verificar o material já produzido, o termo Dislexia foi investigado, como palavra-chave, a busca nos mostrou a existência de 256 produções, relacionados às áreas da Psicologia, Sistema Computacional, Oftalmologia, Ciências Médicas, Fonoaudiologia, Linguística, entre outras. O interesse foi verificar as produções acadêmicas que de alguma forma apresentassem relação com o objeto pesquisado.

Houve um refinamento mais preciso da busca, utilizando as áreas de conhecimento: educação, educação especial, ensino, ensino-aprendizagem, psicologia do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, encontramos o total de 45 resultados, que variam entre os anos de 1998 e 2019, embora os trabalhos até o ano de 2012 não estejam disponíveis na plataforma. Como mencionado anteriormente, deu-se preferência às pesquisas mais recentes que estivessem compreendidas entre os anos de 2013 e 2019.

Quando foram selecionadas as referências conforme o enfoque da pesquisa, resultou-se em apenas 25 estudos. Para haver maior fidedignidade nos resultados, foi realizada uma leitura prévia de cada trabalho, estabeleceu-se uma lista de categorias, sendo considerados os títulos e as palavras-chave de cada pesquisa.

**Quadro 01. Quantitativo dos Descritores**

| Descritores                      | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Concepções e práticas educativas | 1    | 2    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    |

|                                      |    |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|----|---|---|---|---|---|---|
| Alunos com dislexia                  | 1  | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| Processamento da informação          | 0  | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Anos finais ou ensino fundamental II | 1  | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Dificuldade de leitura e escrita     | 0  | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Ensino e aprendizagem                | 1  | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| <b>TOTAL</b>                         | 25 |   |   |   |   |   |   |

Quadro 1: elaborada pela autora

Foi utilizado como critério de categorização as concepções de práticas educativas, alunos com dislexia, processamento da informação, anos finais ou fundamental II, dificuldade de leitura/escrita e ensino e aprendizagem. Encontrando-se 11 trabalhos que foram possíveis de identificar as categorias selecionadas.

#### Quadro 02. Tipos de Pesquisas

| Ano                | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Dissertação</b> | 2    | 2    | 0    | 1    | 2    | 1    | 1    |
| <b>Tese</b>        | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 0    |
| <b>Total</b>       | 2    | 2    | 0    | 2    | 2    | 2    | 1    |
| <b>Total Geral</b> | 11   |      |      |      |      |      |      |

Quadro 2: elaborada pela autora

Após o filtro final estabelecido como percurso metodológico, tinha-se então o trabalho de fazer uma leitura mais aprofundada das pesquisas, com vistas a identificar nas produções, às quais linhas de pesquisa estavam vinculadas e a partir de quais perspectivas os autores descreviam a dislexia.

**Quadro 03. Tipo e linha de Pesquisa**

| <b>Autor</b>                      | <b>Ano</b> | <b>Programa de Pós-graduação</b>                                                                                                                        | <b>Linha de Pesquisa</b>        |
|-----------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Laura Maria Mingotti Müller       | 2013       | Instituto de Estudos da Linguagem-UNICAMP                                                                                                               | Linguística                     |
| Fabio Alessio Alfredo Covatti     | 2013       | Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Regional de Blumenau – FURB                                                                        | Processos de Ensinar e Aprender |
| Dinora Godoy Elias                | 2014       | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                                                                                   | Sociedade, Estado e Educação    |
| Pierre Wagner dos Santos da Silva | 2014       | Programa de Pós-Graduação em Educação-Universidade Católica de Petrópolis                                                                               |                                 |
| Francislaine Flâmia Inácio        | 2016       | Programa de Mestrado em Educação                                                                                                                        | Docência: saberes e práticas    |
| Lays Santana de Bastos Melo       | 2016       | Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura                                                                                                           |                                 |
| Claudia Lupoli de Almeida         | 2017       | Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo |                                 |
| Mayara Nespoli                    | 2017       | Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica– Colégio Pedro II                                                                                  |                                 |

|                                |      |                                                                                                                 |                                                                                            |
|--------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Débora<br>Cristina<br>Przybysz | 2018 | Programa de Pós-Graduação<br>Interdisciplinar Sociedade e<br>Desenvolvimento-Universidade<br>Estadual do Paraná | Sociedade e<br>Desenvolvimento                                                             |
| Luísa<br>Barbosa de<br>Lima    | 2018 | Programa de Pós-Graduação<br>emLinguística                                                                      |                                                                                            |
| Fernanda<br>Cândido e<br>Silva | 2019 | Programa de Pós-Graduação em<br>Educação Para Ciências e Matemática-<br>IFGO/Jataí                              | Fundamentos,<br>Metodologias e<br>RecursosPara a<br>Educação Para<br>Ciências e Matemática |

Quadro 3: elaborada pela autora

Em algumas pesquisas, não foi possível identificar a linha de pesquisa dos trabalhos selecionados, portanto, a não identificação na tabela anterior. Apresentamos a seguir o enredo de cada uma das pesquisas identificadas e que de alguma forma possuem relação com o nosso tema.

As autoras, Melo (2016), Almeida (2017) e Lima (2018), optaram por investigar as especificidades da dislexia no contexto escolar. Melo (2016), buscou descrever o desempenho dos alunos disléxicos nas habilidades de decodificação e compreensão leitora, optando por identificar nos moldes do processamento linguístico as habilidades morfossintáticas.

Durante a pesquisa, os resultados obtidos demonstraram que tanto em relação à faixa etária quanto em relação à série, os sujeitos da pesquisa situam-se acima da média esperada. Dessa forma, Melo (2016), identificou que os alunos com dislexia possuem desempenho adequado em relação à consciência morfossintática e que as estratégias desenvolvidas para inclusão desses alunos, não devem considerar apenas estratégias que envolvam habilidades fonológicas, mas também, estratégias que contemplem a consciência morfossintática visando superar as dificuldades inerentes à dislexia.

A autora Almeida (2017) buscou em seu trabalho, ressaltar as dificuldades existentes para adaptação e domínio das habilidades de leitura e escrita que são perceptíveis no período de alfabetização e que acompanham o aluno disléxico por toda a sua vida. Almeida (2017) em sua pesquisa tratou da construção de identidade do aluno disléxico no ambiente de ensino e

aprendizagem ressaltando as dificuldades desses educandos em aprender a língua inglesa além da postura adotada pela escola diante da dificuldade e do desafio de inserir esses alunos. Durante o desenvolvimento do trabalho, os resultados obtidos pela pesquisadora revelaram que o diagnóstico de dislexia se apresenta acompanhado de uma aceitação interna que pode se refletir na dinâmica de relacionamento entre o aluno, a família, a escola e os professores, considerando estes fatores como essenciais para estabelecer nos alunos perspectivas favoráveis no reconhecimento de suas dificuldades na aquisição da língua inglesa.

Em uma vertente semelhante, Lima (2018) teve como objeto de pesquisa a superação dos problemas linguísticos que são evidenciados em textos escritos por alunos com dislexia, a autora buscou demonstrar através da pesquisa a importância do debate e da investigação da dislexia no contexto educacional, propondo o desenvolvimento de um protocolo de ensino da língua portuguesa, voltado para alunos com dislexia, para superar os transtornos de aprendizagem identificados em alunos que apresentam dificuldades para desenvolver as habilidades leitoras e de escrita. Lima (2018) a partir da análise das características disléxicas identificadas nas produções escritas e recorrendo a linguística, produziu um protocolo de ensino da língua portuguesa priorizando uma abordagem de perspectiva Multi com ênfase ao multiletramento, a multimodalidade e a multissensorialidade.

Ao elaborar-se a segunda categoria elencada, buscou-se contemplar as pesquisas que usaram recursos tecnológicos viabilizando a inserção do aluno disléxico nas atividades escolares, facilitando os processos de aquisição dos conteúdos estudados em sala de aula, promovendo uma possibilidade de organização de conhecimentos e informações.

Desta forma, foi obtido os trabalhos das autoras Nespoli (2017) e Silva (2019), que evidenciaram em suas pesquisas as vantagens de se utilizar recursos tecnológicos para facilitar os processos de aquisição de conteúdo ministrado nas salas de aula, facilitando ainda, a realização de provas e avaliações de disciplinas específicas. Nespoli (2017), elaborou seu trabalho a partir da avaliação de recursos didáticos digitais que poderiam favorecer um aluno disléxico na aquisição dos conteúdos da língua inglesa. A autora partiu do posicionamento, de que a dislexia como dificuldade de aprendizagem, interfere diretamente na leitura e na escrita e pode apresentar ampla incidência em sala de aula, refletindo-se assim no percurso do aluno disléxico e nas possibilidades notáveis do fracasso escolar estar ligado a questões de inteligência, considerando que a aquisição da língua inglesa por alunos disléxicos, se configurava em um verdadeiro desafio por conta da memorização de sons que diferem da língua portuguesa. Nespoli ressalta ainda, a importância de dar visibilidade às condições de aquisição da língua inglesa para alunos disléxicos, de modo que a inclusão desses alunos pudesse ser

promovida a partir de estratégias de ensino.

Silva (2019) organizou sua pesquisa fazendo referência à utilização das tecnologias de informação e comunicação através do aplicativo @Voice, considerando suas potencialidades enquanto ferramenta pedagógica possível de inclusão para alunos disléxicos dos anos finais do ensino fundamental no processo de avaliação da disciplina de Ciências. Durante a pesquisa, a autora tinha como objetivo principal compreender as possibilidades de melhorias do processo de ensino-aprendizagem, considerando as etapas avaliativas nas aulas de ciências. Silva (2019), chegou à conclusão de que a utilização do @Voice como instrumento pedagógico, tem a possibilidade de auxiliar e favorecer melhor compreensão da língua escrita aos alunos disléxicos. Ainda referente ao trabalho desenvolvido, a autora ministrou uma oficina para apresentação dos resultados obtidos através da pesquisa e as possibilidades didático-metodológicas que as tecnologias de informação podem ofertar aos espaços formais de ensino.

A terceira categoria estabelecida diz respeito às práticas educativas desenvolvidas com objetivo de inserir os alunos com dislexia. Durante o processo de levantamento bibliográfico nos deparamos com pesquisas, onde os autores teceram uma discussão relevante a respeito da grade curricular dos cursos de licenciatura.

Covatti (2013), Inácio (2016), Przybysz (2018) consideraram a importância de se rever esses currículos, considerando a existência de uma necessidade real de se criar políticas públicas que possam ofertar formação continuada aos professores atuantes nas redes de ensino, com vistas a facilitar o processo de avanço das aprendizagens em sala de aula pelos alunos com dislexia.

Através desta pesquisa, Covatti (2013) buscou por meio dos dizeres dos professores, compreender as concepções e práticas referentes à avaliação de aprendizagem escolar dos alunos que apresentam Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (D.I). O autor trabalhou na perspectiva para geração de dados, com o grupo participante, onde nesse grupo se faziam presentes onze professores que ministravam aulas em três turmas de sextas séries do ensino fundamental de uma escola em Bombinhas, Santa Catarina. Os principais resultados obtidos foram que os professores possuem concepções e métodos distintos relativos à avaliação de aprendizagem escolar e que ainda assim, possuem desconhecimento do que se trata verdadeiramente a avaliação, as deficiências e diversidades com as quais a educação se envolve cotidianamente, ressaltando a importância de formações continuadas que possam contemplar os professores a partir das suas experiências e metodologias e que assim, possa ser possível inserir os alunos nas atividades escolares e promover melhorias nas avaliações utilizadas ainda como critério de classificação.

Considerando que os transtornos de desenvolvimento podem comprometer o desempenho acadêmico dos alunos, Inácio (2016) organizou a sua pesquisa em torno de questões que estão relacionadas ao processamento da informação, o que considera necessário para o desenvolvimento da aprendizagem. A autora realizou a avaliação de desempenho, memória e estilos intelectuais que são capazes de nortear as estratégias de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental com diagnósticos de dislexia e TDAH que não apresentam históricos de dificuldade escolar, além de verificar a percepção docente acerca do desenvolvimento intelectual e de memória dos alunos. Durante a investigação, foi possível à pesquisadora identificar que a maioria dos professores e professoras que participaram da geração de dados não tinham conhecimento dos termos estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais, o que a autora considerou passível de novos estudos que contemplassem estudos complementares de modo a investigar as variáveis da psicologia cognitiva.

Przybysz (2018), ressalta que a dislexia é frequentemente identificada no ambiente escolar, por conta das dificuldades de leitura e escrita que se refletem na aprendizagem e pode gerar problemas na adaptação escolar, causando assim prejuízos que comprometem a socialização. A pesquisadora, considera que o professor é o primeiro profissional da escola a ter contato com a dislexia, assim em sua pesquisa o público alvo foi composto por alunos dos cursos de licenciatura das áreas de Geografia, História, Letras e Matemática no último ano de formação da Unespar – Campus Mourão, além de professores atuantes das mesmas áreas na rede pública de ensino da cidade de Campo Mourão. Przybysz (2018) considerou a importância de investigar o conhecimento dos professores e dos acadêmicos de licenciaturas no que diz respeito à identificação e o encaminhamento dos alunos disléxicos. Assim, identificou, nos dados coletados, que existem lacunas no conhecimento tanto dos acadêmicos quanto dos docentes, a respeito da dislexia e suas características, o que levou aos sujeitos participantes da pesquisa, a reconhecerem em suas falas a necessidade e importância de melhoramento dos seus conhecimentos sobre a dislexia.

Ainda se tratando da nossa pesquisa sobre as produções acadêmicas, é importante ser destacado ao modo como a dislexia é eventualmente vista por alguns pesquisadores que a consideram como um fator de disfarce de problemas no ensino. Foi possível identificar dentre os trabalhos acessados, pesquisas que são norteadas por questionamentos que buscaram refutar os diagnósticos e laudos encontrados durante o processo de investigação.

Muller (2013) e Elias (2014), nortearam-se por questionamentos tais como, o modo como os alunos são diagnosticados com dislexia e se de fato as características biológicas e hereditárias têm relação com a dislexia, bem como, as dificuldades inerentes à aquisição das

habilidades leitora e de escrita.

Muller (2013), analisou o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita de 5 crianças e jovens que receberam diagnóstico de dislexia. A autora traçou suas críticas, orientada pela perspectiva teórica e metodológica da Neurolinguística Discursiva ao diagnóstico, o que considerou como um grande equívoco acerca das concepções de leitura e escrita enquanto código, que estiveram presentes na definição, avaliação e tratamento de dislexia destinados às crianças que participavam da pesquisa. Buscando realizar uma desconstrução dos diagnósticos que classificaram os alunos como disléxicos, através de uma análise da leitura e escrita dos sujeitos que estiveram sendo acompanhados durante a pesquisa. Foi a partir da investigação sobre as hipóteses construídas pelas crianças e jovens a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita, que toda crítica foi tecida, principalmente, referindo-se à função do alcance social que o diagnóstico exerce, ao passo de que evidencia um certo deslocamento de questões sociais para os sujeitos, o que vem a grosso modo, desresponsabilizar a sociedade pelo fracasso no ensino da leitura e da escrita que vivemos atualmente e que perdem visibilidade por estarem encobertos por trás dos diagnósticos de dislexia, segundo a autora.

Elias (2014), tratou a questão, demonstrando preocupação a respeito da falta de domínio das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, apresentadas por muitos alunos que concluem o ensino fundamental, o que chega muitas vezes acompanhado de um diagnóstico de dislexia. A partir da constatação realizada pela autora, a sua proposição foi analisar os problemas que envolvem perspectivas biológicas e a conceituação da dislexia como um transtorno de aprendizagem na leitura e na escrita. Elias (2014), realizou entrevista com as crianças que possuíam laudo de dislexia e com as respectivas mães, buscando identificar o modo como os diagnósticos chegaram e quais foram as consequências percebidas desde a chegada desse documento no ambiente escolar. Dentre os alunos participantes da pesquisa, a autora percebeu que três deles apresentavam dificuldades de ordem biológica, o que eventualmente poderia ser um indicativo de problema neurológico. No entanto, a pesquisadora identificou o quantitativo de quatorze alunos, que em seus relatos evidenciaram que a não aprendizagem estava relacionada a questões pedagógicas que estavam vinculados à precarização da escola pública e o trabalho inadequado de professores, além da falta de acompanhamento adequado por parte da família nos processos de formação da criança em idade escolar.

Como fica explícito a partir das pesquisas identificadas, a dislexia ou transtorno de leitura reflete-se diretamente no espaço escolar e necessita do apoio docente para superação das fragilidades que afetam os processos de aquisição da leitura e da escrita. Reconhecemos a necessidade de um olhar mais apurado sobre os docentes que elaboram atividades pedagógicas

e metodológicas com diferenciais desenvolvidos por eles mesmos, em uma tentativa de proporcionar estratégias possíveis de desdobramentos que possam se adequar aos currículos e à produção de conhecimentos que se efetivem em contribuições na educação do país.

## **2 DIFICULDADES/TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA**

Falar sobre a dislexia/transtornos de leitura, ainda consiste em um verdadeiro desafio, por ser um tema permeado de conceitos que se originam a partir de diferentes perspectivas e pesquisas que têm sido realizadas ao longo das últimas décadas (Novaes, 1963; Moysés e Collares, 1992; Ciasca, 2003; Domingues, 2007; Estill, 2007; Massi e Santana, 2011; Muszkat e Rizzuti, 2012; Ciasca, Lima e Ribeiro, 2016; Moojen e França, 2016; Rodrigues e Ciasca, 2016; Rotta, 2016; Rotta e Pedroso, 2016; Ohlweiler, 2016), nesta trajetória, as condições de estudo a respeito da dislexia nos espaços escolares apesar de pouco explorado, traz significações que permitem uma explanação geral de modo a inteirar-nos de características que interferem no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes de todas as faixas etárias, o que nos leva assim às investigações teóricas que possam vir a proporcionar explicações científicas e favorecer a inclusão desses estudantes que necessitam de propostas pedagógicas diferenciadas, promovendo o incentivo ao desenvolvimento do trabalho docente para uma aprendizagem significativa. No entanto, antes de adentrar-se nos conceitos que definem a dislexia, primeiramente far-se-á uma explanação dos transtornos de aprendizagem que dificultam o sucesso escolar de muitos estudantes e é motivo de preocupação de responsáveis professores da educação básica.

Após essa abordagem sobre os transtornos, conceitua-se o termo dislexia com base em autores e estudiosos que têm debruçando-se ao longo dos anos em pesquisas sobre as suas características, as formas de identificação e de intervenções possíveis de uso para melhor adequação da aprendizagem para os alunos.

### **2.1 Breves Considerações Sobre a Aprendizagem**

A aprendizagem do ser humano não está relacionada apenas a sua submissão e contato com o processo de escolarização. A escola utiliza-se do uso de um currículo que determina os conteúdos que deverão ser ensinados a cada criança e o que elas deverão ser capazes de operar ao término. As modificações ocorridas no Sistema Nervoso Central (SNC), fazem parte do processo de aprendizagem do sujeito e proporciona desenvolvimento cognitivo em áreas específicas que caracterizam a aprendizagem.

“O aprendizado é um processo complexo, dinâmico, que resulta em modificações

estruturais e funcionais permanentes do SNC. As modificações ocorrem a partir de um ato motor e perceptivo, que, elaborado no córtex cerebral, dá origem à cognição.” (OHLWEILER, 2016, p. 109), porém, fatores externos que ocorrem com influência social a qual o indivíduo está inserido, também são considerados aprendizagem, visto que são fatores que promovem alterações cerebrais e neurais em cada indivíduo. Considerando a aprendizagem de crianças e adolescentes e como ela interfere no desenvolvimento do ser humano, buscar-se-á neste espaço tratar das especificações sobre as características da aprendizagem.

Conforme Lygia Ohlweiler (2016),

A aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento e ocorre a partir de modificações do SNC mais ou menos permanentes quando o indivíduo é submetido a estímulos e ou experiências que se traduzem por modificações cerebrais. (p.27)

Conforme a definição da autora, compreende-se que a aprendizagem se trata de (DOMINGUES, 2007) alterações de ordem química, elétrica e estrutural no sistema nervoso central, que permitem ao indivíduo aprender a partir das experiências e vivências às quais é submetido e que se transforma em memórias, informações retidas e evocadas sempre que se faz necessário seu uso.

A aprendizagem é um evento sináptico, e, no seu transcurso, são produzidas modificações moleculares. Na aprendizagem, há uma etapa de aquisição e outra de consolidação. Quando um estímulo novo chega ao cérebro, é produzido um padrão diferente de descargas, provocando uma modificação que persiste. A retenção dessa modificação se relaciona com a memória ou as engramas. (OHLWEILER, 2016, p.36).

A evolução do cérebro e sua capacidade de construir e reter novas informações, conduzem as crianças a um processo frequente de desenvolvimento vinculado a ações cotidianas que promovem uma infinidade de comportamentos e capacidades que deverão acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida e da sua trajetória de formação. “As alterações funcionais e neuroquímicas envolvidas produzem modificações específicas e permanentes no SNC, e a isto, se chama aprendizagem.” (ROTTA, 2016, p.97).

Apesar de ser um processo de plasticidade cerebral, necessita de ser mediada por profissionais que estimulem diversas habilidades que podem se efetivar diante de ações pedagógicas e multidisciplinares de acompanhamento do desenvolvimento humano, pois, a efetivação da aprendizagem está ligada a fatores internos e externos (OHLWEILER, 2016).

Existem atualmente diferentes concepções e teorias sobre a aprendizagem. O que leva à

complexidade e pluralidade dos conceitos que a define conforme as visões de mundo, de homem e de sociedade. Nas mais diferentes épocas, concepções vão sendo definidas considerando as influências estabelecidas através de teorias que variam ao longo dos tempos possuindo diferentes significações. As concepções de conhecimento, conforme Nunes (2015), estão classificadas em empirista, inatista, construtivista e histórico-cultural.

É importante saber que esta multiplicidade e formas de se ver a aprendizagem de crianças está intrinsecamente relacionada aos tempos e as formas como os professores organizam os espaços pedagógicos e planejam suas práticas. Não obstante, essas mesmas concepções de conhecimento estão intrínsecas às concepções de ensino. Ao olhar para a aprendizagem através de uma concepção empirista, “a criança é apenas uma absorvedora passiva de conteúdos e conhecimento” (NUNES, 2015, p.14), enquanto o professor detém todo o conhecimento, a criança apenas recebe as informações, dessa forma todo conhecimento que possui, faz parte de um apanhado de informações e estratégias que lhes foram repassados, pois, ela não seria capaz de aprender sozinha.

A concepção inatista, acredita que cada indivíduo possui uma herança genética para aprender e isso independe das influências externas aos quais seja submetido (NUNES, 2015), o professor e a família têm o papel de ofertar condições favoráveis à aprendizagem, porém, a ação não prioriza a aquisição de conhecimento, o que se necessita é estimular e criar as condições naturais para o aprender.

