

# O professor do Ensino Fundamental e os distúrbios de leitura

## Basic learning teaching and lectures disabilities

Helena Ferro BLASI

### RESUMO

Esse artigo discute a dificuldade observada na escola em lidar com questões patológicas da linguagem, mais especificamente aquelas ligadas à dislexia. Tal fato tem determinado a impossibilidade de discernir alterações pertinentes ao processo normal de aprendizagem daqueles compatíveis com o distúrbio. Há atualmente uma importante preocupação em se firmar diagnósticos e rótulos, pois estes marcam, em grande escala, as relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Objetiva-se neste artigo, alertar para a constatação, de que a escola ainda não responde, eficazmente, ao desafio de trabalhar com as necessidades educacionais relacionadas às dificuldades de linguagem no que se refere à leitura e escrita, chamando atenção para a ausência de esclarecimento adequado a respeito do insucesso da aprendizagem escolar.

**Palavras-chave:** aprendizagem, dislexia, leitura.

### ABSTRACT

This article argues the difficulty observed in the school in dealing with pathological questions of language, more specifically with dyslexia. Such fact has determined the impossibility to discern pertinent alterations to the normal process from learning of those compatible ones with the disorders. It currently has an important concern in firming diagnostic and labelled persons, therefore these marks, large-scale, the relations of the involved citizens in the process of teaching and learning. This article's objective is to alert for the facts, which the school still does not answer efficiently, and for the challenge to work with educational necessities in language difficulties related to the reading and writing, paying attention for the absence clarification adjusted regarding the failure of the pertaining to school learning.

**Index Terms:** dyslexia, learning, lecture.

## Introdução

Observa-se frequentemente que o despreparo do professor da escola fundamental para compreender as questões patológicas da linguagem o tem levado a dificuldades em lidar com aquelas que envolvem o processo de aprendizagem. Este breve artigo discute o problema, procura esclarecer as diferenças entre as alterações pertinentes ao processo normal de aprendizagem e aquelas compatíveis com o distúrbio. Estas reflexões pretendem promover uma atitude menos excludente, em que o “diferente” seja considerado e atendido adequadamente e não continue a aumentar os índices do fracasso escolar.

A convivência em sala de aula com crianças que apresentam distúrbio de leitura exige, inegavelmente, um nível de preparo mais específico do professor, que vai além dos níveis atuais. O professor precisa ter consciência da necessidade de se conhecerem as possibilidades e limites do portador de déficits de linguagem, procurando ampliar-lhe, assim, o potencial.

Na primeira parte deste artigo será apresentada a definição de dislexia adotada e serão discutidas algumas questões sobre a distinção entre este distúrbio e os tão falados problemas de aprendizagem, aqueles próprios do processo de escolarização, alfabetização e, portanto, de responsabilidade da escola. Refletir-se-á nesta parte do trabalho sobre a constatação de que a escola ainda não responde, eficazmente, ao desafio de lidar com as necessidades educacionais relacionadas com as dificuldades de linguagem, especificamente, no que se refere ao processo da leitura e da escrita.

A segunda parte do trabalho traz os postulados da abordagem sócio-histórica, indicada pelos professores como metodologia adotada nas escolas em que atuam e local onde foram aplicados os questionários da pesquisa realizada para fins deste artigo. Não se pretende aqui adotar, nem tão pouco

defender posicionamentos teóricos, entretanto esclarecimentos sobre o assunto se fazem necessários, pois se observa que nem sempre são compreendidas as concepções que subjazem ao rótulo.

A terceira e última parte do trabalho discute as respostas obtidas a partir da aplicação de questionário a 100 (cem) professores da rede pública do município de São José, na Grande Florianópolis. Constata, também, a desinformação do professor quanto ao tema da dislexia e as dificuldades em compreender a distinção entre esta e os problemas de aprendizagem.

## **1 A dislexia**

Quando se mencionam necessidades especiais, a referência não se aplica aos portadores de síndromes, deficiência física ou mental. Refere-se às crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, dificuldades estas também desencadeadoras do fracasso escolar.

A tendência em patologizar todas as alterações observadas no processo normal de aprendizagem, procedendo encaminhamentos clínicos de todos aqueles que tropeçam nesta trajetória, retira da escola a responsabilidade pela alfabetização e pela condução do processo de ensino, que é papel inerente a ela.

