

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CRIANÇA DISLÉXICA EM CONTEXTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO:

Relatos de professores de Santa Bárbara D'Oeste/SP



Cássia Ribeiro da Costa Silva

**Representações sociais sobre a
criança disléxica em contextos formais
de educação:**
relatos de professores de Santa Bárbara D'Oeste/SP

Cássia Ribeiro da Costa Silva

**Representações sociais sobre a
criança disléxica em contextos formais
de educação:**

relatos de professores de Santa Bárbara D'Oeste/SP



Pedro & João
editores

Copyright © Cássia Ribeiro da Costa Silva

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Cássia Ribeiro da Costa Silva

Representações sociais sobre a criança disléxica em contextos formais de educação: relatos de professores de Santa Bárbara D'Oeste/SP. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 110p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0424-6 [Impresso]

978-65-265-0678-3 [Digital]

1. Crianças. 2. Dislexia. 3. Potencialidades 4. Representação social. 5. Educação sociocomunitária I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Dedico este trabalho a todas as crianças,
adolescentes e adultos que estão em
investigação diagnóstica ou têm dislexia e
que lutam todos os dias para demonstrar
suas habilidades e potencialidades.

Ser diferente
Eu tenho que ser diferente
E ser eu mesmo também
Amar sem preconceitos, viver os meus preceitos e não rotular
ninguém
Hoje eu acordei com vontade de viver...ie...ie...ie...ie
Livre para amar...ohh
Livre pra perdoar
Livre pra respeitar
Ser livre
E nunca desistir de sonhar!

Diego Fernandes

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter concebido saúde, sabedoria e determinação.

À minha mãe Elizete Camilo da Costa, pelo exemplo de mãe, companheira e amiga, pelos ensinamentos de vida, dedicação, carinho e participação direta em todas as fases de meu desenvolvimento educacional e como diz a minha irmã Camila, “Nossa Rainha”.

Ao meu pai e grande amigo José Carlos Ribeiro da Costa, pelos ensinamentos, educação, carinho, paciência e luta, aquele que demonstra em seus atos que devemos superar todos os obstáculos encontrados na vida com muita garra e determinação: “Nosso Herói”.

À minha melhor amiga e irmã Camila pela paciência, carinho e companheirismo, agradeço a Deus todos os dias por ter trazido você em nossas vidas para alegrá-la e para completar a minha/nossa felicidade: “Que sorte eu tive que você tenha nascido para ser minha irmã – a melhor parte de mim”.

Aos meus filhos João Paulo e Catarina, um dos capítulos mais belos da história de minha vida, iniciou com o nascimento de vocês. A maternidade me proporciona a sentir um “Amor Incondicional”

Ao meu companheiro, amigo e esposo Juarez Tadeu Cerqueira da Silva, pelos dez anos de caminhada, “Nossa família”: *“Por essa razão, o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher, e eles se tornarão uma só carne”*. (Genesis 2, 24).

À minha equipe da Associação de Beneficência e Educação – Casa da Criança de Santa Bárbara d’Oeste – SP, em especial a Liliane Aparecida Stefanello Garcia, a Gil Arquimedes Cones e Daniele Undiatti por acreditarem em meu potencial e dar oportunidade de conclusão de mais uma etapa da minha vida: “Minha família profissional”.

À minha prima Eliane, aos meus tios Regis, Elizabeth e Ivonice. Além deles, agradeço especialmente, ainda, ao meu padrinho Marco (*in memoriam*) por sempre se preocupar com meu desenvolvimento pessoal e profissional: “Meu segundo pai”.

À “Grande Família”, em especial (Todorovisk) Solange, Roberto, Pedro, João e Otávio, (Pereira da Silva) Ademir, Tatiane e Thayanne, (Silva Oliveira) Márcio que estão sempre juntos e me incentivaram nesta caminhada.

Às profissionais neste processo: Rose Mary Cullen Dellapiazza (fonoaudióloga), às psicólogas Patricia Vitta, Maria Pia, Prof. Ma. Larissa Cristina Thomann e à Dra. Marilice Mello (pedagoga).

Aos meus eternos mestres: Dr. Luis Antonio Groppo pela oportunidade de ser um dos meus exemplos para a vida acadêmica há 18 anos, à minha orientadora Dra. Sueli Caro (*in memoriam*), que me proporcionou estar junto dela nestes últimos dois anos, até mesmo em sala de aula dando a oportunidade de me ingressar na docência acadêmica, aos professores Dra. Maria Luísa Bissoto, Dr. Severino Antonio, Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos e Ma. Maria Isabel Prezotto Vicente pelos ensinamentos compartilhados em sala de aula, ao Prof. Dr. Renato Kraide Soffner por me dar apoio no final desta caminhada de mestrado e à Assistente de Coordenação Vaniria

Tozato pelo carinho e dedicação com todos os mestrandos, “Meu muito obrigada”.

Enfim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a execução deste trabalho e me incentivaram a conquistar mais esta etapa.

Amo todos vocês...

SUMARIO

INTRODUÇÃO	15
1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	21
1.1 Conceituação de Representação Social	22
1.2 A Representação Social e a Prática Pedagógica	29
2. TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	33
2.1 Definição	33
2.2 Tipos	38
2.3 Direitos dos alunos com necessidades educativas especiais no Brasil	41
2.4 A Dislexia	47
2.5 Formas como a Dislexia se apresenta	53
3. EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	57
3.1 Contextualização da educação	57
3.2 Os conceitos da educação não formal e formal	62
4. PESQUISA EMPÍRICA	67
4.1 Metodologia	69
4.1.1 Instrumento de Coleta de Dados	72
4.2 Metodologia da Análise de Dados	73
4.3 Desfecho Primário	73
5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	75
5.1 Qualificação dos professores	77
5.2 Conhecimento sobre transtornos de aprendizagem e dislexia	80

5.3 Recursos utilizados pelo professor no ensino e aprendizado da criança com dislexia ou em investigação diagnóstica	84
5.4 Representação social do professor em relação à criança com dislexia eu em investigação diagnóstica	86
5.5 Resultados	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A - MEMORIAL	103

INTRODUÇÃO

A educação social remete a um campo de estudo ainda muito recente na realidade brasileira, mas ao mesmo tempo, proveniente de uma prática antiga nas iniciativas sociais. Mesmo assim, chega com grande força, na esperança de uma educação diferenciada da que ocorre na maioria de nossas instituições. Amplia o contexto da educação e envolve a família, a comunidade e a sociedade na responsabilidade do desenvolvimento humano.

O Campo da educação social, até há pouco tempo considerada da chamada educação não formal, vem mostrar aspectos de grande relevância para a educação integral. Sabe-se, pois que, o processo educacional acontece dentro e fora da intuição escolar, mas também não é institucional, pois ocorre em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida. (CARO, 2012).

Segundo a Constituição Federal, no artigo 203, “A assistência social será prestada a quem dela necessitar [...]” e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes [...]. (BRASIL, 1988)

Neste sentido, o trabalho do profissional de Serviço Social dentro dos espaços de educação formal e não formal torna-se cada vez mais importante e deveria ser mais presente. Amaro (2017) argumenta que:

[...] a escola revela-se um espaço dinâmico e dialético, em que processos de inclusão e exclusão, construção, negação e recriação, dentro do universo de cidadania, são experimentados. Isso significa que no cotidiano escolar fenômenos como racismo, homofobia, violências, trabalho infantil, agravos à saúde e a constante luta por

cidadania são onipresentes e se corporificam nas relações sociais e pedagógicas construídas. (AMARO, 2017).

E complementa dizendo que “[...] esse cenário, por sua peculiaridade, tem exigido esforços incalculáveis de educadores e gestores, esforços que nem sempre são exitosos à construção de práticas sociais em territórios educacionais”.

Dentro de realidades vividas e experimentadas, a atuação do profissional de Serviço Social em organizações escolares, se mostra como necessária como meio de intermediação das vivências dos alunos e professores em sala de aula, fazendo com que a intervenção no espaço “[...] siga uma lógica desenvolvimentista voltada à preparação social dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (Amaro, 2017), dando principalmente ao aluno “[...] o olhar atento e respeitoso sobre a pessoa do adolescente e/ou jovem favorecendo-lhe a condição de ‘protagonista’ na realizadora tarefa de construção de válidos processos de valorização [...]”, como afirma Prof. Dr. Pe. Edison Donizete Castilho, sobre a prática de D. Bosco, na apresentação do livro “Educação Sociocomunitária: tecendo saberes” (p.11). Isto dá uma importância maior à atividade educacional, fazendo com que os profissionais envolvidos no processo educativo sejam os condutores do processo de identificação das habilidades, potencialidades e também, se há dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Porém, nem sempre as dificuldades de aprendizado são facilmente identificadas. Relatos de pais à Assistência Social mostram que alguns professores, pedagogos e

diretores de escolas simplesmente ignoram a dificuldade do aluno e informam que os mesmos não aprendem, criando rótulos:

O rótulo de "problema ou distúrbio" atribui a esses alunos a culpa pelo "seu fracasso", e a deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar, desconsiderando-se os inúmeros fatores envolvidos neste processo. Ao atribuímos deficiências - emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais - aos alunos, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos. (CAMPOS, 1997).

E complementa:

Na verdade, os rótulos pouco favorecem (na verdade, desfavorecem) o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Eles geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, e limitam as ações e interações. Ou seja, os rótulos pouco contribuem para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e com transmissão/assimilação de conhecimentos. [...] os rótulos favorecem o mascaramento da realidade, dos reais fatores envolvidos no baixo rendimento de um aluno. (CAMPOS, 1997).

Uma das principais queixas ocorridas durante os atendimentos às famílias foi que, dependendo da dificuldade, o educador não consegue identificar qual a necessidade real do aluno, por isso, o questionamento é: se não for dificuldade pode ser um transtorno de aprendizagem? É evidente que, para a identificação de um transtorno de aprendizagem, faz-se necessária uma equipe multidisciplinar, porém as escolas em sua maioria não possuem uma equipe especializada. Os pais ou responsáveis, incomodados com a falta de assimilação da

criança quanto aos conteúdos apresentados, muitas vezes trocam os estudantes de unidade escolar em outras relatos são convidados a trocar, pois a escola nem sempre apresenta condições de atender os indivíduos com ou em investigação diagnóstica.

Por meio da prática profissional em Serviço Social e das principais reclamações das famílias atendidas, quanto à formação educacional, que surgiu o interesse no tema dessa pesquisa: a dislexia, um dos transtornos de aprendizagem mais comuns. Existe também a inquietação pessoal observada através da atuação na educação não formal, muitas vezes houve situações em que tanto pais ou responsáveis e professores, não viam outras potencialidades dos alunos, percebendo apenas que o aluno não possuía requisitos para que houvesse entendimento daquilo que foi apresentado em aula. Foi portanto, a partir de tais reflexões houve a necessidade de se estudar mais a fundo as principais dificuldades dos alunos, observando que muitos professores ainda não conseguem constatar se o aluno apresenta ou não transtornos de aprendizagem ou apenas uma dificuldade pontual.

Para tanto, a pesquisa iniciará no Capítulo 1, abordando as Representações Sociais, denominação dada pelo Psicólogo Social Moscovici que utiliza como fundamentação, a Teoria de Representações Coletiva do Sociólogo Durkheim. Neste capítulo, caminhamos por meio dessas definições e ainda, de alguns conceitos importantes de métodos pedagógicos utilizados pelo Educador Paulo Freire para dar continuidade às reflexões trazidas posteriormente.

E é no Capítulo 2 que serão definidos os Transtornos de Aprendizagem, seus tipos e a definição de dislexia, nesta parte que estaremos aprofundando sobre o tema, já que a discussão sobre este transtorno ainda é feita de maneira tímida e pouco desenvolvida em ambientes educacionais.

Após discutir sobre as representações em Moscovici e sobre a prática pedagógica em Freire, aprofundar sobre a dislexia, o capítulo 3 trará uma conceituação sobre a educação como política pública, trazendo um breve histórico sobre a educação formal e não formal, para maior conhecimento sobre esse assunto.

Por fim, no capítulo 4, que será apresentada a análise dos resultados obtidos sobre a pesquisa realizada em fevereiro deste ano (2019) a doze docentes, atuantes na rede pública de ensino. Essa análise apresentará o percurso metodológico e os instrumentos utilizados para a sistematização da experiência, ambos apresentados pelos participantes e a representação do profissional em relação aos alunos com dislexia ou em investigação diagnóstica.