As concepções construtivistas e histórico cultural, trazem em seus bojos as contribuições de dois importantes estudiosos, Piaget e Vygotsky respectivamente (NUNES, 2015) Piaget considerou que a aprendizagem seja construída a partir de interações sociais que vão sendo adquiridas através de várias etapas. Na concepção de Vygotsky o conhecimento construído é carregado de significações sociais, pois, a cultura não está associada à aprendizagem, dado que, é através da mediação que o desenvolvimento acontece e que cada indivíduo vai dando significado conforme acontecem as interações com o meio.

As afirmações de Nunes (2015) garantem que, é possível reconhecer que a aprendizagem não é um funcionamento neutro que ocorre de forma independente e uniforme a todos os seres humanos, trata-se da construção de caminhos e conexões que se efetivam na consolidação de contextos que auxiliam no desenvolvimento cerebral e possibilitam ramificações cada vez mais complexas entre as bases neurais transmissoras que permitem a dinâmica da conexão de informações que se estruturam somativamente a partir de mudanças e interações complexas.

Ciasca (2003), considera que a aprendizagem se trata de um processo evolutivo e

constante que está intimamente relacionado à capacidade do cérebro se adaptar conforme estímulos positivos ou negativos, conforme o sequenciamento de modificações capazes de promover o encadeamento de informações prévias fazendo interconexões entre hipóteses e sistematização estratégica, possibilitando à pessoa atingir níveis mais estruturados de conhecimentos complexos.

Ao longo das definições que surgem sobre a aprendizagem e suas influências sob o cérebro humano, nem todas as pessoas se desenvolvem em ritmo equivalente às outras. Com isso, surgem os termos dificuldades de aprendizagem, transtornos e distúrbios de aprendizagem, que serão explorados a seguir.

## **2.2 Dificuldades de Aprendizagem ou Transtorno de Aprendizagem?**

Considerando o que foi abordado anteriormente e a relação da aprendizagem com hábitos neurais e sociais que o indivíduo pode modernizar e ampliar à medida que está em contato com o outro e em ambiente favorável ao construto pessoal e social do aprender, algumas questões surgem relacionadas à diferenciação na aquisição de aprendizados que se fazem comum em um ambiente.

[...] aprendizagem é uma atividade individual que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos de significado. Este ato não é limitado à intenção ou ao esforço para reter itens ou habilidades deliberadamente repetidas de momento a momento, mas amplia-se na qualidade do aprendido, no grau de abstração e com o transcorrer da idade. Então, se aprendizagem é assim definida, o que é o não aprender, como e por que a criança falha na aprendizagem acadêmica, tendo aparentemente íntegros, todos os processos necessários de aquisição? (CIASCA, 2003, p.22).

Sob esta perspectiva, é possível se considerar que cada aprendizagem se torna única e os processos de desenvolvimento variam de sujeito para sujeito, podendo haver desenvolvimento e significado distinto mesmo que os estímulos sejam iguais, assim é possível que os desenvolvimentos intelectuais e/ou escolares apresentem falhas de aquisição.

Newra Tellechea Rotta (2016), compreende que o termo dificuldades de aprendizagem está relacionada com diferentes possibilidades que podem de algum modo comprometer a aquisição de habilidades consideradas importantes para a vida escolar e a vida pessoal do estudante. Ou seja, quando essa aprendizagem não se efetiva durante o período esperado, pode ser que durante o processo de transmissão e consolidação da informação, ocorra alguma falha

que eventualmente implique dificuldades que interfiram no desenvolvimento da pessoa.

[...] pode-se dizer que dificuldades para a aprendizagem são resultados de alguma falha intrínseca ou extrínseca desse processo, ou de ambas. Dificuldades para a aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. A expressão transtornos da aprendizagem deve ser reservada para aquelas dificuldades primárias ou específicas, que são resultado de alteração do SNC e que constituem os transtornos capazes de comprometer o desenvolvimento. (ROTTA, 2016, p. 97 e 98).

Desta forma, Rotta (2016), entende que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, nem sempre estarão relacionadas a falhas neurotransmissoras. As questões de aprendizagem, envolvem questões de multiplicidades e alterações no sistema nervoso central que caso não ocorra em condições satisfatórias e adequadas pedagogicamente, podem ser prejudiciais às habilidades escolares e culminar em fracasso escolar.

Lygia Ohlweiler (2016), considera ser necessário fazer a separação entre as terminologias dificuldades de aprendizagem e transtornos ou distúrbios de aprendizagem, considerando que a presença da dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente em um transtorno.

As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas de percurso, causadas por problemas da escola e/ou família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança. Nessa categoria, também se incluem as dificuldades que a criança pode apresentar em alguma matéria ou em algum momento da vida, além de problemas psicológicos, como a falta de motivação e baixa autoestima. (OHLWEILER, 2016, p.107).

Corroborando com a mesma afirmativa Rotta (2016) considera que as dificuldades possuem também falhas extrínsecas, causadas por problemas da escola, problemas familiares e dificuldades dos professores em promoverem associações entre conhecimento e realidade do aluno, fatores que segundo Fonseca (1995 apud LEITE 2012), podem agravar os transtornos e mesmo na presença de uma pedagogia eficaz, não poderá desaparecer.

A questão do uso de terminologias diversas para exemplificação das características que dificultam a consolidação de aprendizagem satisfatória, são várias. “O termo *distúrbios de aprender* tem sido usado para indicar perturbação ou falha na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas” (VALLET, 1977 apud CIASCA, 2003, p. 22).

Para caracterizar o termo distúrbios de aprendizagem, em 1981 foi estabelecida a sua definição pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, nos Estados Unidos:

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (COLLARES; MOYSÉS, 1992).

A abordagem dos distúrbios de aprendizagem considera que o desenvolvimento intelectual se manifesta em cada indivíduo conforme atividades neurotransmissoras que podem estar associadas a alterações externas e culturais promovendo o desequilíbrio em uma dinâmica cognitiva. “[...] a fonte do distúrbio deve ser encontrada internamente à pessoa que é afetada. A causa do distúrbio de aprendizagem é uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central.” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p.32), ou seja, para ser considerado como distúrbio de aprendizagem, deve a criança ser submetida a uma série de avaliações padronizadas que meçam a capacidade de compreensão e articulação de conhecimentos que culminam nas habilidades, tais como linguagem oral, escrita, leitora e matemática que devem concordar com a idade cronológica de cada criança e o nível de escolarização à qual se encontra, no entanto, os distúrbios podem ocorrer concomitante a outras variantes que prejudicam o desenvolvimento do aprendiz.

Para Ohlweiler (2016), a etiologia dos transtornos de aprendizagem, ainda não possui causa definida, sendo objeto de pesquisas interessa-se que se encontre uma associação que atenda perfeitamente características capazes de evidenciar os distúrbios na interligação de informações. Estes transtornos de aprendizagem impedem a capacidade de emancipação do desenvolvimento cognitivo da criança afetada, a impedindo de incorporar em seu cotidiano, novas informações que a auxiliem na superação de déficits que afetam o seu desempenho, comprometendo suas habilidades. “Nos transtornos de aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento.” (OHLWEILER, 2016, p.108).

Diante dos estudos acima mencionados, compreende-se que o atraso percebido nos primeiros anos de vida da criança, podem ter diferentes origens e comprometimentos que afetam o aprendizado e retardam o desenvolvimento cognitivo ficando perceptível o atraso em relação ao nível esperado para a faixa etária ou nível de escolarização. É importante ressaltar, que o transtorno específico de aprendizagem não possui relação com atraso ou baixo desenvolvimento mental e pode apresentar-se em transtorno da matemática, da expressão

escrita e da leitura, que iremos aprofundar.

### 2.3 Transtorno de Leitura: dislexia

Pesquisar os conceitos que rodeiam as características da dislexia e o seu reconhecimento no campo educacional, ainda apresenta alguns desafios, por conta dos diversos materiais que são elaborados por pesquisadores de algumas partes do mundo, inclusive no Brasil. Fazendo que, as características relacionadas ao transtorno de leitura ainda sejam permeadas de dúvidas e questionamentos que contestam a existência da dislexia enquanto transtorno de aprendizagem. A etimologia da palavra dislexia tem seu significado originado do grego e formado pelos radicais *dys* que significa dificuldade e *lexis* que significa palavra. Conforme o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2011), dislexia é a dificuldade em ler e compreender a escrita.

O dicionário americano de Psicologia, considera que dislexia se trata da deficiência de aprendizagem de base neurológica que se manifesta em dificuldades e transtornos de aprendizagem relacionados à leitura, à escrita e à ortografia de palavras, prejudicando a percepção auditiva e visual para relacionar grafemas e fonemas.

Novaes (1963), considera que o termo dislexia está relacionado a todas as dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta em relação à compreensão e interpretação dos símbolos gráficos que envolvem a leitura, o que acaba por comprometer a aquisição da habilidade escrita.

Para Estill (2007),

Dislexia é um distúrbio específico de leitura, decorrente de um funcionamento peculiar do cérebro, para o processamento da linguagem. Ela pode ter diferentes graus: leve, moderado e severo.

É uma dificuldade inesperada, sem causa evidente, pois não está relacionada com deficiência visual, auditiva, retardo mental, problemas emocionais, distúrbios neurológicos ou dificuldades socioculturais e econômicas.

A dislexia não é uma doença. Há uma discrepância entre a competência para a aprendizagem e o desempenho escolar como consequência de dificuldades na leitura, decorrentes de alterações no processamento dos sons da língua. (p. 75)

Dentre os principais pesquisadores sobre a dislexia e as limitações provocadas por ela no processo de aquisição da habilidade leitora, os principais campos de pesquisa se concentram nas áreas da psicologia, neurologia, oftalmologia e neuropsicologia. Nos últimos anos, tem sido perceptível as pesquisas sobre a dislexia em contexto educacional, na maioria das vezes,

realizadas nos cursos de pós-graduação de nível *stricto sensu*, relacionadas a área da educação e da linguística.

### 2.3.1 Definição da Dislexia

A origem da dislexia ainda é campo de estudos e diálogos entre pesquisadores. Segundo Novaes (1963), a origem da dislexia ainda não foi devidamente esclarecida, embora a autora considera que nas pesquisas mais modernas que se dedicavam a estudar a fisiologia do sistema nervoso, pudessem ser mais capazes de explicitar melhor o problema e sua origem.

As pesquisas em dislexia usualmente adotam uma perspectiva médica, mas recentemente novas áreas têm sido focadas, como a educacional, a linguística e, até mesmo, a clínica, mas com enfoque para novos aspectos. No entanto, enquanto não se desenvolverem novos olhares, novas abordagens e a integração destas diferentes perspectivas, teremos recursos limitados para este quadro que pode comprometer várias esferas na vida de um indivíduo. Esta integração de formações é necessária para a troca de experiências entre os profissionais envolvidos e uma melhor abordagem de um quadro tão heterogêneo e complexo que pode ser a dislexia do desenvolvimento. (ALVES, *et al.*, 2011, p.21).

Nesta seção, o propósito é facilitar a compreensão sobre a dislexia e os transtornos por ela causado. As primeiras publicações em relação a dislexia, surgiram no final do século XIX, época que alguns médicos se focaram para estudos, buscando entender quais as causas apresentadas por indivíduos para aquisição da aprendizagem da escrita e para desenvolvimento das habilidades leitoras, mesmo sendo considerados capacitados na realização de diversas tarefas, o que demonstrava inteligência nos padrões de normalidade ou por vezes até superior. As pesquisadoras Massi e Santana (2011), relatam que o termo dislexia surgiu em 1872, através de pesquisas e observações realizadas pelo médico Rudolfo Berlin, ao estudar o primeiro caso em um garoto de 14 anos que apresentava dificuldade para aprender a ler, embora estivesse sendo acompanhado com critérios especiais, assim o médico diagnosticou o menino como portador de “cegueira verbal congênita”.

Em outras pesquisas, Rotta e Pedroso (2016), enfocam que o termo dislexia ressurgiu em 1917, pelo médico Hinshelwood ao atender um paciente que apresentava boa inteligência, mas que não aprendia a ler e nem a escrever e assim propôs que as dificuldades apresentadas pelo paciente poderiam se originar na região cerebral.

De acordo com Pinto (2010), Dr. Orton, em 1925, trouxe o conceito sobre dislexia,

afirmando que ela não se trata de uma doença, mas sim de um distúrbio que compromete de modo significativo a aquisição da aprendizagem relacionada a leitura, a escrita e a audição, fatores estes que surgem na ausência de problemas cognitivos, mas que estariam relacionados a um defeito no reconhecimento das letras e das suas sequências, o que pode desencadear dificuldades na organização da escrita.

Diversas foram e são as pesquisas empreendidas com o intuito de definir a dislexia de modo satisfatório. Segundo a definição da Federação de Neurologia, a dislexia se trata de um transtorno manifestado por dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, independente da instrução convencional, dos níveis de inteligência e da influência dos meios socioculturais. (CRITCHLEY, 1970 apud ROTTA; PEDROSO, 2016, p.134).

A Associação Nacional de Dislexia (ABD) define,

- A palavra dislexia é derivada do grego "dis" (dificuldade) e "lexia" (linguagem);
- Dislexia é uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura;
- Dislexia não é causada por uma baixa de inteligência. Na verdade, há uma lacuna inesperada entre a habilidade de aprendizagem e o sucesso escolar. O problema não é comportamental, psicológico, de motivação ou social;
- As atuais pesquisas, obtidas através de exames por imagens do cérebro, sugerem que os disléxicos processam as informações de um modo diferente. Pessoas disléxicas são únicas; cada uma com suas características, habilidades e inabilidades próprias. (2013).

Aprender e dar sentido ao que se aprende, é uma forma que os alunos encontram para construir sentidos e significados diferentes às suas formas de apreender o que vê em sala de aula. “A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Acomete pessoas de todas as origens e nível intelectual e caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação[...]” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p.87). Assim, compreende-se que o desenvolvimento orientado e supervisionado, pode possibilitar a estruturação de uma habilidade perceptiva do domínio leitor.

A estrutura cognitiva dos disléxicos, está em processo contínuo de reconfiguração, e é afetada na decifração dos códigos linguísticos. Fato que sugere a compreensão de que, a dislexia trata-se de um transtorno específico na aquisição e no desenvolvimento da habilidade leitora inferior à esperada para a idade escolar e que não possui características de comprometimento da inteligência geral, lesões neurológicas ou escolarização inadequada (ALVES *et al.*, 2011).

[...] a Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem da leitura comprovadamente de origem neurobiológica caracterizado pela dificuldade na

habilidade de decodificação e soletração, fluência e interpretação. Essas dificuldades resultam tipicamente do *deficit* no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas. (ALVES *et al.*, 2011, p. 31).

Diante de tantas exposições acerca da dislexia e de suas origens Rotta e Pedroso (2016), lembram que estudos a respeito de pacientes disléxicos mostram que na etiologia devem ser consideradas ao menos três aspectos que podem ser isolados ou complementares, eventualmente.

Pesquisadores acreditam que a dislexia pode se originar de possibilidades genéticas, adquiridas ou mistas. Para Boder (1973 apud ROTTA; PEDROSO, 2016), o transtorno pode estar classificado em três tipos de dislexia, sendo a dislexia disfonética que apresenta dificuldades para realizar análise e síntese da palavra, a dislexia diseidética que se efetiva na dificuldade ao reconhecimento de letras e palavras, e por último, a dislexia mista que ocorre em combinação às duas dificuldades citadas anteriormente.

Outros autores, convencionam a dislexia como uma dificuldade relacionada diretamente a questões fonológicas (MOOJEN; FRANÇA, 2016) considerando a dificuldade em reconhecer e operar a rota fonológica na leitura, causando déficit entre as conexões visuais da palavra, o seu significado e a pronúncia, exigindo do leitor maior esforço para reconhecimento dos signos linguísticos que compõem a palavra, dificultando a compreensão.

### 2.3.2 Os Subtipos da Dislexia

Como foi relatado na subseção anterior, alguns pesquisadores e autores convencionam a subdivisão das dislexias, considerando suas peculiaridades e especificidades, seguindo a lógica de que nem todas as dificuldades se originam das mesmas falhas, então procuraram desenvolver classificações que tivessem foco diretamente na aquisição da habilidade leitora e nas dificuldades que cada indivíduo apresenta para o aprendizado da leitura e do reconhecimento da palavra.

Conforme Muszkat e Rizzuti (2012), as crianças com dislexia podem ser divididas basicamente em dois subtipos, sendo as fonológicas e as visuoespaciais. Conforme os autores, cada especificação estará relacionada a uma dificuldade diferente. Por um lado, a dificuldade da dislexia fonológica em discriminar e sintetizar sons, o que promoverá fracasso na decodificação fonética. É a dislexia de caráter visuoespacial que interfere na discriminação

visual e de habilidades espaciais, causando problemas na rota visual e de leitura.

Moojen e França (2016), consideraram que para classificar os tipos de dislexia, se fazia necessário descrever as vias independentes que possibilitam o reconhecimento da palavra escrita. Segundo os autores, as vias léxica e fonológica, são fatores determinantes para a compreensão leitora, a via léxica seria responsável por fornecer à criança uma fotografia da palavra, estabelecendo conexão direta com a relação visual, de pronúncia e de significado às palavras familiares. Estabelecendo, em contrapartida, relação da via fonológica, que orienta a recodificação fonológica, à medida que a criança aplica as regras de aplicação letra-som às palavras desconhecidas.

Segundo Boder (1973), a classificação da dislexia em disfonética, diseidética e mista ou alexia podem se originar de um déficit primário (MUSZKAT e RIZZUTTI, 2012; ROTTA e PEDROSO, 2016) que pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, da fala e da linguagem, refletindo assim na sistematização das relações entre símbolos e sons.

Em uma mesma linha de pensamento do parágrafo anterior, porém, usando termo diverso, Colheart (2000 Apud ROTTA; PEDROSO, 2016), considera que a dislexia estará dividida em fonológica, superficial e profunda, considerando o modelo de dualidade da característica que está intrínseca à dislexia e às rotas de percurso léxico.

Conforme Moojen e França (2016) um bom leitor, recorrerá ao uso de ambas as vias, satisfazendo a influência leitora, ao depender apenas de uma ou outra via, o indivíduo pode não ser capaz de consolidar e satisfazer sua destreza leitora, o que pode eventualmente sinalizar um possível quadro de dislexia. Ainda segundo os autores, a dislexia estará classificada em três tipos: disfonética, lexical e mista.

A dislexia disfonética ou sublexical é caracterizada pela dificuldade em ler palavras desconhecidas. Trata-se de uma dificuldade seletiva na operação de rotas fonológicas durante a leitura, principalmente no reconhecimento de palavras ou sílabas desconhecidas (MOOJEN; FRANÇA, 2016, p.151), como é caracterizada, sendo considerada uma dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura, conforme o que preconiza os autores. Neste sentido, a dislexia disfonética, tende a apresentar, não obstante, um funcionamento aceitável da rota lexical, demonstrando que com frequência os problemas se relacionam no conversor fonema-grafema.

Para Rotta e Pedroso (2016), as crianças com dislexia disfonética começam a ler algumas palavras e em um curto espaço de tempo começam a tentativa de adivinhar a palavra, na dislexia disfonética as crianças se tornam incapazes de ler palavras desconhecidas “Esse tipo de dislexia representa 67% das crianças com distúrbios específicos da leitura e está associado

a uma disfunção do lobo temporal esquerdo” (CIASCA; LIMA; RIBEIRO, 2016, p. 165).

A criança pode realizar a leitura da palavra, dividindo-a em partes e sílabas, separando a palavra em letras e unindo-as em sílabas que a compõe, como é o caso da soletração, onde as letras e o valor sonoro de cada sílaba será pronunciado, tendo como consequência o som da palavra resultante.

A dislexia diseidética, visual ou de superfície, está relacionada com a dificuldade em reconhecer a direção das letras e palavras. A dificuldade está intimamente ligada à rota visual, o que pode prejudicar a criança de reconhecer letras irregulares. De acordo com Muszkat e Rizzuti (2012), essa dislexia é resultado de uma disfunção do sistema magno-celular responsável pela visão gestáltica que não favorece a visão analítica de detalhes.

As dificuldades residem na operação da rota lexical (preservada ou relativamente preservada a rota fonológica), afetando fortemente a leitura de palavras irregulares. Nesses casos, os disléxicos leem lentamente vacilando e errando com frequência, pois tornam-se escravos da rota fonológica, que é morosa em seu funcionamento. Diante disso, os erros habituais são silabações, repetições e retificações, e, quando pressionados a ler rapidamente cometem substituições ou lexicalizações; às vezes, situam incorretamente o acento prosódico das palavras. (MOOJEN; FRANÇA, 2016, p. 151 e 152).

Estima-se que a dislexia diseidética afeta apenas 9% das crianças com dislexia (CIASCA; LIMA; RIBEIRO, 2016), por se tratar de um problema de ordem visual, essa dislexia compromete o sucesso da habilidade leitora, por conta da falta de confiança que a criança adota perante as necessidades de leitura, o que pode vir a piorar conforme ela se sinta pressionada a concluir a leitura do texto ou da palavra, o que pode prejudicar a compreensão e interpretação. A dislexia mista, é considerada a junção das duas inabilidades anteriores que comprometem a aquisição da habilidade leitora e escrita. Segundo Moojen e França (2016), nesse subtipo, a falha ocorrida compromete tanto a rota fonológica quanto a lexical, o que exige esforços ainda maiores para a superação do transtorno.

Apesar de conseguirem relacionar novas informações a conhecimentos prévios, os estudantes disléxicos inseridos nos espaços escolares, necessitam da presença e mediação do professor e de apoio especializado que podem lhes facilitar formas diversificadas de se apropriar do que é ensinado em sala de aula, permitindo uma aprendizagem mais significativa e dinâmica. Para isso, deve-se reconhecer as necessidades educacionais específicas para receberem visibilidade na legislação educacional brasileira.

## **2.4 Legislação Brasileira: Atendimento Educacional Especializado**

Colocar em pauta, a discussão sobre as formas como a dislexia e suas dificuldades estão inseridas na legislação brasileira, nos faz compreender melhor o atendimento que estas crianças recebem nas escolas diante do amparo legal estabelecido em nosso país.

Apesar de a dislexia ainda não estar completamente desmitificada em suas causas, consequências e sua etiologia, necessita de visibilidade nas instituições de ensino da educação básica, por se tratar de transtorno que compromete a evolução das habilidades leitora e escrita, conforme esperado para a idade da criança, o que pode ocasionar em maiores probabilidades de insucesso da vida escolar.

Considera-se necessário apresentar-se a identificação nas Leis, Resoluções e Diretrizes, as normas que tratam da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas e atendimento nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que promovem o acesso à educação.