A dislexia, na medida em que promove atrasos e inaptações ao ritmo normal da aprendizagem, pode gerar a percepção do diferenciado, motivo de discriminação e segregação das crianças no ambiente escolar.

A dislexia do desenvolvimento tem sido definida, na literatura, conforme Ramus (2003), como uma dificuldade em leitura, que afeta por volta de 5% das crianças apesar da adequada inteligência, educação e favorável ambiente social. Existe grande consenso por parte dos estudiosos do assunto de que se trata de um quadro com base neurológica de origem genética, no entanto, paradoxalmente, apesar de anos de pesquisas na área,

ainda se observa discordância a respeito das bases neurológicas e cognitivas da dislexia.

O que precisa ser lembrado, quando se pensa na base etiológica da dislexia, é que há aspectos da linguagem que não sofrem a interferência da cognição, tais como o conhecimento do indivíduo para o uso de pistas acústicas e para a articulação dos sons produzidos pelos órgãos do aparelho fonador, pois se tornam processos automáticos. Somente o conhecimento consciente está atrelado à cognição. A dificuldade observada nos indivíduos disléxicos na distinção dos traços das letras do alfabeto, dificuldade esta que o incapacita a distingui-las entre si, pode ser uma das características da dislexia. Se o indivíduo disléxico, por sua dificuldade em processar o valor da letra e, por conseqüência, apresentar incapacidade de dominar o sistema alfabético, como poderá representar mentalmente o fonema através dos grafemas e assim manipular metalingüisticamente os segmentos numa situação experimental? O distanciamento necessário para processar conscientemente a cadeia da fala surge à medida que vai identificando as letras e seus respectivos valores, as quais servirão como instrumento para a manipulação dos segmentos.

Os parâmetros necessários para a recepção da fala são diferentes dos parâmetros usados para se fazerem os contrastes entre as letras e seus respectivos valores. A corrente que advoga a origem da dislexia em problemas da consciência fonológica ignora que esta se desenvolve à proporção que o indivíduo domina os sistemas alfabéticos. Tal conhecimento consciente requer um distanciamento para segmentar a cadeia da fala, o qual surge à medida que o sujeito vai conhecendo o sistema alfabético e passa a usá-lo como instrumento para tal fim. Os fonemas só podem ser recortados na mente do indivíduo depois da alfabetização e este fato tem sido comprovado através das pesquisas realizadas com sujeitos analfabetos.

Dada a adoção de variadas correntes teóricas que ancoram as bases etiológicas da dislexia, cada qual tentando comprovar e esclarecer as

manifestações disléxicas por caminhos diferentes e até antagônicos, um expressivo número de alunos é diagnosticado como disléxico ou portador de uma dificuldade para ler ou escrever. Segundo dados fornecidos pela *International Dyslexia Association* (2002), o *National Institute of Health* estima que aproximadamente 15% da população dos Estados Unidos da América apresentam dislexia. Na mesma direção, Nico (2000), baseada em dados estatísticos, afirma que 15% da população mundial apresentam esta desordem, ou seja, uma média de quatro ou cinco sujeitos em cada classe de trinta alunos. A Associação Brasileira de Dislexia apresenta o mesmo índice de incidência da patologia no país.

Números tão expressivos são reveladores de que a falta de posição conclusiva, em torno dessa temática, provavelmente contribui para o aumento dos índices estatísticos, consequência de diagnósticos inconsistentes e, muitas vezes equivocados, determinados por concepções teóricas imprecisas e obscuras.

## 2 A teoria sócio-histórica

Aos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, tem se acrescido um outro conceito: letramento. Essa palavra vem sendo usada de forma bem abrangente no campo dos estudos da linguagem escrita. Para Vygotsky (1991) o letramento representa um processo histórico de transformações e diferenciações no uso de instrumentos mediadores. Representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como raciocínio abstrato, memória, resolução de problemas, entre outros.

Na tentativa de refutar a dita escola formal, na qual, efetivamente, se observam muitas falhas, vê-se popularizado o “método sócio-histórico”, assim referido pelos professores informantes desta pesquisa. Antes de

discutir a abordagem sócio-histórica propriamente, cabe mencionar a inadequação no uso de tal nomenclatura nos dias atuais. O termo tem sido aplicado inapropriadamente para nomear um método, no entanto, não se trata de um método de alfabetização e sim de uma teoria do desenvolvimento humano, na qual propostas curriculares vêm sendo fundamentadas com vistas a mudanças na prática pedagógica.