1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Parece uma aberração, de qualquer modo, considerar as representações como homogêneas e partilhadas como tais por toda a sociedade. O que quisemos enfatizar, ao abandonar a palavra coletivo, era essa pluralidade de representações e sua diversidade dentro de um grupo. Com efeito, o que tínhamos em mente eram representações que estavam sempre se construindo, no contexto de interrelações e ações que estavam, elas também, sempre se refazendo (MOSCOVICI, 1988 apud HERNANDEZ, 2009).

Neste primeiro capítulo será apresentada a Teoria de Representações Sociais (TRA), por meio de uma análise bibliográfica, realizada através dos estudos e pesquisas de pensadores da área da psicologia social e também de ciências sociais. As definições e conceitos sobre este assunto estão ligadas diretamente às relações sociais do ser humano com o outro e com as experiências obtidas no decorrer de sua trajetória de vida pessoal ou até mesmo profissional.

Utilizaremos como referência principal para os estudos e análises aqui apresentados, os autores Moscovici e Durkheim, que levam em consideração em suas teorias os saberes e conhecimentos populares, além dos saberes adquiridos na educação formal. Ainda que superficialmente, utilizaremos também algumas reflexões de Paulo Freire sobre este assunto e a prática pedagógica apresentada por ele.

1.1 Conceituação de Representação Social

Para definirmos TRS será utilizado, como um dos referenciais, o psicólogo social Moscovici (2003), que apresenta os ressignificados deste termo para os grupos populares, a partir da década de 1970. Esta doutrina leva em consideração os saberes populares e o senso comum que, conseqüentemente, faz o ser humano produzir seus conhecimentos e interagir com o meio.

Moscovici intitula o termo “Teoria das Representações Sociais” em sua obra *La Psychanalyse, son image et son public* (1961) como uma proposta de abordagem psicossociológica, a partir das problemáticas observadas em sua época no campo da psicologia social, em que buscava apresentar por meio das expressões sociais fenômenos de forma individual.

A TRS apresenta uma característica inovadora para a época, pois ela intervém na relação entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, e isso possibilita ampliar a compreensão sobre o que expressa o senso comum a respeito de um determinado entendimento e compará-lo com o seu conhecimento científico. Por isso, a TRS é observada como mediadora de novos saberes, refletindo nos comportamentos e nas relações sociais de forma geral.

O autor traz uma correlação de construção de cultura, pois os indivíduos por meio de seus saberes e fazeres, sustentam e fornecem condições para que mesmo com pouco acesso à cultura erudita se apropriem da ciência, por meio da interação e da comunicação. A construção do saber consensual é apresentado, ainda pelo

autor como um movimento de interação das relações do ser humano no mundo (ALBUQUERQUE, 2007).

A comunicação é o valor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influencia consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. (JODELET, 2001 p. 32 anpud ALBUQUERQUE, 2007)

Dessa forma, entendemos que a comunicação e a transmissão da linguagem, são os principais fatores importantes para o entendimento do ser humano na construção de seus conhecimentos originados do seu cotidiano.

Moscovici (2003), ao buscar elementos para a construção da TRS, utiliza como referência a obra de Durkheim sobre representações coletivas que faz explicações sociológicas.

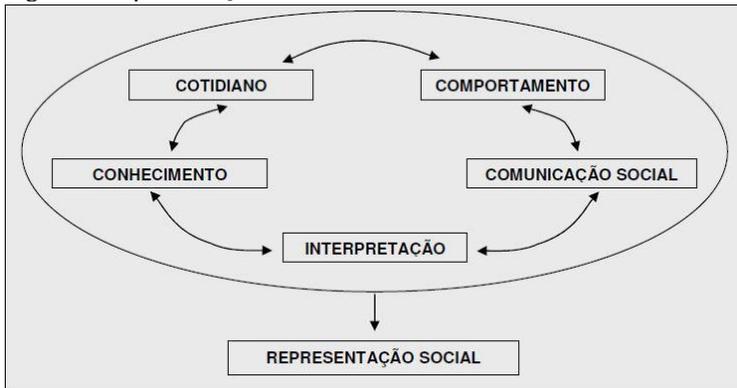
As representações coletivas seriam, de certa forma, um conteúdo normativo exercendo uma espécie de coerção sobre os indivíduos na sociedade. Moscovici, ampliando o conceito de Durkheim, afirma que os fenômenos sociais assumem particularidades, são dinâmicos e mutáveis de significados. Portanto, passíveis de modificações e transformações. Os fenômenos que a sociedade contemporânea encena são mais complexos e, por isso, assume um carácter social. (ALBUQUERQUE, 2007 p. 58)

As ações do sujeito são reflexos de sua interação com o outro e com a sociedade, por isso

[...] a Teoria das Representações Sociais contribuiu para um rompimento com os parâmetros clássicos das ciências sociais ao valorizar o conhecimento empírico em a interação indivíduo e a sociedade. Inicialmente, a teoria não teve tanta difusão e aceitação nos meios científicos, posteriormente, com a decadência dos paradigmas tradicionais, passa a ter seu reconhecimento. (FARR, 1988 apud ALBUQUERQUE, 2007, pg 59)

Pode-se dizer, portanto, que a TRS foi considerada como algo inovador por ser uma teoria que compreende o senso comum como, também, uma forma de adquirir e transmitir conhecimento, enquanto as Ciências Sociais, até então, levavam em consideração apenas fatos sociais concretos. Ainda segundo Moscovici, a interação com o mundo faz com que o ser elabore conhecimento, socialização e valores, apoiando-se assim, às ideias da sociedade na qual se está inserido, sendo fatos concretos ou até mesmo abstratos.

Figura 1: Representação social



Fonte: Albuquerque, 2007, p. 65.

Segundo Alburquerque (2007), a representação social está centrada no cotidiano por meio das

experiências que são interpretadas por palavras, sentimentos e comportamentos. O saber e o fazer vistos a partir do senso comum também fazem história e transmitem cultura.

Através do que foi exposto acima, verifica-se que a sociedade possui um caráter educativo relevante à construção da representação social de cada indivíduo, podendo, assim, dar sentido à sua vivência e às suas ações, o que reflete de maneira individual para o coletivo.

O caráter social da educação é reforçado pelo fato de que, para Durkheim, a própria pessoa humana é formada pela sociedade, nos processos de socialização. Deste modo, a sociedade, por sobre o ser natural, constitui o ser social, não apenas reprime paixões e pulsões socialmente indesejadas, mas também forma boa parte do que somos: linguagem, razão, reflexão, arte, valores, e, enfim, projetos de vida que modelam os desejos e os anseios. A própria ideia de “indivíduo” livre e autônomo é uma criação necessária da sociedade moderna, que precisa desenvolver uma divisão social do trabalho, que incentiva a autonomia relativa das partes dos seus “órgãos” (DURKHEIM, 1999; GROPPPO, 2008 apud GROPPPO, 2013, pg. 46).

Conforme observado acima, podemos salientar que o indivíduo sai do seu estado de ser natural no momento em que tem contato com a sociedade, ou seja, o mesmo tem características próprias, mas também adquire características da sociedade e se insere reestruturando sua linguagem, razão, reflexão e projeto de vida.

Ao abordar as relações sociais, deve-se analisar que este tema é um conjunto de saberes, elucidações, ideais e crenças que expressam a identidade de um grupo e o faz ter ações de acordo com estes saberes, pois o ser humano é um ser social, que acredita no que é familiar e simbólico.

Configuram-se, assim, os sistemas de valores individuais e também coletivos.

Moscovici (2003) desenvolve um estudo em ciências sociais, em que buscou compreender como o conhecimento é produzido na sociedade através do senso comum e também do impacto das suas práticas. Os indivíduos partilham os conhecimentos adquiridos na prática que vai se caracterizando como uma realidade comum entre os envolvidos.

As representações coletivas podem exercer um modo de coerção dos indivíduos. Moscovici, ao expandir este conceito de Durkheim, cita que os fenômenos são dinâmicos e passíveis de significados e que apresentam alguns elementos da vida religiosa, como crença, mitos, julgamentos e pensamentos, podendo ser uma dicotomia ou oposição entre o coletivo gerando instabilidade nas opiniões individuais.

Moscovici chegou a Durkheim via Piaget e em Piaget buscou a inspiração do que a psicologia social deveria ser: uma ciência do desenvolvimento e mudança, e não de reações a ambientes fixos. Nas representações sociais, portanto, encontramos a luta entre tradição e inovação, entre conformidade e rebelião de minorias ativas (JOVCHELOVITCH, 2008).

Segundo Oliveira (2012), em 1886 Durkheim analisou os fenômenos religiosos e teve a concepção da religião como fenômeno social, pois a ela é a forma de conhecimento socialmente produzida (a partir da associação dos indivíduos). Durkheim, então, usando o conceito de Representações Coletivas, mostra a dimensão coletiva e científica do conhecimento da vida religiosa e da vida social como um todo.

O conceito de representação coletiva é objeto central dos estudos de Durkheim, pois é uma forma de conhecimento socialmente produzido que oriunda do esforço coletivo, tornando essa concepção independente das representações individuais.

É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Resultado de esforço coletivo, elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade. As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias. Aqui, as representações alcançam o terreno das práticas sociais, às quais se ligam, muito embora essa relação não tenha sido suficientemente desenvolvida por Durkheim. Em resumo, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo forma de conhecimento e guia para as ações sociais, justamente os sentidos mais desenvolvidos por toda a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici (OLIVEIRA, 2004).

A representação social, em resumo, pode ser considerada um sistema de ideias, valores e práticas, que pode capacitar o indivíduo ao se orientar e dominar o espaço social ou, também, como facilitador da comunicação entre os membros da comunidade em que está inserida, levando em consideração as histórias individuais, grupais e os aspectos externos. Neste sentido, pode-se dizer que:

Em Psicologia Social, a abordagem das representações sociais adota a Análise de Conteúdo aberta para observar o conhecimento informal em relação a objetos específicos. Neste último caso, a análise não só procura inferir elementos de conteúdos isolados e combinados, como se faria em qualquer

análise de comportamento e estrutural, mas, igualmente, considera-os como expressão da autonomia cognoscitiva do sujeito, que também procura transformar a realidade social e natural. (SOUZA e FILHO 1996 p. 322).

É, então, a partir de uma diferenciação de saberes e opiniões que a teoria das representações sociais leva em consideração a construção de saberes da sociedade. Moscovici (1978, p. 46) descreve opinião como sendo algo pouco estável, incidindo sobre pontos particulares. São, portanto, características observadas mais individualmente pelo ser humano, enquanto as representações sociais são

Interações heterogêneas entre os grupos e seus contextos específicos produzem uma variedade de estilos de pensamento e comunicação, alguns baseados em consenso, outros em dissenso e contradição. Comunicação não conduz necessariamente a uma melhor compreensão, harmonia e progresso. Em contraste com a teoria ascendente de conhecimento em relação à ciência e ao “conhecimento verdadeiro”, que tem sido adotada, por exemplo, por Durkheim e Piaget, a teoria das representações sociais não pressupõe progressos para formas superiores de conhecimento ou para representações mais adequadas [...]. Em vez disso, ela pressupõe a transformação de um tipo de conhecimento em outro; e a transformação de vários tipos de conhecimento é pertinente às condições sócio-históricas e culturais específicas. Moscovici (1961, 1976) cunhou estes diversos tipos de pensar e comunicar como polifasia cognitiva: a coexistência simultânea e dinâmica das diferentes modalidades de pensamento e conhecimento, como o tradicional e o moderno ou ritualístico e científico. (MARKOVÁ, 2017).

Destarte, todos os contextos sociais em que o ser humano está inserido, vindo a ser histórico e cultural, são

formadores de representações sociais, utilizando como referência os fenômenos sociais envolvidos. Por isso, a forma de conhecimento que tem um significado para o indivíduo, a partir do momento que é simbólico ou familiar (relação, indivíduo e sociedade), pode ser considerada como uma representação de um elemento que forma a consciência coletiva.

As representações são indissolúveis do processo de interação social que permite e facilita a linguagem e as relações dos membros de um determinado grupo, dando um sentido à realidade dos envolvidos, possibilitando a construção de uma identidade social, facilitando aos indivíduos justificarem suas opiniões e ações (sentimento de pertença). Saber este que pode ser adquirido de forma espontânea em função do contexto em que está inserido, modalidade de conhecimento prático, partilhado e elaborado pela sociedade.