A nossa atual Constituição Federal (CF) de 1988, assegura no Art.205, o direito à educação a todos os brasileiros para garantir pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício cidadão e sua qualificação para o trabalho, incentivada com a colaboração da sociedade e do Estado. Para que essa educação e suas garantias sejam plenamente atendidas, o Art. 206º garante, dentre os princípios estabelecidos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Para que a garantia do direito à educação, acesso e permanência na escola se efetivem deve-se contemplar todas as formas de inclusão, para que nenhuma criança seja desconsiderada e impedida de usufruir de seus direitos. Assim, a CF (1988) Art. 208º, garante ser dever do Estado proporcionar o pleno acesso às escolas e à educação, inclusive aos alunos com necessidades específicas, colocando em seu inciso III, a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Após a promulgação da CF em 1988, no ano seguinte surgiu a Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (Regulamentada pelo Decreto 3.298 de 1999), que dispôs sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, garantindo direito de interesse coletivo ou difusos à essas pessoas. Assegurando às pessoas portadoras de deficiências, o pleno exercício de seus direitos básicos, tais como saúde e educação, entre outros que devem ser garantidos pelo Poder Público, assegurando a cada pessoa o bem-estar econômico e social.

A Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, garantiu tratamento prioritário às pessoas com deficiência, em todas as esferas e prestação de serviços da administração pública direta e indireta, viabilizando medidas que inserem essas pessoas nas escolas de educação básica, independentemente de suas especificidades, incluindo no sistema educacional brasileiro a

Educação Especial como modalidade educativa que abrange todas as etapas da educação básica, tornando obrigatória a sua oferta nos estabelecimentos públicos de ensino, dando garantia de acesso às crianças que necessitavam de serem vistas enquanto sujeitos dotados de direitos e deveres, uma visibilidade que trouxe benefícios.

A visibilidade às pessoas com deficiência ganha mais força, à medida que se torna pauta nas tomadas de decisões e criação de políticas públicas. Entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, na Conferência Mundial de Educação Especial (BRASIL, 1994), representante de 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia, reconheceram a importância e a urgência em firmar compromisso com a sociedade, para a garantia de acesso ao sistema regular de ensino às pessoas com deficiência, de forma estruturada e contemplando ações que proporcionassem a inclusão.

A Declaração de Salamanca [...] pode ser considerada como o marco fundamental para o desenvolvimento e a implantação de projetos educacionais com vistas a efetivar os processos de inclusão escolar e social. Ao enfatizar o multiculturalismo presente na sociedade atual, a referida declaração ressaltou a responsabilidade da escola na constituição de ações afirmativas que visem receber e atender a todas as crianças independentemente de suas condições, origens, sexo, etnia, entre outros. Para tanto, também apontou esforços conjuntos necessários para que os objetivos educacionais sejam alcançados. (OLIVEIRA, 2016, p. 115).

A partir da Declaração, assumiu-se a responsabilidade de promover ações educacionais e inclusivas que potencializassem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, conforme a construção de novos currículos, mais transformadores em que as crianças fossem o centro das ações pedagógicas, e suas necessidades, e especificidades fossem atendidas.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais em algum ponto durante a escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as

crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1994).

Com a visibilidade garantida na Conferência e a publicação da Declaração, passou-se a considerar a criança e o adolescente como sujeitos dotados de direitos independentemente de suas condições econômicas, sociais e intelectuais, reconhecendo também os diferentes tempos e condições de aprendizagem que não são iguais para todas as crianças. A forma como a questão da escola inclusiva foi tratada, levou o Brasil a pensar ainda mais em uma educação voltada para a formação integral de seus alunos, considerando os arranjos que proporcionam o desenvolvimento de novas pedagogias.

Depois de várias tentativas à implementação de Leis que organizassem o sistema educacional brasileiro, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394, conhecida popularmente como LDB. A Lei contemplou a educação e a escola como espaços educativos que têm por objetivo atender obrigatoriamente crianças entre 4 anos e 17 anos, bem como as pessoas que não conseguiram concluir a educação básica em idade adequada.

A LDB, organiza todas as etapas de ensino e modalidades. Aqui, é de nosso interesse tratar das especificações que trata para a educação especial. Em seu Art. 4º reforça a obrigatoriedade do Estado com o ensino público em garantir direitos básicos de acesso e permanência, e no inciso III deste mesmo artigo, garantindo atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, e no Art. 58º que tratou a educação especial como modalidade de ensino, preferencialmente na rede regular, destinada a educandos com necessidades educacionais especializadas, conforme este entendimento, a dislexia estava inserida nas condições de atendimento especializado, devido às dificuldades acarretadas pelos transtornos de aprendizagem.

As redações citadas anteriormente estiveram em vigor até a promulgação da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que realizou alterações na LDB, especificando o atendimento especializado aos educandos portadores de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que devem se adequar a todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência na rede regular de ensino. Pela nova redação excluiu-se a dislexia do atendimento especializado.

O motivo da alteração em 2013, pode ser proveniente da especificação colocada no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que especificou o atendimento educacional especializado e a educação especial, reafirmando o compromisso do Estado com os princípios

e diretrizes de garantir um sistema de ensino pautado na inclusão, na oferta, na adoção e no apoio de medidas individualizadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com o objetivo de eliminar possíveis barreiras que de algum modo ocasionem problemas na escolarização destas crianças, o que não deixou abertura para o atendimento dos alunos com diagnóstico de dislexia.

O Decreto contempla os objetivos do atendimento especializado,

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Os objetivos relacionados nas salas de AEE, tem como intuito garantir condições de permanência às crianças que necessitam de acompanhamento mais direcionado e próximo, por parte do professor, o que fica difícil de ser realizado nas salas regulares de ensino. O que não significa que ao frequentar as salas de apoio pedagógico, o aluno deverá ser excluído da sala de aula, ele necessita também desta interação com os demais alunos.

A eliminação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem, através da fomentação de recursos didáticos e pedagógicos, garante a permanência de muitos alunos que sem as garantias de atendimento especializado, poderiam estar fora da escola.

Em 08 de janeiro de 2015, é promulgada a Lei 13.085, que instituiu o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, a ser comemorado no dia 16 de novembro, em eventos sociais, culturais e educativos com objetivo de difundir informações sobre a “doença” e conscientizar a sociedade sobre suas causas e tratamentos precoces. Apesar de não fazer especificações sobre as causas e consequências da dislexia, bem como não contemplar as formas de diagnósticos a serem realizadas, a Lei dá uma pequena visibilidade ao transtorno.

[...] controvérsias e tensões parecem se refletir no desenvolvimento da legislação educacional brasileira. Inicialmente, a legislação referente à organização da educação especial apontou que os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem poderiam ser atendidos pelos serviços do AEE. Na medida que a legislação foi sendo aprimorada, o direito ao atendimento especializado foi sendo retirado e o trabalho educativo escolar deste público ficou sob a responsabilidade dos professores das salas comuns. (OLIVEIRA, 2011 p. 114).

As salas de AEE e o atendimento à educação especial, não contemplam todas as

dificuldades de aprendizagem, por conta das específicas definições de atendimento, o que faz com que as famílias com poder aquisitivo um pouco mais favorecido com crianças que têm diagnóstico de dislexia, procurem clínicas psicopedagógicas privadas ou levem seus filhos para escolas da rede privada, na esperança de que o acompanhamento e a superação da dificuldade sejam melhor atendidos.

A articulação da legislação com a necessidade de as crianças com dislexia terem suporte pedagógico e direcionado, acabou entrando em convergência, à medida que a responsabilidade passou a ser concentrada apenas nos professores das salas regulares de ensino, simultâneo, não foi implantado nos currículos de formação inicial das universidades e faculdades do país, muito menos cursos de formação continuada promovidas pelas redes públicas de ensino, que tivessem como finalidade atualizar os professores a respeito das práticas e metodologias pedagógicas.

### 3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Dentre os desafios presentes no contexto educacional brasileiro, apresenta-se a questão da formação inicial docente, há muito tempo estando sem visibilidade e políticas públicas governamentais que tenham por objetivo incentivar a atualização de professores para a educação básica.

A formação inicial do professor ganha destaque, na década de 1990, mediante a convicção de que não se pode modificar a educação – e especificamente a educação escolar – sem a efetiva participação desse profissional. Nas políticas atuais, a formação de professores cumpre o papel de elevar os níveis de qualidade da educação nos países em desenvolvimento e, para promover a melhoria do conhecimento dos professores, privilegia-se a capacitação em serviço, sobretudo a formação continuada. (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360 e 361).

É incentivada por esse destaque e vigor da década de 90, que ressurgem os movimentos por educação pública de qualidade e valorização docente. Para efetivar-se essa qualidade na educação, além dos direitos garantidos aos alunos, considera-se também a urgência em potencializar o trabalho docente e favorecer as formações que estão em contínuo processo de desenvolvimento.

A LDB de nº 9.394/1996, aprovada em 20 de dezembro de 1996, tem passado por diversas adaptações e readequações desde então. Dentre as alterações, aqui será abordado brevemente os Art. 61º, 62º, 63º e 67º, que tratam da formação docente inicial e continuada para atuação na educação básica. É importante ser ressaltado, que desde a aprovação da LDB, muitos Decretos, Resoluções e outras Leis, têm promovido alterações em sua estrutura, principalmente ao que tange a formação para professores habilitados à atuação na Educação básica.

O Art. 61 da referida Lei, em seu texto original, garantia que a formação de profissionais da educação de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades, deveriam ter como fundamento principal a associação entre teoria e prática, que poderiam incluir capacitação em serviço.

Com a aprovação da Lei de nº 12.014/2009, o artigo citado anteriormente recebeu nova redação, que especificou quem seriam os profissionais escolares da educação básica e inserindo o Parágrafo Único a respeito da formação de profissionais com objetivo de atender as demandas da educação básica, devendo associar teorias, práticas e estágios supervisionados, considerando a possibilidade de aproveitar os saberes e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O Art. 62 da LDB, passou por duas alterações, sendo uma, a partir da Lei nº 12.796/2013 e outra, com atual vigência, pela Lei nº 13.415/2017. No texto original, a formação considerada era a de magistério para atuação nas turmas de educação infantil e dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, e para atuar nos anos finais deveria o professor ter nível superior ou o quarto ano adicional do magistério.

A redação da Lei nº 12.796/2013, trouxe poucas modificações, ao que aumentou a permissão de atuação dos professores portadores de diploma de magistério, para os 5 primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental. A mais recente alteração, feita pela Lei nº 13.415/2017, considera a formação docente superior para atuação na educação básica, atrelados aos parágrafos incluídos pela Lei nº 12.056/2009, que garante o compromisso da União e dos entes federados em promover a formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, podendo se dar através de recursos tecnológicos da educação à distância sendo preferencialmente em formato presencial.

Ainda no artigo citado anteriormente, há a presença dos parágrafos 4º, 5º e 6º, acrescentados também pela Lei nº 12.796/2013, afirmando que a União deverá adotar mecanismos de acesso e permanência nos cursos de nível superior para atuação na educação básica das redes públicas de ensino, podendo se dar através de programas institucionais com bolsas de iniciação à docência, para estudantes dos cursos de licenciatura ou graduação plena, matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES).

A mesma Lei, acrescenta o Art. 62 A e do parágrafo único, que afirma a necessidade de se garantir a formação continuada aos profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos profissional, tecnológicos ou de pós-graduação.

Ainda com texto original, o Art. 63, menciona os institutos superiores de educação que deverão manter os cursos formadores de profissionais, incluindo o normal superior, para formação de docentes habilitados para atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Tendo ainda, o compromisso de possuir programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram dedicar-se à educação básica, além de outros programas que garantam formações continuada aos profissionais em seus diversos níveis de atuação.

Segundo o Art. 67, os sistemas de ensino deverão garantir a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes diversos direitos, tais como: ingresso através de concurso público e provas de títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive garantindo licenciamento periódico remunerado, piso salarial, condições adequadas de

trabalho, progressão funcional baseada na titulação, habilitação, avaliação e desempenho, bem como período reservado a estudos, planejamentos e avaliações, incluídas na carga-letiva semanal.

### **3.1 Programas de Formação Continuada do Governo Federal**

Com a LDB de 1996, após duas tentativas falhas de implementação de um plano para a educação, os Art. 9º e 87º, incumbem à União, os estados e municípios de elaborarem o Plano Nacional de Educação (PNE) cuja finalidade é estabelecer as metas e colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de educação no território brasileiro.

O PNE, tem validade de 10 anos conforme o Art. 87º, deve estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Ao ser instituído pela Lei nº 10.172/2001, o PNE (2001 – 2011) apresentou diversas metas, dentre as prioridades, a valorização dos profissionais da educação, em especial, professores, que deverão receber devida formação inicial e continuada.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. (BRASIL, 2001, p. 63).

Para atender as metas do PNE, de elevação da educação da população brasileira, surgiu a urgência em criar programas de formação docente, para que a qualificação mínima exigida fosse atendida. Foi neste contexto, que surgiram os primeiros programas de formação continuada e inicial para professores atuantes na rede pública de educação.

Como foi mencionado em nossa apresentação, conforme os Art. 63 e 67, a garantia e valorização docente devem se dar em processo contínuo, tanto em local de trabalho como em instituições de ensino superior ou da educação básica. Dentre os Programas criados, temos eles: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-Letramento, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesta sessão, serão enfocados os Programas que possuem afinidade ou foram criados

exclusivamente para a formação continuada de professores dos anos finais da educação básica. Assim sendo, os programas são, PARFOR, Gestar II, e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A execução de programas de formação continuada, têm por objetivo elevar os índices e o desempenho da educação básica, através de reformulações e compartilhamento de saberes, fundamentados teoricamente pelos docentes inseridos nos espaços escolares.

O Programa Gestar II, oferta formação continuada aos professores dos anos finais que lecionam as disciplinas de língua portuguesa e matemática, nas escolas da rede pública. A formação possui carga-horária de 300 horas, das quais 120 horas são cumpridas em regime presencial e 180 horas, são cumpridas em formato à distância, através de estudo individualizado (BRASIL, 2013).

De acordo com informações obtidas no próprio sítio web do Ministério da Educação (MEC) o programa foi criado em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e as Secretarias estaduais e municipais de educação. O programa tinha como foco as escolas das regiões norte, nordeste e centro-oeste, tendo o Gestar I (2001) e o Gestar II (2004). No ano de 2008, o programa foi estendido à todas as regiões do país.

O programa trata-se de um conjunto de ações pedagógicas que incluem questões teórico-práticas e metodológicas que devem contribuir com a elevação de conhecimentos e competência dos professores e alunos e melhorar a capacidade de interpretação. Conforme especificações do material de apresentação do programa, ele tem por objetivo:

- Colaborar para melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Matemática e Língua Portuguesa;
- Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica;
- Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades e competências;
- Estimular os participantes para que aproveitem essa oportunidade e criem um diferencial de qualidade para a educação na sua área de abrangência. (BRASIL, 2013).

O Programa possui a presença de agentes que o integram. Dentre eles estão a SEB, o FNDE, as IES, as secretarias municipais e estaduais de educação, o coordenador pedagógico/administrativo, o formador/tutor e o professor cursista. A proposta era de um programa multiplicador de saberes, sendo financiado com bolsas de incentivo financeiro.

Ao ser criado, considerou a emergência de atender o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando

a atuação da CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada de professores, ofertando em turmas especiais, curso de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. A intenção do plano era fomentar o acesso ao nível superior, para professores das redes públicas de ensino.

O PARFOR, foi encerrado em 2016, através do Decreto nº 8.752. Apesar de ser um programa que buscava a emergência em ter professores de nível superior na educação básica, o plano trouxe contribuições no campo das formações docentes e valorização dos saberes. Claro que o programa, não cumpria com todas as exigências e necessidades capazes de garantir o acesso e a permanência dos professores nos cursos.

Participar da formação de acordo com essa política significa para o professor-estudante continuar responsável pelas tarefas docentes e, ao mesmo tempo, frequentar as aulas e desenvolver os estudos demandados pelos componentes curriculares do projeto pedagógico do curso. Soma-se a isto a necessidade de arcar com outras despesas de manutenção: alimentação, transporte, hospedagem, compra de material didático etc. necessita-se de professores substitutos que dêem continuidade às suas tarefas docentes de modo a não provocar descontinuidade na aprendizagem dos seus alunos. (MACHADO, 2014 Apud FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 9).

A falta da garantia de condições, refletia na maioria das vezes, em desestimular os frequentadores do programa, ocasionando em evasão. A dificuldade em se conciliar as atividades acadêmicas e os compromissos profissionais, bem como a falta de incentivo, podem ser fatores de desestímulo.

A Rede Nacional de Formação Continuada de professores, foi um programa criado no ano de 2005, tendo como pauta principal a articulação de saberes profissionais e o apoio dos centros de ensino e de formação continuada que deveriam:

[ . . . ] trata das diretrizes, ações e processos de implementação da política e do sistema de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB desde 2003. Nesse sentido, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2006, p. 6).

A intenção era proporcionar a garantia de articulação teórica com as práticas e os saberes específicos de cada professor, conforme sua área de atuação, favorecendo o processo de construção de identidade e autonomia das “práxis” educativas. Entretanto, a formação

continuada investida pelo governo federal, muitas das vezes sofrem por falta de articulação municipal e dificuldades orçamentárias que não garantiam a estrutura e o funcionamento dos programas de formação docente continuada. As tentativas de implementação são diversas, as Leis, Resoluções e Decretos, são publicados com certa frequência, no entanto, a oferta não é compatível com as condições e as necessidades apresentadas pelos professores. As formações não necessitam apresentar em seu esboço apenas a ideia de conhecimento a ser repetido e cristalizado sob ótica comportamentalista, dado que, a formação docente, também se concretiza de forma histórica, onde o conhecimento e o desenvolvimento das práticas, atreladas às teorias de ensino e aprendizagem, possibilita ao professor o reconhecimento de diversos caminhos possíveis que são sim, compatíveis com a inclusão.

### **3.2 Formação de Saberes: continuidade da prática docente**

A profissão docente é circundada de estudos e discussões que permeiam as práticas desenvolvidas por professores da Educação Básica brasileira. Essa dinâmica de estudos e discussões, provocam alteridades que se refletem diretamente na identidade e no fazer docente. A constituição de identidades docentes é um verdadeiro desafio em período de tantos canais que são criados com facilidade para criticar as atividades desenvolvidas por professores que diariamente se comprometem com o fazer educativo em instituições escolares.

A cada período que se perpassa, ampliam-se os olhares para todas as atividades desenvolvidas pelos professores das mais diversas áreas. Olhares que são refletidos de críticas, por vezes não tão construtivas como gostaríamos que fossem. Criam-se mosaicos multifacetados, repletos de teorias nunca aplicadas ou comprovadas cientificamente que sobrevoam o imaginário do professorado brasileiro, adentram nas salas de aula, como se os professores ali presentes não tivessem competência para estar nas escolas de rede pública.

Criam-se questionamentos infundáveis que excluem completamente o saber docente, associam o fracasso da instituição escolar aos professores, consequentemente colocam em “corda bamba” a identidade profissional, sem antes evidenciar as falhas ocorridas durante o processo de formação inicial destes profissionais.

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parece sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na

forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude do nosso país. (GIROUX, 1997, p.157).

Em relação à formação inicial de professores, percebe-se que as organizações sistemáticas dos currículos dos cursos de licenciatura, tendem por muitas vezes não dar aos futuros profissionais, maior contato com as escolas e com os alunos, muitas vezes o que acaba se reduzindo apenas aos estágios supervisionados, que embora de grande importância para os discentes, ainda é pouco explorado.

Os projetos de formação de professores têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, onde o **dever ser** soma-se ao **como fazer**. Pouquíssimas vezes as proposições sobre a formação de educadores que temos analisado preocupam-se com o lugar onde os sujeitos encontram-se simados. Suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros. (FAZENDA, 2001, p.54).

O modelo ideal de professor germina no imaginário popular, um agente prestador de cuidados com os alunos, capaz de construir conhecimentos vinculados com processo de transformação que dão aos estudantes capacidades e competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho. Diante dos fatores que contribuem para a prevalência de diferentes óticas sobre o papel do professor na sociedade, cada vez mais, nos apropriamos do discurso de professor com função reflexiva da sua prática educativa. Reflexão esta, dotada de contribuições e significados que os permitem avaliar as suas ações e replanejar a organização de suas didáticas.

Os professores nesta perspectiva, não são apenas os responsáveis por colocar em prática o que os pesquisadores colocam como verdades sem margem de erro. Neste sentido, além de serem protagonistas dentro de suas salas de aula e instituição escolar, são também pesquisadores de suas próprias práticas, “[...] a formação do professor pesquisador ocorre a partir de uma profunda consciência da importância da apreensão de diferentes óticas teóricas.” (FAZENDA, 2001, p. 460), reforçando cada vez mais o tripé ação-reflexão-ação.

À superfície, este movimento [...] que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reação contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Portanto, ele implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa de volta dar às mãos dos professores. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

É nessa direção que ao se colocar, não se firma apenas na superficialidade de discussões

do dever ser, provocando aligeiramento nos acontecimentos, mas, explorando as dimensões que nos permitam compreender e explorar as práticas docentes para dar maior significado às formações continuadas buscando amplificar e valorizar as práticas e metodologias já desenvolvidas por professores da educação básica.

A análise da prática docente não necessita partir somente de conhecimentos produzidos na academia e que se tornam um fim em si mesmos, produzindo teorias distantes que depois não são colocados em prática nos espaços escolares. Por isso, torna-se relevante a reflexão do fazer docente e da identidade que forma os professores ao longo do ano letivo e da vida profissional.

O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. (GHEDIN, 2012, p.152).

A relação das reflexões das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, podem ser as respostas procuradas por muitos professores que se sentem abandonados e sem suporte pedagógico em escolas regulares que atendem crianças com necessidades especiais. É por isso que as formações continuadas se tornam tão importantes para esses professores, pois, além de serem momentos de descontração entre eles, também é momento de reflexão, ressignificação da prática educativa e aquisição de novos conhecimentos.

As formações continuadas se constituem na

[...] necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p.538, 539).

Deste modo, a formação continuada não está relacionada às determinações e imposições de atividades aos professores, mas sim na construção da identidade docente, propondo mudanças comportamentais em que se desenvolvam capacidades analíticas e reflexivas.

É a partir das reflexões sobre a prática de inclusão das crianças e adolescentes com necessidades de atendimento especial, que se torna possível a ressignificação do trabalho múltiplo nas salas de aula regulares e o trabalho satisfatório com estudantes que tenham diagnóstico de transtorno de leitura/dislexia. Situar professores como mediadores que ocupam lugar especial e diferenciado na aquisição e sistematização de conhecimentos coloca-os em patamares que cada vez mais favorecem a importância do trabalho docente.

