

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E
DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

DÉBORA CRISTINA PRZYBYSZ

**A DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO
DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**CAMPO MOURÃO
2018**

DÉBORA CRISTINA PRZYBYSZ

**A DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO
DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

Orientador: Dr. Fábio André Hahn

Co-orientador: Dr. Marcos Clair Bovo

**CAMPO MOURÃO
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária responsável – Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

P973d PRZYBYSZ, Débora Cristina

A dislexia e formação docente: identificação e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. / Débora Cristina Przybysz. HAHN, Fábio André (orient.); BOVO, Marcos Clair (Co-orient.). Campo Mourão: UNESPAR, 2018.
96f.

Tese (Dissertação Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD). – Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores. I. PRZYBYSZ, Débora Cristina. II. HAHN, Fábio André (Orient.). III. BOVO, Marcos Clair. (Co-Orient.). IV. UNESPAR-Campus Campo Mourão. V. Título.

CDD 21.ed. 371.9
370.70

DÉBORA CRISTINA PRZYBYSZ

**A DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO
DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Fábio André Hahn (Orientador) – Unespar, Campo Mourão

Dr. Marcos Clair Bovo (Co-orientador) – Unespar, Campo Mourão

Dra. Márcia Marlene Stentzler – Unespar, União da Vitória

Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – Universidade Estadual de Maringá, Maringá

Data de Aprovação

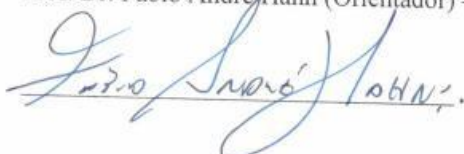
___/___/_____

Campo Mourão – PR

DÉBORA CRISTINA PRZYBYSZ

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio André Hahn (Orientador) – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr. Marcos Clair Bovo (Co-Orientador) - UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Márcia Marlene Stenzler – UNESPAR/ União da Vitória



Prof. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM/ Maringá



Data de Aprovação

26/02/2018

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

*Ao meu esposo, Alfeu, meu incentivador e companheiro.
Á minha família: minha mãe Sandra, meu pai Geraldo (in memoriam) e meu irmão
Júlio, por tudo que sacrificaram para que eu pudesse ser quem sou hoje!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir viver muito mais do que tenho sonhado ou imaginado.

À fonoaudiologia, profissão que escolhi, por me apresentar a dislexia e tudo que posso fazer como profissional para melhorar o aprendizado dos meus pacientes.

Sou grata ao meu orientador, Dr. Fábio André Hahn, pelas ricas contribuições para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Agradeço à Fundação Araucária e à Unespar pela bolsa de estudos que me propiciou condições para a minha dedicação efetiva ao mestrado.

Sou grata ao meu esposo, Alfeu, com quem escolhi compartilhar a vida. Obrigada por todo amor, companheirismo e incentivo durante o percurso do mestrado. Você sempre acreditou e viu o melhor em mim!

Agradeço à minha família, à minha mãe, Sandra, e ao meu pai, Geraldo (*in memoriam*), por me ensinarem o gosto pelos estudos. Vocês são meus exemplos de professores! Mãe, te agradeço por tudo o que fez e faz por mim e pelo Júlio. Tudo o que somos é graças ao seu esforço!

Obrigada Júlio, meu irmão, por toda contribuição e apoio, você é meu orgulho! Vó Eunice, o seu cuidado comigo durante o período do mestrado foi fundamental! Dinda Silvana, obrigada por todo amor e ajuda!

Sou grata a todos os que fizeram parte desse processo tão enriquecedor da minha carreira acadêmica!

*“O temor pelo Senhor é o princípio de toda
sabedoria.”* Provérbios 1:7

RESUMO

PRZYBYSZ, Débora Cristina. **A dislexia e formação docente: identificação e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem.** 96f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, 2018.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizado, sobretudo, pela dificuldade no desempenho de leitura e escrita. Essa é uma temática de estudo de interesse de diversas áreas além da fonoaudiologia, visto que a dislexia é considerada uma dificuldade de aprendizagem frequente no ambiente escolar. Tomando por base que, em linhas gerais, o professor é o primeiro profissional a ter contato com a dislexia na escola, é de interesse profissional investigar o conhecimento docente sobre tal questão. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar o conhecimento de docentes e de acadêmicos sobre dislexia, identificação e encaminhamento de alunos disléxicos. Metodologicamente, foi realizada uma abordagem mista entre quantitativa e qualitativa. O estudo foi realizado com estudantes de licenciatura em seu último ano de formação nos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, recorte com base nos cursos ofertados pela Unespar – *Campus* de Campo Mourão, e docentes da rede pública de educação de Campo Mourão nas mesmas áreas de formação, estudo esse auxiliado pela aplicação de questionário por meio da interface *Survey Monkey*. Para a análise dos dados, usamos as ferramentas do *Survey*, bem como tabelas dinâmicas do Excel, visando o cruzamento das variáveis obtidas nas respostas quantitativas e qualitativas coletadas. Os dados coletados revelaram que há uma lacuna no conhecimento dos acadêmicos e dos docentes sobre a dislexia, sobre fatores identificadores e sobre os encaminhamentos necessários em casos dessa dificuldade de aprendizagem que se revela com bastante frequência no dia a dia da escola, porém ambos os grupos investigados concordaram em que há necessidade de melhorias no conhecimento sobre dislexia. Para que haja uma mudança nesse conhecimento, é importante que a formação docente seja repensada, visando reestruturações nos currículos para contemplar satisfatoriamente a questão das dificuldades de aprendizagem, bem como para que haja políticas públicas incentivando a realização de cursos de formação continuada de tal temática para os docentes já em atuação.

Palavras-chave: Dislexia; Formação docente; Ambiente escolar.

ABSTRACT

PRZYBYSZ, Débora Cristina. **Dyslexia and teacher training: identification and follow-up of students with learning difficulties**. 96f. Dissertation. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, 2018.

Dyslexia is a learning disorder characterized mainly by difficulty in reading and writing performances. This is a topic of interest in several areas of study besides speech therapy, since dyslexia is considered a frequent learning difficulty in the school environment. Based on the fact that, in general terms, the teacher is the first professional to have contact with dyslexia in school, it is of professional interest to investigate the knowledge teachers have on this matter. Therefore, the objective of this research is to investigate the knowledge of teachers and academics about dyslexia, as well as to identify and referral the dyslexic students. In terms of methodology, this research has a quantitative and qualitative approach. The study was carried out with academics in their last year of graduation in Geography, History, Literature and Mathematics courses, based on the courses offered by Unespar - Campo Mourão campus, and teachers from the public education network, also in Campo Mourão, in the same education areas. The study is based on a questionnaire application through the *Survey Monkey* interface. To analyze the data, we used the *Survey* tools as well as Excel tables, aiming at crossing the variables obtained in the quantitative and qualitative answers. The collected data revealed that the knowledge of students and teachers about dyslexia is insufficient, specially on identifying the features of this disorder and the necessary referrals in cases of this learning difficulty, which is very often revealed in the daily routine of schools. However, both groups investigated agree that there is a need for improvement in knowledge about dyslexia. For this improvement to happen, it is important that the teacher's training be rethought, restructuring the curricula to satisfactorily contemplate the issue of learning difficulties. Also, public policies encouraging the implementation of continued education courses on this subject for the teachers in action should be elaborated.

Key words: Dyslexia, Teacher training, School environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: DISORTOGRAFIA	24
FIGURA 2: DISGRAFIA	25
FIGURA 3: DISCALCULIA	26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ACADÊMICOS DOS CURSOS SELECIONADOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO E PORCENTAGEM DA AMOSTRA	39
TABELA 2: RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA VESTIBULARES UNESPAR 2010-2017	41
TABELA 3: VAGAS, CONCORRÊNCIA E FORMANDOS 2012-2016	42
TABELA 4: QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE DISLEXIA	44
TABELA 5: PERGUNTAS E RESPOSTAS QUANTO À PREPARAÇÃO DOCENTE PELA UNIVERSIDADE	48
TABELA 6: PERGUNTAS E RESPOSTAS OBJETIVAS DO QUESTIONÁRIO.....	56
TABELA 7: CURSOS DE GRADUAÇÃO DOS DOCENTES QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO E PORCENTAGEM DA AMOSTRA	62
TABELA 8: QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE DISLEXIA	63
TABELA 9: CORRELAÇÃO ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS OBJETIVAS DE DOCENTES E DE ACADÊMICOS	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TESES OU DISSERTAÇÕES SOBRE DISLEXIA E CONHECIMENTO DOCENTE NO BANCO DE DADOS DA CAPES E PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO ..	16
QUADRO 2: COMPARAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUE DISSERAM "SIM" EM Q21 COM Q24 E Q25	44
QUADRO 3: CORRELAÇÃO ENTRE RESPOSTA SIM EM Q21 E RESPOSTAS EM Q29	46
QUADRO 4: PROFESSORES POR ÁREA E DADOS DE COLÉGIOS DE CAMPO MOURÃO	60
QUADRO 5: COMPARAÇÃO DOS DOCENTES QUE DISSERAM "SIM" EM Q28 E RESPOSTAS EM Q29	64
QUADRO 6: CORRELAÇÃO ENTRE RESPOSTAS DE DOCENTES "SIM" EM Q27 E RESPOSTAS EM Q33	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A DISLEXIA E O DESAFIO ESCOLAR	22
1.1 DISLEXIA, DISORTOGRAFIA, DISGRAFIA E DISCALCULIA.....	23
1.2 A DISLEXIA E O AMBIENTE ESCOLAR	29
1.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	34
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIFICULDADE NA IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA	38
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	38
2.2 DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DOS ACADÊMICOS..	43
3 A DISLEXIA NO ESPAÇO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	60
3.2 DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

A dislexia é considerada um distúrbio de leitura e escrita que interfere no processo de aprendizagem, sendo este um importante tema de estudo na área da fonoaudiologia educacional e que tem sido objeto de pesquisas nas mais variadas áreas de formação nas últimas décadas, como por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos e neurologistas (SILVA, 2009).

Apesar de ser uma temática de estudos amplamente discutida, essa é uma área ampla e que necessita de investigações, especialmente na área da educação, que associem os conhecimentos sobre dislexia e a formação do professor, pois essa dificuldade de aprendizagem está presente no dia a dia docente e, conforme a IDA (2016), pode ser considerada uma das causas mais frequentes de baixo rendimento escolar.

O DSM V – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V* (2014), pontua que a dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem mais comuns e que uma parcela significativa da população apresenta tais dificuldades.

Somam-se a essa reflexão dados da *International Dyslexia Association* – IDA (2016), para a qual um percentual de 15% a 20% da população mundial apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, podendo a dislexia ser considerada a causa mais frequente de comprometimento no desenvolvimento de leitura, escrita e ortografia.

Para a maior parte das crianças, o processo de aprendizagem de leitura e escrita acontece com êxito, entretanto, em alguns casos, em decorrência de vários fatores, esse processo pode ser prejudicado e alterado. Paula Teles (2004) aponta que é justamente nesse período da aquisição de conhecimentos de leitura e escrita que são notáveis os primeiros sinais das dificuldades específicas de aprendizagem.

Entretanto, a dislexia não é uma dificuldade presente apenas na fase de alfabetização, mas é uma condição que continua por toda a vida do indivíduo (DSM V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2014; ALMEIDA, 2017).

Atualmente se sabe que são representativos os casos de alunos com dislexia que vão desde o processo de alfabetização ao ensino médio sem que sejam diagnosticadas as suas dificuldades de aprendizagem ao longo dos anos escolares. A demora no diagnóstico possui relação com a limitação quanto aos processos de identificação e de encaminhamento precoce dos alunos disléxicos à

acompanhamento especializado. Nesse sentido, Gilson Maroni Cabral (2013) afirma que os sinais da dislexia devem ser atentamente observados pelos familiares da criança e pelos profissionais da escola. Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento escolar do aluno disléxico é que, quando haja a suspeita da dificuldade de aprendizagem, seja realizado o encaminhamento da criança para atendimento especializado, de modo a oportunizar um diagnóstico precoce, ampliando as possibilidades de reduzir os impactos negativos de tal dificuldade de aprendizagem (CABRAL, 2013, p. 6).

Considerando, de modo geral, que os professores são os primeiros profissionais a se depararem com as dificuldades de aprendizagem do aluno, isso nos faz questionar se os professores estão de fato preparados para identificar a dislexia e realizar procedimentos e encaminhamentos adequados para os alunos com dislexia.

Nesse viés, esta pesquisa objetiva trabalhar com a temática da dislexia além dos anos escolares iniciais, tomando por base que, como mencionado anteriormente, há necessidade de se pensar a dislexia não apenas nos anos de alfabetização. Para tanto, esta pesquisa se propõe a tratar da identificação da dislexia especificamente no período de ensino fundamental e do ensino médio.

O eixo central deste estudo está voltado à relação entre a formação docente e o conhecimento sobre dislexia no contexto escolar. O objetivo desta pesquisa é investigar o conhecimento dos professores e dos acadêmicos em formação sobre dislexia, identificação e encaminhamento de alunos disléxicos.

Pensando de tal forma, imbuídos pela reflexão sobre essa temática e tomando por base que a dislexia é um problema recorrente que não se restringe apenas aos anos iniciais da escola (ALMEIDA, 2017; CARVALHO, 2013; DSM V, 2014), salientamos a importância de que todos os profissionais da educação estejam preparados para identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem e com eles desenvolver as atividades escolares adequadas ao caso.

Com o intuito de conhecer os estudos já realizados sobre dislexia, realizamos buscas, via internet, em catálogo de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no Portal Domínio Público durante o mês de novembro de 2017. As palavras-chave utilizadas para a busca foram “Dislexia”, “Dislexia e formação docente”, “Dislexia e conhecimento docente”, “Dislexia e professores”. Foram localizados 495 trabalhos científicos no

Banco de Dados da Capes e 12 no do Portal Domínio Público. Selecionando especificamente dissertações ou teses que relacionassem a temática da dislexia com conhecimento docente, a partir do ano de 2006, foram localizados 13 trabalhos na CAPES e somente um no Domínio Público.

Os dados encontrados foram tabulados com informações-chave, com o intuito de orientar o leitor sobre o estado da arte em dislexia e conhecimento docente/acadêmico. Na sequência, apresentamos o quadro com os dados.

QUADRO 1: TESES OU DISSERTAÇÕES SOBRE DISLEXIA E CONHECIMENTO DOCENTE NO BANCO DE DADOS DA CAPES E PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO

(Continua)

PESQUISAS SOBRE DISLEXIA/CONHECIMENTO DOCENTE								
Nº	Autor	Título	Ano	Banco de Dados	Palavras-chave	Universidade	Tese ou dissertação	Área
1	Silvana Chatagnier Borges	Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica	2016	CAPES	Dislexia; Representações docentes; Saberes docentes	Universidade de São Paulo	Dissertação	Educação
2	Daniela Soares Ricieri	Saberes e fazeres dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental	2016	CAPES	Saberes docentes; Fazeres docentes; Dislexia	PUC	Dissertação	Educação
3	Antônia de Fátima Lima	Avaliação do Conhecimento de professores sobre a dislexia do desenvolvimento, construtos básicos do português brasileiro e métodos de ensino da leitura	2015	CAPES	Dislexia; Conhecimento; Professores; Linguística	Universidade Federal de São João del-Rei	Dissertação	Psicologia
4	Maria Celina Gazola Medeiros	O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade	2015	PORTAL DOMÍNIO	Fracasso escolar; Dificuldade de aprendizagem; Dislexia; Transtorno de Déficit de Atenção	Universidade do Vale do Paraíba	Dissertação	Ciências Biológicas
5	Dinorá de Godoy	Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares	2014	CAPES	Dislexia; Psicologia Histórico-Cultural; Ensino Fundamental; Processos de ensino e processos de aprendizagem	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	Educação

(Continuação)

Nº	Autor	Título	Ano	Banco de Dados	Palavras-chave	Universidade	Tese ou dissertação	Área
6	Anabela Lajs Cancela	As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico	2014	CAPES	Inclusão; Dificuldades de Aprendizagem; Dificuldade de Aprendizagem Específica	Universidade Fernando Pessoa	Dissertação	Ciência Política e do Comportamento
7	Fábio Aléssio Alfredo Covatti	As concepções e as práticas da <i>aprendizagem</i> escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental	2013	CAPES	Avaliação da aprendizagem escolar; Inclusão escolar; Prática avaliativa; Alunos com dislexia; TDAH	Universidade Regional de Blumenau	Dissertação	Educação
8	Célia Maria Rodrigues Gonçalves Ferreira Pinto	O dia a dia da dislexia na sala de aula: os conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre alunos disléxicos	2012	CAPES	Necessidades educativas especiais; dificuldades de aprendizagem específicas; dislexia; conhecimentos dos professores sobre a dislexia.	Instituto Politécnico de Castelo Branco	Dissertação	Educação Especial
9	Michelle de Almeida Horsae Dias	Avaliação da percepção da discalculia entre profissionais de ensino	2011	CAPES	Dislexia; Aprendizagem; Matemática; Docentes; Conhecimento; Discalculia	Universidade Veiga de Almeida	Dissertação	Fonoaudiologia
10	Diva Helena Frazão de Vasconcelos	Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor	2011	CAPES	Dislexia; Aprendizagem; Lectoescrita; Professor; Equipe Multidisciplinar	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	Linguística

(Conclusão)

Nº	Autor	Título	Ano	Banco de Dados	Palavras-chave	Universidade	Tese ou dissertação	Área
11	Maria José de Oliveira Campanudo	Representações dos professores sobre dificuldades de aprendizagem específicas	2009	CAPES	Sem palavras chave	Universidade Fernando Pessoa	Dissertação	Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária
12	Silvani Daruiz	Dislexia: estudo correlacional de docentes da língua portuguesa do ensino fundamental público e particular	2008	CAPES	Dislexia; Leitura; Processamento fonológico; Transtornos de aprendizagem; Professores	Universidade do Sagrado Coração	Profissionalizante	Saúde Coletiva
13	Neuza Aparecida Gibim Ponçano	A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor - um estudo de caso	2007	CAPES	Dislexia; Aprendizagem; Psicologia Educacional; Professor e Alunos.	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	Educação
14	Maria Cecília Gazola Medeiros	O que os professores conhecem sobre a dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	2006	CAPES	Dislexia; Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Universidade do Vale do Paraíba	Dissertação	Ciências Biológicas

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2017

Os resultados da busca realizada nos bancos de dados apresentados no Quadro 1 evidenciaram os estudos que se voltavam à temática da dislexia, com escasso número de pesquisas direcionado ao conhecimento docente e de acadêmicos em processo de formação sobre essas dificuldades de aprendizagem. Tais fatos apontam para a necessidade da realização de pesquisas científicas sobre o tema.

Nesse sentido, é pertinente a realização desta pesquisa sob a ótica da interdisciplinaridade, tomando por base que o pensamento integrado possibilita novas formas de abordar a temática da dislexia. Isso equivale a dizer que esse pensamento integrado se realiza por meio de um processo de flexibilidade e de troca de saberes pelo diálogo entre diversos campos disciplinares que versam sobre a dislexia. Partimos dos pressupostos de Edgar Morin (2005, p. 48), que afirma ser imprescindível, na atualidade, a busca por conhecimento e união de áreas variadas, enfatizando que o profissional não deve manter o isolamento apenas em sua área de conhecimento/formação, mas, sim, buscar o pensamento integrado e interdisciplinar, visando propor soluções para os problemas da contemporaneidade.

Sob esse prisma, a interdisciplinaridade decorre da abordagem epistemologicamente integradora de perspectivas analíticas diferenciadas. Nessa direção, Ivani Catarina Arantes Fazenda afirma:

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo. (FAZENDA, 1994, p. 70).

