

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – LICENCIATURA**

Lauriane Oliveira Moro

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NO
ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DISLEXIA:
ANÁLISE DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA**

Santa Maria, RS
2023

Lauriane Oliveira Moro

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NO
ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DISLEXIA:
ANÁLISE DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Orientadora: Prof^a Dr. Andréa Tonini

Santa Maria, RS
2023

Lauriane Oliveira Moro

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NO
ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DISLEXIA:
ANÁLISE DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Aprovado em 18 de dezembro de 2023:

Andréa Tonini, Dra. (UFSM)
(Orientadora)

Clariane do Nascimento de Freitas, Dra. (UFSM)
(Banca)

Maria Alcione Munhoz, Dra. (UFSM)
(Banca)

Santa Maria, RS
2023

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DISLEXIA: ANÁLISE DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA

AUTORA: Lauriane Oliveira Moro
ORIENTADORA: Andréa Tonini

A partir de uma experiência com o projeto de extensão “Dislexia: formação docente na perspectiva da educação inclusiva” desenvolvido no ano de 2023 em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria (RS), questiona-se se a formação continuada possibilitou a qualificação da ação pedagógica do corpo docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com dislexia. Neste contexto, para o estudo proposto foram definidos os seguintes objetivos: investigar os impactos na docência a partir das ações de formação continuada propostas pelo projeto; investigar os efeitos das ações do projeto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com dislexia; identificar as contribuições do ensino colaborativo e do DUA para o processo de inclusão dos estudantes. O trabalho teve como natureza a pesquisa qualitativa e o questionário foi o método utilizado para a coleta de dados. O instrumento foi respondido por cinco professoras do ensino fundamental que tinham em suas turmas estudantes com o diagnóstico de dislexia. Os resultados indicam que as ações do projeto proporcionaram para as professoras participantes os conhecimentos relevantes sobre as temáticas propostas, de modo a qualificar a ação docente na perspectiva da educação inclusiva, equitativa e de qualidade aos estudantes com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia. Formação continuada. Escola inclusiva.

ABSTRACT

CONTINUING EDUCATION AND PEDAGOGICAL QUALIFICATION IN CARE FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA: ANALYSIS OF AN EXTENSIONIST ACTION

AUTHOR: Lauriane Oliveira Moro

ADVISOR: Andréa Tonini

Based on an experience with the extension project “Dyslexia: teacher training from the perspective of inclusive education” developed in 2023 at a Municipal Elementary School in Santa Maria (RS), the question is whether continued training enabled qualification of the teaching staff's pedagogical action regarding the teaching and learning process from the perspective of inclusive and equitable quality education for students with dyslexia. In this context, the following objectives were defined for the proposed study: investigate the impacts on teaching based on the continuing training actions proposed by the project; investigate the effects of project actions on the teaching and learning process of students with dyslexia; identify the contributions of collaborative teaching and UDL to the student inclusion process. The work was qualitative research in nature and the questionnaire was the method used to collect data. The instrument was answered by five elementary school teachers who had students diagnosed with dyslexia in their classes. The results indicate that the project's actions provided the participating teachers with relevant knowledge on the proposed themes, in order to qualify teaching action from the perspective of inclusive, equitable and quality education for students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia. Continuing education. Inclusive school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	5
2	REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1	DISLEXIA.....	8
2.2	EDUCAÇÃO/ESCOLA INCLUSIVA COM ÊNFASE NA EQUIDADE	10
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	14
2.4	ENSINO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	15
3	METODOLOGIA.....	19
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	20
3.2	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	21
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	23
4.1	IMPACTOS NA DOCÊNCIA A PARTIR DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
4.2	EFEITOS DAS AÇÕES DO PROJETO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DISLEXIA	27
4.3	IDENTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO E DO DUA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES.....	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS.....	36
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	39
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO.....	44
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	47

1 INTRODUÇÃO

Para a conclusão do curso de Educação Especial, no oitavo semestre, é necessário desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso, que consiste em uma escrita autoral com foco em uma das áreas ou temáticas estudadas durante a graduação. Dentre as áreas exploradas no decorrer do curso, considero como mais significativa em minha trajetória acadêmica a de Dificuldades de Aprendizagem, que tornou possível articular os conhecimentos teóricos e práticos por meio de diversas experiências. Assim, neste momento de definição do tema para a elaboração do TCC, busquei um assunto que contribuísse com o aprofundamento das minhas experiências prévias e atuais em torno da Dislexia e da formação docente.

Uma dessas experiências ocorreu no primeiro semestre do ano de 2023, durante a disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem no sétimo semestre do curso, ministrada pela Professora Dr^a Andréa Tonini. Na ocasião, a orientadora me convidou para participar de um Projeto de Extensão, intitulado “Dislexia: formação docente na perspectiva da educação inclusiva”, que ocorreria na mesma escola municipal onde e as minhas colegas realizaríamos o estágio. Então, inscrevi-me para concorrer à vaga de bolsista no projeto, sendo selecionada. O estágio acadêmico ocorreu em concomitância com as atividades do Projeto de Extensão, que se organizaram da seguinte forma: as atividades práticas do estágio ocorreram em dois dias da semana e, a cada quinze dias, nos reuníamos com os professores participantes do projeto e a equipe executora da ação extensionista. O objetivo desses encontros era propor um espaço para o planejamento de metodologias e atividades a serem implementadas nas turmas de Ensino Fundamental do estágio, além de compartilhar conhecimentos sobre diversos temas relacionados à Dislexia, ao ensino colaborativo e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A turma em que realizei o estágio era do sexto ano do Ensino Fundamental, com quinze estudantes matriculados. Dois deles tinham o diagnóstico de Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), enquanto outro era diagnosticado com discalculia. A prática foi desenvolvida no contexto da classe comum nas disciplinas de Ciências, Matemática e Português, tendo como base o ensino colaborativo e o DUA, visto que os estudantes com Dislexia não são apoiados pela Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, que ocorre nas salas de recursos multifuncionais, mas são apoiados pelo professor de Educação Especial por meio do trabalho colaborativo. No projeto também, foram atendidas turmas do quinto e oitavo ano do Ensino Fundamental, um trabalho desenvolvido pelas demais estagiárias.

No primeiro semestre do corrente ano, também foi realizada a disciplina de Estágio Supervisionado em Déficit Cognitivo em outra escola do município, com foco no Atendimento Educacional Especializado. Essa experiência foi diferenciada em relação ao Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem, pois ocorreu mediante atendimentos individualizados sem a prática do ensino colaborativo com o professor da classe comum, ou seja, não havia um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e a professora (estagiária) de Educação Especial. Em contrapartida, o Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem fundamentou-se no ensino colaborativo e, dessa forma, foi possível perceber a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes quando o professor de Educação Especial trabalha de forma colaborativa com os professores de turma. De acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2008, p.7), o ensino colaborativo é:

Uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

Diante dessa perspectiva de planejar e implementar o ensino de forma colaborativa no contexto da classe comum, a proposta de ensino baseada no DUA visa o acesso ao conhecimento para todos os estudantes, pois “considera as especificidades individuais do aprendiz, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender” (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 4). Desse modo, “os materiais didáticos precisam ser acessíveis a uma variabilidade de estudantes, promovendo o aprendizado através das diferenças, que compõe a diversidade, estimulando as potencialidades individuais” (WIEDEMANN; DE MATOS; DA SILVA, 2020, p. 2).

Portanto, as experiências do primeiro semestre do Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem e do Projeto de Extensão, o qual teve continuidade no segundo semestre deste ano, despertaram o interesse de aprofundar meus conhecimentos na área da Dislexia, bem como acompanhar as ações extensionistas do projeto, que tem como objetivo geral: contribuir na formação inicial e continuada de professores a partir de ações potencializadas pelo esforço coletivo, com enfoque nas produções científicas da área, validadas pela investigação. Também se preza pelo trabalho colaborativo, qualificação da ação pedagógica e educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com Dislexia.

Conforme o objetivo geral do projeto, a ação pedagógica inclusiva que se pretende alcançar é da equidade, definida por Tenório, Ferraz e Pinto (2015, p. 8) da seguinte forma:

A equidade na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece.

Portanto, a partir da experiência com o Projeto de Extensão, questiono se a formação continuada possibilitou a qualificação da ação pedagógica do corpo docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, considerando a perspectiva da educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com Dislexia. Nesse contexto, para o estudo proposto foram definidos os seguintes objetivos:

- ✓ investigar os impactos na docência a partir das ações de formação continuada propostas pelo projeto;
- ✓ investigar os efeitos das ações do projeto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Dislexia;
- ✓ identificar as contribuições do ensino colaborativo e do DUA para o processo de inclusão dos estudantes.

Para desenvolver a investigação proposta neste estudo, no segundo semestre de 2023 foi realizada uma coleta de dados por meio da aplicação de questionários com os professores participantes do projeto na escola municipal.