A base ideológica que norteia os princípios adotados pela abordagem da escola sócio-histórica apóia-se nos postulados de Vygotsky que, segundo Moll (1996), enfatizou a organização social da instrução, dando ênfase ao contexto social do pensamento, o que resultou, conforme o autor, na apresentação de soluções concretas para problemas educacionais. O citado autor comenta que esta teoria de ensino valoriza as vivências ocorridas fora do ambiente escolar, lugares de socialização que suscitam interações de ensino-aprendizagem dos quais podem derivar princípios que orientem os programas escolares.

Central a essa abordagem é a idéia do uso funcional da linguagem, a concepção de sala de aula como “ambiente alfabetizador”, lugar de troca e negociação de experiências de linguagem. Os professores que seguem essa concepção teórica recusam a instrução mecânica, baseada em etapas a serem hierarquicamente cumpridas, rejeitam a idéia de habilidades ensinadas isoladamente com vistas à leitura. Ao contrário, segundo a visão sócio-histórica, surgem nas escolas ambientes alfabetizadores, valorizam-se contextos sociais, conseqüência do trabalho coletivo, histórico e social de construção de objetos lingüísticos envolvendo o jogo dialógico, a utilização do interlocutor como base ou referência de uso e de estruturação de escrita, a construção conjunta de significação e de sentido. Advogam a idéia de letramento como referência do dia-a-dia em sala de aula.

### **3 Dislexia: mito ou realidade?**

Através da aplicação de questionário a professores do Ensino Fundamental, tomou-se conhecimento da solicitação unânime de maiores esclarecimentos sobre o tema dislexia, sob o argumento de que as dificuldades observadas em seus alunos são os grandes responsáveis pela repetência escolar e que os professores não sabem como lidar no enfrentamento desta realidade. Resta saber até que ponto tais dificuldades traduzem quadros de dislexia ou fazem parte de fatos próprios da caminhada rumo ao domínio da leitura e da escrita.

Os professores entrevistados nesta pesquisa, em sua maioria, apontaram como metodologia adotada em sua prática docente a concepção teórica sócio-histórica. Diante desta abordagem, erros, trocas de letras, substituições, entre outras dificuldades, são atitudes que deixam de ser entendidas como sintomas disléxicos, e de forma oposta, são vistas como pertinentes ao processo de elaboração da escrita. Tal fato denota a confusão teórica estabelecida, pois não seria esperado que os professores adeptos da teoria citada apontassem tantos casos de dislexia entre seus alunos como foi possível contabilizar. Este fato reafirma a assertiva de que a escola tem transferido mal para as clínicas teorias repetidas na esfera acadêmica.

Em contrapartida, negligenciar as questões patológicas da linguagem, no Ensino Fundamental, sob o argumento de que são constitutivas de um processo, afasta a possibilidade de sinais patológicos serem identificados e diagnosticados, fator imprescindível para que o processo de reabilitação se instaure.

#### **4 Fundamentação empírica: a pesquisa**

A pesquisa realizada no presente trabalho é do tipo descritivo transversal, fazendo uso de questionário aberto, que solicita dados de identificação do professor, da escola e do aluno apontado por ele como portador de dislexia (Anexo A).

A amostra foi composta de 75 respostas obtidas através da aplicação do referido questionário a 100 (cem) professores que ministram aulas da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em nove escolas da rede pública do município de São José, Região da Grande Florianópolis, no segundo semestre do ano de 2004.

#### **4.1 Objetivos gerais**

- Investigar sobre o conhecimento que os professores possuem a respeito da dislexia.
- Promover reflexões sobre o tema da dislexia.
- Despertar para as dificuldades do processo de aprendizagem da leitura.

#### **4.2 Objetivos específicos**

- Verificar o número de crianças apontadas como “disléxicas” por seus professores.
- Identificar o entendimento que possui o professor sobre o método de ensino adotado.
- Constatar a necessidade de esclarecimentos sobre os aspectos controversos da dislexia.
- Conhecer o perfil do professor do Ensino Fundamental do município de São José.