Corroboramos o entendimento de Arlindo Phillippi Jr e Silva Neto (2011) e de Gaudêncio Frigotto (1995), de que, por meio da perspectiva interdisciplinar e da integralização de saberes de áreas disciplinares distintas, é possível construir novos saberes e criar contribuições científicas, bem como a compreensão da totalidade das disciplinas de modo a transpor os conceitos disciplinares.

Nesse âmbito, Claude Raynaut (2014) afirma:

A questão da necessidade de ultrapassar as fronteiras disciplinares, para poder conseguir entender problemas do mundo contemporâneo que não se deixam encaixar em domínios e categorias de

pensamento estanques, agita a comunidade. (RAYNAUT, 2014, p. 1).

Com base nas leituras a respeito da interdisciplinaridade, observa-se que a perspectiva interdisciplinar surge como uma necessidade de romper com a rigidez de conceitos disciplinares e a importância do diálogo integrado entre diversas áreas disciplinares, possibilitando avanço nos paradigmas. Dessa forma, a visão integrada de conceitos de áreas como da saúde e da educação poderá possibilitar novas formas de conhecimentos sobre a dislexia para a área da fonoaudiologia.

A nossa proposta, portanto, é pensar a dislexia sob a ótica da fonoaudiologia, utilizando também conhecimentos de áreas da educação e da saúde, fortalecendo, dessa forma, o debate sobre essa temática.

A principal hipótese apontada por Beatriz Scoz (2002) destaca a existência de obstáculos por parte dos docentes quanto ao conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem. Scoz identificou, em sua pesquisa, que os professores avaliados não conseguiam expressar com clareza o que entendiam como dificuldade de aprendizagem. Afirmou ainda que esse fato pode estar relacionado ao desconhecimento do tema e pela complexidade da questão. Na mesma linha de pensamento, Corinne Smith e Lisa Strick (2001) afirmaram que há um impasse no conhecimento dos docentes quanto às dificuldades de aprendizagem, sejam eles professores atuantes no ensino fundamental ou no ensino médio. Para essas autoras, no campo das dificuldades de aprendizagem existem lacunas evidentes sobre o conhecimento pedagógico dos docentes e de outros profissionais da educação.

A hipótese a ser investigada é que existe dificuldade por parte dos professores no conhecimento sobre o que é dislexia, gerando dificuldade na identificação e no encaminhamento dos alunos disléxicos. Assim, portanto, a hipótese defendida está amparada nas pesquisas apontadas acima, procurando averiguar as especificidades desse processo e o conhecimento docente sobre tais questões. Fundamentada no fato de que professores encontram no ambiente escolar uma realidade distinta daquela de que tiveram conhecimento em sua formação docente na graduação/licenciatura, o que dificulta a vivência frente à realidade do cotidiano escolar repleta de multiplicidade de experiências.

Assim, portanto, este estudo é justificado à medida que poderá oferecer conhecimentos científicos em relação à dificuldade na compreensão dos

profissionais que irão ingressar ou que já estão inseridos no mercado de trabalho sobre a dislexia.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi realizada por meio de questionário averiguando a compreensão de docentes e acadêmicos sobre dislexia, identificação e encaminhamento. A pesquisa foi realizada com estudantes de licenciatura em seu último ano de formação nos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, recorte feito com base nos cursos ofertados pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *Campus* de Campo Mourão, e com docentes da rede pública de educação da cidade de Campo Mourão/PR que atuem do 6º ao 9º ano das mesmas áreas de formação dos estudantes de graduação (Geografia, História, Letras e Matemática).

A pesquisa está dividida em três capítulos. A seguir, apresentamos o que objetivamos trabalhar em cada capítulo.

O primeiro capítulo busca orientar o leitor, por meio de revisão de literatura, sobre o que é a dislexia, identificando quais são as principais definições e os sinais basilares. Realizamos uma abordagem geral sobre aprendizagem no ambiente escolar e a exposição da proposta específica deste estudo, bem como os procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo foram abordadas as dificuldades na formação docente sob a ótica de acadêmicos em formação e o impasse na formação que prepare para a realidade da sala de aula. Tratamos ainda a respeito da dislexia e das principais dificuldades na identificação da dislexia apontadas pelos licenciandos. Esse capítulo está fundamentado nos resultados da coleta de dados com alunos dos cursos de licenciatura da Unespar do *Campus* de Campo Mourão.

O terceiro capítulo é composto pela discussão sobre o conhecimento docente a respeito da dislexia no ambiente escolar, de modo que a argumentação é pautada pelos resultados obtidos por meio da coleta de dados com os docentes selecionados para esse estudo sobre o que é dislexia, identificação e acompanhamento escolar de aluno com tal dificuldade de aprendizagem.

Posteriormente foi realizado o desfecho das reflexões acerca da formação docente e da dislexia – reflexões obtidas por meio desta pesquisa –, a trajetória deste estudo e a apresentação sintética dos resultados.

1 A DISLEXIA E O DESAFIO ESCOLAR

O atual debate sobre o ambiente escolar aponta para uma série de desafios que a educação terá pela frente, em especial quanto aos temas da aprendizagem, como é o caso da dislexia.

Vários são os dilemas da escola na contemporaneidade, sendo que, dentre eles, podemos mencionar questões comportamentais dos alunos, o antagonismo entre educar e ensinar, as distintas realidades de cada aluno, o papel da escola inclusiva, as dificuldades de aprendizagem e diversas outras questões. Nessa direção, observamos que os docentes se deparam com alguns desafios a serem enfrentados em sala de aula.

Além de experiências anteriores à escola, o ambiente escolar é, para a maior parte dos alunos, o local onde acontece o contato com a leitura e escrita. Esse espaço de contato com tantos aprendizados pode levar à evidência dificuldades específicas de cada aluno. Dessa forma, é importante que o professor esteja preparado para conhecer o processo de desenvolvimento de leitura e escrita, bem como as alterações que podem ocorrer nesse processo – ao menos é isso que se projeta nesse profissional.

Entretanto, sobre essa questão, Scoz (2002) afirma que um dos desafios acadêmicos é preparar os professores e qualificá-los no conhecimento das teorias de aprendizagem, para que saibam identificar as dificuldades de aprendizagem e que realizem com esses alunos um trabalho especializado, levando em consideração as suas necessidades específicas. É importante ainda que os professores conheçam tecnicamente cada indicação de encaminhamento e os principais profissionais que devem estar envolvidos nesses casos, melhorando, dessa forma, a sua prática pedagógica (SCOZ, 2002).

Além da escola, ressalta-se a importância da atuação interdisciplinar entre docentes, psicólogos, médicos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e, além de todos esses, a família, que é o agente de grande transformação na vida do disléxico.

Sobre a importância do trabalho interdisciplinar, Marisa Sacaloski, Edna Alavarsi e Gleidis Guerra (2000) reforçam que, para o atendimento especializado para os casos de dificuldade de aprendizagem, é fundamental o trabalho

interdisciplinar, visando atendimento integralizado ao aluno disléxico, em busca de melhoria nos âmbitos da aprendizagem que foram prejudicados.

Do mesmo modo, tratando da interdisciplinaridade, Poliana Carla Santos Maranhão et al. (2009) enfatizam que a parceria entre fonoaudiólogo e professor é necessária para a melhora do desempenho escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa troca de saberes propicia uma atuação mais abrangente para ambos os profissionais envolvidos.

Nessa linha, a proposta deste capítulo é realizar um panorama geral sobre dislexia e o desafio escolar. Explanaremos as definições de dislexia, apontando qual/quais dela/s adotamos como parâmetro neste estudo. Então, cabe apresentar as principais características indicativas de dislexia, visando elucidar as subdivisões da dislexia, abordando ocorrências de disortografia, de disgrafia e de discalculia, estabelecendo a devida diferenciação entre elas.

Elencaremos os índices que representam as dificuldades de aprendizagem, bem como uma discussão a respeito dos indicadores de alfabetismo funcional e outros que refletem os problemas da aprendizagem, assim possibilitando uma discussão sobre a aprendizagem e a dislexia.

Para que seja uma discussão abrangente, realizaremos discussões sobre a aprendizagem no ambiente escolar, tratando de como acontece o processo de aprendizado de leitura e escrita e o que acontece nos casos das dificuldades de aprendizagem, especificamente na dislexia.

Abordaremos os procedimentos metodológicos, como foi realizada a seleção e a composição de amostra, bem como o detalhamento de informações sobre a proposta de pesquisa.

1.1 DISLEXIA, DISORTOGRAFIA, DISGRAFIA E DISCALCULIA

Luísa Lima (2013) aponta que o termo "dislexia" se refere, especificamente, a distúrbios relacionados à leitura (dislexia), à escrita (disgrafia), à ortografia (disortografia) e à dificuldade relacionada à matemática (discalculia) (LIMA, 2013, p. 6).

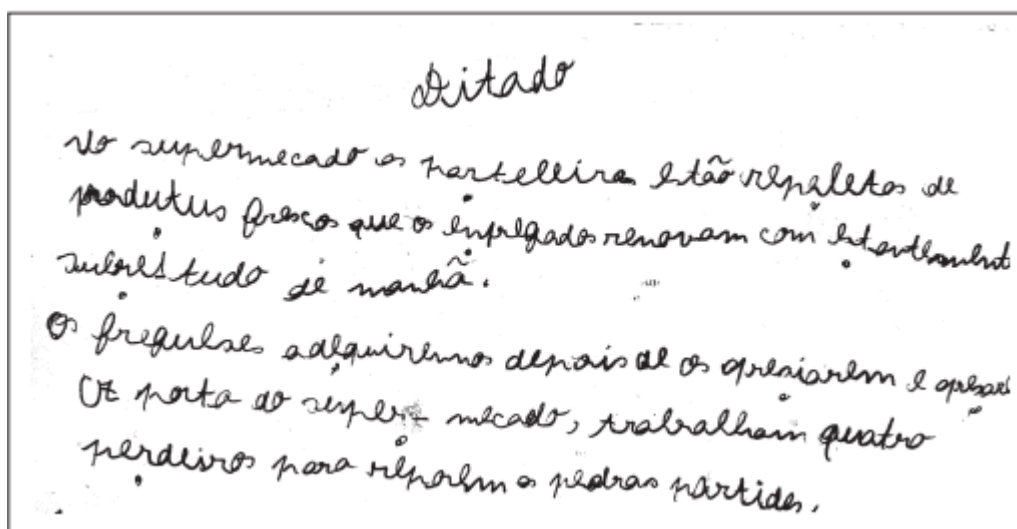
Sobre essas nomenclaturas, o DSM V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V* (2014) destaca:

Dislexia é um termo alternativo usado para se referir a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas com a precisão ou fluência para reconhecer palavras, pobreza nas habilidades de decodificação e de soletração. Se o termo dislexia for usado para especificar este padrão particular de dificuldades, é importante especificar qualquer dificuldade adicional que esteja presente, como dificuldade de compreensão leitora ou raciocínio matemático. (DSM V, 2014).

A literatura aponta a existência da dislexia propriamente dita, a disortografia, a disgrafia e a discalculia, que podem estar associadas à dislexia. A seguir abordamos uma breve descrição a respeito de cada uma dessas formas.

A disortografia consiste em dificuldades relacionadas especificamente à ortografia, de maneira que o indivíduo apresenta confusão entre grafemas, sílabas, fazendo trocas na ortografia em idade fora do esperado para tais confusões ou trocas (JOSÉ; COELHO, 1993). Abaixo, na Figura 1, o exemplo da ortografia de uma pessoa com disortografia.

FIGURA 1: DISORTOGRAFIA



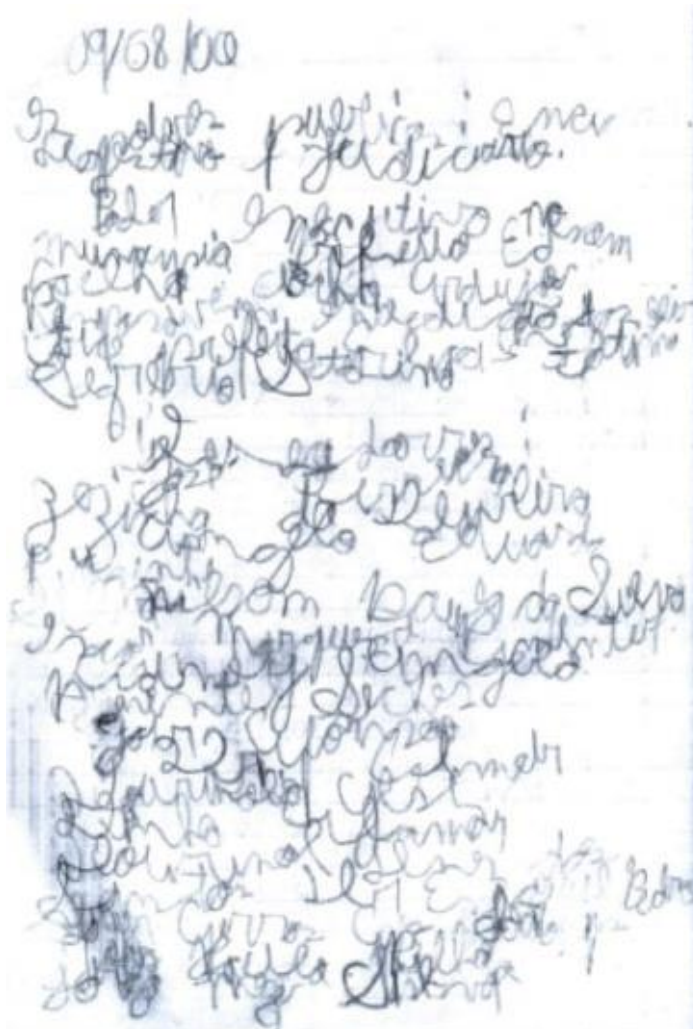
FONTE: AFONSO, 2010, P. 28.

Como retratado acima, a figura ilustra a dificuldade, neste caso, de disortografia, situação em que o indivíduo apresenta trocas na escrita, omissões, acréscimo de letras ou de sílabas, dificuldade com encontros consonantais e separação de forma equivocada de sílabas (AFONSO, 2010).

Por outro lado, a disgrafia refere-se à incapacidade do indivíduo de recordar a grafia da letra, levando a letra a tornar-se ilegível, dificuldade em escrever seguindo

a linha, mudança repentina no tamanho das letras, padrões anormais de letras e retoques (ELLIS, 1995). A figura abaixo demonstra um caso de disgrafia.

FIGURA 2: DISGRAFIA



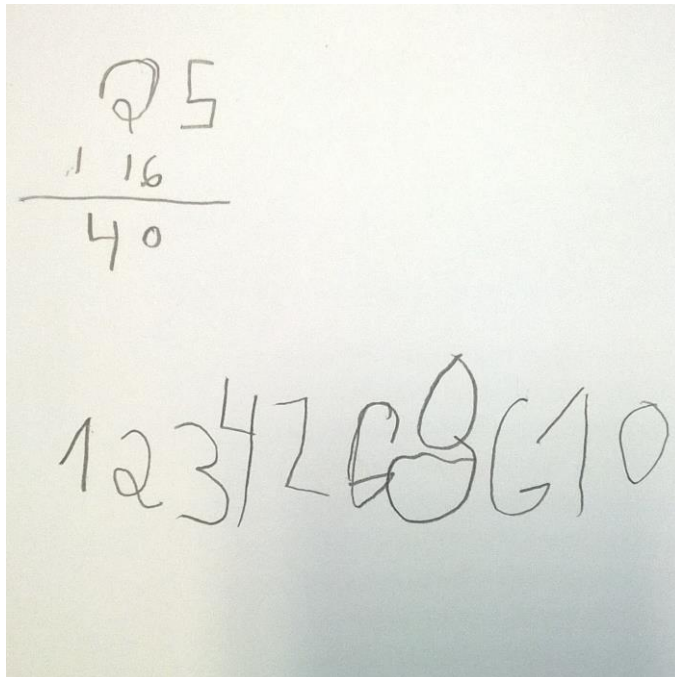
FONTE: MARTINS ET AL. (2013, P. 73).

O caso apresentado retrata a dificuldade do indivíduo em seguir linha nos casos de disgrafia, letra ilegível, retoques nas letras, confusões e trocas com letras, ausência de espaços entre palavras e padrões anormais de letras.

Já a discalculia se caracteriza por *deficit* acentuado no aprendizado de matemática, de modo que o indivíduo possui dificuldade no processo de compreensão dos cálculos matemáticos, apresenta erros em solução de problemas em contas simples, inversão de sinais matemáticos, dificuldade com orientação espacial, dificuldade em sequenciar números, em montar operações e em

compreender relações de medida (CARRAHER, 2002). A figura abaixo retrata um caso de discalculia.

FIGURA 3: DISCALCULIA



FONTE: ARQUIVOS DA PESQUISADORA, 2016.

Na Figura 3 podemos observar a ocorrência da discalculia. O indivíduo apresenta confusão com o sinal matemático, sendo que, nesse caso, o sinal de subtração foi colocado na vertical e não na posição horizontal e houve erro na resolução da conta matemática. Então, como pode ser observado na representação acima, ocorre dificuldade na realização de contas simples e na ordem numérica.

Dislexia é um distúrbio de leitura e escrita que interfere no processo de aprendizagem, sendo vivenciada por uma parcela da população infantojuvenil, em especial, no contexto escolar. Nesta pesquisa nos utilizamos da definição de dislexia da *International Dyslexia Association* – IDA, para a qual dislexia é um transtorno específico de aprendizagem caracterizado pela dificuldade em ler e escrever, de modo que “[...] a dislexia pode tornar a leitura mais difícil, [mas,] com a instrução certa, quase todos os indivíduos com dislexia podem aprender a ler” (IDA, 2016, s.p.).

Diferentemente da *International Dyslexia Association*, Fonseca (2009) afirma que a maior parte das crianças aprende a ler sem grandes dificuldades, outras não aprendem em decorrência de *deficits* cognitivos, enquanto as crianças com dislexia,

independentemente de questões de cognição, não aprendem a leitura. A sua definição, portanto, está em oposição à da *International Dyslexia Association*.

Compactuamos com a perspectiva da IDA, de que, apesar das dificuldades, a maior parte dos disléxicos consegue ter desenvolvimento de leitura e escrita.

Quanto aos principais sinais da dislexia, a Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2016) afirma que a criança disléxica, a considerar o período da pré-escola, apresenta dispersão, fraco desenvolvimento da atenção, atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade de aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora e dificuldade com quebra-cabeças.

Ainda nesse eixo, a ABD (2016) afirma que, em idade escolar, os sinais preponderantes da dislexia são:

Dificuldade na aquisição e na automação da leitura e da escrita, conhecimento restrito de rima (sons iguais no final das palavras) e também restrito da aliteração (sons iguais no início das palavras), desatenção e dispersão, dificuldade em copiar de livros e da lousa, dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas) e/ou grossa (ginástica, dança, entre outros), desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences, confusão para nomear entre esquerda e direita, dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas e vocabulário limitado, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas, (ABD, 2016, s.p.).

Salientamos que esses são alguns dos sinais e não necessariamente todos estarão presentes em casos de dislexia, bem como podem estar presentes outros sinais, variando conforme cada caso.

Autores como Cabral (2013) e Ronald Davis e Eldon Braun (2004) ressaltam que, embora o disléxico apresente prejuízos no processo de leitura e escrita, ele possui outras habilidades preservadas e bem desenvolvidas.

No que tange à etiologia da dislexia, existem diferentes hipóteses, dentre as quais de ter origem cognitiva, neurobiológica, genética, hereditária e até ambiental (CARVALHAIS; SILVA, 2007). Consonante essas afirmações, Pestun; Ciasca e Gonçalves (2002) destacam que a dislexia acontece na ausência de problemas de origem sensorial, física ou emocional. Fonseca (2009) salienta, portanto, que a dislexia é a dificuldade de aprendizagem que acontece na inexistência de deficiência auditiva, visual, motora, intelectual ou emocional.