Essa relação entre as reflexões das práticas pedagógicas, tornam-se fatores de extrema importância entre os professores. Ressignificar a prática educativa e assim, adquirir novos conhecimentos, torna possível a multiplicidade de saberes e práticas exitosas que emergem do contexto educacional nas redes de ensino e na educação básica. As práticas e metodologias desenvolvidas pelos docentes, com intuito de superar os estereótipos de aprendizagem, fazem com que se possa avançar na profissão. Considerando o respeito da formação docente que é uma junção criativa entre a teoria e a prática e que ao longo dos anos de trabalho, acumula vivências e experiências, que deixam marcas positivas no professor, sujeito social. A busca por saberes, leva professores à reformulação de práticas pedagógicas, o que segundo Arroyo (2013), pode reforçar e também questionar velhas concepções, o que pode formar novos sujeitos e novos profissionais.

### **3.3 Significados em Relação a Incluir ou Inserir**

Ao pensar-se na escolarização para estudantes que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem, nota-se a necessidade de atentar-se às diferentes concepções pedagógicas que devem ser abordadas de modo que no processo de ensino, os estudantes estejam de fato integrados nas aulas, tão quanto sejam contemplados em suas múltiplas capacidades e limitações.

Adaptar-se ao conceito de integralização é um processo constante na “práxis” educativa, dado que, ainda se está rompendo com paradigmas, que circundam as pessoas com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Até pouco tempo, associava-se a ideia da inserção à inclusão, acreditando que matricular a criança com especificidades cognitivas nas turmas regulares, já se configurava por si só na inclusão. Desde o ano de 2008, com a publicação do documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, passou-se a orientar a organização e o funcionamento da educação especial enquanto modalidade de ensino, que se preocupa com a inclusão das mais diversas especificidades nos mais diferentes níveis, etapas e modalidades, o documento orienta estratégias, recursos e serviços que constituem o atendimento às múltiplas pluralidades e aprendizagens presentes em cada educando, à medida que se realiza o acolhimento.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos,

aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Importante reconhecimento da educação inclusiva ao expressar a ideia de equidade contextualizada às circunstâncias que possibilitam o direito do educando desenvolver suas aptidões, preconizando a responsabilidade social em garantir o bem estar da pessoa com especificidades educacionais e contribuir para a construção de significados a partir das experiências vivenciadas na escola, como espaço de reconhecimento de suas limitações e garantidor de seu desenvolvimento e promoção de bem estar.

A elaboração do documento colocou a educação especial como elemento transversal e constitutivo, de modo a possibilitar caminhos possíveis para que cada estudante possa avançar sempre na escolarização. Assim, o documento acaba com a idealização de uma educação especial ou do funcionamento de uma sala de recursos multidisciplinares que retiram crianças e adolescentes das salas de aula regular para receber escolarização diferente dos demais alunos de mesma faixa etária, por não terem a considerada aptidão para acompanhar o que se ensina nas turmas regulares.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008).

No plano da educação especial a inclusão de cada estudante nas turmas regulares, promovem a integralização a partir de atividades planejadas pelas instituições, contendo estratégias definidas constantemente, conforme transformações nas aprendizagens vão ocorrendo e elabora-se propostas pedagógicas que dinamizam a inclusão e reforçam a importância de ambientes heterogêneos.

Neste sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar

tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. (GIROTO, POKER, OMOTE, 2012, P. 12).

Incluir requer consciência formativa que amplia os espaços de aprendizagem na escola através de vivências que podem proporcionar troca de saberes entre os educandos. À medida que se ensina, também se aprende, pois, as relações interpessoais consolidam a valorização humana, a ética entre os estudantes, minimizando ao máximo as taxas de exclusão.

A inclusão é cúmplice da(s) qualidade(s). Não queremos uma inclusão que promova uma “educação de saldo” na escola: todos os alunos têm direito a serem estimulados ao nível máximo das suas capacidades e apoiados nas dificuldades. O facto de todos os alunos terem pontos fortes e menos fortes é certamente um dos lugares de encontros que a escola tem de explorar. Mas a diversidade deve ser encarada como uma exigência de qualidade e não como um folclore “para inglês ver”. Talvez pudéssemos desenvolver projectos educacionais subordinados à ideia “reconhecer mais qualidade à diversidade e dar mais diversidade à qualidade. (RODRIGUES, 2012, p. 31).

A inclusão vai muito além de inserir estudantes nas salas de aula regulares. Contemplando a necessidade de uma formação docente adequada aos professores do ensino regular, promovendo metodologias capazes de incluir, compreender e lidar com as dificuldades presentes no contexto escolar, exige a melhora da qualidade de ensino, à medida que atendem todos os estudantes que há muito tempo são formados para fracassar dentro de todo o processo, contemplando a sua subjetividade e consolidando a aproximação e superação de dificuldades que surgem nos mais variados arranjos pedagógicos, facilitando cotidianamente a superação de dicotomias que fundamentam a ideia de inclusão.

Constata-se então que a proposta de inclusão educacional vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo empoderamento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar. Prevê mudanças atitudinais por parte de professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola bem como a articulação com as mais diferentes instâncias envolvidas na efetivação da educação inclusiva. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012,p. 16).

A partir dos diferentes graus de formação docente que permite a consciência da importância de realizar a inclusão de estudantes, superando as fragmentações de ensino e a redução da ideia de reduzir ao máximo o objetivo que se pretende alcançar, compreende-se que a mudança de postura docente parte de um exercício constante e necessário que possibilitam o aprofundamento de novas metodologias e inovação que além de incluir os alunos, os reconheçam de fato, como sujeitos dotados de direito e reconhecimento que influenciam diretamente a superação de dificuldades que interferem especificamente no desenvolvimento

cognitivo, sendo assim, o professor encarregado de respeitar as especificidades cognitivas de modo a promover a inclusão, não apenas incluindo as diferenças que circundam a educação básica, mas promovendo saberes e experiências que reforçam e descobrem habilidades que não estejam diretamente ligados ao domínio leitor.

## 4 A PESQUISA

Esta pesquisa ao ser projetada, trazia o desejo permanente em contribuir de forma significativa na área educacional e na promoção inclusiva de estudantes com transtorno de leitura. Para iniciar a pesquisa houveram diversos entraves, pois, a primeira proposta de pesquisa seria realizar levantamento dos estudantes com transtorno de leitura/dislexia que estivessem matriculados nos anos finais do ensino fundamental, de modo a se identificar a existência de laudos e a idade dos estudantes que poderia estar com a defasagem idade/série e matriculados em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Entrou-se em contato com profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na cidade de Imperatriz - MA e não foi obtida resposta, em relação a esses dados. Sendo a pesquisadora orientada a contatar o núcleo do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) da SEMED da cidade de Imperatriz. A informação repassada pelo responsável de coordenar o setor, foi de que neste órgão, estudantes com transtorno de leitura não era o público alvo, por isso as informações a respeito do transtorno eram inexistentes.

Pensou-se em mudar o lócus da pesquisa para a cidade de Açailândia-MA, acreditando ser possível identificar esta informação com o setor responsável. Após ser realizado uma sondagem através de conversa informal, chegou-se à mesma dificuldade encontrada na cidade de Imperatriz. O setor não tem a informação, de estudantes com o transtorno específico, o que eles têm são informações a respeito de estudantes que possuem outras deficiências, transtornos e síndromes e têm dificuldade no desenvolvimento da habilidade leitora. Mas este não era o nosso objeto de pesquisa. Então recorreu-se a iniciativa de ir até às escolas que atendem estudantes com necessidades educacionais especializada e que possuem sala de recursos, para ser possível identificar a existência de alunos matriculados nestas escolas polo.

Em reflexões de como e onde encontrar caminhos que pudessem nos levar à conclusão da pesquisa, lembrou-se que a estudante auxiliada nas aulas em 2019, fazia acompanhamento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Pensou-se que lá tivessem mais crianças com o transtorno, mas ao chegar ao local, fomos bem tratadas pela coordenadora, porém, a informação era de que estes estudantes já não estavam mais sendo acompanhados pela instituição e procurar na documentação daria muito trabalho. Muito educada e solícita, a coordenadora da APAE nos orientou procurar o SIADI. Como já ocorrera este contato anteriormente, foi resolvido que não se procuraria o setor mais uma vez.

A escola a qual nos dirigimos, foi onde conseguimos resolver a carência a respeito de

informações sobre estudantes com transtorno de leitura. Ao participar de uma reunião com os professores para o início do ano letivo, foram identificados em algumas falas de professores e principalmente de uma professora de língua portuguesa, que mencionava sobre, a dificuldade de trabalhar com estudantes que apresentam dificuldades nítidas de aprendizagem, sabendo que na escola havia essa demanda e que eles precisavam de apoio por parte da Secretaria de Educação e da coordenação da escola.

Identificou-se na escola cinco professoras de língua portuguesa, e após conversa sobre a pesquisa e os benefícios que poderíamos obter, todas concordaram em contribuir com a pesquisa respondendo questionário através do formulário do Google, com questões abertas e fechadas que pudessem delinear o perfil das professoras e identificar seus anseios para a inclusão, bem como identificar as metodologias que elas podem utilizar em sala de aula e que, na oportunidade poderão compor as estratégias para o e-book de orientações para a inclusão de estudantes com transtorno de leitura.

Foram cumpridos os protocolos de pesquisa, entregando a todas o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e recolhendo as assinaturas em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra para as professoras participantes e colaboradoras desta pesquisa. Em seguida efetuaram-se entrevistas de forma individual com os cinco professores.

#### **4.1 Análise e Discussão de Resultados**

Nesta etapa da pesquisa, ocorreu a análise das respostas das professoras, de forma comparativa. Este procedimento em analisar e comparar as respostas das professoras, nos permite olhar de forma reflexiva sobre às falas individuais, conforme foram identificadas, aproximações e divergências. Considerou-se aqui, a análise do discurso em Brandão (2004), em que o conceito de formação do discurso permite o desdobramento de informações que estão intrínsecas à identidade do sujeito, ao contexto e ideologias que segue como parâmetro para a formação de suas opiniões, visto que, são estas colocações que se farão perceptíveis à compreensão das dificuldades e potencialidades encontradas no trabalho docente.

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999 Apud TEIXEIRA, 2003, p. 191).

Para que a análise seja empreendida deve a inferência de dados e respostas, aproxime-se do que Bardin (1977) considera como procedimento sistemático e objetivo de descrição de mensagens que é justamente o que condiciona as determinações, sejam elas em sua totalidade ou parcialidade. Considerando que o questionário utilizado para identificar informações sobre as metodologias de inclusão para estudantes com dislexia, está composto por vinte (20) questões, estas, foram separadas em três tabelas, para facilitar a visualização das respostas. Sendo apresentadas a seguir com os nomes fictícios, respeitando os aspectos éticos da pesquisa:

**Quadro 4. Questões de 1 a 08**

| Perguntas                                                                        | Respostas das Professoras |                |                    |                    |                   |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------|--------------------|--------------------|-------------------|
|                                                                                  | P. Cristina               | P. Alessandra  | P. Mariana         | P. Silvia          | P. Bianca         |
| 1- Você é professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental? | Sim                       | Sim            | Sim                | Sim                | Sim               |
| 2- Atualmente você trabalha em qual município?                                   | Açailândia                | Açailândia     | Açailândia         | Açailândia         | Açailândia        |
| 3- Você concorda participar desta pesquisa?                                      | Sim                       | Sim            | Sim                | Sim                | Sim               |
| 4- Qual o nível de formação acadêmica?                                           | Especializaçã<br>o        | Especialização | Especializaçã<br>o | Especializaçã<br>o | Mestrado          |
| 5- Há quanto tempo você exerce a docência na educação básica                     | Mais de 10anos            | Mais de 10anos | Mais de 10anos     | Mais de 10anos     | Mais de10<br>anos |
| 6- Atualmente, você exerce docência em quantas instituições de educação básica?  | 1                         | 1              | 2                  | 1                  | 1                 |
| 7- Você atende quais turmas dos anos finais da Educação Básica?                  | 6º ano                    | 9º ano         | 8º e 9º ano        | 8º ano             | 8º e 9º ano       |
| 8- Ao todo, você atende quantas turmas?                                          | 4                         | 6 ou mais      | 6 ou mais          | 6 ou mais          | 4                 |

A tabela representada acima, apresenta as oito (8) primeiras perguntas de nosso questionário. Nela é possível identificar que quatro (4) professoras são portadoras de cursos de especialização e uma (1) professora, conta com a formação continuada em nível de mestrado. Todas as professoras participantes, atuam há mais de 10 anos na educação básica, entre as turmas de 6º, 8º e 9º ano. Ao todo, cada professora atende entre quatro (4) e seis (6) turmas, na

mesma escola ou em pelo menos duas (2) escolas da rede municipal de ensino. Nesta tabela, fica perceptível um perfil das docentes que participam desta pesquisa, demonstrando que o tempo de atuação docente são equivalentes, permitindo entre elas a proximidade de experiência com as formações continuadas ofertadas pelo município e os projetos de inclusão criados e pensados para o atendimento de estudantes com transtorno de leitura. O atendimento em uma única instituição de ensino, como acontece com três professoras, possibilita uma melhor proximidade com os estudantes e mais tempo para poderem atentar-se às dificuldades que surgem no cotidiano da sala de aula.

**Quadro 5. Questões de 09 a 11**

| Perguntas                                                                                                                                                 | Respostas das Professoras |                 |                       |                          |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
|                                                                                                                                                           | P. Cristina               | P. Alessandra   | P. Mariana            | P. Silvia                | P. Bianca             |
| 9- No exercício de sua profissão, é recorrente a presença de alunos com transtorno específico de leitura/dislexia?                                        | Sim                       | Sim             | Sim                   | Sim                      | Sim                   |
| 10- Referente aos últimos 3 anos (2019/2020/2021) você identificou em suas turmas, quantos alunos com possível Transtorno Específico de Leitura/dislexia? | entre 7 ou mais           | entre 7 ou mais | 4 a 6                 | 1 a 3                    | 4 a 6 alunos          |
| 11- De que forma você identificou a dificuldade de leitura deste(s) aluno(s)?                                                                             | Na escrita                | Na escrita      | Na leitura individual | Na interação com a turma | Na leitura individual |

Conforme as informações apresentadas na tabela anterior, entre os anos de 2019, 2020 e 2021, todas as professoras afirmaram ser recorrente a presença de estudantes com transtorno de leitura/dislexia, podendo estar entre a quantidade de 1 a 7 alunos, estando divididos entre turmas distintas. Na questão referente à forma como se identificou a dificuldade leitora dos estudantes, duas professoras, consideram a observação da escrita, enquanto outras duas, percebem a dificuldade na leitura individual. Apenas uma professora considerou como pressuposto a interação do estudante com os demais companheiros de turma. Em conversas informais, a professora pontuou o quanto os estudantes com transtorno leitor sentem-se tímidos perante as possibilidades de integração com os demais estudantes da turma.

Todas as professoras confirmam ser recorrente a presença de estudantes com transtorno de leitura em suas turmas de anos finais da educação básica. O quantitativo apontado por cada

uma delas, torna-se uma situação a ser refletida pela gestão da escola e pela secretaria de educação, visto que, cada uma delas atende turmas distintas, o que somado, pode-se ser considerado um percentual relativamente alto em comparação à quantidade de estudantes na escola, que atualmente está em número de 639 matriculados.

**Quadro 6. Questões de 12 a 15**

| Perguntas                                                                                                                                                                         | Respostas das Professoras                       |                                   |                        |                        |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
|                                                                                                                                                                                   | P. Cristina                                     | P. Alessandra                     | P. Mariana             | P. Silvia              | P. Bianca             |
| 12- Durante o tempo de exercício docente neste município, é frequente a ocorrência de formação continuada para inclusão dos alunos com Transtorno Específico de leitura/dislexia? | Não                                             | Não                               | Não                    | Não                    | Não                   |
| 13- Quais tipos de atividades você já participou a nível de formação continuada para atendimento de alunos com especificidades cognitivas?                                        | Palestras                                       | Palestras, Simpósios e Seminários | Palestras e Seminários | Palestras e Seminários | Palestras e Simpósios |
| 14- Qual o tipo de financiamento para participação das atividades listadas anteriormente?                                                                                         | Ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação | Cursos Gratuitos                  | Nenhuma das opções     | Cursos Gratuitos       | Cursos Gratuitos      |
| 15- Nas Escolas que você atua, existe algum projeto ou formação continuada para adaptação de atividades e/ou atendimento de alunos com Transtorno Específico de Leitura/Dislexia? | Sim                                             | Não                               | Não                    | Não                    | Não                   |

Segundo as professoras, durante o tempo de exercício de docência no município, até o momento não houve formação continuada para os professores atuarem em sala de aula com estudantes que apresentam transtorno de leitura. Porém, já participaram de palestras, simpósios e seminários. Três professoras, afirmam ter sido cursos gratuitos, enquanto uma professora, não soube dizer de onde se originava a oferta desse curso formativo.

Dentre as respostas analisadas, identificou-se o contraste em uma das respostas, onde a

professora, na questão doze, afirma nunca ter participado de formação continuada para atuação com estudantes que apresentam transtorno de leitura, no entanto, ao responder a questão treze, afirma ter participado de palestras que tratam do ensino e atendimento de estudante com transtorno de leitura, pontua na questão seguinte, que esta foi uma palestra ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, identifica-se uma contradição de respostas ocorrida também na questão de número quinze, onde quatro professoras, afirmam não haver projeto de formação continuada para atendimento e adaptação de atividades que contemplam as dificuldades cognitivas dos estudantes com dificuldade leitora. A mesma professora, que divergiu da resposta das demais professoras confirma que o projeto de formação continuada para estudantes com transtorno de leitura existe nas dependências da escola.

**Quadro 7. Questões de 16 e 17**

| Perguntas                                                                                                                                                                               | Respostas das Professoras                                                                                   |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                        |                                                         |                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                         | P. Cristina                                                                                                 | P. Alessandra                                                                                                                                                                                      | P. Mariana                                                                                                                                                                                                             | P. Silvia                                               | P. Bianca                                                                                                                    |
| 16- Quais as metodologias e práticas você utiliza para a inclusão dos alunos com transtorno específico de leitura/dislexia em sua disciplina?                                           | Atividade em grupo, alunos unificados, professora como mediadora para que não haja nenhum tipo de exclusão. | Comunicação à gestão, através de relatório; Conversa de conscientização sobre a dislexia; Explica que dislexia não é doença; Procura não enfatizar os erros dos estudantes em atividades escritas. | Comunica a coordenação da escola; Pedir atendimento individual no AEE ou no atendimento da secretaria de educação; Não adianta ficar fazendo leitura ou tentar ensinar a ler; É preciso saber como o cérebro funciona. | Linguagem clara e objetiva                              | Jogos lúdicos, leituras compartilhadas algo mais tradicional como o ditado. Desconheço o que seria adequado para a dislexia. |
| 17- Como você observa o interesse da equipe gestora em ter conhecimento sobre esses alunos com Transtorno Específico de Leitura e na contribuição/auxílio ao professor em sala de aula? | São prestativos                                                                                             | O interesse é mínimo e inexistente; Entre tantas mazelas, a dislexia acaba sendo apenas mais uma; Fazem vista grossa tanto em escolas públicas quanto privadas.                                    | Falta de interesse e começa da secretaria de educação que não dispõe funcionários para esse tipo de trabalho.                                                                                                          | Nos auxilia com informativos metodológicos e didáticos. | Desconhece casos confirmados. No diagnóstico identificou um aluno que possivelmente estaria em fase de alfabetização.        |

Nesta tabela, retiramos expressões que indicam as estratégias afirmativas de cada professora em sala de aula. Dentre as ações estabelecidas, pode-se perceber que elas utilizam metodologias que se diferem entre si, mas que podem se complementar e fazer parte do conjunto de ações implementadas na escola e possibilitar a aprendizagem dos estudantes, de forma assertiva e pedagógica.

Dentre as estratégias, pode-se identificar a comunicação à gestão e coordenação da escola através de relatório, a conversa objetiva e esclarecedora possibilitando ao estudante compreender o que acontece com ele e de onde se origina a dificuldade, o uso de ditados para estabelecer e melhorar a consciência fonológica e o cuidado da professora em não pontuar os erros ortográficos de forma negativa, evitando assim, a exposição das limitações do aluno, no que poderá inibir suas iniciativas futuras.

Nas respostas fornecidas, uma professora menciona a necessidade de se compreender como o cérebro funciona durante a leitura, afirmando não haver a possibilidade em ensinar a ler, fato compreensível, haja vista a quantidade de estudantes na sala de aula, dado que existe a organização de cronograma de conteúdos que os professores necessitam cumprir ao longo do ano letivo.

Na questão dezessete, que trata a respeito do interesse da equipe gestora para atender os estudantes com transtorno de leitura, duas professoras afirmam que o interesse é mínimo e inexistente, pois além das “mazelas” existentes na escola há a falta de pessoal capacitado para realizar o trabalho de atendimento desses estudantes. Outras duas professoras, afirmam que a escola é prestativa e fornece informativos didáticos e metodológicos às professoras, indicando possibilidades de atendimento aos estudantes. Outra professora diz não ter conhecimento sobre casos confirmados, mas durante o início das aulas em formato híbrido, ela percebeu um estudante, que ela poderia afirmar que se encontra em fase de alfabetização.

**Quadro 8. Questões de 18 e 20**

| Perguntas                                                                                                                  | Respostas das Professoras |               |            |           |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------|------------|-----------|-----------|
|                                                                                                                            | P. Cristina               | P. Alessandra | P. Mariana | P. Silvia | P. Bianca |
| 18- Você já pesquisou por materiais de apoio para melhor atendimento aos seus alunos com transtorno específico de leitura? | Sim                       | Sim           | Sim        | Sim       | Sim       |

|                                                                                                       |     |     |     |          |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|----------|----------|
| 19- A respeito deste material, você aplicou algumas das diretrizes em seu cotidiano de sala de aula?  | Sim | Sim | Sim | Sim      | Sim      |
| 20- O setor de Educação Especial lhe fornece algum subsídio para atuação nas salas de aula regulares? | Sim | Não | Sim | Às vezes | Às Vezes |

Ao questionar sobre a pesquisa por materiais de apoio para melhorar o atendimento aos estudantes com transtorno de leitura, todas as professoras afirmam já ter pesquisado e ter aplicado metodologias no cotidiano de suas aulas. Dentre as professoras, quatro (4) afirmam ter o apoio do setor de educação especial do município para implementar possibilidades de atendimento aos estudantes, enquanto uma professora, respondeu que não.