#### **4.3 Análise e discussão dos resultados**

A pesquisa revelou, entre outros achados, que no que diz respeito ao método de ensino, os respondentes indicaram o nome do método adotado utilizando grande variedade de nomenclatura, o que vem evidenciar a confusão teórica mencionada anteriormente. Vale citar o amplo uso de referências ao método de ensino mencionado pelos professores, a saber: “sócio-histórico”, “sócio-interacionista”, “socialização-interação”, “ecletico”, “sócio-construtivista”, “círculo-dinâmico”, “histórico-cultural”, “tradicional”, “formal”, “método fônico”. Esta alternância de nomenclatura, para indicar o método derivativo da teoria histórico cultural de Vygotsky adotado

oficialmente pela Secretaria Municipal de São José, vem ratificar as considerações feitas neste trabalho, na seção anterior, a respeito da falta de esclarecimentos dos professores sobre os métodos de ensino. Além do referido, ainda foi possível verificar respostas que indicaram estratégias de ensino ou dinâmicas utilizadas para identificar o método de ensino, apontando mais uma vez para a falta de clareza quanto a este assunto.

A Tabela 1 descreve o perfil do professor pesquisado, no que diz respeito ao nível de escolaridade. Como se pode observar, quase 80% dos informantes dizem possuir ou estarem cursando o 3º grau, o que, de certa maneira, não justifica a confusão conceitual sobre o método de ensino praticado nas respectivas escolas.

**TABELA 1 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PROFESSOR**

| Nível                | %     |
|----------------------|-------|
| Superior Completo    | 42,0  |
| Superior Incompleto  | 34,0  |
| Magistério (2º Grau) | 24,0  |
| TOTAL                | 100,0 |

As tabelas 2 e 3 são relativas ao tempo de magistério e carga horária do professor, respectivamente. São informações importantes que visam identificar a experiência profissional, eliminando a possibilidade de “desconhecimento” do que seja um aluno com dificuldades de aprendizagem.

**TABELA 2 – TEMPO DE PROFISSÃO DO PROFESSOR**

| Tempo de Profissão | %     |
|--------------------|-------|
| Até 5 anos         | 9,0   |
| 5 - 10 anos        | 32,0  |
| + de 10 anos       | 59,0  |
| TOTAL              | 100,0 |

Como se pode observar na Tabela 2, um grande percentual da amostra (59%) possui um elevado tempo de exercício docente, indicando

um tempo de experiência razoável na área do ensino na lida com crianças que percorrem o processo de ensino-aprendizagem no nível da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

**TABELA 3 – CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR**

| Carga horária | %     |
|---------------|-------|
| 20 horas      | 32,0  |
| 40 horas      | 68,0  |
| TOTAL         | 100,0 |

Os achados da Tabela 3 confirmam a experiência dos professores que, além do elevado tempo de serviço, ainda referem grande dedicação, representada por alto número de horas semanais de atividades em sala de aula.

Finalmente, os dados da tabela 4 revelam a informação mais importante da pesquisa realizada. Nela aparecem os números que apontam para a existência de alunos potenciais portadores do diagnóstico de dislexia, segundo o ponto de vista e a percepção dos seus professores.

**TABELA 4 – Nº DE ALUNOS “POTENCIAIS” PORTADORES DE DISLEXIA**

| Nº Professores | Nº de alunos |
|----------------|--------------|
| 19             | 37           |

De um total de 100 professores que responderam aos questionários, 17% não souberam identificar a existência ou não do problema objeto da pesquisa. Por outro lado, 19 professores identificaram em 37 alunos alterações que, segundo eles, vão além de problemas de aprendizagem, apontando como disléxicos alunos repetentes, que têm cursado por mais de uma vez a 2ª e/ou a 3ª série do Ensino Fundamental. Muitos professores rotularam alguns alunos como disléxicos, a despeito da realização de uma avaliação clínica mais criteriosa.

Os números observados na tabela 4 informam que um professor identifica mais de um aluno com “potencial” problema disléxico. Se

tomarmos por base os índices apresentados pela Associação Brasileira de Dislexia, já mencionados, tal proporção parece razoável, no entanto, essa indicação somente pode ser confirmada através da avaliação clínica, tendo claro que as dificuldades de aprendizagem, comuns no processo de alfabetização não podem ser responsáveis pelo rótulo do aluno disléxico.

Através do questionário aplicado como instrumento de pesquisa, foi possível obter uma idéia sobre o que os professores entendem por dislexia. Este entendimento pode ser traduzido por definições como: a dislexia é “confusão observada entre os sons da fala”, ou “é a presença de trocas de letras na escrita”, ou ainda, “é uma dificuldade de leitura e escrita”. Além destas, também foram colhidos depoimentos afirmando que não há clareza do assunto, pois os professores não possuem formação para estabelecer tal diagnóstico.