A dislexia pode se manifestar nas fases iniciais do aprendizado de leitura e escrita da criança – dislexia do desenvolvimento, bem como pode ser desenvolvida

no decorrer desse processo – dislexia adquirida. Antônio Manoel Pamplona Morais (1997) afirmou que a dislexia do desenvolvimento se refere a indivíduos com dificuldades no processo de aprendizado da leitura e escrita, limitando o desenvolvimento dessas habilidades condizentes com a idade do indivíduo. Diferentemente, a dislexia adquirida é identificada em indivíduos que já aprenderam a ler e escrever, mas que deixaram de fazê-lo devido a dificuldades específicas de ordem neurológica.

Com isso, fica clara a importância da identificação precoce da dislexia. A literatura do tema aponta que a demora na identificação dos sinais dos problemas de aprendizagem em fases iniciais faz com que as crianças passem, efetivamente, a ter “problemas para aprender”, pois automatizam essa dificuldade, conforme destaca Scoz (2002). Então, nesse processo, entendemos que o olhar atento do docente é fundamental. No mesmo viés, Anete Abramowicz e Jaqueline Moll afirmam:

A dislexia, não sendo adequadamente identificada, leva seus portadores, na maioria das vezes, a abandonar os estudos, evitar o convívio social e se submeterem a papéis sociais secundários, pela falta de compreensão de suas “deficiências” pelos pais, professores, educadores e pela sociedade como um todo. (ABRAMOWICZ; MOLL, 1997, p. 146).

Pensando na importância da constatação das dificuldades de aprendizagem precocemente, Teles (2004) destaca que, quanto mais cedo a identificação dos sinais de alerta da dislexia forem detectados, melhor é, pois possibilita uma intervenção precoce (TELES, 2004, p. 723).

Enfatizamos que, em concordância com a literatura citada, independentemente da forma como se apresenta a dificuldade de aprendizagem, esta deve ser identificada atentamente por parte dos docentes e requer acompanhamento específico. O conhecimento docente em relação à diferenciação de cada uma das dificuldades possibilita ao aluno chances de acesso a tratamento precoce, oportunizando a redução dos *deficits* apresentados (ABRAMOWICZ; MOLL, 1997).

Consideramos importante pontuar a existência de um embate sobre dislexia, tomando por base que autores têm questionado a patologização e os diagnósticos dessa dificuldade de aprendizagem (MASSI, 2007; MOYSÉS; COLLARES, 2011; SOUZA, 2010). Para esses autores, vários dos sinais de dislexia são vistos também em indivíduos que tiveram algum problema no processo de alfabetização e que não

necessariamente tenham dislexia ou outra dificuldade de aprendizagem. Reforçam ainda que antes do diagnóstico é necessário que aconteça uma ampla compreensão dos processos de alfabetização do indivíduo, sugerindo que o diagnóstico da dislexia aconteça após contato em longo prazo com o indivíduo e não exclusivamente no período de alfabetização. Apontam ainda para a importância de que sejam analisados, de forma minuciosa, os fatores do processo de escolarização.

Apesar disso, reiteramos que corroboramos as afirmações da Associação Brasileira de Dislexia e do DSM V (2014) quanto à existência da dislexia, marcada a partir dos seus sinais, do diagnóstico e do consequente tratamento. Especialmente quanto ao diagnóstico, corroboramos os pressupostos indicados pelo DSM V (2014), sobre a importância de que, na suspeita de dificuldade de aprendizagem, o diagnóstico não seja prontamente definido, mas que haja uma reavaliação em seis meses após um processo de intervenção direcionado para as dificuldades apresentadas pelo indivíduo. O manual aponta ainda para a necessidade de avaliação clínica multiprofissional, testes, história familiar, bem como relatório escolar com desempenho acadêmico.

1.2 A DISLEXIA E O AMBIENTE ESCOLAR

A linguagem é a base de todo conhecimento. A partir da aquisição de linguagem, novas habilidades são adquiridas e desenvolvidas, sucedendo o desenvolvimento da fala e, posteriormente, o processo de aprendizado de leitura e escrita na fase de alfabetização ou em outros contatos com a linguagem em sua forma escrita (POPPOVIC, 1975).

O processo de aprendizagem de leitura e escrita é complexo e depende de um conjunto de elementos para que ocorra de forma eficiente. Esses elementos perpassam não apenas a metodologia docente no processo de ensino-aprendizagem, mas podem sofrer interferência de fatores emocionais, físicos, psíquicos e familiares dos alunos (NETTO, 1987).

Quanto à importância do aprendizado de leitura e escrita, Teles (2004) afirma que ler é algo de grande relevância, pois este é o saber que abre portas a outras formas de conhecimento. Para a maior parte das pessoas, a aprendizagem da leitura e escrita é algo simples, no entanto, em outros casos, o momento de aprendizado de leitura e escrita reflete as dificuldades específicas de aprendizagem.

Sob a mesma perspectiva, Fonseca (2009) afirma que já no início da vida escolar é possível observar indicadores de desenvolvimento da dislexia. Para o autor, a dislexia se desencadeia de fato na época de aprendizagem da leitura, podendo ser evidenciados problemas de leitura e escrita envolvendo vários aspectos da linguagem. A aprendizagem da leitura, no caso de uma criança disléxica, acontece de forma lenta e com maiores dificuldades que para outras crianças, fazendo com que necessitem de um atendimento diferenciado durante esse processo de aprendizado (FONSECA, 2009).

Nessa direção, Raquel Caroline Ferreira Lopes e Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte (2013) ressaltam que a escola é o meio social onde a criança terá o contato com novos aprendizados e concordamos as autoras quanto à importância de que os professores possuam conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem para que possam atuar de forma direcionada com esses alunos.

A dislexia é um distúrbio que altera não só especificamente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas que também pode gerar dificuldades durante toda a vida escolar do indivíduo, afetando em vários aspectos a vida do disléxico. Sobre as implicações das dificuldades de aprendizagem na vida dos estudantes, Smith e Strick (2001) afirmam:

Esses estudantes (estudantes com dificuldades de aprendizagem) tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam a sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. (SMITH; STRICK, 2001, p. 16).

Em linhas gerais, a assertiva acima traz em pauta o problema do fracasso escolar. Para Maria do Rosário Longo Mortatti (2006), o “fracasso” escolar é um impasse persistente, tomando por base que vários fatores podem interferir na aprendizagem, entre eles questões próprias de cada aluno, formação docente, condições familiares, condições sociais, políticas públicas e questões sobre o sistema educacional.

Ainda sob essa perspectiva, podemos apontar os estudos de Jaime Luís Zorzi (2015), que também aborda essa temática. Para esse autor, o “fracasso escolar” deve ser observado por meio de uma visão ampla do assunto, entendendo que isto pode acontecer por diversos motivos e que cada um deles deve ser observado atentamente. Durante a discussão do tema, o autor traz à tona o fato de que a

escola também possui suas limitações e sua responsabilidade nesse processo. Além disso, o autor afirma: “Se está difícil ensinar a quem pode aprender, podemos imaginar as limitações para ensinar àqueles que apresentam os verdadeiros problemas de aprendizagem” (ZORZI, 2015, p. 15).

Sinalizando para a necessidade de novos olhares para as dificuldades de aprendizagem, Smith e Strick (2001) destacam que várias pessoas com tais dificuldades continuam sendo tratadas como desinteressadas. Em contrapartida, a necessidade é de que o aluno seja acolhido e respeitado em suas habilidades e limitações.

Ademais, em concordância com as ideias de Smith e Strick (2001), acreditamos que a escola e seus profissionais precisam se posicionar em relação às dificuldades de aprendizagem, com isso visando acolher o aluno para lhe possibilitar maiores chances de evolução e de desenvolvimento futuro. O excerto dos autores retrata essa questão:

As palavras mais deprimentes na língua inglesa são “Apenas esforce-se mais”, diz um aluno cujas deficiências foram finalmente identificadas no ensino médio. “Eu estava *tentando*, mas ninguém acreditava em mim, porque não estava tendo *sucesso*. (SMITH; STRICK, 2001, p. 14).

É pertinente explicar que as autoras usam o termo “deficiência” para tratar das dificuldades de aprendizagem. Isso se justifica pela nomenclatura formalizada pelo IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*), que é a legislação norte-americana de “Educação para Indivíduos com Deficiências”, incluindo-se nessas deficiências as dificuldades de aprendizagem.¹

Destaca-se ainda outro problema que observamos na realidade da escola, que é a busca por atribuir exclusivamente ao próprio aluno a dificuldade de aprendizagem, como aponta Scoz:

Embora a falta de preparo dos educadores e a precariedade das condições funcionais e estruturais da escola, entre outros fatores, sejam apontadas como causas do fracasso escolar, a culpa ainda é, em grande parte, atribuída a problemas individuais dos alunos, haja vista a reação dos professores a algumas questões específicas do ensino nas escolas onde predomina o padrão conservador, que se utiliza da estratégia de culpar a vítima pelo próprio fracasso. (SCOZ, 2002, p. 7).

¹ Esse material foi apresentado, de forma parcial, no evento III SEA – Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem (2015) e publicado nos anais desse evento.

Sob essa perspectiva, o fracasso escolar é um tema complexo para os professores, alunos e seus familiares. Em geral, ao falar em fracasso escolar, a busca comumente é por apontar “onde está o culpado”, e não “onde está o problema”. Reforçamos que é fundamental que se busque compreender qual é o problema, buscando por alternativas para melhorar o processo de aprendizagem do aluno.

Quanto a essa questão, corroboramos a perspectiva de Júlio Emílio Diniz Pereira (1999), ao afirmar a importância de o professor e a escola atenderem às necessidades específicas de cada aluno. Alguns estudos (PIMENTA; GHEDIN, 2002; BRAIT et al., 2010) abordam ainda que, por ser o professor o profissional que intermedeia a aprendizagem do aluno, é importante que ele busque por conhecimentos necessários para intervir em cada caso específico de dificuldade de aprendizagem.

Diante do exposto, acreditamos na importância de trabalhar a dislexia na realidade da escola com o intento de que as dificuldades de aprendizagem sejam identificadas pelos professores o mais cedo possível para evitar maiores prejuízos para a vida do disléxico.

Em relação aos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, Luís de Miranda Correia (2004) referiu, em seu estudo, que 10% dos escolares demonstram ter algum distúrbio severo de leitura e escrita e 25% apresentam distúrbio leve no mesmo âmbito.

Nos Estados Unidos, Smith e Strick (2001) afirmam que já passa de 12 milhões o número de americanos diagnosticados com alguma dificuldade de aprendizagem. Esses autores afirmam, contudo, que os profissionais de educação estão em consenso que esse número é maior, pois várias crianças possuem desempenho escolar aquém do esperado devido a dificuldades de aprendizagem que podem não ter sido identificadas ainda. Tais afirmativas retratam a relevância da realização de estudos que se preocupem com a importância da preparação docente para a identificação da dislexia no dia a dia da escola.

Nessa direção, Smith e Strick (2001) apontam a existência de impasses por parte dos docentes na identificação da dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Esses autores justificam isso pelo fato de o termo "dificuldades de aprendizagem" referir-se não a um único distúrbio, mas a um conjunto de *deficits* na aprendizagem. Dessa maneira, é evidente que a dislexia deve ser um tema de

conhecimento elementar do docente, evitando impasses frente à identificação dessa dificuldade de aprendizagem.

A busca realizada com o intuito de verificar os números das dificuldades de aprendizagem no Brasil evidenciou que esse é um campo ainda pouco explorado. Dados que não tratam especificamente das dificuldades de aprendizagem, mas que remetem a essa discussão são os *Indicadores de Alfabetismo Funcional* – INAF, que apontam para o problema do domínio e da apropriação da linguagem escrita no Brasil.

O INAF é apresentado a partir de subdivisões do alfabetismo e analfabetismo, sendo que as subdivisões tomam por base o nível de conhecimento e domínio da linguagem escrita. Os grupos foram divididos em analfabetos funcionais (categorias analfabetismo² e analfabetismo rudimentar³) e os funcionalmente alfabetizados (elementar⁴, intermediário⁵ e proficiente⁶). Os dados do último INAF (realizado entre 2012 e 2015) revelaram que 34% dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental estão na categoria de analfabetos funcionais, enquanto 53% dos indivíduos se enquadram no grupo de funcionalmente alfabetizados e apenas 3% têm total domínio da escrita, fazendo parte do grupo de proficientes.

Em relação aos indivíduos que cursaram ou terminaram o ensino médio, o INAF demonstrou que 48% fazem parte do grupo elementar, 31% do intermediário e apenas 9% são proficientes. Enquanto isso, tratando-se do ensino superior, apenas 22% são proficientes.

Os dados dos *Indicadores de Alfabetismo Funcional* chamam atenção uma vez que, apesar de que um grande percentual de pessoas tenha cursado o ensino médio e até mesmo o ensino superior, muitos desses indivíduos não conseguem chegar ao nível mais alto da escala de alfabetismo, que, conforme o último INAF, é o

² Refere-se à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e de frases.

³ Trata-se da capacidade de localizar uma informação evidente em textos curtos, ler e escrever números e realizar operações matemáticas simples.

⁴ São pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, realizam leituras e compreendem textos, resolvem problemas envolvendo operações em sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais.

⁵ Localizam informações em diversos tipos de texto e resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções.

⁶ Pessoas cujas habilidades de leitura e escrita possibilitam leitura e interpretação de textos complexos, interpretam tabelas e gráficos e, sem dificuldades, realizam operações matemáticas, (INAF, 2016).

de “proficiente”. Isso nos faz questionar como estudantes concluem o ensino médio e até mesmo o ensino superior sem domínio e apropriação total da escrita. E ainda questionamos, dentro desses números, quantos são os possíveis casos de dislexia não identificados.

Refletindo sobre tais questões, salientamos aqui a importância do bom desempenho de leitura e escrita, uma vez que tais habilidades são necessárias não apenas para a vida acadêmica do indivíduo, mas para todas as dimensões da vida, inclusive para atividades simples do dia a dia.

Os dados do INAF apontam para a importância de pesquisas específicas que tratem sobre questões de aprendizagem, de leitura e escrita e de dificuldades de aprendizagem.

Analisando sob essa ótica, acreditamos que existe uma evidente necessidade de se pensar tal questão, tomando por base que os números de analfabetismo funcional revelam o problema da aprendizagem.

1.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Para compreender melhor a dislexia e os desafios escolares, definimos um recorte metodológico para a realização da investigação, de modo a fundamentar as proposições levantadas. Dois são os grupos amostra selecionados para a investigação.

O primeiro grupo da amostra são estudantes de licenciatura dos cursos de Geografia, de História, de Letras e de Matemática. A definição dos grupos de coleta ocorreu com base na oferta de cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *Campus* de Campo Mourão.

O segundo grupo da amostra são docentes da rede pública de educação da cidade de Campo Mourão/PR que atuem no ensino fundamental II e no ensino médio das mesmas áreas de formação dos estudantes de graduação (Geografia, História, Letras e Matemática).

A pesquisa realizada com esses dois grupos procurou verificar a compreensão sobre a dislexia e os seus encaminhamentos, entre outras questões socioeducativas. Trata-se, pois, de uma pesquisa tanto quantitativa, quanto qualitativa.

Esta é, então, uma pesquisa de metodologia mista, por ter abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem qualitativa busca o conhecimento de valores, crenças, representações e significados, pautando-se na qualidade das informações cedidas pelos entrevistados, no detalhamento e na exploração dos pontos centrais que se referem à problemática da pesquisa proposta (MINAYO; SANCHES, 1993). Desse modo, segundo Sílvia Inês Vasconcelos (2002), a pesquisa qualitativa é composta por informações descritivas, desenvolvidas em uma situação natural, focalizando, sobretudo, a realidade de forma contextualizada, sendo considerados, principalmente, os significados que os sujeitos envolvidos na ação atribuem aos fenômenos e às situações, preocupando-se com a maneira como os fenômenos ocorrem dentro de um determinado grupo. Em contrapartida, Arilda Schmidt Godoy (1995) destaca que vários são os estudos que optam pela abordagem quantitativa, procurando por fatos, dados e indicadores, pois a abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada (GODOY, 1995).

Nesse âmbito, Michel Thiollent (1986) defende que os dados quantitativos e qualitativos sejam trabalhados em conjunto e que essa é uma tendência no meio científico. Sobre isso, Dal-Farra e Lopes afirmam sobre a utilização mista desses dois métodos:

[...] os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza, há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como *corpus* organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão. (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Para a realização da pesquisa, utilizamos a plataforma *Survey Monkey*, que possibilita a obtenção de descrições características quanto à resposta dos indivíduos pesquisados. Nesse viés, autores apontam que o *Survey* possibilita não apenas a descrição, como a exploração e a comparação dos dados obtidos por meio de questionamentos específicos. Tomando por base os objetivos deste estudo, observamos que sua utilização nesta pesquisa seria fundamental (FREITAS et al., 2000).

Em relação aos procedimentos de análise, optamos pela análise de conteúdo, que, segundo Laurence Bardin (2009), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de instrumentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Os procedimentos nela envolvidos são estruturados de forma a promover uma organização dos dados por meio de fases ou etapas que conduzam a um resultado estruturalmente organizado do seu conteúdo (BARDIN, 2009, p. 27).

Assim, portanto, os dados obtidos por meio deste estudo foram registrados de forma sistemática pelo *Survey Monkey* e, além disso, foram utilizadas tabelas dinâmicas do Excel, visando o cruzamento das variáveis obtidas nas respostas quantitativas e qualitativas coletadas. Foi realizada também a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) com o intuito de descrever, caracterizar, inferir e interpretar os dados obtidos.

O questionário aplicado com acadêmicos (Anexo I) e o questionário avaliativo aplicado docentes (Anexo II) foram criados com base nos dados sobre dislexia usados pela Associação Brasileira de Dislexia e com os dados que objetivamos para este estudo.

O questionário para acadêmicos foi composto por 29 questões, entre abertas e fechadas, distribuídas em três blocos, sendo eles:

- Bloco I, intitulado como “Perfil”, contendo 11 perguntas de identificação dos participantes;
- Bloco II, intitulado “Universidade”, contou com 7 questões com o foco na abordagem de questões relativas à formação universitária;
- Bloco III, com título de “Dislexia”, composto por 10 perguntas relativas ao assunto da dislexia propriamente dita.

O segundo questionário, aplicado com docentes, foi composto por 33 perguntas, que foram distribuídas nos seguintes blocos:

- Bloco I, intitulado “Perfil”, contou com um total de 15 perguntas com o foco de identificar os docentes participantes;

- Bloco II, que teve como título “Universidade”, composto por 7 questões a respeito da formação na universidade;
- Bloco III, intitulado como “Dislexia”, constituído por 10 perguntas a respeito da dislexia.

Como os questionários foram confeccionados especificamente para esta pesquisa, foi possível que dados específicos fossem investigados e ainda que os participantes complementassem ou justificassem suas respostas nas questões abertas.

De modo geral, o presente capítulo apresentou a contextualização da dislexia no ambiente escolar, apontando a realidade das dificuldades de aprendizagem no cotidiano da escola. Sinalizou ainda a necessidade da preparação docente para atuar com dislexia no contexto escolar, haja vista a importância da efetividade do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento escolar do aluno. Nesse cenário, os capítulos na sequência se direcionam para as análises e discussões da dislexia na perspectiva de acadêmicos em processo de formação e de docentes já em atuação na educação básica.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIFICULDADE NA IDENTIFICAÇÃO DA DISLEXIA

A formação de professores está voltada, sobretudo, a questões teóricas e disciplinares específicas para cada curso de licenciatura. Nessa direção, observamos que esse ainda é um obstáculo a ser vencido no que tange à formação docente.