Para além desta introdução, o presente trabalho se estrutura em outros quatro capítulos. No segundo capítulo, apresento o referencial teórico sobre Dislexia, educação/escola inclusiva com ênfase na equidade, formação continuada e ensino colaborativo, além de Desenho Universal para a Aprendizagem. No terceiro capítulo, apresento a metodologia definida para desenvolver este estudo, bem como a contextualização do campo de investigação e da caracterização dos participantes da pesquisa. No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos resultados a partir da articulação dos dados coletados com a literatura especializada no assunto. Por fim, o quinto e último capítulo é constituído pelas considerações finais em relação ao trabalho proposto. Constam ainda as referências, os apêndices e os anexos como elementos pós-textuais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi estruturado a partir de quatro tópicos: o primeiro apresenta uma breve revisão teórica sobre a Dislexia; o segundo aborda a educação/escola inclusiva com ênfase na equidade; o terceiro explora o conceito de formação continuada; o quarto aborda o ensino colaborativo e o desenho universal para a aprendizagem.

2.1 DISLEXIA

Conforme Oliveira (2019, p. 4), “a palavra dislexia é de origem grega, sendo que a mesma vem das raízes ‘dis’, que significa ‘distúrbio’ ou ‘disfunção’, e ‘lexis’, que significa ‘palavra’ ou, em latim, ‘leitura’”. Dessa forma, a dislexia se caracteriza como um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura, sendo considerado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014, p. 111) como “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia”.

De acordo com estudiosos das Ciências da Saúde, as dificuldades de aprendizagem características da Dislexia são consequência de um transtorno neurobiológico, que afeta a maneira como o cérebro processa a leitura e a linguagem escrita. Segundo Shaywitz e Shaywitz (2023, p. 70), “estudos realizados no mundo inteiro não deixam dúvida de que os leitores disléxicos utilizam caminhos cerebrais diferentes”. Ou seja, para os referidos autores, “a leitura depende dos circuitos cerebrais já preparados para a linguagem” (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2023, p. 60). Em outros termos, o cérebro das pessoas com Dislexia funciona como “um circuito que não se estabeleceu corretamente já no início, tendo ocorrido uma falha durante a vida do feto, quando o cérebro se forma para a linguagem” (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2023, p. 61).

Os autores Rodrigues e Ciasca (2016, p. 2) corroboram esse posicionamento quando afirmam que:

As causas exatas da dislexia ainda não estão completamente claras, porém estudos com neuroimagem demonstram que há diferenças no desenvolvimento e funcionamento cerebral. Também há forte indicativo de componente genético, uma vez que os estudos clínicos indicam que mais de 50% das crianças com dislexia tem pais e irmãos com o mesmo transtorno. Assim sendo, a presença de pai ou irmão com dislexia aumenta a probabilidade de ocorrência do transtorno.

Portanto, de acordo com os autores supramencionados, as causas dos transtornos específicos da aprendizagem e, nomeadamente, da Dislexia, são atribuídas ao desenvolvimento e funcionamento cerebral, com um forte componente genético associado a sua origem. Essa relação é ratificada pelo DSM-5 (APA, 2014, p. 112), pois se considera que “a origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão”.

Para Shaywitz e Shaywitz (2023, p.37), a dislexia “envolve uma disfunção no sistema da linguagem, especificamente no nível do módulo fonológico”. Portanto, essa disfunção fonológica terá como consequência as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, visto que:

Nas crianças com dislexia, os fonemas não são tão bem desenvolvidos. Para ter uma ideia do que acontece, imagine que a criança dispõe de uma letra cuja face está tão desgastada pelo uso que não pode mais ser identificada. Por consequência, a criança provavelmente terá muita dificuldade para selecionar o fonema de que necessita, podendo, em vez disso, selecionar um fonema cujo som é semelhante (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2023, p. 38).

Diante disso, “as crianças e os adultos com dislexia têm dificuldades para desenvolver a percepção de que as palavras faladas e escritas são compostas desses fonemas, ou blocos sonoros” (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2023, p. 39). Por esse motivo, durante o processo escolar devem ser realizadas estratégias de intervenção que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Dislexia na área da leitura e da escrita. A esse respeito, Mousinho (2010, p. 16) aponta que:

Em termos metodológicos/tecnológicos, algumas alternativas que costumam favorecer a aprendizagem do disléxico envolvem o incremento das aulas com recursos visuais, a organização das rotinas e sistematização do conhecimento, o respeito pelas pausas necessárias devido à grande demanda cognitiva exigida, a possibilidade de viabilizar a entrada da informação de outra forma, que não dependa exclusivamente da leitura.

De acordo com Hudson (2019, p. 15), “os alunos com dislexia geralmente são muito orientados pelo lado direito do cérebro, criativos e imaginativos”. Assim, é importante utilizar uma variedade de recursos visuais, auditivos e cinestésicos para apoiar os sujeitos com Dislexia no processo de ensino e aprendizagem. A utilização de recursos variados pode contribuir positivamente na aquisição dos conteúdos científicos e no desenvolvimento das funções cognitivas e executivas.

Portanto, as funções cognitivas, tal como a memória, também são habilidades que devem ser exploradas junto aos estudantes com Dislexia, a fim de proporcionar o

processamento de novas aprendizagens. Para Rodrigues e Ciasca (2016, p. 91), as “funções corticais (tais como atenção e memória), cognitivo-linguísticas e afetivos (autoconceito, autoestima, motivação, etc.) também intervém nesse processo e, por essa razão, devem ser considerados ao se elaborar proposta de intervenção”. Segundo Espanha (2010, p. 36-37), “as funções executivas estão relacionadas à capacidade de formular um objetivo, bem como planejar e executar ações eficientes para a sua realização”. Dessa maneira, a partir de estratégias adequadas que visem estimular as funções corticais, cognitivo-linguísticas e afetivas, as dificuldades de aprendizagens causadas pela Dislexia podem ser atenuadas, tornando o processo da leitura e da escrita mais eficiente e prazeroso para a pessoa com Dislexia.

2.2 EDUCAÇÃO/ESCOLA INCLUSIVA COM ÊNFASE NA EQUIDADE

De acordo com Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009, p. 11-12), “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Ainda assim, os autores indicam que “a linguagem da inclusão e da exclusão social passa a ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e salas de aula por causa de seu comportamento” (FÁVERO et al., 2009, p. 16),

Desse modo, “a escola qualificada como inclusiva promove a participação de todos os seus membros em todas as dimensões de sua atuação, desde a interação com a sociedade e seus valores e cultura global até a sala de aula, passando pela administração e o projeto curricular” (VASCONCELOS, 2020, p. 12). Para Fávero et al. (2009, p. 17), “inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou ‘escola compreensiva’, e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela”. Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 28), a educação inclusiva:

Enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederm, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania.

A educação inclusiva proporciona a justamente inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, garantindo acessibilidade. Conforme argumentam Burci, dos Santos e Costa (2017, p. 446):

A inclusão social existe porque existem as desigualdades e suas exclusões; se todas as pessoas fossem tratadas equitativamente pela sociedade, fatalmente haveria uma diminuição significativa nos índices de desigualdade social e consequente melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Nesse cenário de inclusão e exclusão, deparamo-nos com os termos igualdade e equidade presentes em leis, em publicações científicas, no discurso das pessoas, e em alguns casos parece fazer parte de um modismo que aplica esses termos como se possuíssem o mesmo significado.

Em relação às leis, destacam-se três: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Lei nº 14.254 (2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 205 lê-se que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Além disso, no Art. 206 da Constituição consta que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, com destaque nos itens, I, II e III, sendo: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1990).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN, 2008) nº 9.394, de 1996, em seu Art. 3º, dispõe que “O ensino será ministrado com base em onze princípios”. Dentre os princípios previstos no documento, quatro foram analisados para o desenvolvimento deste trabalho, sendo: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade.

Ainda de acordo com a LDBEN (2008), no Art. 59 está previsto que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais”, conforme indica o trecho a seguir:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como

para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Com o mencionado, a partir de Burci, dos Santos e Costa (2017, p. 446), considera-se que “a equidade é um princípio justo, mas o justo nem sempre é equitativo, assim quem tem disposição para a justiça, nem sempre tem disposição para a equidade”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, contempla o seguinte sobre a igualdade e equidade:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

É possível notar que a lei é objetiva em relação às políticas públicas, em defesa da garantia de maior acessibilidade para os estudantes que são o público-alvo da Educação Especial, a partir de estratégias que visam afirmar o direito à educação de qualidade.

Por conseguinte, foi estabelecida a Lei nº 14.254, que “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021). De acordo com o Art. 3º da referida legislação:

Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Assim, busca-se a promoção da equidade, considerando as dificuldades e especificidades apresentadas pelos estudantes mencionados, a partir de ações que devem ser acessíveis para garantir uma educação de qualidade.