1.2 A Representação Social e a Prática Pedagógica

A Representação Social é o principal pilar do nosso trabalho, assim como a análise desse objeto de estudo em relação à sala de aula, como será feito mais adiante. Por isso, faremos uma ponte entre a prática pedagógica e a TRS, utilizando respectivamente, Paulo Freire e Serge Moscovici, principalmente. Optamos, primeiramente, por uma ponte entre o educador e o psicólogo social por serem ambos pensadores contemporâneos e, de certa maneira, revolucionários em suas áreas de atuação. A relação feita entre os dois pensadores será feita de maneira pouco aprofundada, pois a intenção aqui é apenas situar o leitor para maiores interpretações das

análises, feitas mais adiante no questionário proposto a profissionais da área da educação.

Moscovici pode ser considerado inovador e revolucionário na Psicologia Social por debater as teorias desse campo de estudo anteriores a ele, que no contexto precedente ao que ele viveu, o psíquico (simbólico e subjetivo) era mantido no limite de uma dimensão social, controlada por uma necessidade de manter a ordem e de não manifestação de sentimentos, desejos e valores, ou seja, uma uniformidade de condutas, pensamentos e opiniões.

Freire (1983) apud Hernandez (2009), por sua vez, criticou o modelo de educação vigente na época: O modelo bancário, como ele chamava, que nada mais é que considerar o estudante como um depósito de conteúdo programático. Esse modelo, criticado por Freire, implica no professor como detentor do único saber, e hierarquicamente superior e desigual ao estudante, colocando-o como depósito do único conhecimento possível, esse tipo de ensino e aprendizagem é considerado pelo educador uma metodologia alienante e ainda segundo ele, pode se manifestar de duas maneiras: a primeira é por meio de conteúdos peculiar ao educando, à sua existência e reais necessidades; a segunda se dá pela falta de diálogo, ou seja, métodos que dominam e, acima de tudo, não consideram o ponto de vista e o saber do aluno.

Ainda segundo Paulo Freire (1983), a prática pedagógica deve levar em consideração a vivência do aluno, visto que o educador precisa ter um conhecimento aprofundado, da realidade dele e do educando, para entender e admitir que todos estão condicionados a fatos que são passíveis de sofrerem mudanças, sendo portanto,

mutáveis. Por isso, a educação deve ser reflexiva e transformadora, porém o diálogo proveniente da reflexão, capacidade analítica de *ver* e *ver-se* na realidade, para que haja uma transformação, que só ocorre a partir das diferenças, pois a proposta dialógica deve compreender as contradições para a partir delas, estabelecer novas atitudes e considerações sobre a realidade.

Mulheres e homens, somos únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos únicos que em quem apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Apreender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abetura ao risco e a aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 77).

A partir do que foi citado acima, pode-se dizer, portanto, que “ambos concebem a realidade como uma estrutura social, que não é unicamente estática, mas mutável. Não há estrutura social, que não seja humana, histórica e cultural” (Hernandez, 2009 p.) e por isso, essa breve introdução sobre a Prática Pedagógica e a Teoria das Representações Sociais (Freire e Moscovici) se faz tão necessária para melhor compreensão deste trabalho.

2. TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

As crianças com TDAH são frequentemente acusadas de “não prestarem atenção”, mas, na verdade, elas prestam atenção em tudo. O que não são capazes de fazer é planejar com antecedência, focalizar a atenção, seletivamente e organizar respostas rápidas. Não possuem limites nem noção de perigo. (BARKLEY, 2002).

Neste capítulo, serão apresentadas as definições e os tipos de Transtorno de Aprendizagem, com relevância à dislexia, por ser a base de estudo deste trabalho. Serão utilizadas, como referência, bibliografias da área educacional e também, em alguns momentos, da saúde, observando que o processo de aprendizagem perpassa as áreas Social, de Saúde e da Educação.

2.1 Definição

O processo de aprendizado é uma característica essencial de qualquer ser vivo, em que o ser humano se destaca por ter a capacidade de analisar, planejar e colocar em prática suas tarefas. A construção do conhecimento pelo sujeito, é, da mesma forma social, mediada pela linguagem e demais artefatos culturais. Tal construção acontece por meio da atribuição de sentido e significados, que se entrelaçam na relação dialética entre o interpessoal e o intrapessoal (Vygotsky, 1934/1993 apud Dominici et al, 2018). O ato de aprender é caracterizado de acordo com o ambiente em que o indivíduo esteve ou está inserido, nas mais diferentes intensidades ou maneiras, consiste na

construção e disseminação do conhecimento ao longo da vida que no ambiente escolar se expressa através do seu rendimento ou habilidades educativas.

Há artigos que apresentam a importância do desenvolvimento de habilidades educativas que pode ser considerado uma tarefa socialmente atribuída, por meio de contextos diversificados e de responsabilidades compartilhadas, ou seja, um papel socialmente atribuído entre pais, responsáveis, professores e outros profissionais como assistentes sociais, psicólogos, organizações e comunidade na qual a criança esteja inserida. “Aqueles que realizam essas tarefas estão sendo aqui designados como ‘agentes educativos’, termo aplicado a qualquer pessoa que promove, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento de outras”. (Del Prette; Del Prette, 2008).

Quando há dificuldade no desenvolvimento de habilidades educativas, as dificuldades são mais observadas no ambiente escolar devido ao baixo rendimento acadêmico. Estas dificuldades são definidas como Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Transtornos de Aprendizagem (TA).

Conforme Siqueira et al (2011) e Ciasca (2003), como característica a DA, em muitos casos, tem sua origem em diversos fatores pedagógicos, sociais ou culturais, não tendo envolvimento de fatos orgânicos, ou seja, não é uma questão biológica, mas sim uma condição passageira que se dá por influência de algum fato externo. Já o TA provém de fatores de origem cerebral, isto é, uma disfunção neurológica que afeta a aprendizagem e o processamento de informações, se diferenciando da DE, ainda, por não ser uma condição momentânea.

A dificuldade de aprendizagem requer que as pessoas envolvidas no ensino e aprendizado apresentem estratégias psicopedagógicas diferenciadas, o mesmo está associado a dificuldades pontuais e específicas, em alguns casos, sociais, emocionais ou físicas. As dificuldades apresentadas são reversíveis a partir do momento que apresentam ao educando metodologias de ensino que levem em consideração a particularidade de cada indivíduo.

O TA é definido como uma dificuldade cognitiva intrínseca, causadora de um rendimento escolar abaixo do esperado para o potencial intelectual (FEIGIN *et al.*, 2008), uma inabilidade específica que reflete em resultados menores para o nível de escolaridade do indivíduo, além de dificuldades cognitivas na vida acadêmica. No entanto, não se observam esses obstáculos em habilidades e atividades diárias e nem mesmo falta de inteligência. Há, ainda, alguns casos que apresentam, antes da vida acadêmica, atrasos no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora, adaptabilidade e dificuldades para memorização.

A Hereditariedade é um dos fatores pesquisados e pode ter relação direta com a TA, segundo a ABDA¹. Parentes têm as mesmas características, histórico de abandono ou dificuldades no desenvolvimento escolar, complicações ocorridas durante a gestação ou parto, traumas cranianos ou até mesmo convulsões.

Há, também, no site da ABDA, referências ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

¹ Associação Brasileira de Deficit de Atenção - <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> - visitado em 18/05/2019, às 10h52.

(TDAH) como um transtorno neurobiológico, que tem como principais características comportamentos de impulsividades e hiperatividade que podem ser vistos até mesmo na fase adulta. E de acordo com o IDEIA², o transtorno de desenvolvimento de coordenação (TDC) tem o diagnóstico dado pelo médico por se observar uma certa dificuldade no desenvolvimento das habilidades motoras, tanto grossas como finas, que podem desencadear complicação no desempenho das atividades escolares, de vida diária, no brincar e lazer. Normalmente, essas crianças são inteligentes e têm habilidades em muitas áreas, porém não conseguem desempenhar tarefas motoras com a mesma rapidez e eficiência que os colegas da mesma idade.

É relevante mencionar que os Transtornos de Aprendizado já têm classificação no âmbito da Saúde por meio do CID-10 e existem várias classificações, tais como dislexia, discalculia, TDC e outros, para pessoas que apresentam essas dificuldades e, principalmente, pessoas que não alcançaram as expectativas de êxito no ambiente escolar. Relembrando Johnson e Myklebust (1987 apud Guerra, 2002),

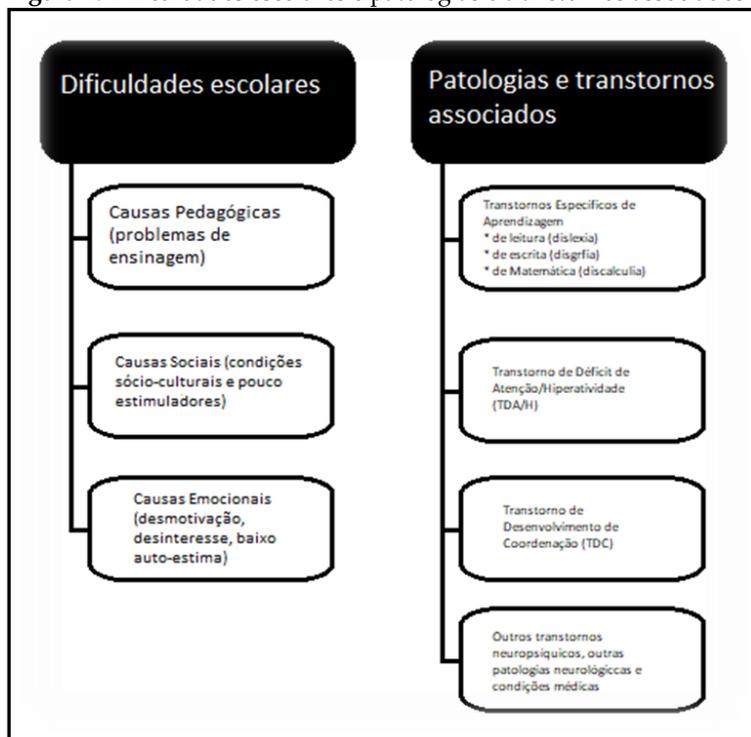
[...] estas crianças [com transtornos de aprendizagem] apresentam capacidade motora adequada, inteligência entre média e acima da média, audição e visão adequada, ajustamento

² O IDEIA é um conjunto de laboratórios de pesquisa e intervenção no desenvolvimento na infância e adolescência – como o próprio nome diz – que tem como principal foco investigar ideias inovadoras para avaliar e intervir positivamente no desenvolvimento de indivíduos com transtornos de desenvolvimento. O site é: <http://www.eeffto.ufmg.br/ideia/o-que-e-o-transtorno-do-desenvolvimento-da-coordenacao-ou-tdc/> - visitado dia 22/05/2019 às 9:03.

emocional adequado e insucesso escolar. Apresentam dificuldades para aprender e compreender, falar, ler, escrever, dizer horas, brincar, calcular, distinguir entre direita e esquerda ou relacionar-se bem com outros e, ainda assim, não apresentam deficiências sensoriais, não apresentam problemas emocionais e não possuem dificuldades motoras. Possuem uma disfunção cerebral que não se manifesta através de anormalidade neurológica gritante, mas que causa sérios entraves a aprendizagem, impedindo a realização do que poderia vir a ser um potencial intelectual normal.

Nestas considerações devemos enfatizar que cada indivíduo é único e possui características próprias, desta maneira devemos buscar metodologias pedagógicas e sociais para a superação das dificuldades e desenvolvimento de suas potencialidades. A dificuldade aparece por uma não aquisição de habilidades escolares, sendo observada como anormalidades no processo cognitivo desde o início de seu desenvolvimento e em alguns casos de difusões biológicas (ZORZI; CAPELLINI, 2008).

Figura 2: Dificuldades escolares e patologias e transtornos associados



Fonte: ALVES, MOUSINHO E CAPELINI, 2013, p. 261

2.2 Tipos

Para diagnóstico desses transtornos de aprendizado, primeiramente é feito o estudo minucioso entre profissionais da área educativa e de saúde. O baixo rendimento escolar de uma criança faz com que os profissionais envolvidos, preocupados com seu desenvolvimento integral, busquem alternativas para seu progresso.

De maneira geral, ao pensar sobre o uso de estratégias e recursos de ensino, devemos sempre ter em vista a necessidade de estabelecer estes recursos de maneira mais flexível, e isso até nos conscientizarmos sobre o estilo de aprendizado do escolar. A partir deste estudo, poderemos dar ênfase em estratégias mais direcionadas e pontuais que, uma vez aplicadas adequadamente, irão auxiliar o escolar no seu desenvolvimento acadêmico e na superação de suas dificuldades. (PINHEIRO, 2013).