A discussão teórica explanada no Capítulo 1 indicou lacunas no conhecimento docente sobre a dislexia. Interessou-nos pesquisar o que os acadêmicos em processo de formação docente sabem sobre dislexia. Nesse viés, apontaremos discussões sobre a diminuição na procura por cursos de formação docente, as perspectivas dos estudantes pesquisados sobre o curso de graduação escolhido, os apontamentos sobre o curso de forma geral, de modo a apontar indicativos que podem contribuir no entendimento da atual formação de professores. Iremos caracterizar a amostra de acadêmicos participante deste estudo, apresentar discussão sobre a temática e analisar os dados coletados por meio do questionário aplicado.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A Universidade Estadual do Paraná – Unespar, instituição pública de ensino superior do Paraná, foi constituída em 2013, possui sete *campi*. Neste trabalho delimitamos nossos estudos à Unespar/*Campus* Campo Mourão/PR.

O *Campus* de Campo Mourão possui um total de dez cursos em nível de graduação, sendo eles Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, Matemática, Pedagogia, Engenharia de Produção Agroindustrial, Turismo e Meio Ambiente, Letras e História. Neste estudo, trabalhamos com os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Geografia, em Matemática, em Letras e em História que estavam cursando o último ano da graduação.

O recorte foi realizado objetivando pesquisar futuros docentes que atuarão no ensino fundamental II e ensino médio.

A amostra inicial da investigação era de 114 acadêmicos matriculados nos último ano dos cursos selecionados. Dessa amostra inicial, excluimos os acadêmicos que não iriam concluir a graduação no ano de 2016 por motivo de

reprovação, desistência, trancamento de matrícula ou não comparecimento nos dias de coleta de dados. Dessa maneira, a amostra final foi composta por 52 participantes. Entretanto, nem todos os 52 participantes preencheram totalmente o questionário, o que ficará explicitado na análise dos dados.

A coleta foi realizada nos dias 8, 9 e 22 de dezembro de 2016, por meio de questionários manuais, cujas respostas foram, posteriormente, transcritas para a plataforma *Survey*⁷ pela pesquisadora. A escolha pela utilização do *Survey Monkey*[®] se deu devido à facilidade da análise dos dados e de cruzamento das informações coletadas.⁸

Na análise e exposição dos dados, optou-se por utilizar a sigla “A” para todos os acadêmicos. Essa sigla foi seguida da numeração que corresponde à ordem de participação, para diferenciar cada um deles e, ao mesmo tempo, manter em sigilo as identidades pessoais. Como mencionado anteriormente, o questionário aplicado com os acadêmicos contou com um total de 29 questões⁹, sendo, daqui em diante, no texto, utilizada a letra “Q”, seguida da numeração da questão, para referenciar cada uma das perguntas.

Para a visualização dos participantes por curso, apresentamos sequencialmente uma tabela com a distribuição desses acadêmicos.

TABELA 1: ACADÊMICOS DOS CURSOS SELECIONADOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO E PORCENTAGEM DA AMOSTRA

Descrição da amostra por curso				
Curso	Geografia	História	Letras	Matemática
Participantes	12	21	11	8
% amostra	23,1%	40,4%	21,1%	15,4%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016.

Na Tabela 1 podemos visualizar o número de acadêmicos por curso e a porcentagem que de cada curso no total da amostra. Os acadêmicos pesquisados nessa amostra foram 53,8% do sexo feminino e 46,2% do sexo masculino, entre 20

⁷ A coleta foi realizada em questionários impressos, pois, até a data da coleta, o *Survey Monkey*[®] não estava disponível para utilização, visto que a plataforma foi adquirida com recursos voltados à pesquisa pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

⁸ Este estudo foi aprovado na universidade pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, conforme o Parecer nº CAAE: 61995116.8.0000.0092.

⁹ Cabe mencionar que os questionários constam todos em anexos a este trabalho. Assim, a consulta a esses anexos permite o acompanhamento das questões analisadas ao longo do texto.

e 55 anos de idade. Dessa amostra, 57,7% estavam empregados ao participarem desta pesquisa e 75% tiveram algum vínculo empregatício durante a graduação, elementos que nos ajudam a entender um pouco do perfil desses acadêmicos concluintes.

Os dados dos perfis dos acadêmicos participantes desta pesquisa mostram que os índices referentes ao número de acadêmicos formandos são baixos, apontando tanto para a questão da procura reduzida por cursos de graduação em licenciaturas quanto para as elevadas taxas de evasão, conforme a tabela 3. Chama atenção que grande parte desses acadêmicos já exercia alguma profissão, portanto estavam trabalhando enquanto cursavam a graduação, o que pode vir a ser uma dificuldade para a conclusão do curso de ensino superior ou comprometer a participação em atividades extracurriculares.

A procura reduzida por cursos de licenciatura é um problema evidente ao observarmos a importância da formação de docentes para a sociedade. A crise das licenciaturas não é tema novo. Dentre os autores que abordaram esse tema, citamos Dermeval Saviani (2009), ao afirmar que as questões de trabalho e valorização financeira podem desmotivar a busca por cursos de graduação em licenciatura. Concordamos com tal entendimento, pois, no contato com a sala de aula, o professor se depara com problemas que ele acreditava que não vivenciaria no dia a dia como docente, gerando a desvalorização profissional. Aliás, nada mais atual que a conjuntura de desvalorização pela qual passam os cursos de formação de professores.

O modelo de universidade que visa a formação técnica e deixa a realidade escolar distante dos conteúdos estudados no contexto universitário dificulta a carreira do futuro professor. Nesse sentido, conforme a Portaria MEC/CAPES nº 96/2013, que trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, tem como objetivo “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013, p. 1). Entretanto, ainda que existam no âmbito institucional os programas PIC – Programa de Iniciação Científica e PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, possibilitando o acesso dos acadêmicos à vivência em sala de aula, bem como acesso a atividades relativas à pesquisa científica, estas são apenas ações

paliativas na formação de professores, mas que não necessariamente solucionam o problema da distância entre universidade e escola.

Os dados da concorrência dos concursos vestibulares dos cursos de licenciatura da Unespar – *Campus* de Campo Mourão são um exemplo disso. A baixa procura por cursos de licenciaturas na Unespar não é um problema que se restringe aos últimos anos, o que é retratado em sequência pela Tabela 2.

TABELA 2: RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA VESTIBULARES UNESPAR 2010-2017

Relação candidato/vaga dos concursos vestibulares 2010-2017								
Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Relação candidato/vaga Geografia	9,2	5,6	4,2	3,7	2,0	1,9	1,8	1,3
Relação candidato/vaga História	-	8,3	6,0	4,7	3,6	2,8	5,9	3,6
Relação candidato/vaga Letras	4,3	2,8	2,5	2,4	2,2	1,6	2,8	1,7
Relação candidato/vaga Matemática	3,8	3,3	3,1	2,5	2,7	4,3	2,7	2,7

FONTE: DADOS DOS CONCURSOS VESTIBULARES UNESPAR (DISPONÍVEL EM: <[HTTP://VESTIBULAR.UNESPAR.EDU.BR/](http://vestibular.unespar.edu.br/)>).

Ao observamos a Tabela 2 é preocupante que a procura por cursos de licenciatura esteja diminuindo ano a ano. Ainda que em alguns cursos a redução da procura não seja algo linear, é possível notar que, na maior parte dos cursos acima apontados, a busca tem sido menor, revelando a “crise das licenciaturas” estudada por Saviani (2009).

Sobre tal temática, Bruno Flávio Lontra Fagundes e Fábio André Hahn (2016) abordaram a crise das licenciaturas na Unespar, especificamente no curso de graduação em História, mas que, devido à conjuntura atual, se aplica também a outros cursos de licenciatura. Sobre isso, os autores apontam que além da baixa procura por tais cursos e a desvalorização profissional, os formados ainda contam com a competição pelas vagas disponíveis para atuação como professores.

Abaixo apresentamos a tabela com os dados do vestibular referente ao ano de 2012, que foi o ano de ingresso dos acadêmicos que, em 2016, foram formados e compuseram o grupo de pesquisa deste estudo.

TABELA 3: VAGAS, CONCORRÊNCIA E FORMANDOS 2012-2016

Descrição vagas e concorrências do concurso vestibular 2012				
Curso	Geografia	História	Letras	Matemática
Inscrito Vestibular de Inverno	92	130	73	64
Inscritos Vestibular de Verão	76	112	53	63
Total de Inscritos	168	242	126	127
Vagas	40	40	50	40
Concorrência	4,2	6,0	2,5	3,1
Total de formandos em 2016	12	21	11	8
Porcentagem de formandos	30%	52,5%	22%	20%

FONTE: DADOS DA SECRETARIA ACADÊMICA, UNESPAR, 2016.

A Tabela 3 revela a busca reduzida por cursos de licenciatura, visto que o curso que tem maior procura conta com uma média de seis candidatos por vaga. Além disso, o número de formandos revela que os índices de evasão são altos nesses cursos.

Nesse contingente, como mencionamos anteriormente, o eixo de investigação de conhecimento acadêmico sobre dislexia contou com um total de 52 participantes. Isso nos pareceu um número restrito dessa amostra, levando em conta que esse total corresponde ao número de formandos de quatro cursos de graduação da Unespar – *Campus* de Campo Mourão no ano de 2016. Anualmente, esses quatro cursos de graduação ofertam um total de 170 vagas.¹⁰

Sobre os dados coletados com essa amostra, o questionário aplicado foi composto por perguntas sobre as dificuldades de aprendizagem, sobre questões quanto às concepções dos acadêmicos no que se refere à formação dos cursos para futuros docentes, perspectivas em relação à atuação após a formação e se estão satisfeitos com a escolha do curso de graduação. Em síntese, foram abordadas questões gerais relativas à formação docente, conforme os resultados apontados na sequência.

Nesse sentido, quando refletimos sobre a formação de professores na contemporaneidade, então nos remetemos às condições de trabalho, que é um dos motivos para a redução constante que os cursos de licenciatura vêm sofrendo. Os problemas são salários pouco atraentes, extinção do plano de carreira e grande

¹⁰ Anualmente, os cursos de licenciatura em Geografia, História e Matemática ofertam 40 vagas cada e o curso de Letras 50 vagas, conforme consta na tabela.

jornada de trabalho (DINIZ - PEREIRA, 1999; ARANHA; SOUZA, 2013). Para os autores, esses problemas interferem diretamente no trabalho docente, uma vez que desmotivam o professor em atuação ou o futuro professor. Essa compreensão perpassa o cotidiano dos licenciandos.

2.2 DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DOS ACADÊMICOS

Considerando, de modo geral, que a universidade é a instituição responsável pela formação do conhecimento universal dos futuros docentes, isso nos faz questionar se a universidade de fato obtém êxito nessa proposta de preparar, de forma efetiva, para a realidade escolar. Nesse sentido, questiona-se: Acreditam os próprios acadêmicos que a universidade prepara adequadamente para a realidade da escola? Possibilita a universidade a preparação docente para o processo de ensino-aprendizagem? Quanto às dificuldades de aprendizagem, forma a universidade conhecimentos sobre isso?

Visando o processo de ensino-aprendizagem do aluno em sala de aula, é fundamental que o professor esteja preparado para identificar a dislexia na escola, uma vez que, em geral, esse é o primeiro profissional a se deparar com essa dificuldade de aprendizagem. Em relação à importância do conhecimento docente sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita, normal ou alterado, corroboramos o entendimento de Scoz (2002), ao concluir sua pesquisa reafirmando a necessidade da melhoria na capacitação docente visando uma maior compreensão do processo de aprendizagem, para que o professor esteja apto a reconhecer a dislexia quando se deparar com uma dificuldade de aprendizagem. A autora afirma ainda que a ausência desse conhecimento tem feito com que problemas de aprendizagem sejam confundidos com dificuldades comuns que fazem parte do processo de aprendizagem, com fatos isolados ou atribuindo ao aluno a culpa pela dificuldade de aprender.

Nessa direção, mostramos abaixo a tabela que apresenta dados quantitativos sobre o conhecimento dos licenciandos quanto à dislexia e à identificação dessa dificuldade de aprendizagem.

TABELA 4: QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE DISLEXIA

Pergunta		Sim	%	Não	%
Q20	Você já ouviu falar em dislexia?	45	93,8%	3	6,2 %
Q21	Acredita que consegue identificar alunos com dislexia?	20	41,7%	28	58,3%
Q24	Você sabe quais profissionais atuam em casos com dislexia?	5	10,4%	43	89,6%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016.

Os dados da tabela acima (Tabela 4), referentes ao conhecimento sobre dislexia, chamam atenção, pois ainda que quase a metade dos acadêmicos tenha sido contundente ao afirmar acreditarem conseguir identificar alunos com dislexia, em contraponto, não sabem os encaminhamentos necessários a esses casos. Cabe mencionar que, nas questões apresentadas na Tabela 4, foram 48 os participantes que responderam e quatro não responderam a tais questionamentos.

É importante que a escola possibilite apoio pedagógico aos alunos e se preocupe com a aprendizagem deles, ainda que o docente precise buscar por novas formas de ensinar para dar conta dessa demanda. Logo, observamos que tais assertivas se direcionam também aos acadêmicos em processo de formação docente, pois esses serão os futuros professores em atuação.

Ainda nesse eixo, apresentamos abaixo o quadro comparando participantes deste estudo que disseram que acreditam conseguir identificar alunos com dislexia, isto é, resposta sim em Q21 e respostas nas perguntas Q24 e Q25 que investigam de forma mais aprofundada o conhecimento desses acadêmicos sobre a dislexia.

QUADRO 2: COMPARAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUE DISSERAM "SIM" EM Q21 COM Q24 E Q25

Respostas dos formandos que consideram que sabem identificar um aluno com dislexia (disseram SIM para Q21 - 20 Acadêmicos)					
(Q24) Você sabe que profissionais atuam em casos com dislexia?			(Q25) Quem frequentemente faz a primeira identificação da dislexia?		
Resposta	Acadêmicos	%	Resposta	Acadêmicos	%
Não	15	75%	Corretos	19	95%
Sim	5	25%	Errados	1	5%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016.

Nas respostas coletadas, ao relacionarmos a resposta SIM da Q21 (Acreditam que conseguem identificar alunos com dislexia?) com as demais

questões do Quadro 2, ficou explicitado que, dos acadêmicos que afirmaram saber identificar a dislexia (resposta sim na Q21), 75% afirmaram não saber quais profissionais atuam em casos com dislexia (Q24). Paradoxalmente, 95% dos participantes acertaram quem faz a primeira identificação da dislexia em sala de aula, que é justamente o professor.

No Quadro 3, em sequência, apresentamos uma correlação entre as respostas dadas na mesma questão 21 (Acredita que consegue identificar alunos com dislexia?) e a questão 29 (No seu entendimento, quais são as principais características indicativas de dislexia?). Para a Q29, em que os participantes precisavam assinalar as principais características indicativas de dislexia, seguimos os sinais considerados pela Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2016), que são:

- dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- conhecimento limitado de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
- desatenção e dispersão;
- dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.);
- dificuldade em diferenciar fonemas e grafemas;
- dificuldade na matemática e confusão com sinais;
- desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
- confusão para nomear entre esquerda e direita;
- vocabulário limitado, com sentenças curtas e imaturas, ou longas e vagas. (ABD, 2016, s.p.).

Consideramos como válidas apenas as respostas que fossem compatíveis com os sinais de dislexia utilizados pela ABD.

No quadro, utilizamos a cor cinza para respostas consideradas válidas conforme a literatura e a cor branca para respostas não válidas.

QUADRO 3: CORRELAÇÃO ENTRE RESPOSTA SIM EM Q21 E RESPOSTAS EM Q29

Correlação entre acadêmicos que acreditam que conseguem identificar dislexia e acertos/erros em sinais de dislexia		
Opções de resposta sobre os sinais (ou não) de dislexia	Número de acadêmicos que acreditam que esse é um sinal de dislexia	% de respostas
Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita	14	73,6%
Trocas na fala	12	63,1%
Trocas na escrita	16	84,2%
Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras)	3	15,7%
Desatenção e dispersão	14	73,6%
Dificuldade em copiar de livros e da lousa	11	57,8%
Disfluência	4	21,0%
Aluno não aprende a ler	6	31,5%
Dificuldade de realizar trabalho em grupo	5	26,3%
Deficiência auditiva comprovada	0	0,0%
<i>Déficit</i> intelectual	5	26,3%
Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.)	4	21,0%
Dificuldade em diferenciar fonemas e grafemas	12	63,1%
Leitura silábica	7	36,8%
Dificuldade na matemática, confusão com sinais	9	47,3%
Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences	6	31,5%
Hiperatividade	5	26,3%
Confusão para nomear entre esquerda e direita	7	36,8%
Problema de visão	0	0,0%
Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas	6	31,5%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016.

No Quadro 3 é possível observar que os participantes do estudo se contrariam ao afirmar saberem identificar a dislexia (resposta sim em Q21) e errarem quais são os principais sinais indicativos no momento da identificação de dislexia (Q29). Dos 20 acadêmicos que responderam acreditar que sabem identificar dislexia, apenas 3 acertaram todos os sinais.

Um dado relevante é que 26,3% deles acreditam que *deficit* intelectual é um sinal indicativo de dislexia. Isso se contrapõe ao que a literatura diz, afirmando que a dislexia acontece na ausência de *deficit* intelectual. Um dado de relevância para ser discutido ainda é que 21% acreditam que disfluência é um sinal indicativo de

dislexia. Disfluência, que é a quebra de fluência na fala, pode ser um indicativo de início de gagueira, entretanto não possui relação direta com a dislexia (MERÇON; NEMR, 2007).

Sobre as demais respostas não válidas, mencionamos que elas podem aparecer nos casos de dislexia, entretanto não são sinais considerados como indicativos de dislexia.

Os dados apontados no Quadro 3 evidenciaram que há uma dificuldade, por parte dos acadêmicos, sobre identificar e reconhecer os principais sinais de dislexia. Esses dados remetem ao estudo de Lopes e Crenitte (2013) sobre os professores, que também apresentam desconhecimento específico para reconhecer as dificuldades de aprendizagem, com dúvidas sobre como realizar de forma adequada a intervenção junto a esses alunos e quanto aos principais sinais. Esses autores referem ainda que a dificuldade dos docentes na atuação acontece em decorrência do desconhecimento pedagógico em geral, mais especialmente desconhecimento técnico sobre os transtornos de aprendizagem.

A análise dos dados revelou ainda que dois participantes, isto é, 4,2%, são formados em Pedagogia e realizam o segundo curso de graduação. Um dos critérios para o recorte da pesquisa ser com acadêmicos em formação nos cursos de licenciatura de Geografia, História, Letras e Matemática e não com discentes dos cursos de Pedagogia, pois este último curso tem, em sua matriz curricular, disciplinas que possibilitam o embasamento teórico no que concerne às questões das dificuldades de aprendizagem. Entretanto, um dos participantes relatou que acredita não estar preparado para identificar a dislexia. Relatou que aprendeu sobre dislexia na universidade, mas não sabe quais os encaminhamentos necessários nesses casos. Em resposta aberta, o participante justificou, na Q21, que não consegue identificar os alunos disléxicos, pois *“É necessário uma especialização para que a dislexia seja realmente diagnosticada”*. Tal resposta revela que, apesar de informar no questionário que conhece dislexia e já estudou sobre tal temática, o acadêmico demonstra não conhecer de fato a dislexia.

O outro participante graduado em Pedagogia relatou que acredita que sabe identificar alunos com dislexia, justificando: *“Bom, até o presente momento não tive contato com alunos disléxicos, porém acredito que conseguiria identificar, principalmente através do seu desempenho em sala de aula”*. Entretanto informou ainda que não conhece os encaminhamentos a serem realizados nos casos de

dislexia e errou na maior parte dos principais sinais de dislexia, revelando que não está apto para identificar alunos disléxicos.