Nesta pesquisa, convencionou-se também, realizar a inferência das falas da supervisora da escola onde esta pesquisa efetivou-se. A tabela a seguir traz a inferência por categorias que nos permite identificar a postura da gestão escolar frente ao desafio de articular e implementar ações pedagógicas favoráveis à inclusão dos estudantes com transtorno de leitura. Classificaram-se as perguntas e os discursos encontrados em cada uma das respostas e o posicionamento da supervisora da escola.

**Quadro 9. Falas da Supervisão**

| Perguntas                                                                | Resposta                                                                                                                                                                                                                                                        | Forma de acompanhar o fazer pedagógico dos professores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quanto estudantes com transtorno de escola estão matriculados na escola? | Algumas professoras já me apresentaram informações de alunos que não sabem ler no 8º e 9º ano. Já pude estar em contato com uma aluna do 8º ano que reprovou em 2020 por não ter conseguido realizar as atividades em formato remoto, uma vez que não sabe ler. | É complicado verificar esses alunos pela quantidade de demandas que vêm todos os dias da secretaria de educação. Toda semana reunião, formação [...] e um monte de coisas para preencher e encaminhar, como planilhas de participação nas aulas online. As professoras não sabem informar que tipo de leitura os alunos têm e nem porque afirmam que eles não sabem ler |

|                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais são as orientações para que os professores realizem adaptações de atividades para o atendimento e inclusão dos estudantes com transtorno de leitura? | Aqui é uma problemática. Quase todos os alunos estão na escola há mais de três (3) anos, apenas um (1) é matrícula nova e mesmo assim, os professores disseram não ter conhecimento destes alunos. No primeiro bimestre a avaliação dos estudantes especiais que realizam acompanhamento na sala de AEE, seriam através dos relatórios redigidos pelas professoras do AEE. | Nos demais bimestres os professores teriam que realizar a adaptação das atividades para os alunos especiais. Na ocasião, todos eles falaram em uníssono: Receberemos incentivo para fazer isso? Vocês vão nos dar formação? Eu mesmo nem sei como modifica atividade para esses especiais, não. A secretaria só joga eles aqui na escola, ninguém nunca falou nada. Foi um alvoroço. Disseram ainda, que nunca nem tinham sido orientados para fazer adaptação. Nos reajustes de planejamento eles me falam de forma bem sistemática: vou seguir o conteúdo, quem aprendeu vai me acompanhar, quem não conseguiu, vai ficando para trás. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nesta tabela, demonstram-se algumas informações possíveis de serem captadas na resposta da supervisora, sendo possível perceber uma certa crítica em relação a postura dos professores perante as dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como a falta de informações sobre o quantitativo de estudantes com transtorno de leitura, pois se afirmar que algumas professoras já apresentaram algumas situações, porém ela não menciona quantitativo, apenas relata o contato que teve com uma única aluna, onde ficou perceptível a falta da habilidade leitora. A opção por realizar a avaliação dos estudantes atendidos nas turmas de AEE, considerando o relatório das professoras da sala de atendimento especializado, não favoreceu em momento algum os estudantes com déficit da habilidade leitora. No relato, não há menção sobre a adaptação da avaliação para estes alunos, o que pode-se entender que foram avaliados igual aos demais estudantes, com a mesma avaliação e o mesmo tempo para execução. Ainda no relato da supervisora é possível perceber um certo receio para orientar os professores a respeito das adaptações, vez que, dentre os discursos está a falta de incentivo financeiro e formativo que deveriam ser direcionados a partir da secretaria municipal de educação por entenderem ser um trabalho a mais para ser realizado e se este incentivo falta, as adaptações das atividades também irão faltar.

Em sequência, detalha-se cada uma das respostas das professoras e supervisora, associando com o que tratam os pesquisadores a respeito de possibilidades e dificuldades encontradas durante o exercício docente e a inclusão dos estudantes com transtorno de leitura.

#### 4.1.1 Práticas de Inclusão: Transtorno de Leitura

Neste item, Práticas de Inclusão: Transtorno da leitura, ocorreu a socialização das respostas obtidas por cada uma das professoras participantes. Foi garantido o compromisso de manter a confidencialidade dos sujeitos participantes, sendo adotados nomes fictícios para cada uma das professoras e associou-se à resposta central de cada uma das estratégias utilizadas pelas professoras, para sinalizar o que seria utilizado no produto de pesquisa.

##### 4.1.1.1 Professora Cristina: grupos unificados

A Professora Cristina, leciona a disciplina de língua portuguesa dos anos finais no município de Açailândia-MA, trabalha em uma única instituição de ensino e atende quatro turmas do 6º ano, cada uma com 34 (trinta e quatro) crianças e adolescentes, contabilizando ao todo 136 estudantes. Professora Cristina tem experiência profissional de mais de 10 anos e garante ser recorrente a presença de estudantes com transtornos específicos de leitura, tendo sido perceptível nos últimos anos a presença entre sete ou mais estudantes por turma. Ao ser questionada como a professora identificou o transtorno de leitura, ela considerou como principal característica a escrita dos alunos.

Conforme a professora, durante o seu tempo de atuação na educação básica do município, não há formação continuada ou orientações para inclusão de estudantes com transtorno de leitura, mas já participou de palestra em nível de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município para inclusão de estudantes com dificuldades cognitivas de aprendizagem. Segundo a professora, há na escola projetos de formação continuada para adaptação de atividades e atendimento aos alunos com transtorno de leitura. O setor de educação especial do município fornece subsídio para a sua atuação na sala de aula regular. Além disso, a professora afirmou já ter pesquisado por materiais de orientação para melhor atendimento aos alunos com transtorno de leitura e já realizou aplicação destas estratégias em suas aulas.

Ao ser questionada sobre as práticas e metodologias utilizadas para a inclusão de estudantes com transtorno de leitura em suas aulas, a professora responde que organiza,

*Atividade em grupo com a inclusão de alunos que apresentam dificuldade unificados a alunos que não apresentam para assim socializarem as ideias e soluções e tentar sanar os transtornos encontrados. Contudo, poderão auxiliar um ao outro sem que haja qualquer tipo de exclusão ou menosprezo. E claro, eu como professora, serei a mediadora do processo. (CRISTINA, 2021).*

A experiência da professora em sala, torna-se elemento significativo para o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem aos estudantes, principalmente quando se trata dos estudantes que carregam consigo transtornos de aprendizagem, ainda mais quando relacionados à leitura, algo tão importante para o sucesso escolar.

Em 10 anos de experiência profissional, a professora construiu seus saberes, sendo capaz de identificar muitas das defasagens que dificultam o desenvolvimento dos adolescentes, desenvolvendo estratégias possíveis para realizar a inclusão, as concepções advindas e construídas ao longo da formação docente, o que não acontecem apenas nos cursos de formação inicial ou continuada de professores. São concepções que surgem em momentos de reflexão, onde a prática pedagógica é sempre vista sob uma nova perspectiva, que contemple os acertos e equívocos ocorridos em sala de aula.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tome como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e pra a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes. (NÓVOA, 1995, Apud JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17).

Os anos de experiência docente, leva a professora a perceber-se como mediadora e promotora de estratégias que promovem a inclusão do estudante com transtornos de leitura, construindo assim, metodologia que o coloca em emancipação constante, enquanto permite a troca de saberes entre seus educandos, determina posições que não necessitam especificamente do domínio leitor. Permite ao estudante, o desenvolvimento de outras habilidades, promovendo a inclusão e levando-o a se reconhecer no processo de aprendizagem, à medida que percebe, estimula e constrói outras habilidades em uma inclusão que:

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍÁ, 2006 Apud MARTINS, 2012, p. 28).

Pensar a escola como lócus de experiências que colocam todos os estudantes em contato

com as mais diversas especificidades, possibilita a todos o aprendizado a respeito das limitações diversas, abre caminhos possíveis aos professores e estudantes, possibilita novas formas de aprender e saber-fazer, através de reflexões constantes e desenvolvimento de mecanismos que validam as aprendizagens, saberes e experiências. Corroborando assim de que,

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005 Apud JESUS; EFFGEN, 2012, p. 19).

O desenvolvimento de estratégias para acompanhar cada estudante e valorizar seus saberes e experiências, garantem a escola como um ambiente acolhedor, que permite e promove a construção e a inter-relação de conhecimentos diversos, interagindo e edificando novas formas de contextualização que possam atender as demandas de aprendizagem. “[...] o foco do processo ensino-aprendizagem tem que ser o aluno e não o currículo. Quando o planejamento regular não surte efeito, é necessário construir planos específicos.” (ESTILL; PAVÃO, 2017, p. 23). A garantia e a ampliação de condutas que manifestem interesse no estudante e no seu processo de desenvolvimento podem viabilizar a inclusão e aumentar a percepção de que apenas inseri-lo na escola, não é o bastante, deve-se buscar situações pedagógicas e educativas planejadas para favorecer o ganho e a evolução da autonomia do adolescente com transtorno específico de leitura.

#### 4.1.1.2 Professora Alessandra: dislexia não é doença

Professora especialista de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, trabalha em uma única instituição de ensino e atende seis turmas de 9º ano, contabilizando 211 adolescentes com faixa etária entre 14 e 18 anos. Professora Alessandra atua há mais de 10 anos na educação básica, sendo recorrente a presença de estudantes com transtorno de leitura.

Entre os anos de 2019, 2020 e 2021, a presença de estudantes com transtorno de leitura variam entre sete ou mais, sendo identificados na escrita. A respeito da formação continuada e dos apoios ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e do setor de educação especial, segundo a professora são práticas inexistentes no município, bem como a inexistência de

projetos ou formações continuadas para adaptação de atividades e/ou atendimento aos estudantes com transtorno específico de leitura. A professora já participou de simpósios, palestras e seminários para atendimento de estudantes com especificidades cognitivas, sendo todos eles, gratuitos e não ofertados pela secretaria de educação aos professores da rede.

Ao ser questionada sobre as metodologias e estratégias utilizadas para a inclusão dos estudantes com transtorno de leitura, professora Alessandra responde:

*O primeiro passo é sempre a comunicação: informo aos responsáveis pelo pedagógico da escola, por meio de relatório, a respeito do que fora detectado. Essa máxima se aplica também aos alunos. É importante, a meu ver, conversar com eles a respeito da dislexia, sempre os motivando, e deixando claro que a dislexia não é doença. Procuro ser bem objetiva, ao me comunicar com eles, inclusive, utilizando uma linguagem mais informal. Em atividades escritas, por exemplo, não pontuo todos os erros, pois opto por valorizar mais o conteúdo. (ALESSANDRA, 2021)*

Ao ser questionada, sobre como observa o interesse expresso pela equipe gestora para o atendimento e inclusão dos estudantes com transtorno de leitura, a professora argumenta:

*Franco, o interesse é mínimo ou inexistente. São tantas mazelas em torno da educação, que a dislexia acaba sendo só mais um problema em meio a tantos, cuja atenção é bem deficitária. Infelizmente, na maioria das vezes, acabam fazendo vista grossa, tanto em escolas públicas, como em instituições da rede privada. (ALESSANDRA, 2021).*

Segundo a professora, ela já realizou pesquisas por materiais de apoio para melhor atendimento aos estudantes com transtorno de leitura e adaptou algumas estratégias em seu cotidiano de sala de aula. Considera-se importante ressaltar a postura da professora ao conversar com o adolescente com transtorno de leitura a respeito da sua dificuldade da habilidade leitora, explicando de onde se origina a dificuldade para compreensão leitora e escrita. A atitude da professora, carregada de intencionalidade, faz com que o estudante não se auto responsabilize por sua dificuldade e passe a entender, de forma que isso não seja decorrente de um fator de desestímulo à escola, ocasionando em um possível fracasso, revelando o cuidado docente para realizar a inclusão nas suas aulas.

A postura educacional inclusiva torna-se padrão de conduta pedagógica sempre que o professor conhece para compreender e compreenda para atender às necessidades especiais de seus alunos, com práticas pedagógicas que venham a favorecer o melhor desempenho dos alunos com transtorno de aprendizagem. (ESTILL; PAVÃO, 2017, p. 23).

Essa postura conduz a um caminho de compromisso docente que visa o bem-estar do

educando, a partir do desenvolvimento de critérios que exigem maior destreza e apropriação de significados ao estudante para compreender o porquê da sua dificuldade com a leitura e a compreensão escrita e assim, se tornar mais receptivo às correções e indicações de cada professor, o que irá favorecer a construção de suas próprias habilidades promovendo melhoria do domínio leitor.

A respeito das correções, a professora relata o cuidado ao não pontuar os erros ortográficos e favorecer o conteúdo relacionado nas atividades, também é uma estratégia favorável, pois o aluno já sabe da dificuldade e ficar o tempo inteiro sendo lembrado ou diminuído em decorrência de seu transtorno pode gerar situações incômodas. A estratégia utilizada pela professora faz parte de uma das adaptações propostas por Shaywitz, sobre “Não considerar falhas ortográficas como erros, mas sim como deslizes fonológicos e falhas da memória de trabalho que dificultam a construção da memória ortográfica das palavras”. (SHAYWITZ, 2012 Apud ESTILL; PAVÃO, 2017, p. 24). A prática assim, não está pautada só no reconhecimento de acertos ortográficos, o ensino não se limita à valorização de habilidades específicas, há muitos outros caminhos a se valorizar, muitas experiências que facilitam a aprendizagem e dentro do processo de escolarização existem circunstâncias diversas que norteiam e facilitam a consolidação e superação de muitas das dificuldades.

Em relação à postura para informar a coordenação pedagógica e as medidas tomadas pela escola, fica perceptível o cuidado da professora ao organizar relatório descrevendo o transtorno de aprendizagem que acomete o estudante. Esse cuidado, demonstra ética e cuidado no trato pedagógico. A professora revisita a crítica sobre dificuldades que de forma direta ou indireta compromete a escola ao desempenhar o seu papel, afirmando já haverem outras mazelas e que estas bem como a dislexia ou transtorno de leitura, acabam não tendo atenção devida.

As mazelas que acometem a educação, são de fato, muitas, tais como questões de indisciplina, falta de motivação para estudar, infraestrutura defasada, dentre outras. No entanto, não se pode desconsiderar a inclusão de estudantes com especificidades cognitivas, por estar ocupada com outras demandas que cotidianamente comprometem o tempo da gestão pedagógica, por questões burocráticas ou até mesmo de orientações às famílias e alunos, orientações que na maioria das vezes extrapolam as questões pedagógicas. A educação inclusiva, necessita de atenção no locus escolar e quando se deixa de olhar e dar o tratamento devido e necessário, estamos assim, excluindo o estudante e o responsabilizando, mais uma vez, por sua falta de aquisição da habilidade leitora e eventualmente, o que chamamos de fracasso escolar.

#### 4.1.1.3 Professora Mariana: cada aluno irá aprender de uma forma única

Professora especialista de língua portuguesa, atua há mais de 10 anos na educação básica, trabalhando em duas instituições de ensino e atendimento a estudantes dos anos finais, atendendo, nesta escola, em seis turmas de 8º e 9º ano. Segundo a professora, no exercício de seu ofício docente é recorrente a presença de adolescentes com transtorno de leitura e nos últimos anos, identificou em suas turmas entre 4 e 6 estudantes com possível transtorno de leitura, tendo como referência a leitura individual.

Na questão a respeito de formações continuadas e projetos para atendimento e inclusão de estudantes com transtorno de leitura, conforme a professora, não há nenhuma iniciativa nem por parte da escola, nem do setor de educação especial ou da Secretaria Municipal de Educação no município em que atua. A professora Mariana já participou de seminários e palestras em nível de formação continuada para atendimento aos estudantes com especificidade cognitiva, porém não mencionou a origem destes cursos ou se foram financiados por ela mesma.

Ao ser questionada sobre as metodologias e práticas desenvolvidas no decorrer de sua experiência profissional, para inclusão ao transtorno de leitura em suas aulas, a professora comenta:

*Sempre comunico a coordenação da escola e peço que eles tenham um atendimento individual no AEE ou no atendimento da secretaria de educação. Não adianta eu ficar fazendo leitura com ele ou tentando ensiná-lo a ler, é preciso identificar qual o caminho que o cérebro faz para aprender a ler, cada aluno irá aprender de uma forma única. (MARIANA, 2021).*

Ao ser questionada como a professora visualizava o apoio da equipe gestora para realizar a inclusão destes alunos com transtorno de leitura, a professora diz: “*Com falta de interesse, e essa falta começa pela secretaria de educação que não dispõe de funcionários para esse tipo de trabalho.*” (MARIANA, 2021). A professora garante já ter pesquisado por materiais de apoio para realizar a inclusão dos estudantes com transtorno de leitura e que algumas das estratégias foram empregadas em sala de aula.

Identificar a forma como o cérebro aprende e se desenvolve é um trabalho destinado às ciências neurológicas, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de como ocorrem as alterações cerebelares e o funcionamento do Sistema Nervoso, através de eventos sinápticos e estímulos que provocam alterações em duas etapas distintas, sendo uma de aquisição e outra de consolidação da aprendizagem (OHLWEILER, 2017) e será considerada conforme provoque

alterações que deverão compor o acervo do indivíduo sendo utilizado posteriormente para relacionar, comparar e construir novos conhecimentos conforme seja estimulado. Compreender a aquisição do domínio leitor, reconhecendo a sua interação com o desenvolvimento da linguagem é um importante passo para entender que a consolidação desta habilidade ocorre em situações diversas que podem variar de uma pessoa para outra.

Para que tudo isso aconteça é necessário que várias funções estejam em funcionamento normal ou regular. As principais funções exigidas para que aconteça o aprendizado são: Potencial cognitivo suficiente, memória de curto e longo prazo, atenção, motivação, capacidade de inibição comportamental com criatividade e flexibilidade. (LUCA, 2017, p. 19).

De acordo com Rotta e Pedroso (2017), o cérebro das pessoas com dislexia e das pessoas sem transtorno de leitura, apresentam uma diferença entre eles, dado que o cérebro da pessoa com dislexia é simétrico, sendo, portanto, tanto os planos esquerdos e direito do mesmo tamanho, a pessoa sem dislexia tem o plano esquerdo maior, o que facilita o desempenho das habilidades linguísticas. É importante ressaltar que existem três tipos de dislexia, e reconhecer cada uma delas, pode ser fator determinante à compreensão docente para que adaptações curriculares e pedagógicas possam ser realizadas para intervenção.

[...] a noção de dislexia específica é muito mais restrita, trata-se de dificuldades na aprendizagem da leitura em crianças normalmente desenvolvidas nos demais setores onde não intervém a linguagem e cujos distúrbios não possam ser explicados por condições sociais e familiares não satisfatórias, déficits visuais ou auditivos, frequência escolar irregular, nível intelectual deficitário, que condicionam as dislexias aparentes. (NOVAES, 1963, p.23).

O reconhecimento da dislexia e das restrições causadas por ela é fator determinante, para que o professor possa identificar os distúrbios que interferem na linguagem e limita o estudante de desenvolver habilidades que de forma eficaz e sistemática promovem o desenvolvimento cerebelar auxiliando as rotas fonológica e lexical, o que consequentemente aumenta a percepção de fonemas e compreensão de grafemas, contribuindo para o armazenamento de informações que deverão compor a consciência fonológica, atribuindo assim signo e significante ao significado.

Há um desabafo por parte da professora, explicitado por um sentimento de que falta interesse por parte da coordenação da escola e da secretaria de educação para orientá-los quanto ao atendimento e inclusão de estudantes com transtorno de leitura, o sentimento é o mesmo mencionado pela professora Alessandra. Da mesma forma, apresenta-se uma incompreensão por parte da professora a respeito do atendimento das salas de AEE, ao considerar que os

estudantes com transtorno de leitura necessitam de ser atendidos de forma individual na sala, como se tivessem que ser incluídos nas turmas regulares, posterior a aquisição e desenvolvimento da habilidade leitora, porém, transtorno de leitura não faz parte do público-alvo atendido pelos professores de AEE.

#### 4.1.1.4 Professora Silvia: linguagem clara e objetiva

A Professora Silvia, há mais de 10 anos atuando na docência da educação básica e trabalhando em uma única instituição de ensino, atualmente, atende seis turmas de 8º ano, contabilizando um total de 205 adolescentes com idades que variam entre 13 e 16 anos. Conforme a professora, é recorrente estudantes apresentarem algum tipo de transtorno com a leitura, tendo, nos últimos 3 anos, sido possível identificar entre 1 e 3 estudantes com dificuldades na leitura. A dificuldade fora identificada principalmente em situações de interação e leitura coletiva com os demais estudantes da turma.

Conforme o posicionamento da professora Silvia, é inexistente as práticas de formação continuada ou o desenvolvimento de projetos para o atendimento a estudantes com transtorno de leitura. Segundo a docente, às vezes o setor de educação especial, fornecem-lhe subsídios para o atendimento e a inclusão dos estudantes.

Ao falar sobre suas metodologias e práticas para a inclusão, a referida professora diz utilizar: *“uma linguagem clara, objetiva e direta, trazer para próximo do professor falando olho no olho e etc.”* (SILVIA, 2021). Sobre a presteza da equipe gestora para orientações de inclusão e atendimento, a equipe auxilia com informativos metodológicos e didáticos. A professora garante já ter pesquisado por materiais que indicam estratégias de inclusão para estudantes com transtorno de leitura, tendo assim, feito.

Conversa olho no olho, de forma clara e objetiva é um fator importante que contribui para que a pessoa com transtorno de leitura não se perca mediante a quantidade de informações passadas ou uso demasiado de pseudopalavras cujo significado possa romper com a comunicação estabelecida. Essa estratégia adotada, propõe condições necessárias e adequadas ao processo cognitivo que exerce a construção e percepção do estudante, enquanto sujeito ativo no processo de escolarização. O fazendo perceber-se como protagonista na sala de aula, à medida que é reconhecido pela professora e esta apresenta o interesse em desempenhar um papel importante na inclusão escolar.

A aprendizagem requer a construção de novos conhecimentos, de novas significações. A escola tem que garantir que o aluno esteja construindo significados, compreendendo novos processos. Isso irá gerar um senso de controle por parte do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Acarretará também registros emocionais positivos sobre sua capacidade de aprender. Quando um aluno sente que um conteúdo está sob controle, mantém a motivação e a atenção e uma melhor qualidade de aprendizagem é possível. Desta forma, o aporte de demanda de conteúdo tem que ser dosado a partir das possibilidades de cada aluno. (ESTILL; PAVÃO, 2017, p.23)

A inclusão estratégica através de metodologias ativas, busca a participação de todos os sujeitos presentes em sala de aula, indicando contribuições possíveis e necessárias à promoção de vínculos entre os estudantes, o que irá propiciar desenvolvimento de habilidades diversas e estruturadas, através de metodologias que efetivam a inclusão, enquanto constrói uma escola comprometida com o respeito às diversidades e necessidades que acompanham a trajetória estudantil de indivíduos com especificidades educacionais, vez que, a escola é composta pela multiplicidade de sujeitos que ocupam as mais diversas funções que transitam pelo ambiente, contribuindo com o ensino-aprendizagem de forma direta ou indireta.