A averiguação se inicia no período de alfabetização, caracterizado na primeira ou segunda infância, pois a criança não consegue absorver os conteúdos apresentados, acompanhando as demais do grupo, apresentando assim, um histórico de dificuldade na leitura, na matemática ou na escrita. Para fechamento do diagnóstico, é feito um processo de investigação no qual observa-se a ausência ou não de problemas psíquicos, visuais, auditivos e sua capacidade intelectual dentro da normalidade (ZORZI; CAPELLINI, 2008).

A investigação diagnóstica é realizada através de um estudo investigatório de uma equipe interdisciplinar como profissionais da área de educação, tais como, professores ou psicopedagogos, e na área da saúde, como neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência... Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta” (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014).

Ainda para a Organização Mundial da Saúde, o transtorno de aprendizagem é uma disfunção do neurodesenvolvimento, e pode ser categorizado em dislexia, discalculia e disgrafia definidos como³:

- Dislexia: Dificuldade na leitura e na escrita, tema que será trabalhado no próximo capítulo desta dissertação;

- Discalculia: Dificuldade em aprendizagem da matemática tendo como característica a baixa habilidade em resolver operações aritméticas, cálculos, raciocínios matemáticos e de lógicas.

- Disgrafia: Dificuldade na escrita com referência a grafia na motricidade fina.

Figura 3: Diferenciação Dislexia e Discalculia



Fonte: <https://www.institutoabcd.org.br/transtorno-de-aprendizagem/>.
Acessado em 27/05/2019 às 15:46.

³ <https://www.institutoabcd.org.br/transtorno-de-aprendizagem/> -
Acessado em 27/05/2019 às 15:46.

2.3 Direitos dos alunos com necessidades educativas especiais no Brasil

Após a elaboração da Constituição Federal de 1988, houve uma inclusão da Educação, como direito básico social de todo cidadão, assim como a saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança e a previdência social.

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA O SERVIÇO SOCIAL, 2006, p.192)

No entanto, apesar de ser uma necessidade de inclusão política e social, a educação inclusiva foi

observada a partir de 1994, ano que foi elaborada a Declaração de Salamanca⁴, e por isso desde então que alguns acompanhamentos e diretrizes foram estabelecidos no Brasil, para melhor desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca em seu segundo item, considera e programa que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Esta declaração tem como foco principal apresentar que a educação deve ser realizada de modo a promover o

⁴ A Declaração de Salamanca (Salamanca – 1994) é uma Resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, das políticas e das práticas em Educação Especial e se encontra integralmente ao final deste trabalho em Anexos.

aprendizado, reconhecendo as diferenças de cada indivíduo e atendendo a suas necessidades peculiares, promovendo ambientes acolhedores, onde a diferença faz parte da humanidade. O ambiente escolar não deve ser discriminador e sim levar em consideração as condições, físicas, intelectuais, sociais, linguísticas e emocionais, de seu educando.

Depois do encontro na Espanha, onde foi firmada a declaração de Salamanca, houve no Brasil, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996 que pode ser considerado o primeiro documento que traz a ideia de inclusão dos compromissos firmados anteriormente em encontros internacionais e reforça a garantia da Educação para todos, inclusive a portadores de deficiências.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- 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.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996b).

É por isso que a partir de então esses direitos vêm ganhando força no Brasil, principalmente com a publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial Básica, por meio da Resolução 02/2001 (Brasil, MEC 2001), que estabelece critérios de atendimentos especializados conforme a necessidade do indivíduo. Sobre a necessidade da Educação Inclusiva, sabe-se que

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, BRASIL, 2014).

Em 2003, o MEC implantou o Programa de Educação Inclusiva, no qual, a partir deste, os alunos com deficiência deveriam ser incluídos em classes comuns, com tratamento equalitário e de qualidade. Em 2007, pela promulgação do Decreto 6094/2007, o MEC lança o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual foram definidos o papel e a abrangência do atendimento educacional especializado, em que cada ambiente educativo deve constituir uma proposta pedagógica própria, definindo como público

alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e de altas habilidades ou superdotação. Sobre essa política, tem-se os artigos referentes a elas, que são respectivamente⁵:

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE (Atendimento Educacional Especializado) como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

No Brasil, alguns transtornos como a dislexia, não possuem uma legislação própria para os indivíduos que precisam de adaptações educacionais. Por não serem contemplados pelas políticas públicas, utilizam-se de legislações deficientes, sem especificações próprias do transtorno, o que dificulta e prejudica ainda mais o desenvolvimento do indivíduo e seu rendimento escolar.

⁵ <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar>

Está tramitando no Congresso nacional o PL 7081/2010 que dispõe sobre a manutenção do programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e TDAH.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O poder Público deve manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Art. 2º O diagnóstico e o tratamento de que trata o art. 1º devem ocorrer por meio de equipe multidisciplinar, da qual participarão, entre outros, educadores, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

Art. 3º As escolas de educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 4º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica cursos sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia e do TDAH, de forma a facilitar o trabalho da equipe multidisciplinar de que trata o art. 2º (BRASIL, 2010).

2.4 A Dislexia

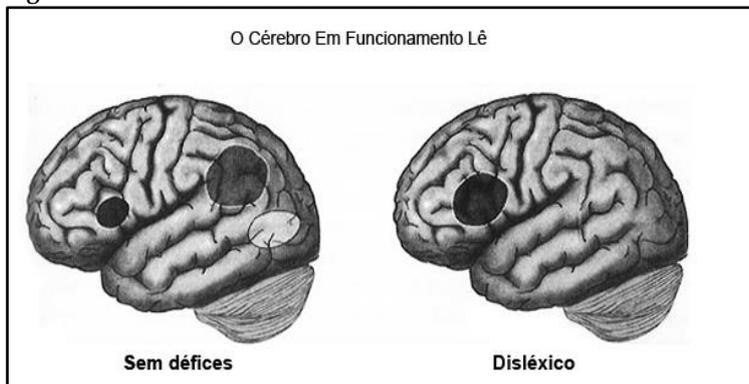
Foram apresentados acima os conceitos de Dificuldades e de Transtorno de Aprendizagem, porém é nesta seção que aprofundaremos ainda mais os estudos sobre a dislexia, que é considerada um transtorno associado à leitura e à escrita, sendo estudado como uma falha do processamento fonológico.

A palavra dislexia tem origem tanto do grego quanto do latim e é uma junção de duas palavras gregas e latinas, em que *dis* (do grego) significa distúrbio, *lexia* (do grego) significa linguagem, mas também pode ser *lexia* (do latim) que significa leitura, devido a essas dificuldades pode se

dizer principalmente, que a dislexia é um transtorno de aprendizagem específico à dificuldade em ler e escrever⁶.

“A dislexia é um transtorno hereditário que se caracteriza pela falta de habilidade de desenvolvimento na escrita e na falha da aquisição de linguagem” (ALVES, 2011, p. 96). Isso, no entanto, não significa que o disléxico tenha uma baixa inteligência e sim que sua aquisição de conhecimentos é obtida de forma peculiar às demais, o que o torna uma pessoa com habilidades e características próprias de aprendizagem que devem ser levadas em consideração para que não haja o “fracasso escolar”, além disso, suas aptidões, como a criatividade, por exemplo, devem sempre ser priorizadas.

Figura 4: O cérebro em funcionamento lê



Fonte: <https://clinicadislexiacelestevieira.com/Intervencao-em-Dislexia>. Acessado em 31 de maio de 2019.

Existe uma classificação de dislexia em dois tipos principais, que são: a dislexia do desenvolvimento e a

⁶ <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0217.pdf> Acessado em 23/05/2019 às 12:23.

adquirida. O primeiro tipo é conhecido dessa forma (do desenvolvimento) por ser uma condição vitalícia e frequentemente hereditária; já o segundo tipo é observado quando há perda de habilidade de ler e escrever proveniente de alguma doença cerebral adquirida, e pode ser, também, conhecido como alexia. A dislexia ocorre quando há uma desordem da linguagem verbal que possui um empenho através de circuitos neurais localizados no hemisfério esquerdo que inclui a área de Wernicke, área da Broca e outras áreas associadas ao córtex do hemisfério esquerdo, que descreva a função de desenvolvimento da leitura e produção escrita⁷.

Os primeiros estudos realizados foram de Dejerine que denominava esta dificuldade como cegueira verbal, e sobre isso tem-se que:

Essa expressão descreve a situação e, que a sensibilidade visual e a fala de um indivíduo estão intactas, assim como sua capacidade intelectual, mas em que se registra a incapacidade do paciente reconhecer palavras que já conhece. Em 1892, J. Dejerine afirmou que esta condição se devia a uma lesão na circunvolução angular do cérebro. (Hennigh, 2003).

A definição desenvolvida em 1994 por Lyon, Shaywitz & Shaywitz é a que reúne maior consenso na comunidade científica, pois caracteriza a dislexia como:

⁷ https://www.researchgate.net/profile/Angela_Pinheiro4/publication/299438133_Dislexia_do_desenvolvimento_perspectivas_cognitivo-neuropsicologicas_Developmental_dyslexia_a_cognitive_neuropsychological_perspective/links/56f7217408ae38d710a1c1e1/Dislexia-do-desenvolvimento-perspectivas-cognitivo-neuropsicologicas-Developmental-dyslexia-a-cognitive-neuropsychological-perspective.pdf - Acessado em 30/05/2019 às 9:15.

(...) uma incapacidade específica da aprendizagem que tem origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com a precisão e/ou fluência no reconhecimento de palavras e pela fraca habilidade na ortografia e descodificação. Estas dificuldades geralmente resultam de um défice no componente fonológico da língua que é muitas vezes inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e face à efetiva prestação das instruções na sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, p.1).

Deve-se enfatizar, portanto, que a dislexia é observada por um quadro de origem genético neurológico e tem como característica uma alteração do funcionamento do sistema nervoso central, responsável por receber e analisar informações que vêm através das vias sensoriais, e que utilizam destes sinais para administrar os comandos no processamento da informação, de execução de comportamentos emocionais e linguagem. Esse transtorno, contudo, não tem fatores atribuídos a causas sociais ou educacionais⁸.

A característica mais acentuada, está no processamento fonológico, ou seja, dificuldades na decodificação dos fatores que compreendem a assimilação e atribuição de significado entre os conteúdos aprendidos e os conteúdos já adquiridos, o mesmo envolve um processo de aspectos concretos e abrange a percepção, atenção, sensação e a memória.

Outra característica ainda em estudo é que dificuldades no processamento visual também podem

⁸ http://esabelsalazar.pt/portal/ficheiros_pdf/educacao_especial/Bibliografia/Olhares_sobre_a_dislexia.pdf - Acessado em 30/05/2019 às 9:25.

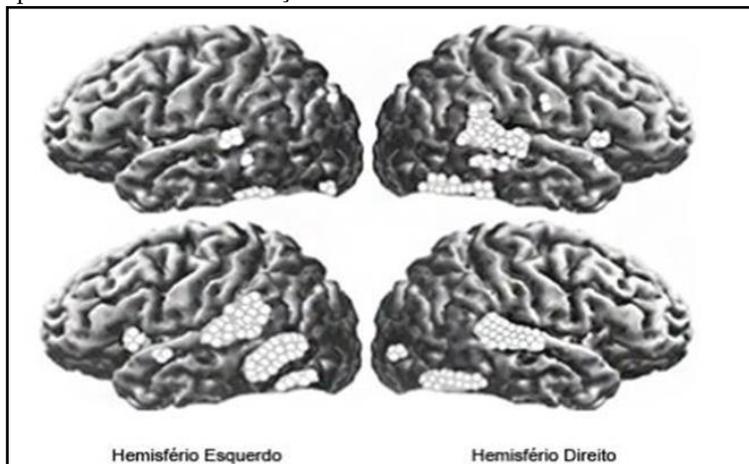
caracterizar transtornos de aprendizagem como a dislexia. Por isso, os diferentes estímulos podem contribuir para melhor decodificação das informações, pois de acordo com o resultado de um conjunto de ações e informações adquiridas pelo sistema nervoso possibilita uma fixação diversificada. (OUTUKI, BLANCO, 2013)

Pode-se dizer que todos os estímulos são caracterizados como uma forma importante na construção do aprendizado, ao que pode ser definido como plasticidade cerebral, visto que

Plasticidade cerebral é a capacidade do sistema nervoso central em modificar sua organização estrutural própria e de funcionamento em resposta a condições mutantes, aprendizados e a estímulos repetidos (ZORZI, CAPELLINI, 2008).