Diante disso, importa destacar que a noção de igualdade está baseada nos princípios da universalidade, enquanto a equidade parte do reconhecimento das diferenças. Enquanto a igualdade considera o conjunto em sua totalidade, a equidade visa a acessibilidade no sentido de fornecer adaptações necessárias para atender as diferenças. Quando dissertam sobre o

¹ Hoje denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

assunto, Burci, dos Santos e Costa (2017, p. 446) consideram que igualdade e equidade “são termos sinônimos, mas não idênticos, por isso é importante entendermos a diferença entre ambos para observarmos sua aplicação na educação especial”. Os referidos autores, com base no dicionário online Michaelis, diferenciam os termos da seguinte forma:

A palavra equidade significa consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo, enquanto igualdade significa qualidade daquilo que é igual ou que não apresenta diferenças; identidade. (BURCI; DOS SANTOS; COSTA; 2017, p. 446).

Para Tenório, Ferraz e Pinto (2014, p.7), “ligada ao princípio da justiça social, a equidade diz respeito às diferenças na perspectiva da igualdade de condições na sociedade”. Ainda, os autores defendem que “igualdade de acesso não garante necessariamente equidade e justiça social. Portanto, as políticas públicas de inclusão social precisam estar articuladas com ações que garantam a permanência, com sucesso, dos alunos na escola” (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p. 9). Nesse sentido, as políticas públicas que asseguram a educação equitativa e de qualidade aos estudantes, a partir da acessibilidade, devem propor iniciativas de acesso e permanência com atenção à eliminação de barreiras.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 define o conceito de barreira da seguinte forma:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança.

A partir desse conceito, é dever da escola inclusiva a eliminação de barreiras que impeçam a participação plena das pessoas com Dislexia, entre outras necessidades educacionais específicas, nos seus processos educacionais, sendo o princípio da equidade uma prática que tem de ser priorizada nesse contexto.

Conforme apresentam Burci, dos Santos e Costa (2017, p. 449):

A educação possui diversos níveis e modalidades, e a educação especial perpassa todos; por conseguinte, ofertar uma educação de qualidade para os alunos com deficiência vai muito além de assegurar-lhes o direito de acesso e permanência na escola com base no princípio de igualdade. O desenvolvimento e o fortalecimento dessa modalidade são visíveis, basta assegurar que continue, especificamente pautada no princípio de equidade, e que as desigualdades sejam amenizadas para diminuirmos a exclusão social.

De acordo com o exposto, a educação inclusiva e de equidade deve ser oferecida desde a etapa da Educação Infantil até a Educação Superior. A educação inclusiva é um direito, que

garante oportunidades ao acesso e a permanência de todas as pessoas, atendendo às suas necessidades educacionais específicas.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada consiste em um processo de aprendizagem e aprimoramento dos saberes necessários após a formação inicial, promovendo o aperfeiçoamento de suas práticas enquanto profissional. De acordo com Bulcão, da Silva e Alves (2022, p. 7):

Os saberes proporcionados pelas formações auxiliam ao professor pensar e efetivar com mais qualidade o seu fazer docente, isso não significa individualizar o planejamento, mas pensar na sala de aula em sua heterogeneidade e necessária visão inclusiva.

Dessa maneira, a formação continuada de professores possibilita a aquisição de conhecimentos que garantem um ensino de equidade aos estudantes, com o objetivo de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas, além de gerar transformações à Educação. Para Bulcão, da Silva e Alves (2022, p. 3), “para que mudanças positivas ocorram na educação é imprescindível o apoio das entidades governamentais e principalmente que os professores recebam a formação necessária de modo a refletir sobre suas práticas e reestruturar suas metodologias”.

Os autores acrescentam que “torna-se essencial que as entidades governamentais assumam a sua responsabilidade, pois conforme a LDB n.9 394/96, parágrafos 2º e 3º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BULCÃO; DA SILVA; ALVES, 2022, p. 3). Por sua vez, Tenório, Ferraz e Pinto (2014, p.4), consideram que:

o grande desafio da qualidade educacional hoje é a promoção da eficácia e equidade, especialmente na existência de um contexto socioeconômico marcado pelas desigualdades sociais. Daí a necessidade de tornar o campo educacional um espaço de reflexão dessa temática, orientando ações e práticas efetivas, eficientes e criativas que contribuam para inclusão e permanência de cada um e de todos os alunos indistintamente com sucesso acadêmico.

Em consonância com o exposto, a formação continuada proporciona um momento de reflexão, contribuindo com a construção de conhecimentos para a atuação dos profissionais. Nas palavras de Bulcão, da Silva e Alves (2022, p. 9):

Consta-se que a formação básica e continuada são essenciais para a efetivação de boas práticas inclusivas, as próprias docentes deixam isso latente ao ressaltar a necessidade de aperfeiçoamento. Os dados mostram que há um esforço em ações pedagógicas que incluam a todos os alunos em sala, tanto na rede pública quanto na privada, chega-se

assim a constatação que as práticas pedagógicas vem se dando de forma inclusiva, mas ainda timidamente e que uma formação continuada auxiliará os professores a um melhor desenvolvimento do processo de ensino.

Dessa maneira, a formação continuada proporciona aos profissionais um espaço de partilha de conhecimentos e reflexões que buscam um avanço na prática docente, de modo a oferecer uma educação equitativa e de qualidade aos estudantes. Por esse motivo, a formação continuada é extrema relevância para alcançar avanços na educação.

2.4 ENSINO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com Dislexia não são considerados como parte do público para o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos. No entanto, recentemente foi aprovada no Brasil a Lei nº 14.254 (BRASIL, 2021) que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Ainda nesse contexto, de acordo com o Art. 5º da mesma Lei:

No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, o ensino colaborativo é uma proposta pensada para atender às dificuldades dos alunos no contexto da classe comum. O objetivo desse tipo de trabalho é planejar e implementar estratégias pedagógicas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos em processo de inclusão escolar, auxiliando-os na aprendizagem e contribuindo com os demais estudantes. Além disso, o ensino colaborativo pressupõe a atuação conjunta entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado. Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 10) definem o ensino colaborativo como:

Uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões

comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

Portanto, o ensino colaborativo implementa o trabalho coletivo entre os professores de disciplinas, junto a professores de Educação Especial. Vale ressaltar que esse modelo proporciona não só a colaboração entre os profissionais, mas também o melhor desempenho escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, afinal, as práticas pedagógicas se tornam mais adequadas a partir do olhar sensível dos profissionais durante o planejamento e avaliação das atividades, atentando para as especificidades e potencialidades desses estudantes.

Logo, o Desenho Universal para a Aprendizagem se sustenta como uma prática pedagógica que pode ser utilizada para proporcionar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Conforme Wiedemann, de Matose da Silva (2020, p. 3), “O DUA tem seu fundamento e origem no conceito de *Design Universal*– Desenho Universal –(DU)”. Os autores seguem, afirmando que o DU “se baseia na visão de que o design dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por um número maior de pessoas, sendo mais flexível, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores” (WIEDEMANN; MATOS; SILVA, 2020, p. 4).

Wiedemann, Matos e Silva (2020, p. 3) ainda acrescentam que “O DUA, direcionado à área educacional, como os processos didáticos pedagógicos e de ensino e aprendizagem”. Significa que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma perspectiva de ensino que torna o currículo acessível para todos os estudantes, possibilitando assim o uso de diversos meios de representação do conteúdo, que contribuem com o aprendizado de diferentes potenciais na sala de aula regular. O objetivo dessa proposta é amplificar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de diferentes formatos, como texto, vídeo, gráficos, áudio e projeções práticas.

Segundo os referidos autores, “O DUA tem como escopo a aspiração de proporcionar a todos os indivíduos oportunidades educacionais plenas e iguais” (WIEDEMANN; MATOS; SILVA, 2020, p. 2). Trata-se, portanto, de um modelo de flexibilização para todos os estudantes, considerando as demandas necessárias dos alunos com deficiências, além de outras necessidades educacionais especiais e as suas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Heredero, Moreira e Moreira (2022, p. 4):

O DUA parte da base de que a aprendizagem e a transferência do aprendizado devem ocorrer proporcionando múltiplas formas de apresentações, diversas formas de apresentar um mesmo conteúdo, atividade, pois isso permite atender a variabilidade dos estudantes, desde a consideração das inteligências múltiplas e, no tempo, fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de

representação ótima ou ideal para todos os estudantes; proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial para chegar a todos.

Além disso, o DUA possui três princípios que “fundamentam esta forma de prática educativa se complementam com pautas ou diretrizes para sua aplicação em qualquer nível educacional” (HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022, p. 4). O primeiro desses princípios relaciona-se ao “o quê” da aprendizagem, enquanto o segundo envolve “o como” e o último “o porquê”.

Em outras palavras, o primeiro princípio busca proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (“o quê” da aprendizagem), ou seja, indica quais “caminhos que podem ser oferecidos ao aprendiz, para que acessem conhecimentos prévios, conceitos e ideias a partir das informações apresentadas, ou seja, fornece suporte para construir o conhecimento sobre o assunto ensinado”. (HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022, p. 6).

Já o segundo princípio, voltado aos Modos Múltiplos de Ação e Expressão (“o como”), tem como foco utilizar “uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização, pois cada um pode ter formas diferentes de expor o mesmo, sendo este outro aspecto em que os estudantes se diferenciam, relacionado com a criatividade e o pensamento divergente” (HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022, p. 4).