A dimensão inclusiva, deve estar presente em todos os atos dos profissionais docentes e gestão da escola. As percepções deixadas por cada um, são fatores determinantes para que estudantes com baixo desempenho escolar, não se sintam responsabilizados de forma individual pelas dificuldades apresentadas. As ações pedagógicas que ocorrem na escola, sejam elas direcionadas pelas secretarias de educação, ou não, devem promover transformação na vida dos estudantes, os esforços estabelecidos por todos os órgãos educacionais necessitam de mobilizar frequentemente os professores para o reconhecimento das dificuldades de cada aluno, para realizar adaptações em atividades escolares, promovendo dinâmicas significativas nas metodologias de ensino conforme as necessidades e expectativas de cada educando.

#### 4.1.1.5 Professora Bianca: materiais lúdicos para ajudar na leitura e na escrita

Atuante nos anos finais do ensino fundamental no município de Açailândia-Ma há mais de 10 e trabalhando atualmente em uma única instituição de ensino, a professora trabalha com quatro turmas de 8º e 9º ano, tendo ao todo 130 estudantes em suas aulas de Língua Portuguesa e Produção textual. A professora afirma ser recorrente a presença de estudantes com transtorno de leitura e entre os anos de 2019, 2020 e 2021, é possível que ela tenha identificado entre 4 e 6 estudantes com o transtorno, tendo sido possível identificar na leitura individual.

A respeito da existência de formação continuada para inclusão, ofertados pela Secretaria

Municipal de Educação ou projetos no âmbito da escola que visualizem a adaptação de atividades e o atendimento de estudantes com o transtorno de leitura, a professora afirma não haver. Mas algumas vezes há o apoio do setor de educação do município, que lhes fornecem subsídios para atuação nas salas de aula regular e para o atendimento dos estudantes com especificidades cognitivas.

A Professora Bianca já participou de algumas palestras e simpósios gratuitos em nível de formação continuada para o atendimento de estudantes com especificidades cognitivas. Sobre as estratégias utilizadas para realizar a inclusão dos estudantes com transtorno de leitura, a professora relata:

*Quando estava no presencial utilizava muitos jogos lúdicos, e muitas ações de leituras compartilhadas, e também, algo mais tradicional como a prática do ditado. Eu até cheguei a desenvolver em 2019 com algumas turmas materiais lúdicos para ajudar no processo de leitura, escrita e etc. Na verdade desconheço o que seria mais adequado para a dislexia. (BIANCA, 2021).*

Ao ser questionada sobre o interesse da equipe gestora em apoiar as práticas de inclusão aos estudantes com transtorno de leitura, a professora respondeu que:

*Não foi possível dialogar a respeito, por conta da Pandemia. E também desconheço casos confirmados. Porém, na semana de diagnóstico foi verificado alguns alunos com dificuldade, diria até que estaria em fase de alfabetização um deles, da turma do 8º ano. Mas não posso confirmar. (BIANCA, 2021).*

A professora traz a situação em que a escola se encontra atualmente, com aulas em formato remoto. Formato este, que embora esteja-se há muito tempo implantado nos cursos de ensino à distância (EAD), em cursos de nível superior ou preparatórios para concursos e vestibulares, ainda não tínhamos no Brasil proposta consolidada sobre este formato para a educação básica.

Embora, a professora tenha tido oportunidade de estar com os alunos, no início do ano letivo 2021, durante quinze dias de aulas presenciais, em formato híbrido em que a turma era dividida em dois grupos cada um com o quantitativo de 15 a 17 alunos, conforme as medidas de biossegurança adotadas pela secretaria de educação do município, para realizar-se o diagnóstico de conhecimentos prévios que os alunos dispõem para o início do ano letivo, a professora reconhece que não foi possível identificar de forma mais aprofundada as dificuldades de leitura dos alunos e a incompreensão da escrita.

Foi questionado sobre os materiais lúdicos que a professora utilizava em 2019, para poder inserir no E-book de práticas para a inclusão, porém no momento a professora não soube

especificar ao certo como era o material, nem como ele funcionava.

Sobre a prática do ditado, utilizada pela professora, se considerou válida a metodologia, embora seja considerada prática escolar tradicionalista. Para os estudantes com transtorno de leitura, pode ser uma metodologia que favoreça o reconhecimento sonoro das sílabas e a identificação de letras que compõem o som silábico da palavra o que na rota fonológica e lexical irá promover a conversão fonema-grafema, assim, estará favorecendo a consciência fonológica que se trata da capacidade de sequenciar as letras conforme a disposição sonora em que se encontram.

A consciência fonológica foi definida por Rivière (2001, p.124) como a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se esforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição. Não é uma capacidade plenamente desenvolvida em todas as crianças, sejam elas da pré-escola, ou mais velhas: em geral, encaram as palavras como unidades de significado e precisam ser orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm também uma dimensão sonora, isto é, são formadas por sílabas e fonemas. (CARVALHO, 2015, p. 28 e 29).

Trabalhar a consciência fonológica através de ditados em turmas de ensino regular, propicia ao docente, percepção do tempo que cada estudante leva para escrever as palavras, pressupondo o acesso à memória e no momento da correção, identificar-se as falhas ortográficas cometidas na hora da escrita das palavras.

As tarefas geralmente envolvem a leitura oral de estímulos e a escrita sob ditado de palavras reais e pseudopalavras. Pode-se analisar precisão de respostas [...], análise qualitativa de tipos de erros, assim como os efeitos psicolinguísticos. As palavras frequentes e familiares são lidas/escritas mais rapidamente do que as palavras de baixa frequência, não familiares e pseudopalavras. (SALLES; RODRIGUES; CORSO, 2018, p.124).

Mesmo que sem saber ao certo como o ditado funciona para o estudante com transtorno de leitura, isso a professora deixou claro em sua fala, é notória a tentativa da professora em realizar atividade que promova a inclusão do estudante, bem como a aplicação do uso de recursos lúdicos em suas aulas. Ao avaliar a escrita de palavras, fazendo levantamento da qualidade escrita e da quantidade de acertos e erros, identificando as variações, a omissão ou acréscimo de letras, é possível à professora identificar o que necessita trabalhar com mais ênfase, bem como acontece nos exercícios de leitura coletiva dos estudantes da turma, onde se evidencia a velocidade da leitura, as omissões ou inversões de palavras e o esforço feito pelo estudante para realizar leituras curtas.

Na fala da professora, ela comenta a possibilidade de um estudante do 8º ano que não sabe ler. Pressupondo que ele esteja em fase de alfabetização, embora confirme não saber ao certo. Foi questionado o que ela não sabe ao certo e segundo o relatado, desconhece as fases de alfabetização e como fazer reconhecimento disso. É certo que pouco se fala sobre a psicogênese da escrita e as hipóteses de escrita, que estão intrínsecas aos níveis de alfabetização, pois priorizam-se os fundamentos de alfabetização e letramento.

A respeito das hipóteses de escrita, evidencia-se a relação possuída entre a consciência silábica. A saber, são cinco os tipos de hipóteses em que se é possível identificar em qual nível alfabético a criança se encontra, sendo respectivamente os níveis: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, escrita silábico-alfabético e escrita alfabética. No nível pré-silábico a criança utiliza garatujas ou rabiscos que nada têm a ver com a palavra a ser representada, nem quanto ao uso de vogais e consoantes, bem como a quantidade de sons perceptíveis em cada palavra. No silábico sem valor sonoro, a criança representa o som da palavra, mas sem fazer relação com letras que compõem a palavra, o que ela representa são as sílabas por uma única letra,

Quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra, já revela consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente – uma letra para cada sílaba –, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas – presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade de fonetização – a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem. É uma escrita sem valor sonoro. (SOARES, 2020, p, 87).

Neste caso, apesar de já ser capaz de reconhecer que palavras são formadas por letras, a criança ainda não pode perceber a relação das letras com os sons ouvidos durante a pronúncia, por isso a escolha de qualquer letra para se fazer a representação gráfica da palavra.

Logo após a fase silábica sem valor sonoro, a criança passa por outra etapa que irá contribuir de forma sistêmica para o avanço no processo de alfabetização, tratando-se da fase silábica com valor sonoro, que deverá ocorrer conforme intervenções pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento da consciência fonológica. Na escrita silábica com valor sonoro, a representação já corresponde com,

[...] uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som em geral é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas do português, consideradas o núcleo da sílaba. (SOARES, 2020, p.97).

Como mencionado pela autora, na fase silábica com valor, é possível identificar a representação das palavras, através das vogais que compõem a palavra, o que representa avanço na consciência fonológica, a criança pode representar as vogais que compõem a palavra. Para que a fase seja superada e conseqüentemente a criança evolua para níveis subsequentes, são necessários exercícios de consciência consonantal que permitam à criança identificar as partes que compõem a palavra, identificando além das vogais, que nesta época estão bem consolidadas, e identificar também as demais letras do alfabeto. Conforme a criança avança na identificação de fonemas consonantais, ela passa a integrar a fase escrita silábico alfabética.

Neste nível, há um avanço qualitativo – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço quantitativo – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas. Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som – ou seja, já identifica alguns fonemas – e relaciona os sons com as letras que os representam. (SOARES, 2020, p. 109).

A fase da escrita silábico alfabética, é um avanço considerável para a alfabetização das crianças, ao perceber que o som ouvido, tem outro segmento, que não se trata apenas da vogal, mas que o valor sonoro ouvido está apresentando uma outra letra que também possui representação gráfica, nesse caso o que a criança pode reconhecer são fonemas, portanto assim, excluem-se as regras ortográficas.

Conforme se avança no reconhecimento de fonemas, cada criança atinge níveis cognitivos mais elaborados o que conseqüentemente irá refletir no domínio linguístico. Quando esse avanço ocorre a criança então está indo de encontro à fase alfabética. Nesta fase,

Há uma relação de interação, de influência recíproca, entre consciência fonêmica e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. É a representação dos fonemas por letras que, tornando visíveis palavras sonoras, suscita a sensibilidade fonêmica. Essa, por sua vez, leva à compreensão das relações entre letras e fonemas – leva à consciência grafonêmica. (SOARES, 2020, p. 124).

Nesta fase, a criança percebe a relação dos fonemas com a escrita das letras, sendo capaz de identificar o som que cada letra produz, pensando-se na representação gráfica do som, o que indica a sua capacidade de compreender e descobrir os fonemas e a representação através de letras, isso deverá ocorrer através de atividades sistematizadas e com intencionalidade. É importante pontuarmos que mesmo a criança tendo chegado ao nível alfabético e tendo se apropriado do sistema de escrita sabendo relacionar letras e fonemas, isso não significa que ela já terá consolidado as regras ortográficas que compõem a língua. Dessa forma, ela ainda tem todo um percurso a ser completado no ciclo de alfabetização, sendo compreender as regras e

regularidades, tendo assim outra etapa a ser consolidada, o que poderá se estender por todos os níveis da educação básica.

O conhecimento da psicogênese da escrita e percepção das hipóteses de escrita, seria fator favorável à professora no desempenho de sua função, pois dessa forma, ao identificar a dificuldade leitora do estudante, talvez fosse possível verificar se realmente o estudante se encontra em nível de alfabetização ou se durante o processo alfabético houve rupturas que o impediram de avançar e reconhecer regras ortográficas.

#### 4.1.1.6 Supervisão Escolar: os entraves de realizar a inclusão

Ao se questionar as professoras sobre o apoio prestado pela gestão da escola ser possível realizar a inclusão de estudantes com especificidades cognitivas e transtornos de aprendizagem, algumas responderam que há o apoio, porém, outras 2 professoras, afirmaram ser feita “vista grossa” a respeito dessa inclusão e desse apoio. Consideramos importante ter esta visão da gestão da escola.

O gestor da escola indicou que a supervisora teria melhor capacidade de auxiliar-nos, pois este acompanhamento pedagógico é realizado com ela em períodos de planejamentos e reajustes que ocorrem a cada 15 dias. A supervisora nos informou que a escola passa por um momento de reestruturação, assim a gestão da escola foi mudada há poucos meses e só faziam quatro meses em que estava na escola, embora tenha ocorrido a mudança de gestão, os professores continuaram os mesmos que a escola já tinha, alguns trabalhando nela há mais de doze (12) anos. Fato é que, nesta equipe coordenada pela supervisora, o professor que está há menos tempo na escola, já tem três anos e todos fazem parte do quadro de funcionários efetivos da prefeitura, ao todo são dezessete (17) professores, destes, apenas seis (6) trabalham em outras escolas.

A supervisora nos informou a dificuldade que tem de responder algumas perguntas a respeito dos estudantes com necessidades educacionais especializadas. Afirmou-nos que na escola tem uma sala de AEE que é polo no bairro e deve atender no mínimo cinco (5) escolas, sendo considerada a maior do município, pela quantidade de estudantes atendidos, porém com esse período de aulas remotas, fica inviável estar mais próxima das professoras, já que estão trabalhando de forma remota.

Ao ser questionada sobre os estudantes com transtorno de leitura, a supervisora afirma:

*Já pude estar na presença de uma aluna do 8º ano E. Ela constava como repetente no sistema, disse não ter feito atividades no ano de 2020, porque não sabia ler e era especial. Perguntei o que ela tinha e disse que era síndrome de down, mas no dossiê da menina não tem registro de nada, nem de laudo. Ela também não é acompanhada pela sala de AEE. Uma moça que auxilia na coordenação há mais de quatro (4) anos me falou, que sempre tinha uma cuidadora que ficava com a menina e fazia as atividades dela. Ela é aluna antiga da escola, tem outras situações que algumas professoras já me apresentaram de alunos que não sabem ler no 8º e 9º ano, mas é complicado verificar esses alunos pela quantidade de demandas que vêm todos os dias da secretaria de educação. Toda semana reunião, formação... e um monte de coisas para preencher e encaminhar, como planilhas de participação nas aulas online. As professoras não sabem informar que tipo de leitura os alunos têm e nem porque afirmam que eles não sabem ler. (SUPERVISÃO, 2021).*

A supervisora traz um desabafo quanto a burocracia do pedagógico e do quanto isso acaba tirando muito da atenção dela para fazer acompanhamento dessas especificidades que os estudantes apresentam. Menciona a existência da sala de AEE e também a dificuldade de estar próxima das professoras por conta das aulas remotas e ainda comenta a situação da moça que não sabe ler e que ano após ano, era acompanhada por cuidadora que realizava atividade no lugar da estudante, o que claramente não atribuiu avanço no desenvolvimento da moça, pois ao invés de auxiliar na superação da dificuldade, a cuidadora limitava ainda mais a capacidade da estudante, não lhe dando oportunidade de superá-la.

É importante os momentos de formação continuada e os direcionamentos proporcionados pela secretaria de educação à gestão escolar, reconhece-se que se trata de política necessária e válida ao atendimento da comunidade escolar, os direcionamentos de fato são necessários por colocar o público alvo em reflexões críticas sobre o que se tem realizado de ações na escola.

Reconhecemos que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra em cada espaço local, cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la a partir, de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

As orientações e as formações continuadas sob a perspectiva dos autores, necessitam de estar atreladas a realidade da escola, dos estudantes e da comunidade onde a escola se encontra inserida. As políticas nacionais de formação continuada são necessárias, mas necessitam de estar presente ou subdivididas em etapas que contemplem a escola local, que permitam aos professores e equipe gestora, aproximar a realidade dos campos de estudo e dessa forma, ressignificar as práticas docentes, os planejamentos e a forma como os currículos são visualizados mediante seleção de metodologias a serem aplicadas, considerando as especificidades da escola e do público atendido nela.

Quando a supervisora foi questionada sobre as orientações para adaptações de atividades para os estudantes com especificidades de leitura ou outras dificuldades, ela afirmou:

*Aqui é uma problemática. Mês passado fizemos reunião com os professores para vermos e decidir como seria a avaliação dos alunos, porque estão todos em formato online. Conversamos bastante e elencamos algumas situações para considerar na avaliação, o sistema requer nota nos alunos, para que a gente feche o 1º bimestre. Nós, da gestão, comentamos a respeito dos alunos que fazem atendimento nas salas de AEE e que seriam avaliados conforme observações das professoras justamente porque eles não tinham condições de participar das aulas das turmas regulares em formato remoto, nessa condição só temos três (3) alunos, até têm outro aluno que tem laudo, já tem 19 anos, mas se recusa a participar do atendimento. Ele é um pouco difícil. Bem, os professores pediram que enviássemos a lista com o nome desses alunos e as turmas em que eles se encontram matriculados, eu estranhei o pedido porque são professores antigos da escola, imaginei que eles deveriam ter conhecimento dessa demanda e soubessem identificar estes alunos. Mesmo assim, realizei o levantamento e encaminhei em uma lista em PDF, indicando o nome do aluno, a turma em que estava matriculado e qual a especificidade dele, coloquei também os dois alunos que as professoras me indicaram que não sabiam ler. É incrível, porque quase todos estão na escola há mais de três (3) anos, apenas um (1) é matrícula nova e mesmo assim, os professores disseram não ter conhecimento destes alunos. O gestor falou na reunião, que neste mês faríamos a avaliação com base no relatório das professoras de AEE, mas nos demais bimestres, isso não se repetiria, os professores teriam que fazer adaptação das atividades. Mas fiquei receosa de puxar isso deles posteriormente, pois na ocasião, todos eles falaram em uníssono: Receberemos incentivo para fazer isso? Vocês vão nos dar formação? Eu mesmo nem sei como modifica atividade para esses especiais, não. A secretaria só joga eles aqui na escola, ninguém nunca falou nada. Foi um alvoroço. Disseram ainda, que nunca nem tinham sido orientados para fazer adaptação. Em fim... nos reajustes de planejamento eles me falam de forma bem sistemática: vou seguir o conteúdo, quem aprendeu vai me acompanhar, quem não conseguiu, vai ficando para trás. Última vez que pedi para verificar a situação dos alunos em cada turma, o professor me perguntou: Quando o cuidador desse menino chega? Tá complicado trabalhar assim, ele atrapalha demais. A situação do cuidador aqui é algo impregnado na rede municipal. Não é só aqui não, é em todas as escolas. A verdade, é que nem o cuidador, nem o professor e ao que parece, nem a secretaria sabe como o cuidador atua. Quando chegar cuidador aqui, é algo que eu vou deixar bem claro: Cuidador não é professor. Estão muito mal acostumados. (SUPERVISÃO, 2021).*

A menção da supervisora a respeito dos professores sobre os estudantes com necessidades especiais e de não saberem muita coisa dos alunos, é um tanto quanto confrontante, para uma escola que, segundo ela, possui a maior sala de AEE em questão da quantidade de estudantes atendidos. Faz a observação sobre a situação do cuidador na educação básica e como ele atua nas salas de aula. A atuação do cuidador, segundo a Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida popularmente como Lei de Inclusão, é a de auxiliar estudantes que possuam dificuldades de se locomover, se alimentar e promover a própria higiene. Nas Leis analisadas, não encontramos nenhum Artigo que mencione sobre a responsabilidade pedagógica e de ensino, serem executadas pelo cuidador ao estudante com especificidades cognitivas.

Só não podemos abrir mão da ética de que “todos devem estar no jogo”. Para a garantia de aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Saber as especificidades de cada educando é algo essencial para garantir uma inclusão efetiva. Algo que está expressamente definido na Lei de Inclusão, em seu Art. 28, inciso III que garante o atendimento especializado com adaptações razoáveis para atender as características dos estudantes com deficiência, garantindo o pleno acesso ao currículo, sendo no inciso V, citada a necessidade de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que possam garantir o desenvolvimento acadêmico e social do aluno de modo que seu acesso e permanência possam ser garantidos nas instituições de ensino, conforme sejam as necessidades de aprendizagem e aquisição de novas habilidades, atendidas tanto pelo corpo docente da escola, como pelos demais servidores que fazem parte do contexto escolar.

Apesar da garantia previamente estabelecida, a adaptação curricular de modo a atender a especificidade do educando de forma individualizada, torna-se uma problemática entre os profissionais da educação básica e principalmente entre os profissionais dos anos finais, que em algumas falas informais captadas, não recebem incentivo financeiro para o atendimento do estudante com especificidades educacionais.

A supervisora ainda menciona:

*Há uns tempos atrás, aqui no município houve uma greve para a redução de 1/3 (um terço) da carga-horária. Esse período, pela Lei federal é para planejamento e articulação das demandas em sala de aula. Ou seja, é dia letivo, mas como todos os professores fazem questão de lembrar: não é com aluno. Eles são exímios em garantir os direitos deles. Aqui todos são do sindicato. Mas na hora de garantir o direito do aluno... fazem vista grossa, fazem de conta não saber. Mas, isso nem é problema meu, quando cheguei já era assim. É a tal da cultura organizacional... O certo é que esse 1/3 da carga horária livre é utilizada para tudo, menos para planejar ou adaptar atividades para os alunos especiais. É o dia livre deles, como gostam de falar. Até se convocamos para vir planejar na escola, há cada 15 dias, tem professor que inventa um monte de desculpas, marcam exames para esse dia... quando não, apenas faltam mesmo. Não são todos. Mas é a maioria. O pior é que eles reclamam da falta de formação, mas quando chamamos para fazer isso conosco, sequer ouvem. Quando vem, às vezes não traz nem o livro para adaptarmos o conteúdo, já chegam perguntando se vai demorar... confesso, que é complicado. (SUPERVISÃO, 2021).*

Aqui outra demanda sobre a formação continuada, a supervisora traz em pauta a garantia do direito adquirido pelos profissionais da educação, conforme a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, de fato é um direito válido a todos os profissionais da educação. É um direito

garantido e merecido, até mesmo porque há pouco tempo, os professores trabalhavam de segunda a sexta-feira e aos sábados, domingos e feriados ou madrugada adentro tinham que planejar e elaborar material de aula para a semana seguinte. Professor nem sequer tinha o direito à qualidade de vida, já que os finais de semana também acabavam sendo trabalhados, algo que possivelmente ainda deve acontecer em outros municípios.

A centralidade dada à identidade de trabalhadores no movimento docente fez com que adquirissem maior centralidade não apenas as condições, mas as relações de trabalho, o direito aos saberes e a tempos de formação, a compreensão das dimensões políticas, culturais, humanizadoras e desumanizadoras do trabalho docente. Saberes aprendidos nas lutas pelo trabalho. (ARROYO, 2013, p. 110).