Conforme Capellino, entende-se que plasticidade cerebral os estímulos que dão oportunidade para a construção de novas conexões neurais e cada forma de aprendizado que determina uma transformação cerebral, de maneira anatômica. A importância para o desenvolvimento do aprendizado é a quantidade de conexões estabelecidas entre os neurônios.

Figura 5: Modificação cerebral de criança com dislexia grave, antes e após semanas de intervenção intensa



Fonte: Disponível em: <https://clinicadislexiacelestevieira.com/Intervencao-em-Dislexia>

O aprendizado torna-se mais fácil para quem possui um número maior de experiências vivenciadas, pois elas auxiliam na agilidade e na construção das conexões entre os neurônios (redes dendríticas), por isso torna-se cada vez mais importante um ensino multicultural e pluralista.

Segundo Molina Garcia et al (1998) a dificuldade de aprendizagem da leitura ou dislexia deve ser entendida como um transtorno específico que algumas pessoas possuem para processar a informação procedente da linguagem escrita como consequência de certos déficits neuropsicológicos dos sistemas funcionais que são responsáveis por este processo, apesar de disporem de um nível de inteligência normal e de um potencial de aprendizagem adequado as suas idades cronológicas. Tais déficits, devidos a complexidades do sintomas de leitura, às vezes de escrita, tanto nível gráfico como ortográfico.

A dislexia, de acordo com Nicasio Garcia (1997), é definida devido a presença de um déficit no desenvolvimento do raciocínio do conhecimento e da compreensão dos textos

escritos. Este transtorno não é devido a retardo mental, uma escolarização inadequada ou escassa, a um déficit visual ou auditivo, a um problema neurológico. Somente se classifica como tal caso produza uma alteração relevante no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana.(GUERRA, 2002, p.46-47).

Ao definir a dislexia, todos os autores lidos, pesquisados e já mencionados enfatizam que esse transtorno é uma condição peculiar, não podendo ser rebaixado a uma condição de inteligência, pois não é relacionado a deficiências intelectuais e nem mesmo problemas de cunho emocional. Os indivíduos com características relacionadas à dislexia nos ambientes sociais em que estão envolvidos, em muitos casos, recebem uma rotulação como sendo pessoas preguiçosas ou “burras”, tornando-se, esta, uma das maiores problematizações abordadas nesta pesquisa.

2.5 Formas como a Dislexia se apresenta

Conforme as Associações Nacionais de Dilexia, que por meio de algumas características, caracterizam a dislexia como um transtorno de aprendizagem, mas que por outro lado, não pode ser generalizado. A dislexia só é diagnosticada mediante muitos estudos, observações e análises de uma equipe multidisciplinar, como neurologistas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos.

O agente responsável pelas primeiras observações no ambiente escolar é o professor que, ao perceber as dificuldades indica a um encaminhamento aos demais profissionais, sejam eles da área médica ou educativa.

Alguns dos sinais visíveis são notados por meio do comportamento e ação dos indivíduos, podendo manifestar-se das diversas maneiras, tais como⁹:

- Dificuldade nas aquisições e desenvolvimento da linguagem oral e escrita;

- Falta de compreensão e de expressão de suas ideias;

- Dificuldades na leitura, na compreensão e escrita no momento de realizar cópias, ou seja, troca de sentido ou de letras;

- Dificuldade temporal (reconhecimento das horas, dias da semana e meses do ano);

- Dificuldade lógico-espacial, sequencial e incoordenação motora;

- Baixa concentração em atividades repetitivas e rotineiras como, por exemplo, organização da agenda escolar, leitura, participação em ações que exigem seguir orientações e instruções complexas;

- Dificuldades na memória de curto prazo e operacional;

- Confusões e trocas de sons, sílabas, fonemas, símbolos gráficos, aprender rimas, seguir músicas e demais componentes auditivos;

- Confusão no relacionamento entre a linguagem falada e a linguagem escrita;

- Expandir seu vocabulário via oralidade e leitura;

- Dificuldade na lateralidade.

De acordo com as características mencionadas acima, os profissionais e pessoas envolvidas com o indivíduo que apresenta a dislexia precisam ter formas de intervenções diferenciadas, pois deve-se entender que se

⁹ <https://dislexia.pt/sinais-alerta/> - Acessado em 30/05/2019 às 9:45.

trata de um sujeito peculiar, sendo importante a análise de suas potencialidades para melhor desenvolvimento de suas dificuldades. Todas as ações devem ser trabalhadas de maneira a levar em consideração o perfil heterogêneo de cada indivíduo, perpassando pela busca de elementos que fazem sentido emocional, psicológico e também de acordo com o nível de desenvolvimento deste e a faixa etária em que se encontra. É importante lembrar, ainda, que quanto mais precoce for o estímulo, melhor o desenvolvimento do aprendizado.

3. EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É finalidade da educação criar um ser novo capaz de assimilar e sobrepor as necessidades coletivas acima dos estreitos e limitados interesse individuais (Durkheim, 2010, p. 17).

Nesta seção será realizada uma conceituação histórica sobre a educação, enfatizando a educação formal até os dias atuais, apresentando também leis que asseguram o acesso e permanência dos indivíduos a este direito.

3.1 Contextualização da educação

Tendo como uma das referências para escrever este capítulo, será utilizado o artigo “A importância da educação não formal para as políticas públicas”, publicado no ano de 2011 na revista Ciências da Educação, de autoria própria.

A educação é vista como objeto de transmissão de cultura e saber, em que a educação formal diferencia-se da educação não formal em alguns aspectos. A educação formal é vista nos ambientes educacionais, como a escola, de maneira institucional, tradicional e sistemática. E a educação não formal pode ser observada em instituições ou organizações comunitárias, mas também de maneira planejada com o foco mais lúdico que leva em consideração o histórico de vida e as particularidades de cada indivíduo. O contato com o lúdico faz com que o indivíduo reflita em suas ações, de maneira mais

prazerosa e também busca o reconhecimento de suas potencialidades, seus saberes e sua cultura.

Para falar de educação, primeiramente precisamos fazer uma contextualização histórica. Aprendia-se através dos ofícios e atividades diárias e pela escuta de histórias ou rituais. As crianças acompanhavam os adultos nas mais diversas tarefas cotidianas, como caçar, plantar, se apropriando de instrumentos de trabalho. O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da sua experiência pessoal. Aprendia-se fazendo (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2009, p.261).

Com a idade média, a educação foi institucionalizada e dedicada à elite da época: nobreza e burguesia. Enfocava-se principalmente nessa educação a religiosidade e a cultura aristocrática.

Com a industrialização nos séculos XIX e XX, ocorreu a criação de políticas públicas que percebiam a educação, como meio para democratização da cidadania, regulação na sociedade visando a proteção social, pois antigamente os trabalhos eram realizados no âmbito doméstico e foram mudando para os ambientes fabris e urbanos, necessitando, desta maneira, de um espaço educacional diferenciado. As funções familiares, como educação e preparo dos filhos para a vida social, foram institucionalizadas por ambientes educacionais especializados e padronizados.

Outro enfoque que gerou a institucionalização da educação foi que de acordo com os sistemas fabris, o ser humano precisou tomar maior conhecimento, como a leitura e a escrita, para instrumentar equipamentos e máquinas no período da Revolução Industrial. Desta maneira, a escola deixa de ser somente para a burguesia e

torna-se instituição social, pois passa a transmitir conhecimentos também para a classe trabalhadora.

Palma Filho (2005) indica o Governo Vargas (1930-1945) como período de transformações na Educação no Brasil. Cita os principais acontecimentos do período:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.
- b) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931)
- c) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).
- d) Constituição Federal de 1934
- e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil. (PALMA FILHO, 2005)

Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos. Neste mesmo ano houve a Reforma do Ensino Secundário e Superior, pois Vargas pretendia colocar em prática o modelo econômico do nacional-desenvolvimentismo:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999 apud PALMA FILHO, 2005, p. 59).

Por isso, os setores elitistas da época não tinham interesse na “construção de um sistema de educação pública”, tanto que não houve proposta para o ensino primário e à educação popular. Situação esta foi debatida e descrita no Manifesto dos Pioneiros em 1932, quando

intelectuais da Educação organizaram um esboço de um programa educacional que englobava todos os setores sociais do Brasil. Vargas, em 1934, na promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, adota parte do ideal político educacional previsto no Manifesto, tendo um capítulo específico às questões educacionais, onde os pontos principais eram:

- Ensino primário integral e gratuito;
- Fixação de Plano Nacional de Educação em todos os graus de ensino;
- Fixação da participação de Estado e Municípios no financiamento à Educação.

Em 1937, na implantação do Estado Novo, Vargas promulga a nova Constituição, mantendo um capítulo para a Educação, porém sua obrigação se torna *menos* obrigatória:

Assim é que, logo de saída, o artigo 128 afirma ser “dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” Desaparece a exigência de um plano nacional de educação. A história da Educação obrigação do poder público é, apenas, para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos para se manter numa escola particular. Nesse sentido, o ensino profissional passa a ser a principal obrigação do Estado em matéria de educação e destina-se “às classes menos favorecidas” (artigo 129). (PALMA FILHO, 2005).

Costa (2011) cita que neste cenário foi criado pela República Federativa do Brasil a Constituição de 1988, que entre seus artigos. 205 a 214, efetiva a educação como dever do Estado e direito do cidadão.

A partir da década de 80 com a Constituição também denominada cidadã, a educação passa a ser um dos direitos garantidos à sociedade brasileira tomando forma como uma política pública permanente.

Como uma contribuição relevante sobre a importância da garantia das políticas públicas de educação podemos citar FREIRE:

Aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender criando todas estas atividades humanas. (FREIRE, 2003, p.19).

Nesta citação pode-se observar que a educação é objeto de troca de experiências e conhecimentos sociais. Conceituando praxis para maior entendimento da teoria e a prática:

[...] o termo praxis para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Segundo Vázquez (1977) é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (op. cit., p. 3). A praxis ontológica é o elemento essencial na constituição do ser humano [...]. A praxis, sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a educação e etc., além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua (Freire, 1987), a possibilidade da crítica e da transcendência (Pio et al, 2014).

A partir desta referência, pode-se citar que o objetivo da educação é construir com o indivíduo maneiras de comunicar e viver em sociedade, pois só existe conhecimento com busca de teorias e pela troca de experiências e saberes.

3.2 Os conceitos da educação não formal e formal

Em qualquer ambiente social, seja ele na escola, comunidade, família ou até mesmo ambientes de trabalho, existe o ato de transmissão e construção de conhecimento, mas o mesmo é diferenciado de acordo com suas características. Nesta parte faremos uma descrição sobre a educação não formal e formal.

A educação bancária é observada em ambiente institucional escolar onde apresenta diretrizes padronizadas de acordo com a legislação vigente. Observa-se uma tradicionalidade em suas metodologias e práticas por ser um espaço clássico de aprendizado. Esta trata-se de uma forma de transmissão de aprendizado vertical, o professor como detentor do conhecimento, e o educando detém o conhecimento de forma passiva.

A educação não formal vem se embasando no que se chama de educação social. Este meio enfoca a transmissão de conhecimentos em que se leva em consideração a troca de experiências entre os indivíduos e seu histórico de vida, tendo como pilar que o educando seja agente ativo na construção dos conhecimentos enquanto o educador é visto como mediador. Existe o envolvimento de diálogo entre todos, favorecendo, desta maneira, a construção do conhecimento individual e coletivo.

No Brasil, a educação formal é regulamentada pela Constituição Federativa de 1988, pela LDB e pelo PNE.

A LDB enfatiza que a educação deve contribuir para a formação e desenvolvimento do indivíduo, estimulando o convívio social, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, o mesmo faz apontamentos sobre o acesso gratuito e contínuo da educação básica e ensino médio, apresentando as diretrizes curriculares básicas, funções e atribuições dos profissionais envolvidos, bem como a carga horária mínima exigida para o bom desenvolvimento do educando. E, de acordo com a LDB:

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
(BRASIL, 1996)

No Título II da LDB, citadas acima, o mesmo tem como princípio a igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar, levando em consideração o respeito à liberdade e padrões de qualidade, reconhecendo que a educação formal não é o único espaço de transmissão de conhecimentos, e sim, um dos ambientes de ensino-aprendizagem.

O PNE é elaborado periodicamente, com o valor de lei, com vigência de 10 anos, por ser uma exigência do artigo 214 da Constituição Federal. Atualmente o que está em vigor corresponde aos anos 2014 – 2024, que em suas diretrizes prevê:

Art. 2º

São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria da qualidade da educação;

V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

(BRASIL, 2014)

O PNE tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino, considerando todos os níveis educacionais e enfatizando a colaboração entre estados, municípios, união e distrito federal, e tem como uma de suas principais metas a elevação da escolaridade da população e também de sua qualidade e permanência do estudante em ambiente escolar.