O terceiro princípio, dedicado aos Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (“o porquê”), considera que “as emoções das pessoas e a afetividade são um elemento crucial para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender”. (HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022, p.5). Diante do entendimento dos três princípios do DUA, Heredero, Moreira e Moreira (2022, p.15) explicam que:

As práticas pedagógicas, incluindo a avaliação dos alunos, baseadas nos princípios inclusivistas do DUA, são pensadas para serem flexíveis, diversificadas e que atendam às diferentes realidades e necessidades dos alunos. Sendo assim, é muito importante os docentes incluírem os princípios do DUA na construção de mecanismos e de estratégias para a avaliação, pois, só assim, serão mais justos ao avaliar seus alunos e propiciarão meios para que os alunos demonstrem o que foi aprendido.

Portanto, as estratégias pedagógicas a partir do DUA propõem uma prática inclusiva em sala de aula regular que busca contemplar e promover diversos modelos de aprendizagens, por meio de múltiplos instrumentos de recursos utilizados para o ensino e aprendizagem que devem considerar o desenvolvimento das habilidades para a construção e aquisição dos conhecimentos científicos. Além disso, tais práticas possibilitam o estímulo da autonomia, bem como o engajamento e a participação dos estudantes durante as aulas. Nessa perspectiva, também se proporciona a inclusão através do pertencimento, já que as atividades em sala de aula são

desenvolvidas com a turma de maneira conjunta, atendendo às necessidades educacionais especiais.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada uma descrição do método utilizado para desenvolver este estudo, além de contextualizar o campo da investigação, ou seja, apresentar o local em que a pesquisa foi realizada e as participantes que colaboraram com o estudo.

Para Maia (2020, p. 5), a pesquisa pode ter um caráter de relevância social e de relevância científica.

A relevância social é estudar uma temática cujos resultados e desdobramentos trazem diretamente uma contribuição social. A relevância científica aparece quando o estudo cumpre a meta de repor a lacuna de estudos anteriores, seja ratificando ou retificando os achados anteriores.

Com base nessa concepção, é possível afirmar que este estudo atende aos dois tipos de relevância, pois contribui cientificamente quando se propõe a analisar se a formação continuada possibilita a qualificação da ação pedagógica do corpo docente, e socialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com Dislexia.

Conforme argumenta Maia (2020, p. 5), a metodologia tem como objetivo estabelecer quanto “ao modo de realizar uma determinada pesquisa, isto é, a etapa em que se apresenta o delineamento de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados”. No caso desta investigação, o procedimento para a coleta de dados foi realizado por meio de um questionário aplicado com as professoras do Ensino Fundamental, cujas turmas eram compostas por estudantes com o diagnóstico de Dislexia.

As pesquisas podem ser classificadas de diversas formas, tais como exploratória, quantitativa e/ou qualitativa. Para este estudo, foi adotada a pesquisa de tipo qualitativa, que, segundo Maia (2020, p. 9), “baseia-se em coleta sem medição numérica, prioriza descrições e observações”. Ademais, as fontes de informação nas pesquisas qualitativas podem ser obtidas da seguinte forma:

as fontes de informação nas pesquisas qualitativas podem ser obtidas diretamente pelo pesquisador, quando ele mesmo observa, filma, grava, participa de uma situação, grupo ou convive na comunidade, etc. Mas também pode obter fontes indiretas, por meio de testemunhos, documentos, produtos, obras, etc., produtos e relatos que contam a história, a opinião e as concepções sobre pessoas, grupos e comunidades (MAIA, 2020, p. 16).

Diante do exposto, enfatiza-se que este trabalho teve como natureza a pesquisa qualitativa, enquanto o método escolhido para a coleta de dados foi a elaboração de

questionário. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Portanto, o questionário foi realizado a partir de questões que deveriam ser respondidas com alternativas “sim” ou “não”. Também foram elaboradas perguntas abertas e mistas, conforme pode ser observado no Apêndice A, dando oportunidade ao sujeito participante da pesquisa justificar a alternativa escolhida ou mesmo argumentar sobre o assunto proposto. Para o preenchimento do questionário, foi agendada uma reunião com as professoras participantes do Projeto de Extensão. Nessa ocasião, elas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para a devida leitura e assinatura do documento. Logo após a anuência das participantes, o questionário foi entregue e respondido em um tempo aproximado de 50min. Entre as cinco participantes, duas não estavam presentes no dia combinado, então o questionário foi respondido em outro dia e horário.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, onde acontecem as ações do Projeto de Extensão já mencionadas. Trata-se de um Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada perto da área central da cidade.

Conforme o Projeto Político Pedagógico² (PPP, 2018) da escola, a filosofia de trabalho que compõe a instituição é “Educar para o sentir, pensar e agir”. São ofertadas as turmas de Educação Infantil, nível A e B, e Ensino Fundamental, nível 1 e 2. Ainda de acordo com o PPP (2018), o corpo docente é constituído por trinta professores, os quais, na grande maioria, possuem especialização com cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. A escola também conta com funcionários que desenvolvem as funções de secretaria (servidora concursada para o cargo de agente administrativo escolar), serviços gerais (colaboradores da Sulclean) e de merendeira.

De acordo com o PPP (2018), são atendidos trezentos e sessenta e nove alunos (369), dentre os quais cento e setenta e oito (178) estão matriculados no turno da tarde e cento e noventa e um (191) fazem parte do turno da manhã.

Conforme o PPP (2018), a escola tem no seu corpo docente uma educadora especial, com carga horária de 20 horas semanais, que atende doze estudantes na sala de Atendimento

² Para a realização do estudo também foi utilizado o Projeto Político Pedagógico da escola, de 2018, contudo, a fim de manter anonimato, não será incluído nas referências deste trabalho.

Educacional Especializado (AEE). As atividades ofertadas estão vinculadas à proposta pedagógica da escola, no entanto, se diferenciam das realizadas na sala de aula regular, pois objetivam complementar a formação dos estudantes no período inverso ao da classe comum. A oferta do AEE é obrigatória, contudo, a participação depende da decisão dos alunos e dos pais/responsáveis, sendo destinada aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com cinco professoras da escola apresentada anteriormente, as quais foram identificadas pelas letras A, B,C,D e E com o intuito de manter o sigilo e o anonimato. As informações que apresentaremos a seguir foram coletadas a partir do preenchimento de um formulário (Apêndice B), solicitado pelo Projeto de Extensão.

A primeira participante, identificada como Professora A, atua no 5.º ano do Ensino Fundamental, tem quarenta anos de idade, é formada em Pedagogia, curso concluído em 2004, com dezenove anos de experiência profissional. Na turma mencionada, há uma estudante de dez anos de idade com diagnóstico de Dislexia e TDAH.

A segunda participante, identificada como Professora B, atua no 6º ano do Ensino Fundamental, tem trinta anos de idade e é formada em Ciências Biológicas – com conclusão em 2014. Seu tempo de experiência profissional é de oito anos. Na turma mencionada, há dois estudantes de onze anos de idade, ambos com diagnóstico de Dislexia e TDAH.

A terceira participante, identificada como Professora C, também é docente no 6.º ano do Ensino Fundamental, sem informação da idade, e tem formação em Letras, Português e Inglês – não foi informado o ano conclusão. O tempo de experiência profissional também não foi informado pela participante. Na turma mencionada, têm dois estudantes de onze anos de idade, ambos com diagnóstico de Dislexia e TDAH.

A quarta participante, identificada como Professora D, atua no 6.º ano do Ensino Fundamental, tem cinquenta anos de idade e formação em História (concluída em 2004) e Pedagogia (concluída em 2021). O tempo de experiência profissional é de treze anos. Na turma mencionada, têm dois estudantes de onze anos de idade, ambos com diagnóstico de Dislexia e TDAH.

A quinta participante, identificada como Professora E, atua no 7.º e 8.º ano do Ensino Fundamental, tem cinquenta e um anos de idade e formação em Ciências Biológicas – conclusão em 2001 – com vinte anos de experiência profissional. Na turma do 7.º ano, tem um

estudante de doze anos de idade com o diagnóstico de Dislexia, enquanto na turma do 8.º ano há um estudante de quatorze anos de idade com diagnóstico de Dislexia.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados foram organizadas em três tópicos: 1. Impactos na docência a partir das ações de formação continuada; 2. Efeitos das ações do projeto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Dislexia; 3. Contribuições do ensino colaborativo e do DUA para o processo de inclusão dos estudantes.

4.1 IMPACTOS NA DOCÊNCIA A PARTIR DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Referente à questão “se as ações do projeto contribuíram na formação e atuação profissional”, as professoras participantes poderiam concordar com as seguintes opções: no planejamento de atividades; na relação com os estudantes; no entendimento dos assuntos abordados nos encontros presenciais; na relação com os colegas; outros: quais? A opção “não”, com justificativa, também poderia ser considerada. As respostas das professoras serão apresentadas a seguir:

Professora E concordou com uma das alternativas: planejamento de atividades. As Professoras A e D concordaram com duas das alternativas: planejamento de atividades; no entendimento dos assuntos abordados nos encontros presenciais. A Professora C concordou com três das alternativas: planejamento de atividades; na relação com os estudantes; no entendimento dos assuntos abordados nos encontros presenciais. Por fim, a Professora B concordou com todas as alternativas.