É importante a luta da classe docente para garantir seus direitos à medida que correspondem com seus deveres em sala de aula, proporcionando aos estudantes a garantia dos direitos de aulas em suas formações acadêmicas que corroboram com o social. A qualidade do exercício docente, com certeza é elevado conforme lhes são garantidos espaços e tempos a se realizarem suas formações, constituindo assim as horas de trabalho, sejam elas na escola ou não, espaços e tempos de formação que pretendem garantir a aprendizagem dos estudantes, conforme as metodologias e o saber fazer promovem reflexões no ensino e na relação professor-aluno.

## **4.2 Plano Municipal de Educação de Açailândia**

É importante destacar os documentos que norteiam as práticas pedagógicas do município e como são garantidas as formações continuadas aos professores, bem como a atenção dada à educação especial. O Plano Municipal de Educação de Açailândia 2014 – 2024, afirma:

Muitos esforços, ao longo desses anos, foram envidados e ações realizadas a favor da garantia de formação inicial e continuada e valorização profissional, dentre elas, algumas de destaque: a oferta do PROCAD em parceria com a UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, em diversos formatos e tempos, proporcionando a formação superior dos educadores; a efetivação de vários cursos de formação de professores da Educação Infantil ao 9º ano e EJA, em parcerias com o Ministério da Educação como Programa de Formação de Professores Alfabetizadoras – PROFA; Pró-Letramento, Gestar Língua Portuguesa e Matemática; ALFA-PAR; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; Formação para Alfabetização e Correção de Fluxo, Acelera e Se Liga, em parcerias com a SEDUC-MA e Instituto Airton Senna; Gestão de Escola e Escola que Vale em parceria com a Vale; o PROFAP – Programa de Formação de Professores de 6º ao 9º ano em área Específica; o Sistema de Gestão

Integrado SGI em parceria com a Fundação Pitagóras; participação dos educadores em Congressos Educacionais internos e externos, dentre outros. (Plano Municipal de Educação, 2013, p. 71 e 72).

Segundo o texto apresentado no Plano Municipal, as formações docentes e a valorização dos profissionais é inerente ao fazer pedagógico estabelecido pelo município, apresentando as promoções de formação continuada e parcerias com instituições públicas e privadas. É visível o investimento realizado na educação básica do município, bem como a implementação de programas de formação continuada, fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado e pelo Governo Federal.

Conforme o Plano Municipal, Açailândia coloca os seus professores em exercício constante de ressignificação das suas funções nas instituições escolares, bem como para a ampliação de formações que ocorrem sempre diretamente da Secretaria Municipal de Educação (SME). No documento, não encontramos indicação de eventos ou formações continuadas que acontecem de forma contínua em períodos previamente estabelecidos e organizados pela SME. De acordo com o Plano, o município estabelece o compromisso de buscar alternativas plausíveis e necessárias à inclusão de estudantes com necessidades de atendimento educacional especializado e traz a seguinte informação:

Em 2014 a rede municipal de ensino de Açailândia, atende 304 alunos com deficiência, que estão distribuídos em 43 escolas de ensino regular, além de oferecer acompanhamento individual, no horário escolar, com o auxílio de cuidadores no intuito de diminuir e/ou eliminar as barreiras entre o sistema de ensino e as particularidades do aluno com deficiência. Os tipos de necessidades educacionais encontrados são: Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Deficiência Intelectual, Transtornos Global do Desenvolvimento, Síndrome de Down e Paralisia Cerebral. (Plano Municipal de Educação, 2013, p.60).

A menção sobre o modo como se tem a educação especial organizada no município, embora possa estar desatualizada para o momento, traz a situação de acompanhamento em horário de aula regular de modo a diminuir ou eliminar as barreiras de aprendizagem para os alunos. Importante destacar a informação fornecida pela supervisora da instituição escolar a respeito das salas de AEE e a forma de organização em polos.

As salas de AEE, estão distribuídas em polos no município e atende o público alvo, conforme a localização das escolas por bairro. Esta é uma forma de descentralizar o atendimento prestado aos estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Cada sala de AEE, conta com um professor coordenador que é quem mantém o contato de forma direcionada com o setor de educação especial e com a equipe gestora. Além do professor coordenador, especialista em psicopedagogia ou neuropsicopedagogia, na sala também tem

professores especialistas de outras áreas, como o professor de braile, o intérprete e tradutor da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os cuidadores, que estão em contato constante com as salas de AEE e ao final de cada bimestre deve elaborar relatório de acompanhamento por cada estudante.

### **4.3 Dificuldades Encontradas no Decorrer desta Pesquisa**

Para se buscar informações que nos possibilitassem analisar as respostas das professoras e identificar estratégias e propostas que pudessem ser utilizadas para compor o nosso produto de pesquisa, realizou-se a seleção de questões consideradas pertinentes a respeito das formações continuadas ofertadas pela rede municipal de educação ou pela gestão da escola para a adaptação de atividades e orientação de metodologias a serem adotadas em sala de aula.

Dentre as perguntas que foram selecionadas às professoras, ficou decidido contemplar questões relacionadas à formação, tempo de atuação na educação básica, quantidade de instituições e turmas dos anos finais em que trabalham, bem como a identificação de estudantes com transtorno de leitura nos anos de 2019, 2020 e 2021. Ao se realizar a seleção dos anos letivos a serem considerados como parâmetro, foi incluído o ano de 2019, por ser o último em que as professoras tiveram contato presencial com os alunos, visto que estamos há mais de um ano vivenciando as aulas em formato remoto.

Com o início da pandemia causada pelo COVID-19 e um Decreto Estadual que suspendeu todas as aulas por um período de 15 dias, foi necessário paralisar a busca por informações. De início e por não haver ainda compreendido a gravidade da situação sanitária no país, imaginava-se que logo tudo voltaria ao normal e fosse possível retomar a pesquisa com coleta e geração de dados. Mas, não foi exatamente assim que aconteceu.

As escolas permaneciam fechadas e as informações sobre os estudantes com transtorno de leitura, continuavam na mesma. Depois novos Decretos e medidas foram tomadas para reduzir a aglomeração de pessoas e conter o contágio. Emergindo todas as dificuldades para obter informações, considerando-se que naquele momento todas as escolas estavam fechadas.

Esta pesquisa deparou-se com diversos entraves para ser realizada, decorrente das escolas fechadas por conta da pandemia, bem como a dificuldade em encontrar as informações de estudantes matriculados nas escolas da rede pública que possuem este transtorno leitor, informações estas, que não conseguíamos identificar nem diretamente com as secretarias de educação, nem com as salas polo de AEE. A falta de informações arquivadas sobre estes

estudantes, pode ser um dos fatores que fazem com que os professores se sintam desanimados perante a superação do problema, pois a falta dessas informações em números e esse mapeamento, podem sugerir o descaso com a dificuldade leitora de cada estudante já que formações continuadas não são realizadas de forma direcionada e contínua. É como se o transtorno não existisse na rede de educação.

Neste início de 2021 houve-se no município de Açailândia o retorno das aulas em formato híbrido, onde cada turma está dividida em um, dois ou três grupos, obedecendo ao limite de capacidade das salas, estando cada turma ocupando 50% da capacidade máxima. Embora tenha no momento o contato professor-aluno reduzido, isso facilita, até determinado momento, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, pois possibilita aos professores dar mais atenção aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, percebe-se o desafio enfrentado pelos professores para promover a inclusão do estudante, pois mesmo diante das problemáticas recorrentes encontradas nas salas de aula, ainda há dificuldade ocasionada pela falta de apoio dos familiares e responsáveis, fatores que poderiam contribuir com o desenvolvimento de cada estudante e não sobrecarregaria o professor de trabalho.

#### **4.4 Sugestões Para Outras Pesquisas**

As dificuldades encontradas, nos dão subsídios para que novas formas de pesquisa possam ser implementadas acerca do mesmo tema e sobre diferentes enfoques. Durante a realização desta pesquisa, por diversos momentos questionamo-nos como estes estudantes se sentem perante a dificuldade em acompanhar as aulas e a turma em que se encontram? Como a família atua com esses adolescentes, para auxiliar o trabalho docente e o apoio escolar aos filhos? Estas são algumas das questões que não foram investigadas no momento, visto que, este não era o nosso objeto de pesquisa. Diante da ausência sobre informações mais específicas destes estudantes, sugere-se para posteriores pesquisas:

1. Investigar os anseios desses adolescentes dos anos finais que se encontram prestes a ingressar no ensino médio ou que estão há muito tempo sendo repetentes por conta do transtorno leitor que os prejudica à progressão escolar.
2. Desenvolver estudos que possam envolver para além da escola, a família, no sentido de investigar as possibilidades dos pais e responsáveis estarem atentos a sinais que de alguma forma possam indicar tendências às dificuldades futuras de estudantes com transtorno

leitor e de escrita.

3. Identificar a importância das formações continuadas, viabilizadas de forma que intervenções pedagógicas possam ser a temática central, considerando-se as possibilidades docentes que conscientizem os professores do trabalho de ensinar crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem.

## **5 E-BOOK: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE LEITURA**

Nesta seção é apresentado o produto resultado desta pesquisa. O mestrado profissional, conforme normativa da Capes estabelecida pela Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019 para os Programas de Pós-Graduação Profissional, tem por objetivo Art. 2º capacitar profissionais qualificados ao exercício de práticas que promovam transformações na sociedade e desta forma também pode transferir conhecimentos que promovam o desenvolvimento social e econômico a respeito do final da pesquisa e em como se materializa.

O material apresentado, trata-se de um E-book que prioriza a formação continuada de professores de língua portuguesa, de forma que possa atender as demandas e os anseios apresentados pelas professoras na pesquisa de campo. A intenção foi responder algumas questões que surgiram, como também utilizar metodologias já em uso pelas professoras participantes.

Ao elaborar este E-book, procurou-se não desprezar as metodologias e práticas já adotadas por professores da educação básica que anualmente percebem estudantes com dificuldades na leitura e dentro do contexto da sala de aula necessitam de alguma forma, proporcionar a aquisição de habilidades necessárias aos anos finais da educação básica.

As ações propostas, não têm por intuito permitir ao docente fazer o levantamento da informação sobre o transtorno de leitura/dislexia e assim, entregar laudo para os estudantes, mas apresentam-se possíveis informações para se identificar se existe de fato um transtorno de aprendizagem ou falha na alfabetização, para que os professores e professoras possam informar à gestão da escola e ao setor de educação especial, a necessidade de receber apoio e formação para realizar adaptações curriculares que favoreçam a escolarização do estudante.

Entende-se que o transtorno de leitura necessita de direcionamentos diferenciados aos

estudantes, dado que, a rota utilizada pelo cérebro disléxico não obedece ao funcionamento cerebral de estudantes em condições normais para aquisição da habilidade leitora (OOHLWEILER, 2016).

Neste viés, a formação continuada aos professores e professoras de língua portuguesa, visa a partir de dados coletados e analisados durante a pesquisa, onde as professoras apresentaram seus anseios, dúvidas e metodologias adotadas para promoção da inclusão de estudantes, fornecer informações de como funciona o cérebro do estudante com transtorno de leitura, de modo que, as práticas adotadas sejam assertivas e promovam ainda de que forma tímida a evolução da habilidade leitora.

O E-book está dividido em três seções, trazendo informações iniciais sobre aprendizagem, dificuldades e transtornos de aprendizagem, bem como a conceituação e diferenciação dos subtipos de transtorno de leitura/dislexia. Nesta primeira seção, assinala uma linguagem simplificada interessando a possibilidade dos docentes identificar como acontece a aquisição da habilidade leitora nas crianças e adolescentes.

Na segunda seção, intitulada Apoio Pedagógico, onde destaca os traços a serem identificados inicialmente em estudantes que podem apresentar algum transtorno de leitura, o E-book demonstra possibilidades de avaliações pedagógicas que podem indicar aos professores sinais de alerta à condição leitora apresentada pelo estudante, fazendo uma breve explanação sobre a psicogênese da escrita e as hipóteses que indicam o nível de alfabetização que o estudante se encontra, além da consciência fonológica que possuem, logo após essa apresentação, vem as sugestões de estratégias de atividades que promovam a inclusão nas turmas dos anos finais.

Na terceira seção, se considera a possibilidade de elaboração de materiais pedagógicos que podem ser confeccionados de forma simplificada e como materiais acessíveis aos estudantes para que assim, a habilidade leitora seja cada vez mais evidenciada nas atividades escolares e produza efeitos positivos aos estudantes e aos docentes. Apresenta-se ainda a possibilidade de formação continuada, considerando a realidade docente e as demandas que requerem muita atenção e tempo para planejamento de suas ações. As formações aos professores de língua portuguesa, deve ser coesa, pois não se pode desconsiderar as competências e habilidades que cada estudante deve alcançar ao final do ensino fundamental, mas sabendo que sem uma leitura, mesmo que defasada, essas competências e habilidades são inviabilizadas de serem alcançadas

### **5.1 Detalhamento do Produto I seção: Reflexões Iniciais**

O E-book segue a estrutura inicial de um informativo, onde o público alvo deverá tomar conhecimento de como a aprendizagem se constitui no ser humano e os processos que proporcionam a elaboração sináptica cerebral. Faz-se uso de uma pequena parte introdutória do segundo capítulo desta pesquisa. O importante nesta seção, é que os professores e professoras sejam capazes de compreender como ocorre a aprendizagem e como novas informações são obtidas e retidas no cérebro e acompanham cada estudante ao longo de sua vida estudantil.

Ainda nessa seção, apresenta-se a questão sobre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. Lembrando que, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a estratégias e metodologias de ensino que porventura não sejam capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante em tempo adequado. Quando se fala em transtorno de aprendizagem, reconhece-se falhas neurotransmissoras que ocasionam em distúrbios de aprendizagem e comprometem o desenvolvimento intelectual desequilibrando a dinâmica cognitiva.

Apresenta uma explanação rápida sobre o transtorno específico de leitura (ROTTA e PEDROSO, 2016; MOOJEN e FRANÇA, 2016), considerando de onde se origina a etimologia da palavra e a partir de quais atrasos podemos perceber a dificuldade na aquisição e desenvolvimento da habilidade leitora. Esses atrasos e falhas de aprendizagem são percebidos logo nos primeiros anos de vida, o que retarda o desenvolvimento cognitivo da criança.

Enfoca-se os subtipos da dislexia, que podem facilmente ser divididas em três tipos. Nesta abordagem, elenca-se cada subtipo, conforme as características, elencando também onde a dificuldade se origina, podendo assim identificar se, a falha neurotransmissora é de rota fonológica, visual ou mista, considerando as pesquisas e classificações realizadas por Muszkat e Rizzuti (2012), Moojen e França (2016).

### **5.2 II seção: Apoio Pedagógico**

Nesta segunda seção, foi considerado a importância de fornecer dicas e caminhos possíveis aos professores para identificar estudantes que tenham dificuldade com a leitura, buscando dessa forma investigar se a dificuldade é originada da falta de hábito leitor ou se

falhas nas rotas visuais e fonológicas são os fatores prejudiciais ao domínio leitor de estudantes dos anos finais.

A dificuldade leitora pode causar no estudante, situações vergonhosas e de constrangimentos, assim alguns tendem a desvencilhar-se de propostas em sala de aula que estimulem a leitura em voz alta, situação em que promove a exposição do aluno para toda a turma. O processamento da informação leitora, está concentrada em região específica do cérebro e isso determina a velocidade em que ocorre o processamento fonológico e ortográfico, influenciando significativamente na realização de atividades que envolvem a linguagem escrita (MOYSÉS e COLLARES, 1992; CIASCA, 2003; ESTILL, 2007; ESTILL, 2017). Destacam-se algumas dificuldades que podem estar relacionadas ao transtorno da linguagem, tais como: dificuldade no processamento da leitura e escrita, demora na construção de frases, dificuldade de memorização, dificuldade em propor rimas ou aliteraões de palavras, omissão de sílabas e letras em construções escritas e dificuldade em memorizar letras e sons, dentre outras dificuldades que podem ser identificáveis na convivência professor-aluno, no ambiente escolar. Nesta seção, propõe-se o subtítulo, Avaliação Pedagógica que através do uso das hipóteses de escrita é possível que o professor compreenda o nível de consciência fonológica que o estudante possui e o que se necessita dar mais enfoque e direcionamentos para ele ser capaz de minimizar ou até mesmo superar a dificuldade leitora.

Apresenta-se a possibilidade de realizar a avaliação pedagógica através da estratégia das hipóteses de escrita, por identificar na fala de uma professora, a dúvida se o estudante estaria em processo de alfabetização, sendo afirmado por ela, que não conseguia realizar essa identificação. É claro que essa é uma metodologia que necessita ser realizada de forma pensada e estratégica, possibilitando reconhecer a dificuldade ou o transtorno leitor. Não significa que realizar esta avaliação, irá dar ao professor, condições de indicar se o que prejudica o estudante é a dislexia/transtorno de leitura e entregar laudos para os estudantes, mas sim, indicar aos pais e responsáveis o que necessitam fazer e procurar para poderem auxiliar os estudantes das melhores formas possíveis.

Enfoca-se ainda, estratégias que possibilitam o ensino e a inclusão dos estudantes nas atividades realizadas em sala de aula. Utilizando as estratégias indicadas pelas professoras participantes desta pesquisa, já que são formas aplicadas cotidianamente em sala de aula e poderem contribuir no exercício de inclusão por outros professores em diferentes redes de ensino.

Indica-se ainda, a possibilidade de no planejamento diário, o docente já indicar na organização de sua aula, atividades de flexibilização de forma que se possa contemplar o

estudante com dificuldade leitora, para que o conteúdo ministrado e a habilidade a ser adquirida possa ser realizada de forma diferenciada, respeitando suas limitações, capacidades e avanços. Em sequência propõe-se a elaboração de material pedagógico, que podem auxiliar os estudantes no exercício de superar a dificuldade leitora em casa, com auxílio de outras pessoas ou sozinho, para melhorar as percepções fonéticas de cada letra à medida que se reforça a consciência fonológica (SOARES, 2020), as metodologias indicadas para identificação das percepções fonéticas, podem contribuir com o trabalho docente e permitir a aplicação de estratégias no cotidiano das aulas.

### **5.3 III seção: Para Saber Mais**

Nesta seção, foi ressaltada a importância de permitir aos professores aprofundar os conhecimentos a respeito do transtorno leitor, indicando leituras que foram utilizadas na pesquisa deste mestrado, tais como Muszkat e Rizzutti (2012), Moojen e França (2016), Domingues (2007), Ohlweiler (2016), Ciasca (2003), Estill (2007), Estill e Pavão (2017), dentre outros autores que discorrem pesquisas sobre o transtorno de leitura e a dislexia.

No livro “Vencer la Dislexia” de Eileen Simpson, a autora conta sobre as dificuldades que enfrentou por sua inabilidade com a leitura e de como sofria preconceito e bullying, por parte dos colegas de sala e de alguns professores. Apesar de estar em espanhol é um livro de leitura fácil e pode fazer com que o docente identifique a percepção do estudante acerca da dificuldade leitora e como se sente mediante as exposições que sofre em sala de aula.

Ainda nesta seção, indica-se filmes que tratam da aprendizagem e da importância de se realizar a inclusão dos estudantes que de alguma forma apresentam dificuldades de aprendizagem, necessitam ser vistos e pensados durante o planejamento das aulas. Em cada indicação de filmes e vídeos curta-metragem, sinaliza-se onde podem ser encontrados, o ano de produção e a sinopse do material.

Dentre nossas indicações, está o filme “Como Estrelas na Terra”, que conta a história de um menino que não ia muito bem na escola até a chegada de um novo professor, que procura compreender as limitações do garoto e assim, procura potencialidades que o favoreça no processo de escolarização, durante o enredo, o professor percebe a grande capacidade imaginativa do estudante.

Outra proposta é a série “When Calls The Heart” disponível no streaming Netflix, atualmente a série está subdividida em 7 temporadas e conta a história de uma professora do

século XX, que precisa se mudar para uma “cidadezinha” pacata e descobre o seu propósito em ensinar e ajudar o próximo. Em uma das temporadas, a professora identifica em um de seus alunos a dificuldade com a habilidade leitora e passa a fazer o possível para lhe auxiliar na superação do transtorno.

Na plataforma You Tube, foi identificado o documentário “Jornada Dentro da Dislexia” e ele integra as nossas propostas aos professores. O documentário é em língua inglesa e está disponível no canal pago HBO, mas algumas partes do documentário podem ser encontradas no YouTube e legendado, o interessante do documentário é que ele apresenta pessoas de diferentes gêneros e idades, manifestando suas opiniões a respeito da dislexia e de como se sentiam em relação ao transtorno. O documentário apresenta riqueza de detalhes sobre a dislexia e falas de profissionais que pesquisam e conhecem os transtornos que estão relacionados à leitura, possibilitando que os profissionais enfrentem dificuldades escolares para poder estabelecer a habilidade leitora.

Dentre as propostas, a nossa última indicação é a Associação Brasileira de Dislexia, fundada em 1983 por um pai que necessitou de informações sobre as dificuldades apontadas pela escola, a respeito do filho que não conseguia estabelecer intimidade com a leitura. A associação vem ganhando notoriedade nos últimos anos e presta serviço de apoio às famílias, professores e pessoas portadoras do transtorno leitor.

Nossas expectativas, são de que através deste e-book cada professor possa sentir-se assistido diante das dificuldades em promover a inclusão de estudantes. Que o material elaborado ofereça percursos a serem trilhados pelo professor, desde a compreensão do transtorno de leitura até a identificação e inclusão destes estudantes nas salas regulares. É a partir da leitura, que conhecemos o mundo e é através dela que podemos modificá-lo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo a proposta foi pesquisar a atuação das professoras de língua portuguesa da rede municipal de educação em Açailândia-MA, para realizar a inclusão de estudantes com transtorno de leitura nas turmas regulares dos anos finais do ensino fundamental da educação básica. Investigou-se práticas pedagógicas utilizadas para o atendimento dos estudantes com transtorno de leitura, fundamentando-se na pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva, de modo que ao final da pesquisa pudessemos ter material necessário e suficiente

para elaborar o produto da pesquisa denominado **E-BOOK: Formação Continuada para Inclusão de Estudantes com Transtorno de Leitura**, direcionado aos professores dos anos finais do ensino fundamental, em nível de formação continuada, visando compartilhar estratégias para identificação dos déficits da habilidade leitora e contextualizando metodologias que podem ser utilizadas em todas as disciplinas.

Sendo a pesquisa dividida em dois momentos, o primeiro momento foi concentrado em compreender como a aprendizagem ocorre e pode ser definida, bem como, quais são os conceitos que diferenciam dificuldade e transtorno de aprendizagem. Desta forma, foi possível reconhecer serem duas terminologias que possuem significados diferentes e influenciam fortemente a vida estudantil de cada criança e adolescente. Ainda neste primeiro momento, foi caracterizado os subtipos de dislexia, identificando quais são as dificuldades e de que forma elas se apresentam em cada pessoa. Neste aspecto utilizou-se como referências, trabalhos de Muskat e Rizzuti (2012) e Moojen e França (2016).