Confirmando tais observações, os dados apresentados na tabela 4 indicam que 56 professores não souberam ou não identificaram alunos com dificuldades, o que vem comprovar a suspeita da falta de esclarecimento do professor quanto aos problemas relativos à linguagem no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Apontando na mesma direção, se observou várias manifestações dos professores que responderam o questionário da pesquisa, solicitando maiores esclarecimentos sobre o assunto, pois assumem que há dificuldade no entendimento das fronteiras entre a normalidade e o quadro patológico.

Finalmente, é possível apresentar os dados colhidos na pesquisa de forma consolidada, favorecendo a compreensão e identificação dos resultados que a pesquisa revela, tal como o disposto na Tabela 5:

**TABELA 5 – INFORMAÇÕES CONSOLIDADAS**

| Nível de escolaridade       | Tempo de profissão (no. de anos) |           | Carga horária (no. de horas) |           | Alunos potenciais disléxicos | TOTAL     |
|-----------------------------|----------------------------------|-----------|------------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
|                             |                                  |           |                              |           |                              |           |
| <b>Superior Completo</b>    | Até 5                            | 2         | 20                           | 7         | 4                            | 11        |
|                             | 5-10                             | 9         |                              |           |                              |           |
|                             | + de 10                          | 21        | 40                           | 25        | 7                            |           |
|                             | <b>Subtotal</b>                  | <b>32</b> |                              |           |                              |           |
| <b>Superior Incompleto</b>  | Até 5                            | 2         | 20                           | 11        | 4                            | 7         |
|                             | 5-10                             | 6         |                              |           |                              |           |
|                             | + de 10                          | 17        | 40                           | 14        | 3                            |           |
|                             | <b>Subtotal</b>                  | <b>25</b> |                              |           |                              |           |
| <b>Magistério (2º grau)</b> | Até 5                            | 2         | 20                           | 7         | 3                            | 19        |
|                             | 5-10                             | 6         |                              |           |                              |           |
|                             | + de 10                          | 10        | 40                           | 11        | 16                           |           |
|                             | <b>Subtotal</b>                  | <b>18</b> |                              |           |                              |           |
| <b>TOTAL</b>                |                                  | <b>75</b> | <b>-</b>                     | <b>75</b> | <b>37</b>                    | <b>37</b> |

Além dos números da pesquisa já comentados na discussão das tabelas anteriores, torna-se importante apresentar os dados que a tabela 5 consolidada permite revelar. A tabela consolidada evidencia, entre outros aspectos, a relação do número de alunos indicados como disléxicos e o nível de escolaridade do professor, com sua respectiva carga horária de sala de aula, a qual indica seu grau de experiência docente. Observa-se que o professor com nível de escolaridade de segundo grau, com carga horária de 40 horas e experiência profissional de mais de dez anos, foi o que mais identificou alunos com provável diagnóstico de dislexia. Apesar de não se tratar do mais elevado nível de escolaridade, este é o professor que possui maior experiência na lida com crianças em fase de alfabetização, traduzida

pela carga horária de 40 horas-aula. Este dado somado à mesma constatação do professor do mesmo nível de escolaridade e menor tempo de experiência, eleva o número de crianças ditas disléxicas para 19. De outro modo, também os professores de nível superior completo ou em curso, aqueles que em tese possuem maiores esclarecimentos sobre as questões teóricas que envolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentaram número bastante significativo de indicação de alunos portadores de dislexia, representados na tabela 5 pelos números 11 e 7 alunos. Os números da tabela 5 vêm confirmar o alto índice de alunos em fase de apropriação da leitura e da escrita que possuem o rótulo de disléxicos no Ensino Fundamental.