Os encontros presenciais proporcionados pelas ações do projeto ocorriam quinzenalmente, das 10h45min às 11h45min, sendo chamado de “Grupo de Discussão”. Essas ações de formação com os professores tinham o objetivo de promover a discussão de fundamentos e estratégias voltadas às práticas pedagógicas, com ênfase na perspectiva do trabalho colaborativo, tendo em vista o aprimoramento profissional, a educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com Dislexia.

O primeiro encontro da formação docente teve duração de três horas e ocorreu, excepcionalmente, com um total de 63 participantes, que pertenciam a quatro escolas do município de Santa Maria. Essa atividade foi desenvolvida para cumprir uma ação do projeto, mediante a solicitação de contribuir com o “Segundo encontro de formação de docente na perspectiva da educação inclusiva”, promovido pelas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Santa Maria – RS. Desse modo, o encontro ficou sob a responsabilidade da equipe

executora do projeto, desenvolvendo os seguintes assuntos: Aprendizagem: conceitos e principais bases teóricas; e Dislexia: conceitos, causas, indicadores precoces, áreas de prejuízo, potencialidades e as possibilidades de estratégias para tornar o currículo acessível.

Os encontros seguintes ocorreram essencialmente com as professoras participantes do Projeto de Extensão. Assim, o segundo encontro foi realizado na escola, com a finalidade de apresentar o projeto e seus participantes. Também foi estabelecido um momento para que os(as) docentes tirassem dúvidas e comentassem sobre as angústias e desafios da educação inclusiva, como a extensa carga horária de trabalho em diversas escolas e a necessidade de ter mais capacitações voltadas para a ação pedagógica com os estudantes em processo de inclusão. Por fim, foi compartilhado com os(as) participantes um material explicativo sobre trabalho e ensino colaborativo, com conceitos e exemplos práticos nessa perspectiva.

O terceiro, quarto e quinto encontros tiveram o objetivo de discutir propostas de estratégias didáticas inclusivas, as quais foram elaboradas a partir de dois princípios: o do ensino colaborativo e do DUA.

No sexto encontro com o grupo de discussão, foi analisada e discutida a necessidade de oferecer aos estudantes um apoio individualizado, uma proposta que foi aceita por parte dos(as) participantes. Desse modo, foi disponibilizado aos professores um documento para registrar as dificuldades e habilidades dos estudantes que deveriam ser trabalhadas nos atendimentos, realizados semanalmente, no contraturno, pelas acadêmicas do curso de Educação Especial, neste caso, bolsistas do projeto pelo Fundo de Incentivo a Extensão da UFSM (FIEEX). Importante referir que o sétimo encontro foi realizado com as mães dos estudantes com Dislexia, as quais concordaram com os atendimentos individualizados e também preencheram um documento com informações sobre os seus filhos.

O oitavo encontro aconteceu com as professoras participantes, momento em que foram compartilhadas as combinações realizadas na semana anterior com as mães dos estudantes. Também houve um acordo sobre os dias, turmas, disciplinas e horários em que as acadêmicas participantes do projeto realizariam o ensino colaborativo. Já no nono encontro, foram discutidas estratégias a serem trabalhadas no ensino colaborativo e nos atendimentos individualizados, além de apresentar um vídeo para dialogarmos sobre “Como o cérebro do disléxico funciona?”, do canal DislexiClub.

Os próximos encontros (décimo, décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro) foram destinados para a continuação das discussões sobre a Dislexia, ensino colaborativo e DUA, sempre articulando as ações práticas realizadas pelo projeto com referenciais teóricos.

Além disso, nesses encontros havia o compartilhamento de trabalhos desenvolvidos e sugestões para os próximos planejamentos de maneira colaborativa entre o grupo.

Em relação às ações do projeto, as professoras participantes consideraram que, de alguma forma, elas contribuíram na formação e atuação profissional no que se refere aos planejamentos de atividades, na relação com os estudantes, no entendimento dos assuntos abordados nos encontros e na relação com os colegas.

Referente à questão “se as ações do projeto proporcionaram conhecimentos em relação ao ensino colaborativo”, as professoras participantes partilharam as seguintes respostas:

Professora A considerou que o ensino colaborativo “*Consiste em um trabalho conjunto, onde são traçados objetivos claros e estratégias que visam o desenvolvimento dos alunos com dislexia. Essa foi exatamente a forma que o projeto contribuiu com a prática docente, conjuntamente analisando as possibilidades de cada aluno*”.

Professora B afirmou que “*Eu, particularmente, nunca antes havia trabalhado com o colaborativo. Penso que seja uma excelente forma de conduzir o trabalho de ensino-aprendizagem, pois possibilita uma melhor gestão do processo e espaço, além de permitir a atenção individualizada sem prejuízo do ensino coletivo*”.

Professora C considerou que “*O ensino colaborativo foi uma estratégia pedagógica entre eu e a estagiária na organização e realização das atividades em trabalho em equipe com professores da Educação Especial*”.

Professora D inferiu que ações do projeto propiciaram conhecimentos em relação ao ensino colaborativo: “*Ao proporcionar uma ativa e participativa acerca da inclusão escolar através da parceria entre o ensino regular e a Educação Especial*”.

A Professora E considerou que, ao “*Trabalhar de forma a adquirir/adaptar atividades/aula para alunos com Dislexia*”.

Diante das respostas das professoras participantes, é possível inferir que as ações do projeto proporcionaram conhecimentos em relação ao ensino colaborativo, que foram efetivados durante a prática do estágio acadêmico, no primeiro semestre deste ano, por três acadêmicas da disciplina de Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem, além de participantes do projeto. Essas ações tiveram continuidade no segundo semestre por três acadêmicas do curso de Educação Especial participantes do projeto, sendo duas delas as estagiárias do primeiro semestre. No decorrer dos grupos de discussões, que aconteceram a partir das ações do projeto, os planejamentos eram debatidos com as professoras participantes de modo a contemplar o ensino colaborativo e o DUA, com foco na aprendizagem equitativa e

de qualidade aos estudantes com Dislexia. Para as autoras Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 10), a chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é:

que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos.

Portanto, as respostas das professoras participantes vão ao encontro dos conceitos sobre as práticas colaborativas abordados neste trabalho. Ou seja, o objetivo de que os professores consigam “compartilhar as metas, as decisões, as instruções de sala de aula, a responsabilidade pelos estudantes, a avaliação da aprendizagem, as resoluções dos problemas e, finalmente, a administração da sala de aula” (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p.11).

Referente à questão “se as ações desenvolvidas no projeto possibilitaram a aquisição de conhecimentos sobre a Dislexia”, as professoras participantes, de forma unânime, consideraram que “sim” e compartilharam os seguintes entendimentos sobre a Dislexia:

Professora A considerou que *“É um transtorno de leitura e escrita”*.

Nas palavras da Professora B: *“Acredito que os professores têm conhecimento teórico sobre a Dislexia, mas a necessidade se apresenta na prática. Os processos de adaptações, na escolha de formas mais inclusivas de se elaborar os planos, atividades e avaliações”*.

Professora C considerou ser *“Alunos com dificuldades na escrita. Que se organizam de forma diferente na aprendizagem, mas são inteligentes e muito criativos”*.

Professora D considerou que a Dislexia é *“A dificuldade de codificar a escrita – Afeta a escrita, o tempo de execução das tarefas”*.

Professora E considerou que a Dislexia é um *“Transtorno na aprendizagem com dificuldades na leitura e escrita”*.

As concepções das professoras participantes vão ao encontro do conceito apresentado por Mousinho (2010, p. 11), ao enfatizar a Dislexia como:

um transtorno específico da leitura. Portanto, apesar de o disléxico conseguir interpretar textos oralmente, frequentemente a precisão e/ou a fluência de leitura estão alteradas, prejudicando, secundariamente, a interpretação de textos lidos, o que pode afetar toda a escolaridade.

Algumas características da Dislexia descritas pelas professoras corroboram os prejuízos que são definidos pela literatura especializada no assunto, conforme especifica Mousinho (2010, p.12):

Omissões, trocas, inversões de grafemas – (surdo/sonoro: p/b, t/d, k/g, f/v, s/z, x/j; em sílabas complexas: paria ao invés de praia, trita ao invés de trinta) e outros desvios fonológicos;
 Dificuldade na expressão por meio da escrita;
 Dificuldades na concordância (sem que apresente oralmente);
 Dificuldade na organização e elaboração de textos escritos;
 Dificuldades em escrever palavras irregulares (sem correspondência direta entre grafema e fonema – dificuldades ortográficas).