Ainda no construto teórico, referenciado nas produções acadêmicas e pesquisas através de outros trabalhos, apresentou-se o contexto das formações continuadas (Zeichener, 1993; Giroux, 1997; Oliveira, Rosa e Silva, 2005; Ghedin, 2012) que ocorrem para os professores e como as formações estimulam a reflexividade da prática docente sendo útil para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, de forma crítica sendo capaz de elevar a aprendizagem do estudante e permitir troca de experiências e saberes entre os professores. Nesta etapa ainda, foi empreendida a pesquisa sob perspectiva a se compreender a legislação vigente brasileira para a garantia de atendimento e inclusão de estudantes especiais nas escolas de ensino regular da educação básica, ressaltando como deve a educação especial atuar no caso de estudantes que não estão entre o público alvo de atendimento ao AEE, mas que necessitam de políticas e orientações pedagógicas diferenciadas que possam promover a inclusão, o acesso e a permanência de estudantes que apresentam dificuldades cognitivas e necessitam ser vistos em sua totalidade de estudante e da garantia de seus direitos.

O segundo momento deste estudo, trouxe a pesquisa de campo com as professoras de uma escola da rede pública municipal de ensino, identificando em suas falas as possíveis dificuldades para realizar a inclusão de estudantes com transtorno leitor e o apoio pedagógico ofertado pela escola e pela secretaria municipal de educação, de forma específica o setor de educação especial. Nas referidas falas, foi possível identificar os anseios de algumas professoras para conseguir de fato proporcionar a inclusão nas aulas ministradas semanalmente em cada turma, bem como, foram identificadas as estratégias que facilitam a identificação das dificuldades e que são capazes de promover a aprendizagem. Nesta etapa, percebeu-se a

proximidade com os resultados de pesquisa, obtidas por Melo (2016), Almeida (2017), Lima (2018), Covatti (2013), Inácio (2016), Przybysz (2018), que consideraram a importância em se reconhecer nas falas docentes, aspectos que refletem as metodologias desenvolvidas para se realizar a inclusão de estudantes com problemas de leitura e sugeriram a importância para se rever os conteúdos escolares, bem como, a importância da criação de políticas públicas que fomentem a formação continuada a professores, com vistas a facilitar a inclusão e o pleno atendimento de estudantes com transtorno de leitura.

Foi apresentado aos professores de forma resumida o produto desta pesquisa, que se encontra anexado nesta dissertação. Trata-se de um E-book e pensou-se no material neste formato, pela facilidade de circulação, utilizando-se para isto, mídias, tecnologias e plataformas, que promovem o alcance do maior número de professores possível.

O resultado mais importante desta pesquisa foi a identificação da falta de informações arquivadas sobre os estudantes que apresentam transtorno de leitura, sendo essa uma falha presente na escola e na secretaria de educação, é como se estes estudantes e o transtorno não existissem no município. Outro resultado importante é que até momento as professoras não terem formação continuada específica fornecida pela secretaria municipal de educação ou orientações específicas direcionadas pela coordenação pedagógica da escola para o atendimento, inclusão e adaptação de atividades a esses estudantes e mesmo assim, as professoras procuram formas possíveis de auxiliar as dificuldades decorrentes do transtorno leitor. Destacamos o esforço das professoras em promover a inclusão dos estudantes com transtorno leitor, embora tenham mencionado não saberem ao certo de onde o transtorno se origina e de como é possível identificá-lo. O ato estabelecido pela professora, em conversar com o estudante e apresentar a dislexia para ele, apontando onde se encontram as dificuldades e, porque é mais difícil para alavancar na leitura, corrobora com a pesquisa de Almeida (2017) onde ela afirma ser fator essencial ao estudante reconhecer as suas limitações e os aspectos positivos que estão intrínsecos ao transtorno leitor.

Em outra fala, observou-se no relato da professora de que “é impossível ficar tentando fazer o aluno aprender a ler, pois, é necessário saber como o cérebro funciona”. É com base nesta afirmativa que se reafirma a necessidade e relevância do nosso produto de pesquisa, que mesmo não se tratando de um protocolo para o ensino da língua portuguesa (LIMA, 2018), fornece informações válidas e necessárias aos professores de língua portuguesa e dos demais componentes curriculares, para a compreensão das dificuldades na aquisição da habilidade leitora.

Foi possível identificar através das entrevistas com as professoras, que o processo de

inclusão para aprendizagem destes alunos não é um fenômeno simples. Requer um processo consciente de conhecimentos do transtorno de leitura e da escrita que é complexo e precisa de formação continuada para o professor, de forma que compreenda o processo de aprendizagem deste estudante, processos que vão além do entendimento das bases epistemológicas, das várias fases de desenvolvimento e da funcionalidade das atividades cognitivas e por isto, faz-se necessário garantir as formações continuadas e espaços para diálogos, trocas de vivências, experiências e saberes, conforme preconiza (ARROYO, 2013, p. 110), quando destaca que o docente precisa ter direito aos saberes e a tempos de formação, a compreensão das dimensões políticas, culturais, humanizadoras e desumanizadoras do trabalho docente.

Ficou evidente que a dificuldade de se realizar esta inclusão, é recorrente em escolas da rede pública e privada, no entanto, existe um diferencial entre ambas. Quando o estudante é identificado com a habilidade leitora defasada, caso esteja matriculado em uma escola da rede privada e a família possua poder aquisitivo, é bem provável que este estudante passe a ser atendido em clínicas psicopedagógicas em contraturno, o que pode proporcionar o êxito na superação e minimização das dificuldades que comprometem a habilidade leitora. No entanto, quando a família não pode ofertar esse atendimento ao estudante, ele fica o tempo inteiro passando de escola em escola ou repetindo por diversas vezes a mesma série, até se tornar fator de desestímulo à sua permanência escolar.

Entendeu-se que a aquisição do conhecimento ocorre através da interação e neste caso precisa de um mediador (o professor) para concretizar um aprendizado, considerando-se que o estudante com transtorno de leitura não consegue superar o transtorno de leitura sozinho e sem direcionamentos. A intervenção do professor é direta, pois deverá ajudar no avanço do processo educativo, e auxiliar na superação das dificuldades, inclusive nos aspectos da emocionalidade que passa a ser decorrente dos entraves pelas limitações do aprendizado.

Aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das pessoas. Mas, para alunos com transtornos de aprendizagem de leitura, as dificuldades para atingir este saber potencializam-se, sendo significativas o que requer conhecimento especializado para os professores que atuam na área. Aqui percebe-se a importância de uma relação de interação, de influência recíproca, entre consciência fonêmica e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como destaca (SOARES, 2020, p. 124), acrescenta ainda, que a representação dos fonemas por letras que suscita a sensibilidade fonêmica. Essa, por sua vez, leva à compreensão das relações entre letras e fonemas. Neste âmbito, percebe-se a importância da atuação e formação continuada do professor para a compreensão das fases de alfabetização e dos níveis de consciência fonológica.

Espera-se que os resultados desta pesquisa sensibilize os leitores interessados e possibilite contribuir de forma positiva para professores, gestores escolares e secretários de educação atentem-se à temática e favoreçam o pleno direito de acesso e permanência destes estudantes na escola; que sejam garantidos aos professores, formações continuadas para adaptação curricular; obtenção de materiais de apoio, informações e mapeamento dos estudantes matriculados nas redes de ensino; incentivo financeiro, atrelados às gratificações de cada professor que atende estudantes com especificidades cognitivas; disponibilidade de equipe multidisciplinar para investigar casos apontados por professores durante o acompanhamento pedagógico, identificando os níveis e subtipos de dislexia que cada estudante apresenta; que haja oferta de serviços de acompanhamento psicopedagógico aos estudantes com o transtorno de aprendizagem e orientação às famílias através de um Centro de Atendimento Comunitário ou das salas de AEE, para serem atendidos em contraturno ao horário de aulas das turmas regulares da educação básica e que novas pesquisas e materiais para a educação sejam produzidos na academia, promovendo a articulação de conhecimentos e saberes que se formam ao longo da jornada de nossas vivências dentro nas escolas e nas salas de aulas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Claudia Lupoli. **A Construção de Identidade do Aluno Dislético no Ambiente de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, Luciana Mendonça; et al. Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: ALVES, L.M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. (Org). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Diário Oficial da União: Brasília, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União: Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.085 de 08 de janeiro de 2015.** Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Diário Oficial da União: Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236 de 28 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina e atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BRASIL. SEB. **Orientações Gerais Catálogo 2006:** Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2006.

BRASIL. SEB. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II.** Brasília, MEC/SEB, 2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: Questão de Nomenclatura. In: CIASCA, Sylvia Maria. (Org.). **Distúrbios de Aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COVATTI, Fabio Alessio Alfredo. **As Concepções e as Práticas de Avaliação da Aprendizagem Escolar Por Meio dos Dizeres dos Professores das Séries Finais do Ensino**

**Fundamental.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

DOMINGUES, Maria Aparecida. **Desenvolvimento e Aprendizagem:** O que o cérebro tem a ver com isso? . Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

ELIAS, Dinora de Godoy. **Debates Sobre a Dislexia em Tempos de Precarização da Escola, do Trabalho e das Relações Familiares.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

ESTILL, Clélia Argolo. Dislexia e Leitura: uma convivência possível. In: VALLE, Luiza Elena Ribeiro do; PINTO, Kátia Osternack. (Org.). **Mente e Corpo:** integração multidisciplinar em neuropsicologia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

ESTILL, Clélia Argolo; PAVÃO, Vania. AND: Transtornos de Aprendizagem – A Formação e Intervenção do Professor. In: NAVAS, A. L.; AZONI, C. S.; OLIVEIRA, D. G.; BORGES, J. P. A.; MOUSINHO, R. **Guia de Boas Práticas:** do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Os Lugares dos Sujeitos nas Pesquisas sobre Interdisciplinaridade. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (Org.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional.** Campo Grande: UFMS, 2001.

FERREIRA, Adriano de Melo; BRZEZINSKI, Iria. **Parfor e Formação de Professores para a Educação Básica:** obstáculos e potencialidades. Linhas Críticas, Brasília [s.n]. v. 26. p. 1-18. 18 ago 2020. Disponível em:<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977>>. Acessado em 08 jan 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi B. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Professores:** o papel do estado, da universidade e do sindicato. **Anais.** Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da autonomia da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. Educação Especial, Formação de Professores e o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.(orgs.). **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas.** Marília: Oficina

Universitária, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INÁCIO, Francislaine Flâmia. **Memória, Estilos Intelectuais e Estratégias de Aprendizagem**: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadina Pereira Siqueira. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O Professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCA, Maria Inez Ocanã. ABD: uma instituição pela dislexia. In: NAVAS, A. L.; AZONI, C. S.; OLIVEIRA, D. G.; BORGES, J. P. A.; MOUSINHO, R. **Guia de Boas Práticas**: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

LEITE, Vânia Aparecida Marques. **Dimensões da Não Aprendizagem**. Ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

LIMA, Luísa Barbosa. **Análise Linguística da Dislexia em Textos Escritos**: identificação e superação. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões Sobre a Formação de Professores com Vistas à Educação Inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O Professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **A Desconstrução do Conceito de Dislexia**: conflito entre verdades. Paidéia. Ribeirão Preto/São Paulo - USP, 2011. v.21, n. 50. p. 403-411.

MELO, Lays Santana de Bastos. **Consciência Morfossintática Versus Habilidades de Compreensão e Decodificação em Crianças Disléxicas**. 2016. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo. **A História Não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem**. Cadernos Cedes, Campinas: Papyrus/Cedes, n. 28, 1992.

MÜLLER, Laura Maria Mingotti. **Sujeitos, Histórias e Rótulos:** a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. **O Professor e a Dislexia.** São Paulo: Cortez, 2012.

NESPOLI, Mayara. **Mediação Pedagógica Através do Uso de Recurso Didático na Aquisição de Língua Inglesa por Alunos Disléxicos.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

NOVAES, Maria Helena. A dislexia e o problema da lateralidade. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 23-36, jan. 1963. ISSN 0102-9282. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/14949/13847>>. Acesso em: 12 set. 2020.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem.** 3ed. rev. Fortaleza: EdUCE, 2015.

OLIVEIRA, Patrícia de. **Retratos da Dislexia no Brasil:** análise bibliográfica do Período de 2002 a 2014. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SILVA, Andréa Ferreira da. **Programa de Formação Continuada de Professores e Outros Profissionais da Educação na FE/UFG.** Revista Inter Ação, [S.l.], v.30, n.2, p. 359-370, 2007, DOI: 10.5216/ia.v30i2.1319. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1319>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PINTO, Mariléia Barros. **Dislexia:** Um jeito diferente de aprender. Universidade Vale do Acaraú – UVA, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação:** 2014-2024. Açailândia-Maranhão, 2014.

PRZYBYSZ, Débora Cristina. **A Dislexia e Formação Docente:** identificação e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. 2018. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento) Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

RODRIGUES, David. As Tecnologias de Informação e Comunicação em Tempo de Educação Inclusiva. p. 25-40. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.(orgs.). **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas.** Marília: Oficina Universitária, 2012.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na Escola:** identificação e possibilidades de intervenção. Revista Psicopedagogia. [online]. 2016, vol.33, n.100, p. 86-97. ISSN 0103-8486. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010). Acessado em: 20 abr 2021.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; RODRIGUES, Jaqueline de Carvalho; CORSO, Helena Vellinho. Leitura e Escrita. In: MALLOY-DINIZ, L.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. **Avaliação Neuropsicológica**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SILVA, Fernanda Cândido e. **O Aplicativo @Voice Como Facilitador do Processo de Avaliação em Ciências de Estudantes Disléxicos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Campus Jataí, Instituto Federal do Goiás, Jataí, 2019.

SILVA, Marilene Mendes da. Dislexia: **Ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental do Distrito Federal**. Universidade Católica de Brasília – UCB. Brasília, Distrito Federal – DF. 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais**. Desenvolvimento em Questão. v.1, n.2. p. 177-201. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>. Acessado em 27 jun 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação Reflexiva dos Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS

### ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO ESPECÍFICO DE LEITURA/DISLEXIA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:

“ FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura ”.

Pesquisa sob responsabilidade da Professora Dra. Francisca Moraes da Silveira e Raiânisan Felizardo da Silva (aluna do Mestrado).

O objetivo desta pesquisa é o de conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa para assegurar a inclusão e o desenvolvimento escolar de estudantes com dislexia, considerando a escola no cumprimento do seu papel na educação inclusiva.

Esta pesquisa justifica-se, pela necessidade de reconhecermos as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas para o processo de ensino aprendizagem, onde o estudo está pautado a respeito da formação continuada de professores de Língua Portuguesa para a inclusão dos alunos com diagnóstico de dislexia, matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na instituição, Universidade Federal do Maranhão, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador.

E-mail

---

1- Você é professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental? \*

☐ Sim

☐ Não

2- Atualmente você trabalha em qual município?

- ☐ Açailândia
- ☐ Davinópolis
- ☐ Imperatriz
- ☐ Outro:

3- Você concorda participar desta pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4- Selecione abaixo qual o seu nível de formação acadêmica

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5- Há quanto tempo você exerce a docência na educação básica

- ☐ entre 1 e 3 anos
- ☐ entre 4 e 6 anos
- ☐ entre 7 e 9 anos
- ☐ mais de 10  
anos

6- Atualmente, você exerce docência em quantas instituições de educação básica?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 ou mais

7- Você atende quais turmas dos anos finais da Educação Básica?

- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

8- Ao todo, você atende quantas turmas? \*

- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6 ou mais

9- No exercício de sua profissão, é recorrente a presença de alunos com transtorno específico de leitura/dislexia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10- Referente aos últimos 3 anos (2019/2020/2021) você identificou em suas turmas, quantos alunos com possível Transtorno Específico de Leitura/dislexia?

- ☐ Nenhum
- ☐ 1 a 3
- ☐ 5 a 6
- ☐ Entre 7 ou mais

11- De que forma você identificou a dificuldade de leitura deste(s) aluno(s)

- ☐ Aluno apresentou laudo médico
- ☐ Na interação com a turma
- ☐ Na leitura individual
- ☐ Na
- ☐ escrita

Outro:

12- Durante o tempo de exercício docente neste município, é frequente a ocorrência de formação continuada para inclusão dos alunos com Transtorno Específico de leitura/dislexia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13- Selecione abaixo quais atividades você já participou a nível de formação continuada para atendimento de alunos com especificidades cognitivas:

- ☐ Palestras
- ☐ Colóquios
- ☐ Simpósios
- ☐ Seminários
- ☐
- ☐

Especialização

Nenhuma

14- Qual o tipo de financiamento para participação das atividades listadas anteriormente:

- ☐ Financiamento Próprio
- ☐ Cursos gratuitos
- ☐ Ofertado pela Secretaria Municipal de Educação
- ☐ Ofertado pela Secretaria Estadual de Educação
- ☐ Ofertado pelo Ministério da Educação
- ☐ Nenhuma das alternativas anteriores

15- Nas Escolas que você atua, existe algum projeto ou formação continuada para adaptação de atividades e/ou atendimento de alunos com Transtorno Específico de Leitura/Dislexia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16- Quais as metodologias e práticas você utiliza para a inclusão dos alunos com transtorno específico de leitura/dislexia em sua disciplina? \*

---

17- Como você observa o interesse da equipe gestora em ter conhecimento sobre esses alunos com Transtorno Específico de Leitura e na contribuição/auxílio ao professor em sala de aula?

18- Você já pesquisou por materiais de apoio para melhor atendimento aos seus alunos com transtorno específico de leitura?

☐ Sim

☐ Não

19- A respeito deste material, você aplicou algumas das diretrizes em seu cotidiano de sala de aula?

☐ Sim

☐ Não

20- O setor de Educação Especial lhe fornece algum subsídio para atuação nas salas de aula regulares?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

## ANEXO 1



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INTERNACIONALIZAÇÃO

Programa de PósEducativas - PPGFOPRED-Graduação em Formação Docente em Práticas

Ofício nº 00 / 2021 – PPGFOPRED

Imperatriz, 09 de abril de 2021.

Ao Sr.

ANTONIO JOHNATAN GOMES BRITO

Gestor da Escola Municipal Tânia Leite dos Santos Filho

Imperatriz/MA

**Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa de campo.**

Senhor Gestor,

O Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, campus de Imperatriz, solicita autorização para que a mestranda Raiânisan Felizardo da Silva, realize a pesquisa que tem como título **“EBOOK PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura”**, que se dará por meio de questionários realizado através do Google Forms, com o objetivo de identificar as práticas docentes de Língua Portuguesa para inclusão de estudantes com transtorno de leitura nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Tânia Leite Santos.

Ressaltamos que a privacidade da escola e de todos os profissionais envolvidos será respeitada. Nomes, imagens ou qualquer outro dado serão mantidos em sigilo, se assim os sujeitos optarem. A participação é voluntária e não haverá nenhuma despesa com a pesquisa e nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos profissionais ou estudantes das instituições lócus desta pesquisa. Além disso, os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: [raianisan.felizardo@discente.ufma.com](mailto:raianisan.felizardo@discente.ufma.com) ou pelo número (99) 99135-0615; com sua orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Moraes da Silveira, pelo e-mail: [Francisca.silveira@ufma.com](mailto:Francisca.silveira@ufma.com) ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão através do e-mail: [ppgfopred@ufma.br](mailto:ppgfopred@ufma.br).

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação dos sujeitos é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa iniciar a pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli

Coordenador do PPGFOPRED, portaria GR nº 255/2020 –MR- Mat. SIAPE 2586234

## ANEXO 2



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

**Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa EBOOK PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura, sob a responsabilidade da pesquisadora Raiânisan Felizardo da Silva. O projeto** tem por objetivo identificar metodologias desenvolvidas por professoras de língua portuguesa na inclusão dos estudantes com transtorno de leitura/dislexia, o que deverá subsidiar a organização de um e-book de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes nas vivências escolares.

O objetivo desta pesquisa é verificar práticas adotadas por professoras para a inclusão de estudantes com transtornos de leitura nas atividades escolares, considerando os saberes, experiências e as potencialidades desenvolvidas no componente de língua portuguesa, nas escolas da rede pública de ensino.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de questionário registrado no formulário do Google Forms, evitando assim contato devido aos riscos de contágio pelo Covid-19 ou suas variantes. O questionário é composto por 20 questões que versam sobre a sua formação acadêmica, seu tempo de docência, suas dificuldades para realizar a inclusão de estudantes com transtorno de leitura e as práticas e estratégias desenvolvidas ao longo de suas vivências em sala de aula.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de caráter de bem-estar emocional, psicológico ou físico, em decorrência de alguma pergunta que possa considerar invasiva, mas que, porém, poderá ser negada de ser respondida, ou caso seja mais cômodo, poderá desistir imediatamente da participação. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento de estratégias para a inclusão de estudantes com transtorno de leitura desenvolvendo habilidades leitoras, dando visibilidade a esse público e promovendo possibilidades didáticas que favoreça outros professores e professoras.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo **este termo de consentimento e entrevista que você deverá receber em formato impresso, devidamente assinado.** A mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso **o (a) senhor(a)** sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o senhor(a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST/UFMA podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: **Raiânisan Felizardo da Silva** na UFMA no telefone **(99)99135-0615**, disponível inclusive para ligação a cobrar e a qualquer horário, e o e-mail: **raianisan.felizardo@discente.ufma.br**.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (98)2109-1250 ou pelo endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA. CEP: 65.020-070.

Caso concorde em participar, pedimos que assine e rubrique as duas páginas deste documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o Senhor(a) estando devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora responsável.

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Imperatriz, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO 3



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**



**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

Programa de PósEducativas - PPGFOPRED-Graduação em Formação Docente em Práticas

### **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA**

Eu, RAIÂNISAN FELIZARDO DA SILVA, declaro que todas as despesas e custeios empregados nesta pesquisa, estão sob minha total responsabilidade.

Os gastos com alimentação, transporte e impressão de materiais de apoio para realização desta pesquisa, serão todos custeados por mim mesma, não sendo repassado pedido de ressarcimento a terceiros.

Imperatriz, 30 de junho de 2021.

Assinatura:

---

## ANEXO 4



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DA  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

Eu, **RAIÂNISAN FELIZARDO DA SILVA**, pesquisadora responsável pelo projeto, EBOOK PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com transtorno de leitura. Declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e, (c) comunicar o CEP/FCE sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou por meio de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Comprometo-me também em iniciar o projeto de pesquisa depois da aprovação do(s) CEP proponente e/ou co-participante e/ou, quando pertinente, da CONEP.

Imperatriz, 01 de julho de 2021.

Assinatura: \_\_\_\_\_