A LDB enfatiza que a gestão escolar deve ser feita com a participação direta da sociedade civil, através dos conselhos que são órgãos de regulação e fiscalização da política de educação. No entanto, ainda há muito a avançar, isto porque observa-se uma relação ainda estreita entre a comunidade e a escola, pois as metodologias de intervenção e de socialização ainda são consideradas tradicionais. Em muitos casos, a escola não tem conhecimento de sua demanda atendida, de seus valores familiares e a comunidade ainda não vê a escola como um espaço de pertencimento, mas que, por outro lado, onde há uma relação de tensões e conflitos.

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à

diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (BRASIL, 2018).

Diante dos enunciados apresentados acima, pode-se citar que a educação formal e não formal são vistas como formas distintas, que contribuem diretamente para a formação humana, porém elas não podem ser observadas de forma opositora, mas sim, complementares. Ambos os campos de educação são espaços intensos que proporcionam manifestações individuais, grupais, de expressão e de convivência, além de relações sociais.

4. PESQUISA EMPÍRICA

O social é real e o externo ao indivíduo. Isso significa que o fenômeno social tem o mesmo status do fenômeno físico porque é independente da consciência humana e acessível à experiência dos sentidos e da observação DURKHEIM,

Neste capítulo serão abordados os métodos utilizados para elaboração desta pesquisa, que são: levantamento bibliográfico e teórico, elaboração e aplicação de questionário e análise final dos resultados.

Os seguintes questionamentos foram levantados no início desta pesquisa e depois da análise dos resultados, pode-se perceber que mesmo indiretamente, foram respondidos. No entanto é importante manter as questões norteadoras deste trabalho abaixo, para que se possa compreender a relevância delas e dos resultados apresentados ao final. Seguem portanto, as hipóteses que foram levantadas:

- Os professores que lidam diretamente com as crianças em investigação e com diagnóstico de dislexia observam suas potencialidades?

- Como o trabalho educativo é desenvolvido pelos professores em relação às crianças em investigação e com diagnóstico de dislexia, e como a dislexia contribui para redirecionamento e reconstrução de identidades, histórias e trajetórias de vida dos sujeitos?

- Com ênfase nas representações sociais, quais as mudanças e transformações mais relevantes nas

trajetórias de vida das crianças, após diagnóstico e intervenção do educador ou professor?

- O educador ou professor observa e potencializa as habilidades individuais da criança em investigação ou diagnóstico da dislexia?

O objetivo principal ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi conhecer e analisar a representação social do professor e como isso afeta o trabalho pedagógico dele desenvolvido em sala de aula, com crianças em período de investigação ou com diagnóstico de dislexia. O intuito dessa análise foi compreender a visão dos participantes, identificar saberes e experiências por meio da sua atuação e vivências profissionais, além de como se dá o reconhecimento de potencialidades destas crianças.

Os objetivos complementares, percebidos no decorrer da pesquisa foram:

- Identificar se os profissionais que trabalham diretamente com o sujeito tinham conhecimentos mínimos sobre o histórico de vida do educando, bem como suas perspectivas de futuro;

- Verificar se os professores conseguem identificar as mudanças e transformações que o trabalho educativo desenvolvido em sala de aula proporcionou na vida dos educandos;

Almeija-se ainda analisar o conhecimento do educador sobre as políticas de atendimento à criança com dificuldades de aprendizagem no município em que se encontra inserido, bem como conhecer a importância das ações desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar.

4.1 Metodologia

A presente pesquisa, enquanto estudo empírico, fundamentou-se, principalmente, numa abordagem de cunho qualitativo.

Uma pesquisa qualitativa propicia um entrosamento direto do pesquisador com os sujeitos e considera o contexto social como realidade dinâmica. Por outro lado, é uma abordagem que “[...] envolve além dos aspectos objetivos também os aspectos subjetivos de vivências das pessoas como sentimentos, desejos, opções de vida, atitudes, expectativas, dentre outras”. (BERTHOUD, 2004, p. 44).

Foi, portanto, por esta razão que o método qualitativo foi adotado, pois a intenção foi analisar a relação das vivências dos professores com a trajetória escolar e de vida do aluno, para falar sobre a questão das representações sociais dos docentes com os alunos portadores de dislexia ou em investigação diagnóstica.

Foram convidados a participar desta pesquisa, professores que atuam diretamente na Educação Formal de crianças de 6 (seis) a 9 (nove) anos, em investigação ou com diagnóstico de dislexia, fase em que o educando está em processo de alfabetização. Os sujeitos de pesquisa foram todos maiores de 18 anos e legalmente capazes.

O universo de pesquisa contou com a participação dos profissionais que trabalham na Rede Pública de Ensino no município de Santa Bárbara d’Oeste/SP.

A pesquisa foi realizada em forma de amostragem não-probabilística, pois os profissionais que foram consultados trabalham com crianças, apresentando ou não diagnóstico de dislexia.

A criança em investigação ou com diagnóstico de dislexia perpassa pelos diferentes espaços de socialização, desta maneira, os profissionais que atendem diretamente estes sujeitos estão inseridos nas escolas, nos espaços sociais e comunitários. Segundo Melo (2000, p. 104), no processo educacional é essencial respeitar e acolher a diversidade e aprender a conviver com a resistência, conflitos e com os limites de sua influência e que fazem parte da aprendizagem necessária.

Facilita o aprendizado quem possui um número maior de experiências vivenciadas, pois as mesmas auxiliam na agilidade e construção das conexões entre os neurônios (redes dendríticas), por isso a importância de um ensino multicultural e pluralista.

Para identificar as representações sociais acerca da criança disléxica utilizou-se um questionário.

O questionário foi aplicado durante o trabalho de campo do pesquisador, em diversos espaços externos, fora do ambiente de trabalho dos sujeitos pesquisados, sendo que a pesquisa não manteve vínculos com qualquer tipo de instituição, desta forma, não se fez necessária a utilização da Declaração de Coleta de Dados.

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISAL. Após sua aprovação, sob parecer número 3.058.902, de-se continuidade às etapas do projeto.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas:

ETAPA 1: Revisão bibliográfica e adaptação do instrumento.

Houve uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas: Dislexia, investigação diagnóstica, educação formal, educação não-formal e representação social.

ETAPA 2: Autorização para pesquisa e coleta de dados.

Para realização da pesquisa os sujeitos foram convidados, mediante autorização e o aceite dos participantes da pesquisa, através da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, foi solicitado que respondessem ao questionário que segue em anexo e que autorizassem suas respostas para análise futura (apresentada aqui em Análise de Resultados).

ETAPA 3: Aplicação do questionário.

No que diz respeito à aplicação do instrumento, os profissionais foram convidados a participar e após o aceite, foram explicitados os objetivos da pesquisa e salientados os cuidados éticos como: garantia de sigilo e anonimato, participação voluntária e possibilidade de desligamento da pesquisa a qualquer momento que julgasse conveniente, sem prejuízo algum. Foi, ainda, solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O local de aplicação da pesquisa ficou a critério do pesquisador, visto que este foi realizado de maneira voluntária, sem vínculo a qualquer instituição. A pesquisadora ficou à disposição dos entrevistados para encontro e entrega do questionário, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

ETAPA 4: tratamento e análise dos dados.

Segundo Bardin (2000), a análise de dados consiste num “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” (BARDIN, 2000, p. 22).

Nesta pesquisa, as análises de dados conforme já informado foi de cunho qualitativo. As respostas

qualitativas dos participantes tiveram uma análise da pesquisadora do conteúdo.

4.1.1 Instrumento de Coleta de Dados

A resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde tem como diretrizes voltadas à pesquisa com seres humanos. O mesmo tem como uma das suas primeiras premissas “[...] considerar o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” e também “[...] considerar o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico [...]” e, sobretudo, “[...] considerar que todo o progresso e seu avanço devem, sempre, respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano”.

Após a submissão ao CEP do UNISAL, houve a aplicação de um questionário piloto que passou pelo processo de pré-teste, tendo como objetivo prever os eventuais problemas e/ou dúvidas que poderiam surgir durante a aplicação do questionário.

Para Mattar (1996) e Marconi e Lakatos (1996), os pré-testes são instrumentais que devem ser realizados com o questionário numa versão quase definitiva, com capa e formatação já em seu estado final, profissionais especializados respectivamente psicopedagogos e um fonoaudiólogo.

Observou-se, portanto, que, na prática, foi desejável utilizar, prioritariamente, a análise qualitativa, conforme a natureza do problema eleito nesta pesquisa.

O critério de inclusão para participação desta pesquisa são professores que atuam na Educação Formal, no município de Santa Bárbara d'Oeste-SP, e trabalham com crianças na faixa etária de 6 a 9 anos que estão em processo de alfabetização, sendo escolhidos profissionais de escola da rede pública em que os sujeitos sejam todos maiores de 18 anos e legalmente capazes.

4.2 Metodologia da Análise de Dados

Após a coleta de dados através de questionário, realizou-se uma análise qualitativa na perspectiva de compreender os dados de maneira crítica e fundamentada teoricamente. A proposta de análise dos dados qualitativos teve como referência a participação, compreensão e a interpretação da pesquisadora, em que cada caso é único e não-repetível. Não cabe formar uma proposta de “lei geral” ou análogos, que poderia predizer casos futuros, mas toma os dados como parte de um contexto fluente de relações, não apenas como coisas isoladas ou acontecimentos fixos, captados num instante de observação. (GROPPO, MARTINS, 2009).

4.3 Desfecho Primário

Com base nas relações sociais, espera-se compreender a percepção dos professores que lidam diariamente com crianças em investigação diagnóstica, ou com dislexia. Constatar a assertividade da metodologia utilizada por este profissional na busca do reconhecimento da potencialidade do educando.

5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Natural é interpretar a realidade. Extraordinário é formular métodos para transformá-la. Natural é ter consciência social. Extraordinário é desenvolver a consciência política. Natural é cooperar em todos os sentidos. Extraordinário é forjar e desenvolver novos seres humanos. Natural é fazer pressão. Extraordinário é criar referências permanentes no tempo e no espaço. Natural é a convivência social. Extraordinário é desenvolver valores. Natural é alfabetizar. Extraordinário é educar transformando. Natural é tomar decisões. Extraordinário é implementar princípios que dão sustentação às decisões. Natural é criar instâncias e fazer parte delas. Extraordinário é exercer direção coletiva. Natural é formular normas para manter a ordem. Extraordinário é a disciplina consciente. Natural é apegar-se a ídolos. Extraordinário é constituir símbolos e desenvolver a mística (BOGO, 1999).

Neste item, estaremos analisando o questionário utilizado para a pesquisa e, nele, os depoimentos de professores que trabalham na educação formal, com crianças que frequentam o ensino fundamental da rede pública, neste caso específico, da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste.

Após informado ao Comitê de Ética do Centro Universitário Salesiano de São Paulo a necessidade de uma pesquisa com professores, foi autorizado sob o parecer número 3.058.902. Posterior a todo esse procedimento, ainda foi realizado um pré-teste, com profissionais especializados da área da educação e da saúde (psicopedagogo, pedagogos e fonoaudiólogo) com

o questionário, que ao final foi apresentado aos educadores que colaboraram com este estudo.

Os questionários foram preenchidos de maneira voluntária por professores que não estão vinculados a uma escola específica, além disso, todos preencheram o questionário de maneira individual, sem contato uns com os outros e nem supervisão direta da pesquisadora. É relevante enfatizar que não houve obrigatoriedade do fornecimento dos nomes dos professores (por eles próprios) avaliados nesta pesquisa, assim como não houve divulgação de quais professores em quais escolas participaram desta reflexão sobre a representação social deles na formação de seus alunos. É por isto que este objeto de estudo visa apresentar um pouco da vivência do professor em sala de aula, com crianças que apresentem ou não diagnóstico de dislexia.

Estaremos, portanto, utilizando como categorias de análise os seguintes critérios: (1) qualificação dos professores; (2) conhecimento sobre dislexia; (3) recursos utilizados pelo professor no ensino e aprendizado da criança com dislexia ou em investigação diagnóstica; e, (4) representação social do professor em relação à criança com dislexia ou em investigação diagnóstica.

É importante salientar, que o eixo principal da análise deste questionário é avaliar e refletir sobre a representação social dos professores sobre as crianças em investigação diagnóstica ou com dislexia. Por isso buscamos então, avaliar de que forma e em que esfera o professor enxerga o aluno, e acima de tudo, como a escola está apta a receber esse aluno com dislexia ou em investigação diagnóstica.