É importante referir a percepção de uma professora ao mencionar o potencial dos estudantes com Dislexia, considerados inteligentes e muitos criativos, que também concorda com a literatura especializada no assunto, conforme pode ser observado em Shaywitz e Shaywitz (2023, p. 33), quando discorrem que “capacidades intelectuais – o pensamento, a razão, a compreensão – não são atingidas pela dislexia. Esse padrão contrastante produz o paradoxo da dislexia: dificuldades profundas e persistentes experimentadas por algumas pessoas muito inteligentes ao aprender a ler”. Nessa perspectiva, Hudson (2019, p. 34) ainda aponta como um dos pontos fortes comuns as seguintes características de pessoas com Dislexia: “pensador, inovador e imaginativo”.

Outro ponto relevante mencionado por uma professora se refere aos processos de adaptação dos estudantes com Dislexia em prol da acessibilidade na elaboração dos planos, atividades e avaliações. Tal consideração está de acordo com o argumento de Rodrigues e Ciasca (2016) sobre as possibilidades de intervenção na escola junto aos estudantes com dislexia, considerando as diferentes adaptações como uma das estratégias para que os alunos possam evoluir no processo acadêmico. Contudo, as autoras destacam que “Tais adaptações devem ser implementadas, segundo as características e necessidade do aluno” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p.94).

Portanto, pode-se inferir que as ações do Projeto proporcionaram às professoras participantes conhecimentos sobre a Dislexia, ampliando a sua compreensão sobre o assunto.

4.2 EFEITOS DAS AÇÕES DO PROJETO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DISLEXIA

Referente à questão “se consideram que o trabalho colaborativo desenvolvido durante as ações do projeto proporcionou uma educação inclusiva com equidade aos estudantes com Dislexia”, as professoras participantes poderiam concordar com as seguintes opções: nos planejamentos das atividades desenvolvidas; nos processos avaliativos; nas interações entre os estudantes em sala de aula; na sua relação com os estudantes com Dislexia; no desenvolvimento

e na construção de abordagens para o ensino e aprendizagem; outro: qual?? A opção “não”, com justificativa, também poderia ser considerada.

As participantes consideraram, de forma unânime, que “sim”, sendo marcadas as seguintes opções: As Professoras A e E concordaram com duas alternativas: nos planejamentos das atividades desenvolvidas; no desenvolvimento e na construção de abordagens para o ensino e aprendizagem. A Professora D concordou com três alternativas: nos planejamentos das atividades desenvolvidas; nos processos avaliativos; na sua relação com os estudantes com Dislexia. As Professoras B e C concordaram com todas as opções.

Diante das respostas das professoras participantes, pode-se inferir que o trabalho colaborativo e a implementação do DUA contribuíram de alguma forma para o processo de inclusão com equidade dos estudantes com Dislexia. No decorrer dos planejamentos desenvolvidos na classe comum, os quais foram organizados por meio de projetos didáticos, os princípios do DUA (o quê da aprendizagem; o como da aprendizagem; o porquê da aprendizagem) foram seguidos, possibilitando assim diversos meios para aprimorar as aprendizagens dos estudantes. Para Heredero, Moreira e Moreira (2022, p. 4):

O DUA parte da base de que a aprendizagem e a transferência do aprendizado devem ocorrer proporcionando múltiplas formas de apresentações, diversas formas de apresentar um mesmo conteúdo, atividades, pois isso permite atender a variabilidade dos estudantes, desde a consideração das inteligências múltiplas e, no tempo, fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ótima ou ideal para todos os estudantes; proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial para chegar a todos.

Portanto, a relação estabelecida na prática por meio do trabalho e ensino colaborativo se fundamenta na teoria em diálogo com o contexto da sala de aula, com atenção às necessidades educacionais dos estudantes com dislexia, o que contribui de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa reflexão também pode ser observada nas respostas da questão que segue.

Referente à questão “se as ações do projeto contribuíram de modo a aperfeiçoar as suas habilidades profissionais, possibilitando efeitos visíveis na aprendizagem dos estudantes com Dislexia, entre outros estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais”, três das cinco participantes consideraram que sim, uma afirmou que não, outra disse que contribuiu em parte, conforme pode ser observado nas respostas a seguir.

Professora A considerou que sim, justificando: “*As atividades pensadas para os alunos com Dislexia contribuíram para a consolidação das habilidades dos outros estudantes também, uma vez que todos se beneficiaram e tiveram uma aprendizagem significativa*”.

Professora B disse que sim, justificando: *“Com certeza. As ações práticas pelo ensino colaborativo, juntamente com os encontros teóricos permitiram reavaliar as ações propostas e melhor encaminhar o trabalho. Além de aprender mais sobre o que é (e o que não é) a Dislexia”*.

Professora C considerou que sim, justificando: *“Na forma criativa da elaboração da aula para contemplar a todos na aquisição do conhecimento e na execução das atividades propostas”*.

Professora D considerou que: *“Permitiu em parte, pois as estratégias possíveis nos deram um norte, mas as limitações da realidade (tempo, quantidade e colaboração do público alvo, recursos) dificultaram uma aplicação plenamente satisfatória”*.

Professora E considerou que não, justificando: *“Acredito que aperfeiçoei minhas práticas pedagógicas, mas não consigo avaliar até que ponto atingiu os alunos”*.

As ações do projeto ocorreram também com a finalidade de aperfeiçoar as habilidades profissionais das professoras participantes por meio da elaboração de alternativas e estratégias que contribuíssem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Dislexia, entre outras necessidades educacionais especiais dos estudantes, as quais eram compartilhadas pelas docentes nas reuniões quinzenais. Alguns exemplos foram os materiais organizados e entregues às professoras, assim como os vídeos apresentados durante as reuniões do grupo de discussão, que abordaram adaptações necessárias dos materiais a serem entregues ao estudantes com Dislexia, como o tipo e tamanho da fonte, o espaçamento entre linhas, entre outras adaptações.

De acordo com Mousinho (2010, p.13), *“Existem várias ações que podem ajudar um aluno com dislexia na escola”*. Nesse sentido, algumas das importantes dicas trabalhadas durante as ações do projeto seguiram referenciais validados pelas investigações que sugerem estratégias de acessibilidade, tais como as apontadas por Mousinho (2010, p. 14):

Aumentar os recursos visuais em sala de aula - o uso de recursos visuais é altamente indicado por vários estudiosos da área. Mais adaptado ao estilo cognitivo, favorecendo a entrada da informação de outro modo que não esteja limitado somente ao hemisfério esquerdo do cérebro. Notações da ortografia de palavras - palavras grafadas frequentemente de modo não convencional pelo aluno disléxico podem ser destacadas em um caderno de notas, em uma agenda, ou em algum lugar onde sejam facilmente lidas ou fáceis de encontrar mediante dúvidas.

Sobre a resposta da Professora D, a qual considerou a contribuição parcial das ações do projeto em relação às suas habilidades profissionais, considerando a implementação satisfatória dos conhecimentos e planejamentos construídos, a justificativa atribuída pela professora para tais limitações são oriundas da realidade escolar, vivenciada no exercício profissional. A falta

tempo em razão das demandas semanais, altas cargas horárias em diferentes turmas e escolas e o consequente trabalho que isso gera são alguns aspectos destacados, bem como a questão dos recursos e a quantidade considerável de alunos que integram o público alvo da Educação Especial. Nesse caso, considera-se a inclusão desses alunos na classe comum, a partir da sua colaboração no processo de ensino, que nem sempre foi satisfatória, o que impossibilita identificar os efeitos visíveis no processo de aprendizagem.

As autoras Romano, Zerbato e Mendes (2023) destacam vários fatores prejudiciais à qualidade do ensino, que vão ao encontro das considerações feitas pela Professora D, conforme segue:

Além disso, a qualidade do ensino tem sido prejudicada por diversos fatores, conjugado à falta de acessibilidade à formação continuada, resultando cada vez mais em falta de recursos, inexperiência de profissionais, inadequação de programas com metodologias fixas, barreiras de participação, quantidade de horas dentro da sala de aula e problemas no planejamento derivados das dificuldades em desenvolver a colaboração de equipe (ROMANO; ZERBATO; MENDES, 2023, p.110).

Outro fator importante presente nas respostas das professoras se relaciona com as estratégias utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de modo a contemplar a prática a partir do DUA. Então, para a realização do trabalho mencionado, os planejamentos consideraram os seguintes pontos:

i) o reconhecimento de informações a serem apreendidas (princípio da representação); ii) as estratégias para operar no processamento da informação (princípio da ação e expressão); e iii) a motivação do aluno (princípio do engajamento). Dessa forma, sua estrutura pretende embasar o planejamento do ensino para a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, por meio do uso de estratégias e materiais diversificados, que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizado variados (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 4-5).

Para o sucesso da implementação do DUA, que era um conhecimento novo para as professoras, o ensino colaborativo também foi utilizado para fundamentar as ações do projeto, como já dito anteriormente. Esse modelo de trabalho também contribuiu significativamente com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, uma vez que “A colaboração deve oferecer a oportunidade para ampliar o conhecimento especializado dos educadores envolvidos que tiveram formação e experiências diferentes” (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 11).