Tais dados, ao serem relacionados com a queixa dos acadêmicos de que a universidade não prepara adequadamente, mesmo com grande parte dos acadêmicos tendo participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, deixam perceptível que um dos desafios que ainda deve ser vencido na realidade dos cursos de formação docente é a defasagem entre o que se aprende na teoria dos cursos de graduação e a realidade vivenciada na escola, sendo essa uma preocupação evidente entre os licenciandos dos cursos de formação docente, uma vez que a abordagem teórica desconsidera, em alguns casos, questões relativas ao contexto sociocultural, à realidade socioeconômica do acadêmico e às dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, a perspectiva dos acadêmicos quanto à preparação docente para a realidade em sala de aula também foi pesquisada nesse estudo, de modo que apresentamos abaixo os dados obtidos:

TABELA 5: PERGUNTAS E RESPOSTAS QUANTO À PREPARAÇÃO DOCENTE PELA UNIVERSIDADE

	Pergunta	Sim	%	Não	%
Q16	Você acredita que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula?	3	6,3%	45	93,7%
Q17	Você acredita que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente?	32	66,7%	16	33,3%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016.

Observamos que, como apontado na Tabela 5, a maior parte dos acadêmicos acredita que a universidade não prepara adequadamente o futuro docente para a realidade em sala de aula. Por outro lado, 66,7% dos acadêmicos acreditam que a formação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem para a vivência na realidade escolar. Tais respostas revelam contradições, visto que ambas as questões buscam o mesmo tema, que é a formação docente adequada para a realidade escolar.

Desde a década de 1990, a preocupação com a abordagem teórica dos cursos de formação docente era tema frequente de estudos científicos, o que fica evidente na pesquisa de Selma Garrido Pimenta (1995), questão que também foi pauta dos acadêmicos pesquisados no presente estudo. Nesse âmbito, a autora

afirma que essa é uma discussão presente na vida dos professores, já que, para ela, há uma ruptura entre teoria e prática. Esse posicionamento também é defendido por Maria Celeste Marques da Silva (1997) ao afirmar que, no primeiro contato com a sala de aula, o professor recém-formado sente “[...] como se, da noite para o dia, o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado” (SILVA, 1997, p. 53).

Partindo dos pressupostos de Diniz-Pereira (2007), o estágio supervisionado é o período em que o acadêmico pode vivenciar, na prática, conteúdos aprendidos teoricamente durante o processo de formação em sala de aula. Todavia, os estágios são realizados, em geral, nos períodos próximos ao término da graduação – aparecem tardiamente no processo de formação docente – fato que restringe o contato do acadêmico com a realidade da escola,.

Bernadete Angelina Gatti (2016) defende que o docente com boa formação é capaz de relacionar os conhecimentos teóricos com as práticas didáticas, bem como se preocupa com as questões de aprendizagem de cada aluno. Para a autora, os estudos que abordam a importância de um processo de formação docente de qualidade não são recentes. A vivência prática em sala de aula é de substancial importância para o desenvolvimento de novos saberes por parte do docente. Ressalta que não apenas o conhecimento teórico é necessário para uma formação, mas essa formação se faz também pela interação aluno-professor e, ainda, pelo conhecimento empírico adquirido no dia a dia da escola, de modo que afirma: “O desafio é viabilizar essa complexa formação e, mais, prover estágios adequados, decentes, orientados, coordenados, que possam realmente ajudar em sua formação profissional” (GATTI, 2016, p. 169).

Sob o prisma de Gatti (2016), o ideal é que haja uma inter-relação entre os aprendizados teóricos e práticos, de modo que nenhum dos dois prevaleça, mas que o futuro docente possa ter embasamentos de teoria e de prática bem articulados, para que com autonomia, possa prever melhorias no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Entretanto, salvo exceções, isso ainda não é uma realidade que possa ser evidenciada, especialmente se levarmos em consideração os processos de formação docente, da matriz curricular, bem como na dificuldade de implementação de melhorias no preparo prático aos licenciandos, sem falar no ensino a distância, que, ao invés de oportunizar acesso à educação, tornou-se um

mercado de diplomas. De todo modo, essa é uma questão para ser tratada em outro momento.

Seguindo a análise, conforme visualizado na Tabela 5, no que se refere ao preparo acadêmico propiciado pelo curso de formação docente, para a atuação em sala de aula (Q16), 93,7% acreditam que a universidade não prepara o acadêmico/futuro docente para a vivência da realidade em sala de aula, e 6,2% acreditam que prepara. Tal fato traz à reflexão a questão da importância de serem repensados os cursos de formação docente, as disciplinas ofertadas, a grade curricular e os programas, salientando que a formação deve ser direcionada à preparação adequada dos futuros professores para a realidade escolar. Uma taxa tão alta de acadêmicos entendendo que a universidade está distante da realidade da sala de aula é, no mínimo, preocupante.

Nesse sentido, Fagundes e Hahn (2016) ressaltaram a importância de se pensar os processos de formação docente:

A necessidade de repensar os currículos nas universidades é uma realidade urgente e irá impactar diretamente a formação de novos professores. O PIBID vem na vanguarda desse processo, realizando atividades que vão além da formalidade do ensino, o que tem garantido uma dinâmica diferenciada na formação de novos professores. (FAGUNDES; HAHN; 2016, p. 33).

Pensando em tal questão, foi realizada análise das grades curriculares e das ementas dos cursos de graduação em licenciatura em Geografia, História, Matemática e Letras para verificar o que é abordado nos conteúdos programáticos sobre as teorias de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem. A análise revelou que, em todos esses cursos, a única disciplina que abordou tal temática, foi a disciplina de Psicologia da Educação. No plano de ensino, a disciplina tinha como objetivo o ensino sobre as “diferentes problemáticas que permeiam o cotidiano escolar”, “fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem”, “formação do professor e no processo de ensino-aprendizagem”, “teorias de aprendizagem e do desenvolvimento e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem”.

Em contrapartida, ao observamos os conhecimentos sobre dislexia expostos pelos acadêmicos participantes deste estudo, observamos a existência de uma lacuna nesse conhecimento que não foi elucidada por meio dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Psicologia da Educação, indicando que falta uma vinculação de maior preparo para os cursos de licenciatura e que, apesar de haver,

na proposta teórica da disciplina, a temática das dificuldades de aprendizagem, a coleta de dados revelou que o conhecimento específico sobre dislexia ainda é frágil na formação docente universitária, apesar de ser uma realidade que não pode ser negada no ambiente escolar.

Quanto à efetiva preparação da universidade para a atuação em sala de aula, apenas 6,2% dos acadêmicos acreditam que essa preparação de fato aconteça. Esse percentual baixo aponta para o problema quanto à formação dos futuros docentes. Apresentamos abaixo algumas das respostas dos acadêmicos:

A1: “Acredito que nos munimos de conhecimento dentro dela (da universidade). Isso reforça o nosso contato e capacita para ler a realidade. O contato do sujeito com determinada realidade, para mim, é uma extensão do que vemos em sala, seu diálogo ali, naquele determinado espaço, corresponde à prática do que se aprimora. Acredito que nos capacita no sentido de ler a realidade, pode refletir do que se trata e para onde vai, o que fica para determinado assunto. Portanto, sim”.

A3: “Pois há, além do estágio supervisionado, a recorrente tentativa, por parte do professor, em relacionar a teoria e a prática”.

Como já apontamos anteriormente, em oposição a essas opiniões, 93,7% dos acadêmicos pesquisados afirmam acreditar que a universidade não prepara adequadamente o acadêmico para a realidade da escola. A principal queixa dos acadêmicos pesquisados é que a formação teórica é distante da realidade prática da escola. Abaixo apresentamos algumas das respostas:

A17: “Não. Porque a universidade se mantém distante ou um pouco distante das questões relativas ao ensino-aprendizagem. Em todos os cursos de licenciatura, com exceção da Pedagogia, a base teórica de Psicologia (disciplina Psicologia da Educação) é muito pequena. Quando se chega à sala de aula e encontra a realidade, você acaba minimizando a solução dos problemas”.

A24: “Porque é mais teórico, não tem vínculo forte com a prática”.

A36: *“Pois, em minha concepção, o curso fornece uma base teórica, porém o ato de ministrar só se aprende no chão da escola”.*

Percorrendo os meandros das discussões sobre os conhecimentos práticos e teóricos no processo de formação docente, Pimenta e Ghedin (2002) defendem a ideia que o conhecimento do professor também não se desenvolve apenas na prática, mas necessita da base teórica para se fundamentar. Para esses autores, é justamente o embasamento teórico que possibilita ao docente a compreensão de que na escola irá se deparar com diferentes alunos, com alunos de contextos históricos, sociais e culturais distintos e que, para cada um deles, o professor deverá ter uma postura adequada. Nesse âmbito, Pimenta e Ghedin (2002) reforçam a necessidade de investimento na formação docente.

O professor, ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar. Acreditamos, portanto, que uma formação desse porte poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica. (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 15).

A pauta dessa reflexão nos faz pensar sobre a importância de que os cursos de formação docente preparem os futuros professores para a realidade da sala de aula. Desse modo, o curso de formação inicial deve entretecer conhecimentos teóricos e práticos.

Tratando das melhorias na qualidade da formação de futuros professores, Diniz – Pereira (1999) aponta uma questão fundamental que é a presença de professores pesquisadores nas universidades. O autor defende que a vivência dos acadêmicos com a pesquisa científica proporciona um saber crítico fundamental para a prática docente e, ainda, para ele, o conhecimento científico possibilita que o docente perceba as necessidades específicas de cada estudante, realizando um trabalho direcionado a cada necessidade.

Tratando ainda sobre a importância da formação docente de qualidade, Souza (2009) defende a formação docente como um processo contínuo, onde o professor é visto como um profissional reflexivo, que se preocupa com os aspectos pedagógicos da aprendizagem dos estudantes.

Sob a mesma perspectiva, Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que a educação é a área do saber que precisa responder às necessidades específicas do seu

contexto. Isto é, os docentes, enquanto mediadores do processo de educação, devem estar preparados para suprir as necessidades que a escola, e seus alunos, cada um em sua particularidade, exigem.

Sobre a qualidade do curso de formação docente, os acadêmicos foram questionados sobre se acreditam que a formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente (Q17). Nesse âmbito, 66,7% dos participantes responderam “sim”, enquanto 33,3% acreditam que “não”. Tal resultado é contraditório, visto que a Q16 (Você acredita que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula?) e Q17 (Você acredita que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente?), têm o mesmo fundamento, que é verificar se acreditam que a universidade prepara ou não o acadêmico para a vivência como docente. Tais questões estão relacionadas à universidade e à formação que propicia aos acadêmicos. Entretanto, as respostas contraditórias revelam que os discentes veem a universidade com uma concepção diferente e distante da formação de conhecimento que seu curso de graduação possibilita.

A seguir apresentamos algumas das respostas positivas sobre a preparação da universidade para a vivência como docente:

A1: *“Sim, pois principalmente durante as aulas de prática realizamos diversas discussões a respeito desse processo, bem como sobre a prática docente”.*

A6: *“Porque permite vivenciar a realidade educacional, ter contato com os principais problemas educacionais e proporcionar meios para solucioná-los”.*

A8: *“Acredito que sim, pois, como já mencionado, várias foram às oportunidades que tivemos, como estágio, PIBID e, principalmente, os professores capacitados”.*

A21: *“A grade contempla de maneira satisfatória conhecimentos técnicos e pedagógicos que acredito que sejam substanciais a futuras práticas docentes”.*

Um aspecto abordado pelo acadêmico referenciado como A8 apontou para a capacitação dos docentes universitários. Ao observarmos as taxas de qualificação

dos docentes atuantes nesses cursos de licenciatura do *Campus* de Campo Mourão, percebemos que são altas, com 41% a 58% de doutores em cada curso. No curso de Geografia são 41% docentes doutores, no de História são 58%, no de Letras são 52% e no de Matemática são 55%. A qualificação dos docentes do ensino superior é fundamental para buscar uma melhor formação acadêmica para licenciar os futuros professores do ensino fundamental e médio.

Enquanto isso, quanto a capacitação docente, diferentemente, 33,3% dos acadêmicos pesquisados acredita que “não”. Pontuamos abaixo algumas das justificativas para as respostas negativas:

A3: *“Não completamente. Acredito que o professor se constrói ao longo de sua carreira”.*

A5: *“Não, porque faltam atividades práticas e ensino que esteja mais próximo da realidade escolar. Há um grande distanciamento entre o que se estuda na universidade e a realidade escolar”.*

A12: *“Embora tenha participado de programas como PIBID, acredito que só a formação durante o período de graduação ainda é bastante limitada ao que se refere ao exercício da docência”.*

A18: *Não. Porque a universidade está muito distante da realidade da escola, a sociedade modifica muito rápido, com ela os alunos. Vemos a "Geografia" acadêmica e a escola como dois ramos, que em pouco se convergem.*

Nesse sentido, a universidade, como instituição formativa, tem papel fundamental quanto à promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como nos aspectos que tangem à qualidade da formação de professores. Apesar disso, conforme é retratado nas respostas expostas acima, quanto à formação de professores, observamos que a função da universidade na produção do conhecimento universal tem sido mais de cunho técnico do que formativo, distanciando-se da realidade escolar. Vários são os fatores que interferem nessa questão, dentre eles podemos mencionar projetos de formação exclusivamente técnica, que dificultam o processo de formação adequada aos futuros professores e

cortes em investimento por parte do governo em programas de formação complementar, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

No que tange à importância de tal programa para a formação acadêmica docente, Sandra Salete de Camargo Silva (2016) afirma:

O Pibid consiste hoje em um importante instrumento de incentivo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Esse Programa, destinado aos estudantes de licenciatura, concede bolsas e oportuniza a concretização de atividades inovadoras em projetos institucionais de iniciação à docência, desenvolvidos na educação superior em parceria com escolas de educação básica, de rede pública de ensino. (CAMARGO SILVA, 2016, p. 63).

A pesquisa com os acadêmicos revelou que 63,5% deles participam ou já participaram de algum programa de PIC ou do PIBID durante a graduação, enquanto 36,5%, não. Os dados em relação ao PIBID nos chamam atenção por ser um alto índice de acadêmicos que relataram ter participado de tal programa. Tal participação pode-se refletir em maior qualidade na formação acadêmica desses licenciandos, por possibilitar um maior contato com o dia a dia da escola. Observamos ainda que, apesar de 75% do total dos acadêmicos estarem empregados durante a graduação, 64% dos acadêmicos que trabalharam durante a graduação participaram do PIBID. O atual encerramento do PIBID pode impactar em piores ainda maiores na formação acadêmica docente, pois dificultaria ainda mais a relação teoria e prática, tão necessária para uma formação abrangente. O risco é de novo retrocesso quanto ao dilema entre a formação técnica e a de cunho formativo, que gera o distanciamento do acadêmico das salas de aula (GUZMÁN et al., 2015).

Os problemas que o atual modelo de universidade enfrenta na realidade da carreira docente são diversos, desde a procura baixa por cursos de formação docente, altos índices de evasão nesses cursos – portanto poucos formandos –, bem como cortes de investimentos por parte do governo. Além disso, acontecem cortes em investimentos na educação e questões de desvalorização salarial e profissional, logo, a busca por cursos de licenciatura se reduz frente a esse problema conjuntural.

Quanto às perspectivas dos acadêmicos em relação à sua futura atuação docente e preparação profissional, segue uma tabela com algumas dessas questões.

TABELA 6: PERGUNTAS E RESPOSTAS OBJETIVAS DO QUESTIONÁRIO

Pergunta		Sim	%	Não	%
Q9	Durante a sua graduação, participa ou já participou de algum programa como PIC ou PIBID?	33	63,5%	19	36,5%
Q13	Você gosta do seu curso de graduação?	46	95,8	2	4,2%
Q14	Durante a sua graduação, você participou de eventos científicos?	44	91,7%	4	8,3%
Q15	Durante a sua graduação, você participou de cursos específicos de extensão e de eventos na área pedagógica que tratassem de assuntos relacionados às dificuldades e aos distúrbios de aprendizagem?	2	4,2%	46	95,8%
Q16	Você acredita que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula?	3	6,2%	45	93,8%
Q17	Você acredita que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente?	32	66,7%	16	33,3%
Q18	Depois de formado, a sua intenção é atuar como docente?	37	77,1%	11	22,9%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016.

A questão 9 foi respondida por 52 acadêmicos, enquanto as demais – Q13, Q14, Q15, Q16, Q17 e Q18 – foram respondidas por 48 participantes.

Conforme mostrado na Tabela 6, quando questionados sobre se pretendem atuar como docentes após formados, 77,1% dos acadêmicos pesquisados afirmaram pretender atuar como docentes após a conclusão dos devidos cursos de licenciatura (Q18). Em oposto a isso, 22,9% dos acadêmicos não têm intenção de atuar, sendo que as respostas que apresentamos na sequência evidenciam a preocupação dos acadêmicos quanto à carreira docente, e apontam um indício já conhecido quanto aos baixos índices da inserção dos egressos no mercado de trabalho.

A16: *“O salário não compensa”.*

A33: *“Por enquanto não me sinto preparada para atuar como docente”.*

A35: *“Descaso com a educação em relação ao Estado”.*

A39: *“Já foi minha intenção, mas, com tudo o que está acontecendo neste ramo, eu tenho minhas dúvidas”.*

As respostas acima manifestam fortemente a preocupação dos acadêmicos quanto à desvalorização profissional que a carreira docente sofre na conjuntura atual. Tais respostas podem estar relacionadas com o que estava ocorrendo no período da coleta de dados, que foi no segundo semestre de 2016, período em que havia diversas paralisações docentes, ocupações de escolas e de universidades, cortes na previdência, desvalorização salarial e de plano de carreira, bem como o não reajuste salarial dos professores.

Sobre a isso, Ansai e Junges (2016) afirmam:

O contexto educacional atual é alvo de intensos debates e fóruns nacionais de discussão que, em comum, entram em consenso na necessidade de maior valorização do profissional da educação e de melhoria na qualidade da formação de professores. Tal quadro expressa um desafio ao Ensino Superior, mais especificamente, aos cursos de licenciaturas entendidos como espaços de formação inicial para a docência. (ANSAI; JUNGES, 2016, p. 30).

Quanto à escolha dos cursos, os acadêmicos foram questionados se gostam do curso de graduação escolhido (Q13). Nessa questão tivemos demonstrativos de que 95,8% dos acadêmicos estão satisfeitos com a escolha do curso, enquanto 4,2% responderam negativamente. As respostas revelam que, apesar dos problemas referentes à carreira docente, os acadêmicos gostam do curso de graduação escolhido. Os discentes que responderam que não gostam do curso escolhido não justificaram a sua resposta. Ainda sobre isso, apresentamos a seguir algumas das respostas dos acadêmicos.

A1: *“Porque encontrei o [de] que realmente gosto, que é lecionar”.*

A25: *“Porque aprendo muito sobre mim e sobre o mundo”.*

A34: *“Curso que satisfaz às necessidades discentes, ótimo corpo docente, etc.”.*

A43: “*Temos bons professores, quase todos doutores, e é uma área [de] que sempre gostei*”.