### **Considerações finais**

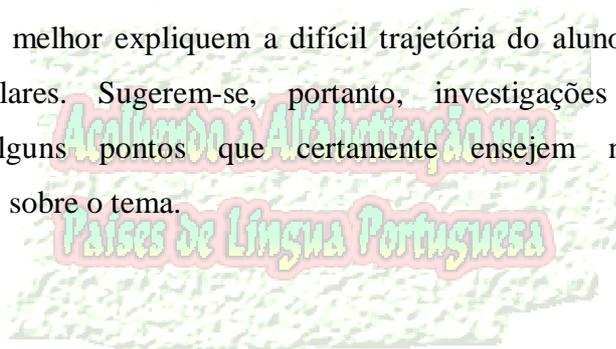
Como foi possível constatar através dos achados desta pesquisa, há muito que se esclarecer a respeito do insucesso da aprendizagem escolar, especialmente no que diz respeito aos problemas de leitura. Professores experientes do ponto de vista do tempo dedicado ao magistério e com elevada carga horária destinada à atividade docente referiram desconhecimento sobre a dislexia e por meio de suas respostas aos questionários, fizeram solicitações por maiores esclarecimentos sobre o tema. Não obstante tal consciência de desconhecimento do assunto se considera expressivo o número de alunos identificados por seus professores como prováveis portadores de dislexia. Este fato aponta para a confirmação da suspeita da confusão teórica existente sobre os problemas de linguagem, no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita.

Em geral, os alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita possuem pais ansiosos que, sem uma resposta eficaz da escola procuram, fora do ambiente escolar, profissionais como fonoaudiólogos, pediatras e neurologistas, que possam lhes oferecer complementação à tarefa

educacional. Quase sempre, com a ajuda desses profissionais que se dedicam ao diagnóstico, à intervenção e à reeducação lingüística, os problemas da dislexia e da disgrafia são amenizados e/ou compensados. No entanto, esta intervenção não significa a superação definitiva dos distúrbios. Sem um trabalho consistente da escola, os problemas de aprendizagem oriundos do distúrbio tendem a persistir por toda a vida escolar.

A dislexia não pode ser entendida como todo e qualquer distúrbio que afeta a capacidade de ler e escrever. Essa visão é ampla demais e recai sobre o engano dos falsos diagnósticos, simplistas e genéricos.

Este trabalho não se pretende conclusivo, de modo contrário, através do (des)conhecimento observado sobre o assunto da dislexia na escola, o pesquisador sente-se instigado a lançar-se a novas investigações na busca de respostas que melhor expliquem a difícil trajetória do aluno disléxico nos bancos escolares. Sugerem-se, portanto, investigações que possam esclarecer alguns pontos que certamente ensejem novos aportes investigativos sobre o tema.



## **Bibliografia**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)>. Acesso em: 2005.

INHAEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. (2002). **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. Baltimore. Disponível em: <[www.interdys.org/about\\_od.stm](http://www.interdys.org/about_od.stm)>. Acesso em: 2005.

MOLL, Luis (1996). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas.

NICO, Maria Ângela et al (2000). **Introdução à dislexia**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem**. São Paulo: Frôntis Editorial, p. 11-16.

RAMUS, Franck (2003). **Developmental dyslexia: specific phonological déficit or general sensoriomotor dysfunction?** Current opinion in Neurobiology, n. 13, p. 212-218.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1991). **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

## **Autora**

### **Helena Ferro Blasi**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Centro de Comunicação e Expressão (CCE). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Bloco B, Sala 314 – Campus Universitário – Trindade – CP 476 – Florianópolis – SC – 88040-970

Endereço residencial:

Rua Luiz Delfino, nº 89, apto. 402 – Torre Bremen – Centro – Florianópolis – SC – 88015-360

[helenablas@sc.estacio.br](mailto:helenablas@sc.estacio.br)

## ANEXO A

### Questionário da Pesquisa (modelo)

#### Dados de Identificação da escola

Nome da escola  
Endereço  
Telefone  
Direção  
Coordenação pedagógica  
Método de ensino  
Corpo docente (nº)  
Corpo discente (nº)  
Ensino Fundamental (nº de turmas e nº de alunos)  
Nível sócio econômico da comunidade escolar  
Exigência da escola quanto ao nível de escolaridade dos professores

#### Dados de identificação do professor

Nome do professor  
Nível de escolaridade  
Tempo de profissão  
Carga horária de atuação  
Série  
Método de ensino  
Disciplina ministrada  
Você tem algum aluno que apresenta dislexia?

#### Dados do aluno

Nome  
Idade  
Série  
Nº de séries repetidas  
Quais as séries repetidas  
Nível sócio econômico  
Alterações apresentadas

#### Você tem interesse em saber mais sobre dislexia?

**Como citar este artigo:**

BLASI, Helena Ferro. **O professor do Ensino Fundamental e os distúrbios de leitura.** Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: setembro 2007.

Artigo recebido em 04/2006

Artigo aprovado em 06/2006



**Sede da Edição:** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP – Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

**Parceria:** Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Setembro de 2007/ Fevereiro de 2008 – Ano II – Nº. 003