Referente à questão “se as ações do projeto proporcionaram um melhor desempenho escolar dos estudantes com Dislexia”, as professoras participantes poderiam considerar as seguintes opções: na aquisição e expressão dos conhecimentos; na execução das atividades

propostas; nas relações socioafetivas; outros: quais? A opção “não”, com justificativa, também poderia ser considerada.

A maioria das professoras participantes considerou que “sim”, sendo marcadas as seguintes opções: Professoras A e D concordaram com duas das alternativas: na aquisição e expressão dos conhecimentos; na execução das atividades propostas. Professora B concordou com três das alternativas: na aquisição e expressão dos conhecimentos; na execução das atividades propostas, afirmando que as ações do projeto contribuíram “*com a organização e aprendizagem das crianças*”. Professora C concordou com todas as alternativas. Professora E não marcou nenhuma opção, justificando que “*Depende de cada caso, no estudante da turma não percebi evolução*”.

As respostas das professoras participantes se correlacionaram com a prática do DUA, que proporcionou, de alguma forma, um melhor desempenho dos estudantes com Dislexia a partir de recursos estratégicos que favoreceram as suas aprendizagens. Durante as ações do projeto, foram utilizados materiais didáticos que desenvolvessem as habilidades dos estudantes com dislexia, as quais, segundo Mousinho (2010), consistem em: compreensão para histórias contadas; habilidade para gravar por imagens; criatividade; imaginação; facilidade com raciocínio; boa performance em outras áreas, quando não dependem da leitura, como computação e artes.

Sobre a resposta da Professora E, a qual considerou não ter observado melhoras no desempenho escolar do estudante com Dislexia na sua turma, tal percepção pode ser analisada pelas consequências da Dislexia no processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante em questão. Outra possibilidade diz respeito aos processos didáticos e de avaliações utilizados, que não possibilitaram um melhor desenvolvimento e acompanhamento da evolução do aluno.

Referente à questão “se houve mudanças nos resultados avaliativos dos estudantes com Dislexia que possam estar associadas com as ações do projeto”, as professoras, participantes poderiam concordar com as seguintes opções: no planejamento das atividades avaliativas no decorrer das aulas; nas elaborações e/ou adaptações para desenvolver os conteúdos das disciplinas; nos critérios avaliativos; outros: quais? A opção “não”, com justificativa também poderia ser considerada.

As professoras participantes, de forma unânime, consideraram que sim, sendo marcadas as seguintes opções: Professora D nos critérios avaliativos; Professora E nas elaborações e/ou adaptações para desenvolver os conteúdos das disciplinas; Professora A no planejamento das atividades avaliativas no decorrer das aulas; nas elaborações e/ou adaptações para desenvolver os conteúdos das disciplinas; Professoras B e C concordaram com todas as alternativas.

Conforme as respostas das professoras participantes, infere-se que houve mudanças positivas nos resultados avaliativos dos estudantes com Dislexia, as quais se relacionam com as ações do projeto, que priorizou os planejamentos didáticos desenvolvidos com as turmas dos estudantes com dislexia de forma colaborativa com as professoras, assim como as estratégias metodológicas para a acessibilidade curricular, conforme pode ser observado nas opções dessa questão. Ademais, algumas das estratégias metodológicas implementadas seguiram as seguintes sugestões:

Em termos metodológicos/tecnológicos, algumas alternativas que costumam favorecer a aprendizagem do disléxico envolvem o incremento das aulas com recursos visuais, a organização das rotinas e sistematização do conhecimento, o respeito pelas pausas necessárias devido à grande demanda cognitiva exigida, a possibilidade de viabilizar a entrada da informação de outra forma, que não dependa exclusivamente da leitura (MOUSINHO, 2010, p.16).

Referente à questão “se as ações do projeto possibilitaram a elaboração de forma colaborativa de recursos didáticos que contemplassem os diferentes estilos de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais dos estudantes”, as professoras participantes poderiam concordar ou discordar com justificativa nas duas opções.

As professoras participantes, de forma unânime, consideraram que sim, apresentando as seguintes justificativas: Professoras A e C concordaram que sim, mas não justificaram. Professora B apresentou a seguinte justificativa: *“Acho que uma das principais questões envolvidas foi a percepção de que o uso de diferentes recursos promove maior assimilação”*. Professora D justificou que: *“Através da assessoria das alunas de educação especial e do aprofundamento do conhecimento do tema dislexia.”* Professora E justificou: *“Com reuniões quinzenais e conversas pelo Whats”*.

A partir das ações do projeto, que incluía os grupos de discussão com ênfase nas práticas de ensino colaborativo e do DUA, considera-se que as professoras participantes observaram os efeitos principalmente quanto ao uso de diferentes recursos para contemplar os diversos estilos de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais dos estudantes. A prática do DUA, de acordo com Heredero, Moreira e Moreira (2022, p.3), proporciona:

- a) Flexibilidade nas formas em que as informações são apresentadas, e nos modos com que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras em que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado;
- b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e aqueles que se encontram limitados pela sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

Isto posto, considera-se que o referencial mencionado corrobora as diversas percepções das professoras e ratifica o que as investigações têm evidenciado em relação aos efeitos da formação continuada e do ensino colaborativo para as escolas inclusivas (BULCÃO; DA SILVA; ALVES, 2022; CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008; ZERBATO; MENDES, 2021).

4.3 IDENTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO E DO DUA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES.

Referente à questão se “as ações implementadas no decorrer do projeto tiveram como perspectiva o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e se poderiam compartilhar conhecimentos sobre a prática do DUA”, as professoras participantes, de forma unânime, consideraram que “sim” e compartilharam os seguintes entendimentos sobre o DUA:

Professora A respondeu: *“Trabalhar um ‘conteúdo’ de diferentes formas para que as habilidades e competências que se objetiva desenvolver sejam realmente desenvolvidas de forma efetiva”*.

Professora B respondeu: *“O DUA é uma forma de desenvolver o ensino onde seja possível contemplar a todos, sem modificações para casos específicos. Um trabalho que pode ser feito por todos os estudantes. Eu já tentava realizar uma prática nesse sentido, mas sem a fundamentação teórica. Foi uma descoberta muito útil”*.

Professora C respondeu: *“O desenho universal da aprendizagem é usar variações no modo do currículo, estratégias pedagógicas”*.

Professora D respondeu: *“Em vez de adaptar, usar algo comum a todos para que desenvolvam segundo suas especificidades”*.

A Professora E respondeu: *“Trabalhar pensando em situações que contemplem alunos com dislexia”*.

Diante das respostas das professoras, pode-se perceber um dos pressupostos do DUA, de que “as diferenças constituem aos indivíduos como potencialidades do processo de ensino e aprendizagem” (WIEDEMANN; DE MATOS; DA SILVA, 2020, p.2). Algumas sinalizaram que o DUA se fundamenta na elaboração de planejamentos e execução das atividades propostas a partir das especificidades dos estudantes incluídos em sala de aula. A partir disso, Wiedemann, de Matos e da Silva (2020, p.10) acrescentam que, nessa proposta, a prática do DUA consiste em:

Um professor pode planejar a variabilidade esperada dentro de um currículo, ampliando as habilidades naturais de cada estudante dentro dessa faixa, além de permitir a redução de barreiras para a aprendizagem. Podem ocorrer exceções que necessitem individualizações e soluções únicas inovadoras, mas o professor terá mais tempo para se dedicar a essa empreitada, visto que anteriormente estruturou um currículo flexível.

De acordo com o referencial exposto, a afirmação vai ao encontro das respostas dadas pelas professoras participantes. Assim, é possível pressupor que as ações implementadas no decorrer do projeto proporcionaram um conhecimento significativo às professoras a respeito da temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto na apresentação e discussão dos resultados é notório que as ações do projeto proporcionaram impactos positivos para a formação das professoras participantes, as quais apontaram nas respostas do questionário que estavam agradecidas pelo trabalho realizado e que seria de extrema necessidade que o projeto tivesse continuidade; sendo também apontado que a implementação do modelo de trabalho do ensino colaborativo acaba refletindo no coletivo e proporcionando vantagens aos estudantes.

Concluo também que as ações do projeto tiveram efeitos significativos e positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Dislexia, quanto ao desempenho escolar, visto que foram proporcionadas estratégias de acessibilidades que oportunizaram condições justas para o processo de ensino e aprendizagem. Logo, os planejamentos realizados por meio do ensino colaborativo e com ênfase no DUA contemplaram os diferentes estilos de aprendizagens, proporcionando uma educação equitativa e de qualidade aos estudantes com dislexia e aos alunos das turmas em que o projeto foi desenvolvido. Assim sendo, considero que as ações implementadas por meio do ensino colaborativo e do DUA contribuíram no processo de inclusão dos estudantes com dislexia, bem como dos demais estudantes com ou sem necessidades educacionais específicas.