Essas respostas indicam, sobretudo, que os acadêmicos se identificam com o curso de graduação que escolheram. Em contrapartida, esses mesmos dados nos direcionam a refletir sobre o problema que os cursos de formação docente vêm sofrendo, isto é, como já mencionamos no decorrer da discussão, os cursos de licenciatura estão passando por uma crise.¹¹

Com isso, defendemos que o processo de formação docente seja algo constante e contínuo, por meio de aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no curso inicial de formação docente. Nesse sentido, o resultado das respostas da Q14, questionando os acadêmicos sobre se eles, durante a graduação, participaram de eventos científicos, 91,7% responderam que participaram. É preciso, entretanto, levar em consideração que a própria universidade oferece inúmeros eventos ao longo do ano, de modo que os acadêmicos possam participar, considerando a realidade social deles. Esse fato revela participação, o que não necessariamente representa diversidade. Sabemos, a partir de informações coletadas nos cursos, que grande parte dos eventos apresentam recortes temáticos mais genéricos e não especificamente representam a necessidade de uma demanda gerada na educação básica.

Sucessivamente, quando questionados, em Q15, na tabela 6, sobre se participaram de eventos científicos relacionados a dificuldades ou a distúrbios de aprendizagem durante a graduação, 95,8% dos acadêmicos responderam que não participaram de eventos relacionadas ao tema. Isto é, os acadêmicos mostraram que, durante a graduação, participaram de eventos científicos, porém não de eventos que tratassem de distúrbios de aprendizagem. Enfatizamos, portanto, que esses números chamam a atenção uma vez que os acadêmicos não tiveram a oportunidade, internamente ou externamente, por outros motivos, de participar de eventos e de cursos com questões específicas voltadas à realidade da educação básica. Isso evidencia mais um problema na formação complementar dos acadêmicos da graduação, pois, para além do *déficit* da temática no currículo, a formação complementar também não atinge essa questão.

¹¹ Entre os acadêmicos questionados, 15,4% já haviam concluído outro curso em nível de graduação.

Entretanto, ao serem questionados se pretendem continuar os estudos após a conclusão da graduação (Q19), 45,8% dos participantes responderam que pretendem realizar um curso de pós-graduação em nível de mestrado e 27%, um curso de pós-graduação em nível de especialização. Isso é um bom indicativo no sentido de que representa as intenções dos participantes na busca de novos conhecimentos. Por outro lado, demonstra a insegurança quanto ao mercado de trabalho dos cursos de licenciatura.

Por meio das discussões do presente capítulo e com base no panorama dos dados coletados nesta etapa da pesquisa, ficou evidenciado que os acadêmicos apresentam dificuldade no conhecimento sobre dislexia, o que confirma nossa hipótese inicial da investigação. Mesmo assim, contudo, os acadêmicos reconhecem ser o professor o primeiro profissional a fazer a identificação da dislexia na escola, o que é o primeiro passo importante, ou seja, o reconhecimento é necessário e reforça ainda mais a nossa crença na importância da formação docente qualificada. Para além dessas questões centrais, o estudo revelou inúmeros indícios atrelados à questão em estudo e que interferem diretamente nos resultados acima revelados, como: o entendimento de que a universidade não prepara o futuro professor para a realidade escolar, os problemas referentes ao mercado de trabalho, baixa concorrência no ingressos e altos índices de evasão, entre outras questões apontadas ao longo do texto.

3 A DISLEXIA NO ESPAÇO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

A literatura que versa sobre o tema aponta que há uma dificuldade, por parte dos professores, na identificação da dislexia na escola, bem como uma lacuna no que tange ao conhecimento docente sobre tais questões. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é verificar se há essa dificuldade, qual é essa dimensão e quais são as perspectivas dos docentes sobre a dislexia e a formação de professores.

Este capítulo tem como eixo central a discussão sobre o conhecimento docente a respeito da dislexia no ambiente escolar e na formação docente.

A discussão é pautada pelos resultados obtidos por meio da coleta de dados com os docentes dos colégios selecionados e que vão apresentados abaixo. O questionário aplicado com os docentes contou com um total de 33 questões.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Este estudo se limita ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, que atende a um total de 16 municípios. Nesse total de municípios, são 75 escolas e colégios, entre os quais esta pesquisa tem seu foco voltado aos 14 colégios que pertencem exclusivamente ao município de Campo Mourão, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 4: Professores por área e dados de colégios de Campo Mourão

(Continua)

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO MOURÃO - MUNICÍPIO CAMPO MOURÃO			
Total de Colégios:	14	Professores - História:	6
Professores - Português:	13	Professores - Geografia:	6
Professores - Matemática:	9	Total de Professores:	34
Colégio		Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Colégio Estadual Alvorada		NÃO	SIM
Colégio Estadual Prefeito Antônio Teodoro Oliveira		SIM	SIM
Colégio Estadual Dom Bosco		SIM	SIM
Colégio Estadual de Campo Mourão		SIM	SIM
Centro Est. de Ed. Básica de Jovens e Adultos de Campo Mourão		NÃO	SIM
Centro Est. de Ed. Profissional Agrícola de Campo Mourão		NÃO	SIM

(Conclusão)

Colégio	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Colégio Estadual Professor Darcy José Costa	SIM	SIM
Colégio Estadual Professora Ivone Soares Castanharo	SIM	SIM
Colégio Estadual do Campo Professor Jaelson Biacio	SIM	SIM
Colégio Estadual Novo Horizonte	SIM	SIM
Colégio Estadual Doutor Osvaldo Cruz	SIM	SIM
Colégio Estadual Marechal Rondon	SIM	SIM
Colégio Estadual Unidade Polo	SIM	SIM
Colégio Estadual Vinícius de Moraes	SIM	SIM

FONTE: SEED, 2016.

O Quadro 4 expõe os nomes dos quatorze colégios selecionados como amostra da coleta com docentes e apresenta ainda o número de docentes por área de formação. Dessa maneira, a amostra inicial foi composta por 34 docentes, não fazendo distinção de tipo de contratação ou de quantidade de carga horária, desde que sejam graduados em Geografia, Matemática, Letras e História, respectivamente, e que estejam atuando em suas áreas de formação, seguindo, então, os mesmos cursos do grupo de discentes do capítulo anterior. É importante mencionar que esse total de 34 docentes foi o número de professores que o Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão informou à pesquisadora. Entretanto, durante a pesquisa de campo nos deparamos com um total de 226 professores que atuavam nos colégios selecionados no momento da coleta de dados, em suas áreas de formação.

A amostra final foi composta por 90 docentes. Foram realizadas quatro tentativas de coleta com cada colégio. A primeira tentativa de coleta pessoalmente foi realizada nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2017, a segunda nos dias 30 e 31 de março de 2017 e a terceira nos dias 19 e 23 de maio de 2017. A última tentativa de coleta foi realizada via e-mail com os docentes que não participaram pessoalmente. Cabe mencionar que os questionários aplicados de forma manual foram, posteriormente, transcritos para a plataforma pela pesquisadora.

Assim como realizado na descrição dos dados da coleta do Capítulo 2, na análise e exposição dos dados coletados com os docentes, utilizaremos a sigla “D” para todos docentes participantes, seguido da numeração correspondente à ordem

de participação. Para fazer referência às questões, utilizamos a letra “Q”, seguida do número da questão.

Para que possa ser visualizado o número de docentes participantes por curso de formação, apresentamos abaixo uma tabela com a distribuição dos docentes e porcentagem na composição da amostra.

TABELA 7: CURSOS DE GRADUAÇÃO DOS DOCENTES QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO E PORCENTAGEM DA AMOSTRA

Descrição da amostra por curso de formação				
Curso	Geografia	História	Letras	Matemática
Participantes	22	18	29	21
% amostra	26,5%	21,7%	34,9%	25,3%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016

O total de participantes que responderam à questão exposta na Tabela 7 foi de 83 docentes. Dos 83 que responderam, 7 deles fizeram mais de uma graduação nos cursos acima relacionados.

Os docentes pesquisados nessa amostra foram 77,1% do sexo feminino e 22,8% do sexo masculino. Dessa amostra, 63,8% tiveram algum vínculo empregatício durante a graduação. Desses 63,8%, um percentual apenas de 11,3% foi bolsista de PIC ou de PIBID.¹²

Quanto ao tipo de vínculo atual como docente, 96,3% são efetivos.

Esses são elementos que nos ajudam a entender um pouco do perfil dos docentes participantes deste estudo.

3.2 DISLEXIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nesse eixo da pesquisa, propusemo-nos discutir a escola como o espaço de atuação docente, ambiente em que há troca de saberes entre alunos e professores. Realizamos reflexões a respeito da formação desse professor, observando os dados coletados neste estudo, as perspectivas dos professores quanto à carreira docente, bem como apontando as principais dificuldades docentes na realidade escolar no que tange às dificuldades de aprendizagem. Em sequência, vai apresentada ainda

¹² O programa de Iniciação Científica na Unespar – Campo Mourão foi implantado em 1999 e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em 2012.

uma discussão apontando as necessidades de uma formação docente que tome por base a realidade dos professores em sala de aula.

Levando em conta o foco central do presente capítulo, a escola é um espaço de troca de saberes entre docente e aluno, em que o aluno é um ser social, constituído pelas suas vivências em casa, com a família, na escola e em seu meio social, e, por esses motivos, observamos que é necessário que o professor tenha uma preparação específica e contundente na abordagem de questões que vão além da teoria disciplinar escolar.

Nesse contexto, em referência aos estudos de Saviani (2009) frente à ideia de que a escola é um espaço de reciprocidade entre os saberes de alunos e professores, essa permuta possibilita vínculos e convívio integrado no ambiente escolar. Por meio dessa visão da escola como um local acolhedor, consideramos pertinente que os alunos tenham as suas limitações e dificuldades compreendidas. Desse modo, sendo a função principal da escola possibilitar o aprendizado dos alunos, é importante que os professores estejam preparados para se deparar com a realidade das dificuldades de aprendizagem no dia a dia escolar e saber como atuar nesses casos.

No que tange à importância do conhecimento docente sobre as dificuldades de aprendizagem, autores apontam que é necessário que os professores tenham conhecimento teórico e prático sobre essas dificuldades, visando possibilitar adaptações curriculares e novas metodologias de ensino aos alunos disléxicos (SÁNCHEZ PALOMINO, 2009; TORTOSA; ÁLVAREZ, 2009).

Nesse sentido, quanto à detecção da dislexia e, inclusive, quanto a respectiva intervenção profissional o conhecimento docente sobre a temática pode gerar novas possibilidades de aprendizagem ao aluno disléxico, por isso a importância de se repensar a formação docente (GUZMÁN et al., 2015).

Com a preparação menos técnica e mais formativa, o docente obteria conhecimentos das teorias de aprendizagem e também das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, na tabela que segue mencionamos dados obtidos a respeito especificamente dessa dificuldade de aprendizagem.

TABELA 8: QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE DISLEXIA

(Continua)

Pergunta		Sim	%	Não	%
Q24	Você já ouviu falar em dislexia?	81	98,8%	1	1,2%

(Conclusão)

Pergunta		Sim	%	Não	%
Q26	Você acha que está preparado para identificar em sala de aula os problemas de aprendizagem?	50	60,9%	32	39,1%
Q28	Você sabe que profissionais atuam em casos com dislexia?	37	45,2%	45	54,8%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2017.

Quanto ao conhecimento a respeito de quais são os profissionais que atuam nos casos de dislexia, o quadro que segue mostra essa informação.

QUADRO 5: COMPARAÇÃO DOS DOCENTES QUE DISSERAM "SIM" EM Q28 E RESPOSTAS EM Q29

Respostas dos professores que consideram que sabem que profissionais atuam em casos de alunos com dislexia (dissaram SIM para Q28 - 37 Docentes)					
(Q28) Você sabe que profissionais atuam em casos com dislexia?			(Q29) Quando há hipótese da identificação de algum aluno com dislexia, para onde ou para que profissional ele deve ser encaminhado?		
Resposta		%	Resposta		%
Sim	37	45,1%	Corretos	29	78,3%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2017.

Esses dados revelam que os docentes que afirmam que sabem que profissionais atuam nos casos de alunos com dislexia e, ao serem questionados em Q28, sobre quais são esses profissionais, as respostas, em sua maioria, estão corretas. Respondendo que os profissionais que atuam em casos de alunos disléxicos, são o neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo.

Esses dados diferem dos resultados encontrados na coleta com os acadêmicos dos últimos anos dos cursos de graduação da Unespar, conforme explicitado no Capítulo 2, em que a grande maioria dos acadêmicos já ouviu falar em dislexia (93,8%), entretanto 89,6% deles relataram que não sabem quais profissionais que atuam nos casos de dislexia.

Um dado relevante é que 50% dos docentes afirmaram que já estudaram sobre dislexia no ambiente escolar, enquanto apenas 22,5% apontaram que aprenderam sobre tal temática na universidade, revelando que possivelmente os conhecimentos de o que é dislexia, quais os principais sinais e quais os encaminhamentos necessários no caso de alunos disléxicos podem ter sido adquiridos na prática docente, diferindo então dos dados obtidos com acadêmicos.

Os dados de uma pesquisa realizada na Espanha revelaram que os docentes pesquisados possuem bom conhecimento quanto à intervenção nos casos de dificuldades de aprendizagem como dislexia e que conhecem algumas estratégias de metodologia de aprendizagem para esses casos. Para os autores, tal conhecimento pode ser um reflexo da prática docente com dificuldades de aprendizagem no dia a dia escolar. Entretanto, os docentes da pesquisa mostraram dúvidas quanto aos fatores indicadores e às características de dislexia e dificuldades de aprendizagem, indicando para a importância de que a formação docente se volte a tais questões (GUZMÁN et al., 2015).

Diferentemente, Ana Blanco García (2012) afirma, em seu estudo, que os docentes que atuam com alunos disléxicos desconhecem formas específicas de trabalho com tais alunos e ainda afirmam que, muitas vezes, a dislexia é invisível no contexto escolar. Para a autora, tais fatos acontecem em decorrência da fragilidade na formação docente no que tange às dificuldades de aprendizagem.

Nesse contingente, ao compararmos as respostas dos docentes que responderam que acreditam conseguir identificar dislexia (“sim” em Q27) com as respostas em Q33 onde relacionam as principais características, observamos que os resultados foram semelhantes aos dos acadêmicos, visto que ambos os grupos se contradisseram e apresentaram dificuldade em apontar os sinais da dislexia. Nesse sentido, o quadro que segue busca apresentar tal questão. Para tal, seguimos os mesmos sinais utilizados no Capítulo 2 conforme o que é esperado pela ABD como sinais de dislexia. Desse modo, no quadro utilizamos a cor cinza para respostas consideradas válidas conforme a literatura e cor branca para respostas não válidas.

QUADRO 6: CORRELAÇÃO ENTRE RESPOSTAS DE DOCENTES “SIM” EM Q27 E RESPOSTAS EM Q33

(Continua)

CORRELAÇÃO ENTRE RESPOSTA SIM EM Q27 E RESPOSTAS EM Q33		
Opções de resposta sobre os sinais (ou não) de dislexia	Número de docentes que acreditam que esse é um sinal de dislexia	% de respostas
Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita	31	77,5%
Trocas na fala	20	50,0%
Trocas na escrita	29	72,5%
Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras)	14	35,0%
Desatenção e dispersão	13	32,5%

(Conclusão)

Opções de resposta sobre os sinais (ou não) de dislexia	Número de docentes que acreditam que esse é um sinal de dislexia	% de respostas
Dificuldade em copiar de livros e da lousa	20	50,0%
Disfluência	3	7,5%
Aluno não aprende a ler	17	42,5%
Dificuldade de realizar trabalho em grupo	8	20,0%
Deficiência auditiva comprovada	2	5,0%
Déficit intelectual	3	7,5%
Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.)	10	25,0%
Dificuldade em diferenciar fonemas e grafemas	22	55,0%
Leitura silábica	17	42,5%
Dificuldade na matemática, confusão com sinais	9	22,5%
Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalhos escolares e perda de seus pertences	11	27,5%
Hiperatividade	3	7,5%
Confusão para nomear entre esquerda e direita	4	10,0%
Problema de visão	0	0,0%
Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas	9	22,5%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2017.

Segundo dados acima embora, em geral, as respostas apontarem que os docentes acertam parte dos sinais identificadores de dislexia, é possível notar que as respostas ainda são tímidas e alguns dos principais sinais ainda são pouco reconhecidos pelo grupo de docentes que participou da pesquisa. Os dados revelaram ainda que houve erro ao assinalar sinais que não são necessariamente sinais de dislexia, como trocas na fala, trocas na escrita e hiperatividade. Uma parte dos docentes acredita ainda que disfluência ou gagueira seja um sinal de dislexia, que o aluno disléxico não aprende a ler, que um dos sinais de dislexia é deficiência auditiva comprovada e *deficit* intelectual. Tais respostas estão incorretas e não possuem relação com dislexia. Desse modo, a análise aponta que, apesar de os docentes acreditarem estar preparados para identificar alunos disléxicos em sala de aula, ainda há dúvidas sobre os principais sinais identificadores de dislexia.

Apesar da dificuldade no conhecimento dos sinais da dislexia, em várias respostas fica evidente que os professores pesquisados se preocupam com a temática das dificuldades de aprendizagem e gostariam de melhorar o conhecimento

sobre tais questões. Nesse sentido, quanto às possíveis melhorias a serem realizadas para a formação docente sobre dislexia, alguns dos participantes da pesquisa deram algumas sugestões, que apresentamos em sequência.

D7: *“Cursos de extensão na semana pedagógica”.*

D10: *“Cursos formativos”.*

D16: *“Na minha opinião, todos os profissionais da educação deveriam ter conhecimento da causa”.*

D19: *“Precisaríamos de um curso de formação específica para isso”.*

D25: *“Um curso on-line, um curso ministrado dentro da escola, palestras na escola”.*

D39: *“Curso com profissionais experientes, que possam abordar o tema desde a identificação até sugestões de como possamos contribuir com o avanço acadêmico dos nossos alunos”.*

Nesse viés, Silva et al. (2017) mencionaram que a formação continuada é um instrumento de reflexão que leva ao aprimoramento dos conhecimentos aprendidos na graduação, possibilitando atualização e aperfeiçoamento. Desse modo, os autores asseguram:

[...] a partir da formação continuada é possível que o professor se mantenha atualizado e aberto a novas propostas e ferramentas de ensino e de aprendizagem. O professor que se propõe a inovar e a se reinventar consegue estimular e produzir conhecimento efetivo em seus alunos. É um processo que permite ganhos ao professor e ao aluno. (SILVA et al., 2017, p. 138).

Para Kretzmann e Behrens (2010, p. 187), a formação continuada é um “[...] fator decisivo para a realização de uma nova prática pedagógica”. Os autores apontam que a formação continuada possibilita melhoria no conhecimento em assuntos que não foram aprofundados durante a graduação, bem como acrescenta novos saberes ao docente, o que enfatiza efetivamente a importância da formação continuada para a carreira do professor. Sendo assim, é fundamental que o professor esteja em processo constante de formação para que possa ser reflexivo quanto à escola na atualidade.

As melhorias no processo de formação continuada vêm sofrendo com cortes do governo estadual, visto que, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, diversos cortes de investimento em educação foram notícia. Houve cortes no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que é justamente programa que visa gerar formação continuada aos professores da educação básica do estado do Paraná, possibilitando troca de conhecimentos entre docentes do ensino superior e da educação básica. Em contrapartida, houve investimento em programas de mestrados profissionais para professores da educação básica. Tais questões geram reflexões sobre a importância de que haja investimento em formação continuada e não retrocessos.

Além de melhorias no processo de formação docente e de formação continuada, são necessárias melhorias gerais no ambiente escolar, o que, segundo Silva et al. (2017), é tratado como uma necessidade de que os gestores escolares realizem a proposição de melhorias nos processos de ensino-aprendizagem na escola. Entretanto, os autores reiteram que as mudanças necessárias são desafiadoras:

Trata-se de um grande desafio para a qualidade da educação, que se torna ainda mais complexa pelo fato de a escola ser constituída por indivíduos diversos, com olhares diferentes, que tiveram formações diferentes, e que são oriundos de contextos distintos. (SILVA et al., 2017, p. 130).