5.1 Qualificação dos professores

Neste item falaremos sobre como se dá a qualificação do professor, também ela sendo de maneira formal ou não formal.

Foram feitas algumas perguntas, no questionário sobre formação formal e não formal dos docentes, no que se refere tanto à formação referente à área de atuação principal dos professores, quanto a algumas possíveis especializações sobre os transtornos de aprendizagem, em especial a dislexia.

A primeira pergunta, em específico, traz uma reflexão do professor quanto à sua formação, não sendo ela exclusivamente de maneira formal, sendo aplicada do seguinte modo: “Qual sua formação? Como você avalia sua formação a respeito dos conhecimentos obtidos sobre transtornos de aprendizagem?”.

Nesta questão pudemos observar que a maioria dos professores se atentaram à formação acadêmica, ou seja, a maioria apresentou formação no curso de pedagogia, três dos entrevistados apresentaram, além da pedagogia, formação em outros cursos, sendo um em Serviço Social e dois em Magistério; e, dentre todos, apenas um professor teve formação em licenciatura, não sendo na área de Pedagogia – e nem tendo cursado essa graduação -, e sim de Educação Física, ou seja, a maioria dos professores é formada em algum curso relacionado ao ensino e aprendizado – Pedagogia e outras licenciaturas -, porém apenas um tem formação estranha à Pedagogia, mas relacionado ao ensino ainda assim.

Já nessa primeira pergunta, os entrevistados apresentaram especializações na área da Educação. E foi,

então, que a autora da pesquisa percebeu uma preocupação da maioria dos educadores entrevistados por uma graduação e especialização com intuito de aperfeiçoamento.

No entanto, foi apenas na segunda pergunta que houve um questionamento sobre uma possível especialização ou curso sobre transtornos de aprendizagem. Essas duas perguntas, em conjunto, demonstram tanto a formação acadêmica considerada formal quanto o interesse em algum aperfeiçoamento sobre a Educação em geral, em específico transtornos de aprendizagem.

As respostas da segunda pergunta, em sua maioria, reiteraram as respostas já declaradas na anterior e a segunda, que não há um maior aprofundamento sobre transtornos de aprendizagem.

Observamos uma falta de aprofundamento sobre o tema e, ainda, uma falta de preocupação nos professores P4 e P12. Isto porque apresentaram uma resposta objetiva e curta (“Não”), demonstrando, portanto, pouca atenção e curiosidade sobre o transtorno. Já, em contrapartida, o professor P1 demonstrou maior curiosidade e cuidado sobre o assunto, mesmo dizendo não ter especialização (o que se contradiz com a resposta da pergunta 1, pois tem uma especialização em Psicopedagogia). Os professores P5, P8 e P10, mesmo não apresentando especialização sobre o tema, buscaram orientação ou leitura complementar para melhorar a atuação em sala de aula.

Notou-se que, entre os professores entrevistados, metade deles (P2, P3, P6, P7, P9 e P11) apresentou algum tipo de especialização na área, principalmente ligada à Psicopedagogia e à Educação Especial. Neste sentido,

pôde-se perceber que vem crescendo a preocupação com a formação especializada em Educação e, principalmente, Transtornos de Aprendizagem, ainda que seja deficitária em alguns casos.

Quando foi questionado o tempo de formação e especialização de cada professor, na terceira pergunta do questionário, houve uma falha na interpretação da mesma e, em alguns casos, dificuldade de compreensão da resposta dada.

A compreensão da pergunta só foi percebida nas respostas dos professores P7, P9 e P11, que quantificaram em horas ou anos o tempo de aprendizado teórico sobre o assunto. Ainda assim, a resposta do professor P11, visto que, apesar de quantificar seu conhecimento, relatou a dificuldade da relação teoria *versus* prática. Já os professores P7 e P9 ficaram restritos à carga horária dos cursos.

A maioria dos professores não se atentou à pergunta e respondeu apenas quando se formaram e desde quando atuam na área de Educação, sendo eles os professores P1, P2, P3, P6 e P10. No caso dessas respostas, foi perceptível a falta de uma leitura mais atenta e interpretação.

Houve, ainda, professores que deixaram esta questão sem resposta, são eles P5 e P8, neste caso específico não foi possível compreender a intenção deles e nem determinar quanto se dedicam à capacitação contínua e aperfeiçoamento de sua atuação.

Verificou-se, ainda, um caso que não foi possível compreender a resposta do professor por falta de articulação, o professor P12, pois este respondeu apenas “Pedagogia, 12 anos.” e, por isso, não pudemos analisar se a formação foi em Pedagogia e durou 12 anos, se atua na área de Pedagogia há 12 anos ou, ainda, se é formado

em Pedagogia já há 12 anos. Neste caso, também, não foi possível determinar a intenção de uma resposta curta e pouco articulada.

5.2 Conhecimento sobre transtornos de aprendizagem e dislexia.

Para esta análise, utilizamos as questões 1 e 4 do questionário em anexo. A pergunta número 1 foi retomada com uma perspectiva diferente da que foi utilizada anteriormente para analisar a formação do professor, num sentido mais geral, enquanto nesta parte da análise, focamos mais no conhecimento teórico e prático sobre o assunto. Foi, portanto, por meio deste questionário, observada a formação dos professores, na atualidade, sobre como trabalhar diante de transtornos de aprendizagem e dislexia. Isto porque muitos professores, quase metade dos que responderam às perguntas, disse ter aprendido superficialmente sobre o assunto, ou seja, nenhum aprofundamento teórico ou prático durante a formação.

A exemplo disso, temos a resposta do P10 sobre o conhecimento específico do assunto: “Formada em Pedagogia e Pós-graduada em Arte Educação na formação confesso que não tive informação sobre os transtornos apenas foi citado que existia, mas não foi aprofundado o tema” (sic). Ainda neste sentido, diz a P9 sobre o assunto, “Minha formação é de Pedagogia e também fiz Pós-Graduação em Educação Especial, porém na faculdade aprendemos quais são os transtornos e não a maneira de trabalhar com eles”.

Com essas duas falas, fica perceptível o quanto os cursos acadêmicos falam sobre os transtornos sem, no entanto, se aprofundarem em como trabalhá-los em sala de aula, quando houver necessidade, o que é reiterado na fala de P2, “[...] A formação dá uma visão geral, mas é na prática que realmente se aprende sobre os transtornos de aprendizado” ou, ainda, na fala de P4, “Formado em Educação Física pela PUCCAMP. A respeito da formação: muito pouco aprofundado” e de P6 que atribui à época em que estudou, aproximadamente 15 anos atrás, a falta de estudos científicos desenvolvidos e discutidos em sala: “Tenho Magistério e sou formada em Pedagogia. Na época em que me formei, as informações sobre o assunto em questão eram muito deficientes”.

Por outro lado, dentre os 12 professores, apenas um apresentou diversos cursos de especialização em transtornos de aprendizagem, entre eles uma pós-graduação que lhe trouxe maior conhecimento sobre o trabalho com crianças disléxicas. Isso proporcionou a esta profissional uma maior segurança para abordar o assunto, trazendo maior consciência sobre algumas particularidades dessas crianças com diagnóstico de dislexia e, por isso, melhorando o processo de aprendizagem delas.

Na questão 4, a intenção era analisar a prática e não mais a teoria em si, visto que apenas um profissional da área demonstrou maior conhecimento acadêmico. Sabe-se, no entanto, que a prática em sala de aula oferece algumas dificuldades ao professor. Por outro lado, há, cada dia mais, novos estudos que confirmam a necessidade de uma reforma do sistema educacional atual, pois é bastante penoso que crianças fiquem tanto

tempo sentadas enfileiradas e em silêncio, principalmente quando são novas e mais ativas. É por meio dessa reflexão que estudos confirmam que o ensino deve ser individualizado e, portanto, sem rótulos aos estudantes.

A partir disso, notamos que alguns professores, mesmo não apresentando conhecimentos específicos, entendem que, independente das crianças apresentarem ou não transtornos de aprendizagem, elas aprendem, ou seja, não rotulam os alunos de acordo com a sua dificuldade.

Ainda assim, a maioria entende que as crianças com dislexia ou outro tipo de transtorno de aprendizagem aprende, também, mas com algumas metodologias ou atividades diferenciadas e, ainda, utilizam o “mas” para deixar claro que existem ressalvas no processo de aprendizagem, como é possível notar, por exemplo, na fala de P2:

Sim, aprende, mas o professor precisa trabalhar de maneira distinta para amenizar os distúrbios de aprendizagem. Um trabalho diferenciado para atender as necessidades do aluno, sem que o mesmo se sinta excluído ou com autoestima baixa. Precisa ser garantido.

Pode-se observar nesta fala que o professor tem entendimento do potencial de aprendizado do aluno, porém ressalta a maneira de trabalhar o ensino de uma maneira distinta, ou seja, com atividades entre os alunos sem diagnóstico e com diagnóstico de dislexia. Isso foi notado, também, na fala de P10: “Sim, aprende, de uma maneira diversificada. É preciso preparação, trazer formas diferenciadas para o aluno”. Em ambas as respostas, observamos a preocupação do professor em

elaborar atividades para a melhora da aprendizagem, porém utilizam a palavra “diferenciada” (quando relacionada a atividade) que tem, como sinônimo – e, portanto, pode significar em vários contextos – desigual, dando, assim, uma conotação negativa e que, direta ou indiretamente, pode causar um baixo rendimento escolar, baixa autoestima e uma possível exclusão.

Nas falas de P3, P4 e P12, apesar de pouco desenvolvidas e bastante objetivas, não observamos uma estigmatização do aluno em relação ao seu aprendizado. Já nas falas de P8: “Sim, a dislexia não tem ligação com nenhum tipo de retardo ou deficiência mental, e não indica futuras dificuldades acadêmicas e profissionais” e P11: “Sim, são geralmente crianças inteligentes e criativas, mas são confundidas como crianças desinteressadas e de má vontade”, podemos perceber que, para esses profissionais, há uma representação social, ou seja, a criança aprende por sua determinação e criatividade e não temos uma visão fragmentada do professor e sim uma visão de todo o potencial desse aluno.

Tanto P8 quanto P11 têm em mente as dificuldades enfrentadas pelo aluno com diagnóstico de dislexia quanto ao aprendizado, mas não apenas sobre isso, como também sobre a visão de alguns professores sobre eles. A dificuldade do aluno com diagnóstico de dislexia é em relação a como se dá a aprendizagem em sala de aula atualmente, pois essa não é individualizada. Desta forma, faz-se uma ligação à BNCC, em que hoje deve-se focar na igualdade, diversidade e equidade, ou seja, a igualdade educacional em que as singularidades devem ser consideradas e atendidas, no foco que o planejamento deve ser relacionado à equidade, reconhecendo as

necessidades dos estudantes, dando ênfase de realização de práticas pedagógicas inclusivas.

5.3 Recursos utilizados pelo professor no ensino e aprendizado da criança com dislexia ou em investigação diagnóstica

Alguns professores disseram na quinta questão que até a presente data não haviam tido contato com alunos com dislexia em sala de aula, como é o caso de P7 e P9, ou, conforme P2 e P10, seria o primeiro ano tendo esta experiência pedagógica. Por isto, estes profissionais não apresentaram recursos utilizados. De acordo com a Associação Portuguesa de Dislexia, 10% da população mundial apresenta dificuldades em não ter uma leitura fluente, essa é uma das características da pessoa que apresenta dislexia, mas que, nesta questão, não observamos nenhum comentário de algum professor que em sua trajetória tenha visto esta característica. Portanto, acredita-se que por falta de conhecimento sobre os principais sintomas desse transtorno de aprendizagem os professores consideraram não terem trabalhado com alunos disléxicos (mesmo que sem diagnóstico).

Em relação aos outros profissionais, observamos a busca por recursos internos ou externos ao ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula. P6 e P8 foram exemplos de professores que buscam recursos externos: um profissional especializado (ex.: psicólogo e afins) ou, ainda, professor de Educação Especial, como relata P6: “Conversando e trocando idéias com a professora da classe especial além de um relatório de encaminhamento da criança à um especialista no assunto para maior

esclarecimento e diagnóstico do aluno” e P8: “Fazendo encaminhamento para profissional capacitado e tendo resultado em mãos, trabalhar junto com a professora da sala de recursos”.