Ademais, a ação extensionista propôs uma formação docente continuada e também formação para as acadêmicas participantes, de modo a partilhar os conhecimentos necessários sobre a dislexia para o momento de elaboração e execução das atividades realizadas pelas professoras e acadêmicas participantes do projeto. Nas ações de planejamentos com as professoras, estratégias acessíveis às especificidades dos estudantes com dislexia foram analisadas, tendo o foco nas suas potencialidades e nos diferentes estilos de aprendizagem para a aquisição dos conteúdos científicos. As ações do projeto de extensão ocorreram de modo a proporcionar não só efeitos positivos para a formação continuada das professoras, bem como, também contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem na formação acadêmica.

Para finalizar, considero que, devido ao pouco tempo em que ocorreram as ações do projeto, é pertinente que o projeto prossiga a fim de permanecer aprimorando os conhecimentos do corpo docente dessa escola, inclusive visando ampliar a participação do corpo docente da escola

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. Porto alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.
- BULCÃO, Aline; DA SILVA, Fabrícia; ALVES, Kátya. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.
- BURCI, Taissa; DOS SANTOS, Anni; COSTA, Maria. Inclusão com Igualdade ou com Equidade: Primeiras Reflexões. **Colloquium Humanarum**, Astorga, v. 14, n. Especial, Jul-Dez, pp. 444-450, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000976.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 18 out. 2023.
- CAPELLINI, Vera; ZANATA, Eliana; PEREIRA, Verônica. In: **Práticas Educativas: ensino colaborativo**. Práticas em Educação Especial e Inclusiva, Bauru, São Paulo. 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UwQVOsC54Ec10TxqmbgXP97ZKHUhrwgH/view>. Acesso em: 25 out. 2023.
- ESPANHA, Cristina. O Desafio de Educar: Lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. **Revista Sinpro-Rio**, Rio de Janeiro, pp. 34-42, maio, 2010.
- FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a Educação Inclusiva**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília. Setembro, 2009.
- HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha; MOREIRA, Fernando. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022.
- HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem: Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília DF: Ministério da Educação, 2008.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

MAIA, Ana. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa** Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. 9 de maio, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo. Acesso em: 27 nov. 2023

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Ed. Atlas. 5.ª edição. São Paulo, 2003.

MOUSINHO, Renata. O Desafio de Educar: Lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. **Revista Sinpro-Rio**, Rio de Janeiro, pp. 8-16, maio, 2010.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, pp. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, Daliane. **Dislexia: Avaliação, Intervenção, Diagnóstico**. Volume 6. Rio de Janeiro: PsiquEasy, 2019.

RODRIGUES, Sônia; CIASCA, Sylvia. Dislexia na Escola: Identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, Campinas, v. 33, n. 100, pp. 86-97, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt. Acesso em: 13 set. 2023.

ROMANO, Soraia; ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia. Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. In: MENDES, Enicéia. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1 ed. Campo dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.p. 100-124.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Jonathan. **Entendendo a dislexia**. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. 2.ª edição. Porto Alegre: Editora Penso, 2023.

TENÓRIO, Robinson; FERRAZ, Maria; PINTO, Jucinara. **Eficácia e Equidade: Indicadores de Qualidade da Educação Básica no Brasil**. VIII Seminário de Política e Administração da Educação do Nordeste, dez. 2014, Salvador. **Anais...** Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/eficacia-e-equidade-indicadores-de-qualidade-da-educacao-basica-no-brasil-0>. Acesso em: 04 out. 2023

VASCONCELOS, Ivar. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, pp. 1-22, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35464>. Acesso em: 04 out. 2023.

WIEDEMANN, A. P. Z; MATOS; E. A. S. A. SILVA, R. G. **O desenho universal para aprendizagem e sua prática pedagógica**, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69961/1/2022_tcc_rvlcosta.pdf. Acesso em 22 nov. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2021.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Ministério da Educação
 Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação
Curso de Educação Especial



QUESTIONÁRIO

Eu, Lauriane Oliveira Moro e a Professora Orientadora Dr^a. Andréa Tonini, a convidamos para participar como voluntária deste estudo referente ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é requisito parcial para a aprovação da disciplina EDE 1024 e para a obtenção do título de Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Esta pesquisa pretende investigar se a formação continuada implementada por meio do Projeto de Extensão, intitulado “Dislexia: formação docente na perspectiva da educação inclusiva”, sob a Coordenação da Prof^a. Dr^a. Andréa Tonini, possibilitou a qualificação da ação pedagógica do corpo docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com dislexia. O instrumento para a coleta de dados é um questionário, o qual foi estruturado a partir de questões com as alternativas, “sim ou não” e também com perguntas abertas e mistas, em que é oportunizado ao sujeito participante da pesquisa justificar a alternativa escolhida ou mesmo argumentar sobre o assunto proposto.

Segue abaixo as questões. Desde já agradecemos a sua colaboração com a nossa pesquisa.

1. As ações do projeto contribuíram na tua formação e atuação profissional?

- () Sim, de que forma?
- () no planejamento de atividades
- () na relação com os estudantes
- () no entendimento dos assuntos abordados nos encontros presenciais
- () na relação com os colegas
- () outros. Quais?

() Não, justifique:

2. As ações do projeto proporcionaram conhecimentos em relação ao ensino colaborativo? Se sim, poderia partilhar o que você entende sobre a prática de ensino colaborativo e como foi implementada no projeto?

() Sim, de que forma?

Caso não, justifique:

3. Você considera que o trabalho colaborativo desenvolvido durante o projeto proporcionou uma educação inclusiva com equidade aos estudantes com dislexia?

() Sim, de que forma?

() nos planejamentos das atividades desenvolvidas

() nos processos avaliativos

() nas interações entre os estudantes em sala de aula

() na sua relação com os estudantes com dislexia

() no desenvolvimento e na construção de abordagens para o ensino e aprendizagem

() outro. Qual?

() Não, justifique:

4. As ações desenvolvidas no projeto possibilitaram conhecimentos sobre a dislexia?

Se sim, o que você entende sobre a dislexia?

Caso não, justifique:

5. As ações implementadas no decorrer do projeto tiveram como perspectiva o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Diante disso, você poderia compartilhar seus conhecimentos sobre a prática do DUA?

() Sim, de que forma?

Caso não, justifique:

6. As ações do projeto contribuíram de modo a aperfeiçoar suas habilidades profissionais, possibilitando efeitos visíveis na aprendizagem dos estudantes com dislexia, entre outros estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais?

() Sim, de que forma?

Caso não, justifique:

7. As ações do projeto proporcionaram um melhor desempenho escolar dos estudantes com dislexia?

- Sim, de que forma?
- na aquisição e expressão dos conhecimentos
- na execução das atividades propostas
- nas relações socioafetivas
- outros. Quais?

Não, justifique:

8. No que se refere aos resultados avaliativos dos estudantes com dislexia houve mudanças que possam estar associadas com as ações do projeto?

- Sim, de que forma?
- no planejamento das atividades avaliativas no decorrer das aulas
- nas elaborações e\ou adaptações para desenvolver os conteúdos das disciplinas
- nos critérios avaliativos
- outros. Quais?

Não, justifique:

9. Você considera que as ações do projeto possibilitaram a elaboração de forma colaborativa de recursos didáticos que contemplassem os diferentes estilos de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais dos estudantes?

- Sim, de que forma?

() Não, justifique:

10. Para finalizar, você gostaria de comentar algo mais sobre o projeto e o trabalho que foi realizado durante este ano?

Obrigada pela tua contribuição!

Assinatura do participante

Respondido em: _____

APÊNDICE B – FORMULÁRIO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

PROJETO DE EXTENSÃO:
DISLEXIA: FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Dados pessoais e profissionais dos participantes

1. **Nome:** _____

 2. **Idade:** _____

 3. **Celular:()** _____

 4. **E-mail:** _____

 5. **Habilitações:**
Graduação – Curso e ano de conclusão

- Pós-graduação – Curso(s) e ano(s) de conclusão

6. **Tempo de experiência profissional:**

Funções:

Escolas:

Ensino fundamental: quais anos/turmas

Ensino Médio: quais anos/turmas

7. **Dias e horários que está na EMEFPN:**



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação



Curso de Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Lauriane Oliveira Moro

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Tonini

Instituição/Departamento: Curso de Educação Especial – Departamento de Educação Especial/Centro de Educação-UFSM

Telefone: (55) 3220 8925 (UFSM) / (55) 99104-4087 (Lauriane)

Local da Coleta de Dados:

Eu, Lauriane Oliveira Moro e a Professora Orientadora Dr^a. Andréa Tonini responsáveis pela pesquisa, convidamos a participar como voluntária deste estudo referente ao meu Trabalho de Final de Curso (TFC), que é requisito parcial para a aprovação da disciplina EDE 1024 e para a obtenção do título de Licenciada em Educação Especial.

Esta pesquisa pretende investigar se a formação continuada implementada por meio do Projeto de Extensão, intitulado “Dislexia: formação docente na perspectiva da educação inclusiva”, sob a Coordenação da Prof^a. Dr^a. Andréa Tonini, possibilitou a qualificação da ação pedagógica do corpo docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com dislexia, justificando assim a sua importância. Portanto, a sua participação será no preenchimento do questionário.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato conosco.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar

suapermissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o anonimato e sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Data: 23/11/2023