Entretanto, Maria Ivete Basniak (2016) defende que, apesar de ser necessária a formação continuada, as propostas de tal formação devem ser repensadas visando de fato possibilitar melhorias nos saberes docentes:

[...] as formações continuadas propostas normalmente se resumem a cursos esporádicos, sem continuidade, realizadas de forma a passar receitas prontas, que nem sempre condizem com o trabalho do professor em sala de aula, não se constituindo espaço de debates e discussões. (BASNIAK, 2016, p. 67).

Nesse contexto de diferentes perspectivas, de diferentes formações, é importante que a escola seja um ambiente de troca de saberes, onde o professor ensina e aprende com os alunos, por meio da intermediação entre diversos saberes e culturas, sendo este um ambiente potencial para o desenvolvimento humano (SILVA et al., 2017; ZANDONÁ; GOLDSCHMIDT, 2017). Ainda, de acordo com

Pedro Duarte e Fernando Diogo (2018) enfatizam a metáfora de que a escola deve ser como um organismo vivo, adaptando-se à realidade escolar:

Se pretende sobreviver e prosperar, entenda-se continuar a captar e educar novos estudantes, as escolas e demais instituições educativas precisam de se adaptar ao contexto em que se encontram inseridas. (DUARTE; DIOGO, 2018, p. 203).

Tomando por base que a escola é o ambiente de aprendizado escolar do aluno, Guisso (2017) aponta que “A escola tem uma importante função social que se refere à garantia da apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido, favorecendo o processo de humanização e a construção da cidadania” (GUISO, 2017, p. 11).

Nesse sentido, visto que o processo de ensino é algo complexo, Marcelo Garcia (2009) afirma que é de suma importância que, para a mediação desse processo, o docente esteja em formação continuada.

Associando os resultados obtidos na coleta de dados com os docentes e com os dos acadêmicos, observamos que os participantes desta pesquisa reconhecem que existe uma lacuna no conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem e que muito poderia ser feito. Várias são as queixas sobre a necessidade de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada e isso sendo referido à necessidade da correlação entre teoria e prática durante a formação docente. Para que isso ocorra, é importante que, desde o processo de formação docente, as teorias de aprendizagem, bem como as dificuldades de aprendizagem, sejam amplamente exploradas, propiciando ao futuro docente conhecimentos nesses aspectos e que haja incentivos na formação continuada.

Outros dados da coleta mostraram ainda que, apesar dos desafios e das dificuldades, a totalidade dos docentes participantes dessa pesquisa acredita que fizeram a escolha correta ao escolherem seus cursos de graduação. Entretanto, as respostas dos docentes apontaram ainda as mesmas preocupações dos acadêmicos em processo de formação quanto à carreira docente na realidade atual. Ao serem questionados se gostam da área de formação e se entendem que essa foi uma escolha certa, 100% dos docentes participantes desta pesquisa afirmaram que “sim”. Apesar disso, nas justificativas alguns docentes indicaram apreensões quanto ao rumo da carreira de professor:

D24: *“Ser professora é o que gosto de fazer, ensinar, aprender... apesar dos desafios e dificuldades que a educação enfrenta atualmente”.*

D36: *“Gosto da linguagem. Gosto de passar a vivência através dos textos. Perceber que os alunos podem abrir seu leque de comunicação e de socializar através da linguagem e assim também aprender a estrutura gramatical”.*

D40: *“Gosto, porém hoje eu ponderaria mais a questão financeira. A licenciatura exige muito na graduação (carga de leitura, trabalhos, projetos), a formação precisa ser contínua e a remuneração é muito baixa”.*

Essa angústia quanto à carreira docente vista nas respostas dos docentes segue a mesma linha dos escritos de Facci (2010) ao afirmar que vários fatores influenciam negativamente a carreira docente, dentre esses, a autora citou também a desvalorização da profissão, questões de formação, bem como a própria estrutura do ensino.

Para Marli André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (2010), as transformações vistas na atual conjuntura na vida profissional dos docentes geram a necessidade de os docentes refletirem sobre isso:

Os docentes se sentem desafiados a repensar os conhecimentos, as práticas, as atitudes e os valores que até então lhes serviam de base e buscam reestruturar seus saberes em resposta às novas situações. (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010, p. 75).

Nesse sentido, para Caroline Kretzmann e Marilda Aparecida Behrens (2010), esse repensar das práticas pedagógicas, do ensino e das atitudes da prática docente pode ser uma possibilidade de transformações:

Pensar o ensino parece ser o caminho para uma efetiva mudança paradigmática no interior das escolas e universidades. Para que nessas instituições aconteça uma efetiva e significativa educação, faz-se necessário repensar como ensinar e como aprender, de modo a corresponder com os anseios da sociedade. Esse movimento paradigmático impele a pensar a profissão do professor, sua formação e as questões que afetam o trabalho entre educador e educação em sala de aula. (KRETZMANN; BEHRENS, 2010, p. 186-187).

Por conseguinte, observamos que são variadas as discussões a respeito da necessidade de alterações no currículo dos cursos de formação docente visando a

adequação deles à realidade de sala de aula. Nesse viés, conjecturamos que os planos de ensino e as ementas dos cursos de formação docente sejam repensados visando à vinculação entre teoria e prática, levando em conta a realidade do dia a dia escolar, bem como revendo questões a respeito das teorias de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, para uma atuação integralizada em sala de aula é fundamental que o professor esteja em constante formação, isto é, que sua carreira seja marcada por cursos de atualização, por eventos profissionais e por cursos de formação continuada. Ser professor é um processo contínuo de formação, de articulação entre os conhecimentos técnicos da área de formação específica e de conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a formação contínua é a possibilidade que o docente tem de ampliar os conhecimentos adquiridos no curso de formação acadêmica, bem como atualização com as novas perspectivas da educação brasileira.

No Capítulo 2 realizamos a análise e discussão a respeito da coleta de dados com os acadêmicos em processo de formação docente. Neste momento, vamos realizar uma correlação entre os dados encontrados na coleta com os acadêmicos e com os docentes.

Na tabela abaixo expomos, em porcentagens, as respostas dos acadêmicos e as dos docentes a algumas das perguntas objetivas do questionário.

TABELA 9: CORRELAÇÃO ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS OBJETIVAS DE DOCENTES E DE ACADÊMICOS

	Pergunta	% Sim Docente s	% Não Docente s	% Sim Alunos	% Não Alunos
Q14	Durante a sua graduação, participa ou já participou de algum programa como PIC ou PIBID?	13,2%	86,8%	63,5%	36,5%
Q17	Durante a sua graduação, você participou de eventos científicos?	37,8%	62,2%	91,7%	8,3%
Q18	Durante a sua graduação, você participou de cursos específicos de extensão e eventos na área pedagógica que tratassem de assuntos relacionados às dificuldades e aos distúrbios de aprendizagem?	7,3%	92,7%	4,2%	95,8%
Q19	Você acredita que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula?	30,4%	69,6%	6,2%	93,7%
Q20	Você acredita que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente?	56,1%	43,9%	66,7%	33,3%

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2016/2017.

Inicialmente, já nos chama atenção o fato de que a maior parte dos docentes (86,8%) que responderam ao questionário não participou de programas como PIC (Programa de Iniciação Científica) ou PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) durante a graduação, enquanto a maioria dos acadêmicos (63,5%) tem participado desses programas. Entretanto, tal fato é relativo, levando em conta o ano de criação desses programas, pois, para a maior parte dos participantes desta pesquisa, quando cursavam a graduação, o PIBID e o PIC ainda não haviam sido implantados.¹³

Nesse viés, o PIBID – programa regido pelo Ministério da Educação – tem como objetivo central estimular a iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura (MEC, 2009). Para contemplar o fluxo de programas como PIBID, Pinheiro; Rangel e Siqueira (2016) explanaram que a inserção dos acadêmicos no PIBID é concomitante com a dinâmica de cada escola. Dessa forma, os acadêmicos têm as suas participações relacionadas ao processo da atuação do professor em sala de aula, isto é, participando inclusive da preparação de materiais didáticos para as aulas. Quanto à importância do PIBID, estes autores afirmam:

Outra vantagem que o PIBID acrescenta à formação docente é o de habituar-se ao ambiente escolar. Vivenciar a sala de aula antes de ser realmente professor nos transmite um saber importante, podemos ao longo dela ir experimentando o nosso próprio fazer docente, a cada projeto pedagógico que dá certo ou errado, cada intervenção bem ou malsucedida contribui com a formação do futuro jovem professores. (PINHEIRO; RANGEL; SIQUEIRA, 2016, p. 11).

Ao serem questionados sobre se acreditam que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula, alguns dos docentes mencionaram que o PIBID é uma alternativa de melhoria na formação acadêmica. A seguir apresentamos algumas dessas respostas.

D14: *“Não, mas atualmente tem algumas iniciativas interessantes, como o PIBID”.*

D40: *“Na época em que me graduei o foco do curso não era a licenciatura, apesar desta ser a modalidade do curso. Tivemos poucas matérias relacionadas à*

¹³ O PIBID foi criado pelo MEC em 2007 e, especificamente na Unespar/Campo Mourão, foi implantado em 2012. Já o Programa de Iniciação Científica – PIC na Unespar/Campo Mourão começou informalmente em 1999, mas passou a ter maior projeção e formalidade a partir de 2008.

educação/atuação pedagógica. O PIBID ainda não existia e os professores direcionavam as disciplinas para a pesquisa”.

A resposta do docente 40, conforme relatada acima, mostra a sua preocupação quanto à preparação que a universidade possibilita para o acadêmico, indicando a necessidade de que o curso de formação docente possibilite conhecimentos sobre a temática da aprendizagem, preparando o futuro professor para a realidade escolar.

Os próprios docentes observam que o PIBID é uma medida importante visando à relação entre conhecimentos teóricos e práticos. Consideramos que a vivência de acadêmicos em programas como PIBID ou PIC é uma experiência importante para o processo de formação dos futuros professores, uma vez que possibilita a exploração mais aprofundada do ambiente escolar, além do estágio curricular obrigatório, bem como o contato com a pesquisa científica por meio do Programa de Iniciação Científica, do pensamento científico e da importância da pesquisa para a prática docente.¹⁴

A participação em eventos científicos também é um dado que merece um olhar atento. Grande parte dos docentes afirmou que não participaram de eventos de cunho científico durante a graduação, enquanto a maioria dos acadêmicos vem participando desse tipo de eventos. Tais dados nos apontam para uma lacuna na interação docente/acadêmico em processo de formação e meio científico, ao observarmos que 62,2% dos docentes não participaram de eventos científicos durante a graduação. Em contrapartida, tratando-se de eventos que se voltem às questões de aprendizagem, podemos observar que os dois grupos carecem de maior foco nesse tipo de evento científico.

Bedin e Pino (2017) afirmam que é fundamental que os docentes estejam em formação continuada, de modo a “[...] viabilizar o diálogo entre os mesmos, a escolas e os estudantes, pois cada vez mais cresce a necessidade de desenvolver trabalhos contextualizados a realidade local” (BEDIN; PINO, 2017, p. 41).

Quanto à importância da boa preparação profissional do docente, Moran (2009) afirma que professores bem preparados são fundamentais para mudanças na

¹⁴ As diretrizes para formação de professores apontam que é necessário que haja articulação entre os aspectos teóricos e práticos durante a formação docente.

educação, levando-nos a refletir sobre o quanto a formação acadêmica influencia a vivência profissional dos docentes em sala de aula.

Outro ponto fundamental observado na coleta de dados foram os relatos dos docentes que mostram que a formação teórica nos cursos de formação docente excluiu aspectos do dia a dia da escola e inclusive sobre as abordagens de aprendizagem, resultando em diferenças entre o conhecimento teórico adquirido durante a graduação e o que é vivido na realidade escolar.

Quanto a isso, abaixo mencionaremos algumas das perspectivas dos docentes que foram abrangidas em perguntas discursivas.

Ao serem questionados sobre se acreditam que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula, vemos que 69,6% dos docentes afirmam que “não”. Alguns deles justificaram os principais motivos para terem tal opinião.

D11: *“Acredito que não, porque a realidade é bem diferente da teoria”.*

D15: *“Em partes, quando se trata da parte teórica, a gente sai bem preparado, mas, na prática, a realidade é outra, tem muito pouco tempo para desenvolver em sala de aula”.*

D29: *“Pensa-se muito no aluno ideal, mas não no real”.*

D36: *“A universidade prepara em relação aos conteúdos, mas na sala de aula existem problemas diários que a graduação não prepara, principalmente o comportamento dos alunos, que cada dia se torna mais difícil. Somente com o passar dos anos, ao adquirir prática, nos sentimos melhores [mais bem] preparadas”.*

D41: *“O curso de licenciatura aborda conteúdos específicos do curso em andamento. Já a realidade vivenciada no cotidiano da maioria das escolas é abrangente, perpassando pelos aspectos sociais dos alunos, ao descaso com classe docente da atualidade”.*

Na mesma direção, os docentes foram questionados sobre se acreditam que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de

ensino-aprendizagem na vivência como docente. Quanto a isso, 56,1% informaram acreditar que “sim”, enquanto 43,9% acreditam que “não”. Em sequência, apresentaremos algumas das justificativas negativas.

D15: *“O que aprendi durante a formação com o tempo fui colocando em prática e com o trabalho do dia a dia fui adquirindo experiência”.*

D17: *“Eu acredito que a formação continua desde o magistério, universidade e prática de sala de aula”.*

D19: *“Precisei me atualizar com cursos de formação, especialização e mestrado”.*

D39: *“Os conceitos básicos e objeto da disciplina dão conta dos conteúdos estruturantes que são ministrados no ensino fundamental e médio”.*

As respostas às questões Q19 e Q20 mostram diferenças, visto que em Q19 grande parte dos docentes, isto é, 69,6%, afirmou que acredita que a universidade não prepara o aluno para a realidade em sala de aula, mas, ao serem questionados se acreditam que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente, 56,1% acredita que sim. A diferença entre as questões fica mais evidente quando observamos as respostas abertas dos docentes, onde mencionam a importância da prática docente para a formação, bem como atualizações com cursos e formação continuada que possibilitaram aprendizados sobre o processo de ensino-aprendizagem e não apenas a formação universitária.

Observando tais respostas, é fundamental para a preparação do professor que a sua formação teórica relacione a vivência prática. Nesse sentido, mencionamos o estudo de Santos (2008), que afirma que a formação acadêmica adequada é aquela que propiciará ao docente a correlação entre teoria e prática na realidade da escola.

Frente a isso, Batista e Santos (2016) afirmam que “[...] a relação teoria/prática é a base para que não haja a idealização de uma escola que, muitas vezes, é percebida como distante da realidade dos problemas sociais que permeiam a rotina escolar” (BATISTA; SANTOS, 2016, p. 201).

Nesse âmbito, quanto à prática pedagógica, Pereira et al. (2017) afirmam:

A prática pedagógica visa proporcionar aos educadores e professores em estágio a integração das aprendizagens feitas nas diversas componentes curriculares do curso, assim como a oportunidade de as transformar em saberes profissionais orientadores e alicerces da sua ação pedagógica futura. (PEREIRA et al., 2017, p. 6).

Em relação ao estágio docente, consideramos que ser esse um período importante para a formação, tomando por base que é um momento que possibilita a relação entre o que foi aprendido e o dia a dia escolar. Esse assunto já foi abordado por Zandoná e Goldschmidt (2017), que defendem o estágio docente como uma etapa que possibilita a visão real da escola para o acadêmico.

Com base nas discussões desta pesquisa, e compactuando com o que já foi apontado por Campos (2009), observamos que são necessárias mudanças nas condições políticas que viabilizem efetivamente avanços educacionais e formação continuada, visto que, apesar de os docentes conhecerem e compreenderem minimamente a dislexia, ainda há uma dificuldade, sobretudo quanto aos sinais identificadores de dislexia na escola e à atuação nesses casos. Foi possível observar que os próprios professores acreditam que há necessidade de que a formação docente e continuada seja repensada.

Em linhas gerais, o presente capítulo apresentou o panorama da dislexia sob a ótica de docentes em atuação, o que revelou a necessidade de políticas de formação continuada e ações que partam do Estado com o foco em melhorias no processo de formação docente. Consideramos que há muito que ser feito para melhorar a educação brasileira, entretanto, para que ocorram melhorias, são necessárias discussões ampliadas sobre a temática educacional, apontando perspectivas e possibilidades nesse tema, que é amplo e desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem e, em especial, a dislexia, são frequentes no dia a dia da escola. Tomando por base que a escola é um ambiente institucional em que o foco é o ensino, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficiente para todos os alunos. Entretanto, é justamente nesse processo que são reveladas as dificuldades específicas de cada aluno.

Nesse sentido, o problema central desta pesquisa foi investigar o conhecimento de docentes e de acadêmicos de licenciaturas sobre dislexia, se eles estão de fato preparados para identificar a dislexia e se esses profissionais sabem quais são os procedimentos e os encaminhamentos adequados para os alunos com essa dificuldade de aprendizagem – cabendo aqui lembrar que o recorte sobre os sujeitos pesquisados recaiu sobre acadêmicos no último ano de formação nos cursos de licenciatura em Geografia, História, Letras e Matemática da Unespar de Campo Mourão – PR e com docentes em atuação no Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão nas mesmas áreas de formação.

Os dados coletados revelaram que há uma lacuna no conhecimento dos acadêmicos e dos docentes sobre a dislexia, sobre fatores identificadores e sobre os encaminhamentos necessários em casos dessa dificuldade de aprendizagem, dificuldade que se revela com bastante frequência no dia a dia da escola, ainda que os docentes tenham tido mais respostas corretas, possivelmente um reflexo da prática docente. Ficou evidenciado que há uma fragilidade na formação docente no que tange às teorias de aprendizagem e a dificuldades de aprendizagem.

Os dados quantitativos revelaram que 58,3 % dos acadêmicos e 39,1% dos docentes acreditam que não conseguem identificar alunos com dislexia. Quanto aos profissionais que atuam nesses casos, 89,6% dos acadêmicos e 54,8% dos docentes não sabem quais profissionais devem ser indicados nos casos de dislexia. Outro ponto abordado, e que chamou a atenção, foi quanto à preparação docente propiciada pela universidade. Dos acadêmicos, 93,7% deles acreditam que a universidade não prepara o aluno para a realidade em sala de aula, enquanto 69,9% dos docentes acreditam que a universidade não prepara.

A coleta de dados evidenciou que a maioria dos acadêmicos desta pesquisa, 93,7% acredita que a universidade não prepara o futuro docente para a realidade da escola, enquanto parte dos docentes acreditam que “sim”, que prepara. Esses

elementos apontaram a importância de melhorias na formação docente, observando que existem questões problemáticas na estrutura do currículo dos cursos de formação de professores no que tange às dificuldades de aprendizagem, visto que, apesar de estar na proposta da grade curricular dos cursos de licenciatura, o conteúdo programático sobre as dificuldades de aprendizagem, na prática, ficou explicitado que há um problema no conhecimento docente e acadêmico sobre dislexia.

Frente a isso, em linhas gerais, o professor é o primeiro profissional a estar frente às dificuldades de aprendizagem, sendo necessário que haja formação adequada para lidar com as diferentes realidades, de modo que possa intervir de maneira eficiente. O professor é quem planeja as diferentes estratégias para o melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem, especialmente oportunizando alternativas para os que encontram obstáculos mais representativos na aprendizagem.

Para possibilitar uma formação docente abrangente é preciso, cada vez mais, que a universidade se aproxime das escolas, que ocorra troca de experiências e de reflexões, para que possam encontrar, de forma colaborativa, alternativas para os novos casos de dificuldades de aprendizagem que surgem com a mudança contextual que é inerente ao processo de educação. Experiências nessa direção são cada vez mais comuns, mas ainda tímidas se pensarmos o vasto campo de possibilidades. É fundamental que a vivência e a troca de experiências entre a universidade e a educação básica se tornem mais intensas para que a universidade repense ações e possibilite, a partir da intensificação das pesquisas, apontar alternativas para a melhoria da formação dos acadêmicos. Sob esse prisma, além de se repensar os currículos de formação docente, cortes em programas como o PIBID podem dificultar ainda mais a relação universidade-escola. Nesse sentido, seria importante que os incentivos do governo para tal programa tivessem como foco principal as melhorias necessárias na formação docente.

Quanto às melhorias necessárias no conhecimento docente de professores em atuação, a pesquisa revelou que cursos de formação continuada sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia seriam uma alternativa relevante e que é importante que tais cursos recebam incentivos e investimentos, visto que esses possibilitam o aprimoramento do conhecimento docente, bem como o aprendizado de novos saberes e atualizações no que tange às dificuldades de aprendizagem.

A continuidade de estudos científicos sobre dislexia e formação docente são relevantes, visto que podem estimular o desenvolvimento de políticas públicas, apontando para a necessidade da proposição de mecanismos e de materiais de instrução como alternativas para aperfeiçoar a formação dos profissionais da educação sobre essa temática. Como alternativa de formação complementar, seria bastante útil a proposição de plataforma ou aplicativo *on-line* que esteja disponível a todos os professores de educação infantil e da educação básica com informações que auxiliassem os docentes no processo de identificação da dislexia na escola, bem como instruções para os encaminhamentos necessários.

Frente aos resultados obtidos por meio deste estudo, acreditamos que seja fundamental que haja uma mudança nesse cenário, visto que o desconhecimento sobre os sinais da dislexia compromete a atuação dos professores frente às dificuldades de aprendizagem e faz com que o acompanhamento especializado do aluno disléxico seja tardio, dificultando ainda mais seu processo de aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

AFONSO, Maria de Lurdes Peixoto. **Disortografia: compreender para intervir**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2010.

ALFABETISMO Funcional — Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ALMEIDA, Cláudia Lupoli de. **A construção de identidade do aluno disléxico no ambiente de ensino e aprendizagem da língua inglesa**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017.

ANSAL, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. A contribuição do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID e a qualidade das ações acadêmicas na formação docente inicial no curso de pedagogia da Unespar/UV. In: CAMARGO SILVA, Sandra Salete de; STENTZLER, Márcia Marlene. **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da Unespar: União da Vitória**. Curitiba, PR: Íthala, 2016.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli; 2009, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba, PR: Champagnat, 2010.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, 2013.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Dislexia. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BARCELOS, Nora Ney Santos. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BASNIAK, Maria Ivete. O PIBID e a formação continuada de professores de matemática. In: CAMARGO SILVA, Sandra Salete de; STENTZLER, Márcia Marlene.

Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da Unespar: União da Vitória. Curitiba, PR: Íthala, 2016.

BATISTA, Maria Luíza; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. A construção da leitura e da escrita pela criança: contribuições do PIBID. **Revista Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 17, n. 2, p. 197-216, 2016.

BEDIN, Everton; PINO, José Claudio del. Desempenho pedagógico: a emersão da interdisciplinaridade na educação básica à luz da reestruturação curricular. **Revista Signos**, Lajeado/RS, n. 1, p. 24-43, 2017.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA; Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de Souza. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Itinerarius Reflections**, Jataí/UFG/GO, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010.

BRASIL, MEC/CAPEL. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Portaria 096**. Brasília, de 18 de julho de 2013.

CABRAL, Gilson. Maroni. A alfabetização de crianças com patologia de dislexia e/ou TDAH. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, v. 3, p. 1-12, 2013.

CAMARGO SILVA, Sandra Salete de. Projetos, ações, registros da coordenação de gestão e os impactos do PIBID na formação de professores da UNESPAR, Campus de União da Vitória. In: CAMARGO SILVA, Sandra Salete de; STENTZLER, Márcia Marlene. **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da Unespar:** União da Vitória. Curitiba, PR: Íthala, 2016.

CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Gisele Donadon; CARDOSO, Ana Cláudia Vieira. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPE)**, v. 12, n. 1, p. 235-253, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006: Por Uma Prática Educativa Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Que Respeite Os Direitos Da Criança À Aprendizagem. In: **Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério de Educação. Ano XIX – nº12 Setembro/2009.

CARVALHAIS, Lénia Sofia de Almeida; SILVA, Carlos. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas/SP, v. 11, n. 1, 2007.

CARVALHO, Mariana Kisse Sato. **Característica do desempenho no WISC-III em crianças com dislexia do desenvolvimento**. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2013.

CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender pensando**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORREIA, Luís de Miranda. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, Universidade do Minho, v. 2, p. 369-376, 2004.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó, RS: Editora da Unochopecó, 2015.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DAVIS, Ronald; BRAUN, Eldon M. **O dom da dislexia**. São Paulo: Rocco, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo/SP, v. 10, n. 15, p. 89-98, 2007.

DUARTE, Pedro; DIOGO, Fernando. Uma instituição de ensino superior na formação de professores: uma metáfora construída por dentro. **Revista Internacional de Educação Superior**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 197-220, 2018.

ELLIS, Andrew. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, 2010.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; HAHN, Fábio André. Velha prática de formar professores segundo novos paradigmas: o Pibid e algumas questões atuais para a história escolar e a universitária. In: BELLINI, Willian; STENTZLER, Márcia Marlene (Orgs.). **Iniciação à docência**: Pibid e a formação de professores pelos campi da Unespar: Apucarana e Campo Mourão. 1. ed. Curitiba, PR: Íthala, 2016, v. 1, p. 25-38.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.

FONSECA, Vitor da. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 81, 2009.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCÍA, Ana Blanco. Dislexia, escuela y exclusión social: un estudio desde la sociología acerca de la educación especial. **Revista de Sociologia Configurações**, Portugal, v. 5/6, p. 199-224, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUISSO, Luciane. **Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 174 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GUZMÁN, Remedios; CORREA, Ana Délia; ARVELO, Carmen Nuria; ABREU, Bárbara. Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. **Revista de Investigación Educativa**, v. 33, n. 2, p. 289-302, 2015.

IDA – International Dyslexia Association. Disponível em: <<https://dyslexiaia.org/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação *stricto sensu*: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba, PR: Champagnat, 2010.

LIMA, Luísa. Barbosa de. **Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso**. 2013. 41 f. Monografia (Bacharelado em Letras Portugueses) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LOPES, Raquel Caroline Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 1214-1226, 2013.

MARANHÃO, Poliana Carla Santos; PINTO, Sabrina Maria Pimentel da Cunha; PEDRUZZI, Cristiane Monteiro. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 59-66, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARTINS, Regina Ismael; BASTOS, José Alexandre; CECATO, Ângela Traldi; ARAÚJO, Maria de Ludes Souza; MAGRO, Rafael Ribeiro; ALAMINOS, Vinícios. Rastreamento de disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 89, n. 1, p. 70-74, 2013.

MASSI, Gisele. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MERÇON, Suzana Maria de Amarante; NEMR, Kátia. Gagueira e disfluência comum na infância: análise das manifestações clínicas nos seus aspectos qualitativos e quantitativos. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 174-179, 2007.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo – Qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

MONTE, Kleia Taglieber. A leitura no processo de ensino do aluno. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 8, n. 1 (21. ed.), p. 122-133, 2017.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1997.

MORAN, José Manuel. O ensino superior a distância no Brasil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 17-35, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica, MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.secult.salvador.ba.gov.br/SITE/documentos/espaco-virtual/espacoalfabetizarletrar/lectoescrita/artigos/historia%20>

dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

NETTO, Samuel Pfromm. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 1396, de 5 de setembro de 2007**. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-1396-2007-parana-aprovado-o-regulamento-da-secretaria-de-estado-da-educacao-seed>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

PEREIRA, Gorete; KOT-KOTECKI, Ana França; BRAZÃO, Paulo; FRAGA, Nuno. A prática pedagógica na formação inicial de professores na Universidade da Madeira: a construção contextualizada do currículo. **II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**, 2017.

PESTUN, Magda S. Vanzo; CIASCA, Sylvia; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arq Neuropsiquiatria**, v. 60, p. 328-332, 2002.

PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Silva. (Eds.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Larissa; RANGEL, Leonardo; SIQUEIRA, Yamília. A importância do Pibid para a formação docente e a promoção da licenciatura nas Ciências Sociais. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 5, n. 2, p. 5-14, 2016.

POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas**. São Paulo: Vetor, 1975.

PRZYBYSZ, Débora Cristina. A dislexia e a formação docente: alternativas para a melhoria na identificação e no acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. **Anais Eletrônicos III SEA Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem: atualidades, perspectivas e desafios**, 2016.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção de conhecimento: o apelo para a interdisciplinaridade. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2014.

SACALOSKI, Marisa; ALAVARSI, Edna; GUERRA, Gleidis. **Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Lovite, 2000.

SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio. La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. **Revista de Educación**, n. 354, p. 575-603, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Deborah Breda da; MARTINS, Silvana Neumann; DIESEL, Aline; CASTOLDI, Natanael Pedro. A formação de professores para a gestão escolar: diversos olhares. **Revista Signos**, Lajeado/RS, n. 1, p. 129-142, 2017.

SILVA, Sther Soares Lopes da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 470-475, 2009.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Editora Porto, 1997.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico**, São Paulo, n. 8, p. 35-45, 2009.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos**. Conselho Regional de Psicologia SP – 6ª regional. 2010. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/8/frames/fr_dislexia.aspx#1>.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir?. **Revista Port Clin Geral**, v. 20, n. 7, p. 713-730, 2004.

TEDESCO, Mirna Reni Marchioni. Diagnóstico e terapia dos distúrbios do aprendizado da leitura e escrita. In: OTACILIO, Lopes Filho. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

THIOLLENT, Michel. Note sur lês tendances methodologiques dês Sciences Sociales au Bresil. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, n. 10, p. 52-53, 1986.

TORTOSA, Maria Teresa Ybáñez; ÁLVAREZ, José Daniel Teruel. **Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio**. 2009. 4426 f. Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad. Universidad de Alicante, Espanha, 2009.

VASCONCELOS, Sílvia Inês Coneglian Carrilho de. Pesquisas qualitativas e formação de professores. In: BASTOS, Neusa Maria. **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: I.P. – PUC/SP/EDUC, p. 277-297, 2002.

ZANDONÁ, Luan de Oliveira; GOLDSCHMIDT, Andréa Inês. A reflexão crítica para vencer os anseios em sala de aula: impasses do pensamento reflexivo. **Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Formação de Professores no Ensino de Ciências e Matemática Sinop, v. 8, n. 1, p. 481-506, 2017.

ZORZI, Jaime Luís. Educação: questões para reflexão do fonoaudiólogo educacional frente aos desafios para ensinar a ler e escrever. In: QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de (Org.). **Fonoaudiologia educacional: reflexões e relatos de experiências**. Brasília, DF: Kiron, 2015.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

ACADÊMICOS DE GRADUAÇÃO

1) Ao responder os dados solicitados pelo presente questionário, autorizo o uso de qualquer resposta oferecida, desde que, sem divulgação pública de nome e prenome, seja preservado meu direito de imagem. Tenho ciência de que as respostas a seguir preenchidas serão utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisa de dissertação de mestrado de Débora Cristina Przybysz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento da UNESPAR. Por estar em pleno acordo com estes termos, clico na palavra “sim” para prosseguir com o questionário.

SIM

NÃO

2) Curso:

Geografia

História

Letras

Matemática

BLOCO I – PERFIL

3) Qual seu sexo?

MASCULINO

FEMININO

4) Qual é a sua idade?

5) Qual é a cidade de sua residência atual?

6) Qual é a sua cidade de origem?

7) Você trabalha atualmente? Onde?

SIM

NÃO

ONDE: _____

8) Teve algum vínculo empregatício durante a graduação?

SIM

NÃO

9) Durante a sua graduação, participa ou já participou de algum programa como PIC ou PIBID?

SIM.

QUANTO TEMPO? _____

NÃO

10) Já reprovou em alguma disciplina durante a graduação?

SIM.

QUAL OU QUAIS DISCIPLINAS? _____

NÃO

11) Você já iniciou algum curso de graduação e não concluiu?

SIM.

QUAL OU QUAIS? _____

NÃO

12) Você concluiu algum curso de graduação?

SIM.

QUAL? _____

NÃO

BLOCO II – UNIVERSIDADE

13) Você gosta do seu curso de graduação?

SIM.

NÃO.

POR QUÊ?

14) Durante sua graduação, você participou de eventos científicos?

SIM.

QUAIS FORAM OS MAIS MARCANTES? _____

NÃO

15) Durante sua graduação, você participou de cursos específicos de extensão e de eventos na área pedagógica que tratassem de assuntos relacionados às dificuldades e aos distúrbios de aprendizagem?

SIM.

QUAIS FORAM OS MAIS MARCANTES? _____

NÃO

16) Você acredita que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula?

SIM.

NÃO.

POR QUÊ?

17) Você acredita que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente?

SIM.

NÃO.

POR QUÊ?

18) Depois de formado, a sua intenção é atuar como docente? Justifique.

SIM.

NÃO.

POR QUÊ?

19) Pretende continuar os estudos?

• OUTRA GRADUAÇÃO

• ESPECIALIZAÇÃO

• MESTRADO

- CURSOS TÉCNICOS E COMPLEMENTARES
- NÃO PRETENDO CONTINUAR MEUS ESTUDOS
- NÃO, A INTENÇÃO É LECIONAR.

BLOCO III – DISLEXIA

20) Você já ouviu falar em “dislexia”?

SIM

NÃO

21) Acredita que consegue identificar alunos com dislexia?

SIM.

NÃO.

POR QUÊ? COMO?

22) Você acha que está preparado para identificar em sala de aula os problemas de aprendizagem?

SIM

NÃO

23) Você estudou algo sobre dislexia? Na...

- ESCOLA
- INTERNET
- UNIVERSIDADE
- CURSO DE EXTENSÃO
- POR CONTA PRÓPRIA NOS LIVROS

- NUNCA ESTUDEI SOBRE ESSE TEMA

24) Você sabe que profissionais atuam em casos de alunos com dislexia?

SIM.

NÃO.

25) Quando há a hipótese da identificação de algum aluno com dislexia, para onde ou para que profissional ele deve ser encaminhado?

26) Você acha que dislexia é uma dificuldade de aprendizagem frequente na escola?

- POUCA FREQUÊNCIA
- MÉDIA FREQUÊNCIA
- MUITA FREQUÊNCIA

27) Quem frequentemente faz a primeira identificação da dislexia?

28) O que você acha que poderia ser feito para melhorar a sua formação na identificação da dislexia? Alguma sugestão?

29) Assinale as principais características indicativas de dislexia:

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- Trocas na fala;
- Trocas na escrita;
- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e de aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- Disfluência;
- Aluno não aprende a ler;
- Dificuldade de realizar trabalho em grupo;
- Deficiência auditiva comprovada;
- *Deficit* intelectual;
- Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.);
- Dificuldade em diferenciar fonemas e grafemas;
- Leitura silábica;
- Dificuldade na matemática, confusão com sinais;
- Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho, escolares e perda de seus pertences;
- Hiperatividade;
- Confusão para nomear entre esquerda e direita;
- Problema de visão;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DOCENTES

1) Ao responder para fornecer os dados solicitados pelo presente questionário, autorizo o uso de qualquer resposta oferecida, desde que sem divulgação pública de nome e prenome, para seja preservado meu direito de imagem. Tenho ciência de que as respostas a seguir apresentadas serão utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisa de dissertação de mestrado de Débora Cristina Przybysz, aluna do Programa de Pós-Graduação em "Sociedade e Desenvolvimento", da UNESPAR/Campo Mourão. Por estar de pleno acordo com estes termos, clico na palavra "sim" para prosseguir com o questionário.

Sim

Não

BLOCO I – PERFIL

2) Qual é seu sexo?

Masculino

Feminino

3) Qual é a sua idade?

4) Qual é a cidade de sua residência atual?

5) Qual é a sua cidade de origem?

6) Qual/ais é/são o/s curso/s em que você se graduou?

Geografia

História

Letras

Matemática

7) Você concluiu algum outro curso de graduação além dos elencados na questão anterior?

Não

Sim, qual?

8) Qual é o ano de conclusão da/s sua/s graduação/ões?

9) Em qual instituição de ensino superior você se graduou?

10) Você trabalha em qual/is colégio/s atualmente?

11) Seu vínculo empregatício atual é:

Temporário (PSS)

Efetivo

12) Há quanto tempo você está lecionando?

13) Teve algum vínculo empregatício durante a graduação?

14) Durante a sua graduação, participa ou já participou de algum programa como Programa de Iniciação Científica (PIC) ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)?

Não

Sim, por quanto tempo?

15) Reprovou em alguma disciplina durante a graduação?

Não

Sim. Qual ou quais disciplina/s?

16) Você iniciou algum curso de graduação e não concluiu?

Não

Sim. Qual ou quais?

BLOCO II – UNIVERSIDADE

17) Durante a sua graduação, você participou de eventos científicos?

Sim. Quais foram os mais marcantes?

Não

18) Durante a sua graduação, você participou de cursos específicos de extensão e de eventos na área pedagógica que tratassem de assuntos relacionados às dificuldades e aos distúrbios de aprendizagem?

Sim. Quais foram os mais marcantes?

Não

19) Você acredita que a universidade prepara o aluno para a realidade em sala de aula? Justifique.

20) Você acredita que a sua formação durante o curso de graduação foi adequada para o processo de ensino-aprendizagem na vivência como docente?

Sim

Não

Justifique

21) Você gosta da sua área de formação? Entende que essa foi a escolha certa?

Sim

Não

Justifique

22) Pensando no futuro, a sua intenção é continuar lecionando?

Sim

Não

Por quê?

23) Pretende continuar os seus estudos?

- Outra graduação
- Especialização
- Mestrado
- Cursos técnicos e complementares
- Não pretendo continuar meus estudos
- Não, a intenção é continuar lecionando.

BLOCO III – DISLEXIA

24) Você já ouviu falar em dislexia?

25) Você estudou algo sobre dislexia? Onde?

- Escola
- Internet
- Universidade
- Curso de extensão
- Por conta própria nos livros
- Curso de formação continuada
- Nunca estudei sobre esse tema.

26) Você acha que está preparado para identificar em sala de aula os problemas de aprendizagem?

27)Acredita que consegue identificar aluno com dislexia?

Sim. Por quê? Como?

Não

28)Você sabe que profissionais atuam em casos com dislexia?

Não

Sim. Quais?

29)Quando há a hipótese da identificação de algum aluno com dislexia, para onde ou para que profissional ele deve ser encaminhado?

30)Você acha que dislexia é uma dificuldade de aprendizagem frequente na escola?

- Pouca frequência
- Média frequência
- Muita frequência

31)Quem frequentemente faz a primeira identificação da dislexia?

32) O que você acha que poderia ser feito para melhorar a sua formação na identificação da dislexia? Alguma sugestão?

33)No seu entendimento, quais são as principais características indicativas de dislexia:

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- Trocas na fala;
- Trocas na escrita;

- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e de aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- Disfluência (gagueira);
- Aluno não aprende a ler;
- Dificuldade de realizar trabalho em grupo;
- Deficiência auditiva comprovada;
- *Deficit* intelectual;
- Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.);
- Dificuldade em diferenciar fonemas e grafemas;
- Leitura silábica;
- Dificuldade na matemática, confusão com sinais;
- Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
- Hiperatividade;
- Confusão para nomear entre esquerda e direita;
- Problema de visão;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas, ou longas e vagas.