Sobre a busca de recursos internos (em sala de aula), alguns professores apresentaram mudança em sua metodologia de trabalho, desenvolvendo atividades dinâmicas, ativas e coletivas. Sobre isso, P5 diz que “A criança com dislexia, necessita de um leitor e com esse apoio é capaz de compreender os conteúdos e responder as questões de forma clara e com coerência”, e P11 complementa que é importante mostrar “[...] maneiras para construir estratégias a fim de enfrentar as dificuldades enfrentadas. Merecem atenção diferenciada e individualizadas” e P12 finaliza que é “Interagindo ela com outras crianças e percebendo quais as necessidades do mesmo quanto à dislexia” (sic).

Com relação aos professores P1 e P11 houve maior especificidade quanto aos recursos utilizados na questão seguinte (de número 6). Como recursos utilizados, P1 diz fazer “[...] agrupamentos produtivos, leitura dos enunciados e textos, avaliações adequadas”, sem, no entanto, deixar claro o que são agrupamentos produtivos ou avaliações adequadas – deixando a nosso critério a interpretação –, mas P11, por outro lado, diz fazer uso de “Leitor em sala de aula (avaliações via oral); recursos audiovisuais; na matemática, trabalhar com materiais concretos; mais tempo na realização das atividades”, sendo mais claro e objetivo sobre os recursos e atividades, sem margem para outras interpretações.

Podemos observar que os professores apresentaram recursos utilizados, porém nas falas relacionadas acima

utilizam-se de artifícios somente internos ou externos, não fazendo uma combinação entre eles, o que seria o mais ideal, visto que conciliar tanto os recursos externos quanto internos, possibilita maior e melhor experiência de aprendizagem ao aluno.

Somente P1 e P3 relataram que a autoestima também pode ser um dos facilitadores no ensino e aprendizagem do aluno, pois a criança que não reconhece seu potencial e é vista como incapaz de superar suas dificuldades, podendo até mesmo criar um estigma, o qual pode ser observado em sua trajetória acadêmica ao longo dos anos.

5.4 Representação social do professor em relação à criança com dislexia ou em investigação diagnóstica

Como já demonstrado anteriormente, a representação social é construída através da interação do ser com a sociedade, pois temos características próprias, mas também adquiridas na convivência com o outro, ou seja, é o conjunto de saberes e experiências que constrói nossa identidade e que nos move a realizar ações de acordo com nossas vivências.

A partir dessa ideia norteadora sobre Representação Social, tem-se que parte dos professores que responderam ao questionário – um terço deles -, disser nunca ter trabalhado com alunos disléxicos ou em investigação diagnóstica até este ano, porém, como já foi mencionado previamente, de acordo com a Associação Portuguesa de Dislexia, 10% da população mundial apresenta características de dislexia, ou seja, 1 em cada 10 pessoas tem algum dos sintomas típicos de dislexia, como por exemplo a dificuldade em ter uma leitura fluente,

dificuldade de memorização e interpretação de textos, entre outros. Ainda com relação a Representação Social, um terço destes profissionais recusam a dislexia pelo não recolher na trajetória profissional com seus alunos ou se silenciam com relação as dificuldades.

No entanto, esses professores que disseram não terem tido essa prática pedagógica também não citaram, em sua trajetória pessoal, acadêmica ou profissional, contato ou observação de pessoas – alunos ou não - com as características acima mencionadas, o que nos leva à questão da Representação Social, pois foi notado que isso não é familiar e nem simbólico, além de pouco conhecimento da teoria.

A falta de familiarização da maioria dos professor em relação ao aluno com dislexia faz com que o professor não reconheça os principais sintomas desse transtorno, o que dificulta o diagnóstico, pois para que esse aluno seja encaminhado a outros profissionais especializados é necessário, primeiro, que haja um olhar mais crítico em sala de aula sem, no entanto, haver uma rotulação, mas uma preocupação quanto ao desenvolvimento do aprendizado em sala de aula.

No que diz respeito à investigação diagnóstica de qualquer transtorno de aprendizagem, são observadas algumas etapas para que o diagnóstico seja efetivo e essa investigação começa em sala de aula, com o professor. Ele deve, portanto, prestar atenção aos primeiros (e, talvez, principais) sintomas do transtorno de aprendizagem,

notar se a dificuldade é específica ou geral¹⁰ e se ela reflete em alguma mudança de atitude ou de comportamento por parte do aluno. Isso reflete, direta ou indiretamente, na autoestima do educando, pois uma observação mais detalhada e uma preocupação com suas dificuldades de aprendizagem o fazem se sentir importante. No entanto, embora alguns professores tenham mencionado a autoestima como um dos recursos a serem utilizados, nenhum deles comentou como isso seria feito, ou seja, que tipo de intervenção deveria ser feita para que o aumento da autoestima fosse alcançado (por exemplo, a conexão entre escola e família; um trabalho em rede com profissionais da escola, da área da saúde, etc; afinidade dos alunos com áreas de interesse tais como música, artes, entre outras).

5.5 Resultados

Por meio do questionário aplicado e das análises feitas sobre as respostas fornecidas nele, foram observadas algumas particularidades com relação ao profissional da educação no processo de aprendizagem do aluno com dislexia ou em processo de investigação diagnóstica.

O primeiro ponto observado foi sobre a formação acadêmica desses, que foi o pouco conhecimento sobre os transtornos de aprendizagem. Os cursos universitários a

10 O aluno que apresenta dislexia tem maior dificuldade em matérias que exigem leitura, interpretação e memorização, tais como Português e História, por exemplo, o que leva a dificuldades específicas, enquanto as mais gerais dificilmente são ligadas à dislexia.

que tiveram acesso os professores desta pesquisa apenas mencionam os transtornos sem que, no entanto, sejam estudadas maneiras de se trabalhar em sala de aula com alunos que os apresentem. A qualificação sobre estes transtornos, acadêmica ou pessoal, ou seja, estudos mais aprofundados sobre o assunto também foram pouco aprofundados. Isto porque poucos professores demonstraram interesse em leituras extras de artigos, reportagens ou outros materiais sobre o assunto.

Isso, conseqüentemente, leva ao segundo ponto observado: Para a maioria o conhecimento sobre o assunto que fica restrito apenas a quando houver a necessidade de aprofundamento, ou seja, somente quando este professor tiver, efetivamente, um aluno com diagnóstico de dislexia, pois se o diagnóstico não for apresentado, este docente não reconhecerá a criança como portadora deste transtorno.

O terceiro ponto percebido, afetado pelos anteriores e que afeta o ponto seguinte, é a utilização de recursos para se trabalhar com o aluno disléxico. O professor não busca alternativas dinâmicas, como por exemplo a discussão de casos, com especialistas ou outros profissionais para melhoria do seu trabalho e da sua intervenção, ficando limitado somente à sala de aula e a recursos externos, sem que haja uma interação entre ambos. Esta comunicação entre externo e interno poderia ser feita com uma equipe interdisciplinar, reconhecendo que o docente faz parte dela, bem como a família, fazendo um trabalho em conjunto.

O último item, afetado direta ou indiretamente por todos os anteriores, é a representação social da maioria dos professores com relação ao aluno com investigação

diagnóstica ou com dislexia. Isso se dá por conta da falta formação acadêmica adequada – como já foi explicado anteriormente –, aprofundamento pessoal ou profissional sobre o assunto que gere um conhecimento sobre a prática e, portanto, recursos para se obter uma intervenção mais eficaz e mais próxima da realidade e da necessidade do aluno, este profissional não tem familiaridade com esse transtorno de aprendizagem, resultando na questão simbólica do conhecer e dos saberes de mundo dele.

É possível perceber portanto, o quanto a qualificação e conhecimento do professor estão diretamente relacionados aos recursos utilizados e intervenções feitas, dentro e fora do ambiente escolar, sem deixar de lado o quanto a representação social do professor em relação ao aluno com dislexia afeta o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz."

Ao falar de Educação como forma de ampliação do desenvolvimento humano, pode-se considerar que isto significa troca de saberes e conhecimentos entre educador e educando. Esta relação só é possível pois ambos trazem uma vivência de acordo com seus valores, culturas, realidades sociais e econômicas.

O professor, no tocante a esta pesquisa, é porta de entrada para identificação de possíveis transtornos de aprendizado, tornando-se um dos principais agentes de mediação de conhecimentos, pois em geral, os educandos apresentam condições que propiciam um déficit no seu processo acadêmico, como por exemplo os alunos com dislexia ou em investigação diagnóstica, onde estas

dificuldades podem refletir diretamente em sua baixa autoestima, podendo gerar falta de motivação diante das dificuldades, principalmente linguísticas e cognitivas, que comprometem a leitura, interpretação e construção de produções acadêmicas. Por isto seria importante ter prévios conhecimentos sobre o assunto, para apontamentos e encaminhamentos a outros profissionais, também como importante na construção de metodologias pedagógicas diferenciadas, para lidar com as dificuldades que apresentam cada educando, levando em consideração suas individualidades. Estes conhecimentos profissionais podem ser construídos através de suas vivências e experiências pessoais, estudos acadêmicos e complementares, adquiridos por exemplo, na Educação Não-formal, com a ampliação de seus conhecimentos através de leituras e discussões.

A identificação precoce das dificuldades do aluno no momento da aquisição da leitura e da escrita, pode ser um dos fatores contribuintes para a pesquisa de novos caminhos de aprendizado, através do reconhecimento de habilidades e potencialidades deste educando. Navas (2013) comenta:

Vale lembrar que há fatores de risco e fatores protetores que interferem no prognóstico do transtorno de aprendizagem e que muitas crianças vivem com uma dupla desvantagem, isto é, além do transtorno de aprendizagem, estão expostos a fatores de risco, como por exemplo, a prematuridade, a falta de estímulos do ambiente, as condições emocionais inadequadas, e ainda, a má qualidade de educação. O acompanhamento dinâmico da evolução da aprendizagem beneficia a todos, mas principalmente aqueles que por suas dificuldades ficam a margem do processo de aprendizagem.

Através desta pesquisa, não foram observados relatos de professores que utilizam o trabalho educativo a crianças em investigação e com diagnóstico de dislexia, e como a dislexia contribui para redirecionamento e reconstrução de identidades, histórias e trajetórias de vida dos sujeitos, ou seja, não observa na maioria das respostas preocupações para entender o aluno e suas dificuldades na sua totalidade.

Com ênfase nas representações sociais, não houve relatos de mudanças e transformações mais relevantes nas trajetórias de vida das crianças após diagnóstico e intervenção do professor, pois os docentes não citam observações sobre o reconhecimento de potencialidades e habilidades individuais da criança em investigação ou diagnóstico da dislexia.

Concluímos que um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores é referente à representação social deles quanto à dislexia e outros transtornos de aprendizado e isto se dá pelo fato de que os esse profissionais têm pouco aprofundado o estudo sobre tal assunto e, ainda, pouco conhecem sobre trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, embora todos considerem que, independentemente do obstáculo enfrentado, todos os alunos têm capacidade de aprender. Ainda assim, é importante observar como a escola, como um todo, está preparada para receber esses discentes, visto que é importante que exista um grupo completo de profissionais especializados no diagnóstico desses transtornos, como já dito anteriormente, composto de profissionais da educação e saúde.

É necessário ressaltar, ainda, a relevância da pesquisa para confirmar que a representação social faz

bastante diferença na relação de ensino-aprendizagem do professor em sala de aula, pois quanto maior seu conhecimento e experiência de mundo, maiores suas oportunidades de melhorar o ensino em sala de aula, sem deixar de notar a mudança na dinâmica das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas Professoras. Recife: UFPE, 2007.

ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata, CAPELLINI, Simone (Org.). Dislexia: Novos Temas, Novas Perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata, CAPELLINI, Simone (Org.). Dislexia: Novos Temas, Novas Perspectivas, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

AMARO, Sarita. Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARKLEY, R. A. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERTHOUD, Cristina Mercadante Esper. Grupos Focais como Método Qualitativo de Pesquisa em Psicologia: desafios e perspectivas no ensino e na utilização do método. In. Psicologia Revista. Volume 13, nº 1, São Paulo: Educ, maio de 2004, p. 41-58.

BOCK, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria de Lurdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOGO, A. *Lições da Luta pela Terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7.081 de 07 de abril de 2010**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>>. Acessado em 02 de junho de 2019. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP*, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acessado em 26 de abril de 2018. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf>. Acessado em 02 de junho de 2019. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996a*.

_____. Palácio do Planalto. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em 26 de maio 2019 às 14:00. 1988.

_____. Palácio do Planalto. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 02 de junho de 2019 às 12:00. 1996b.

_____. Palácio do Planalto. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acessado em 04 de maio 2018 às 12:07. 2014.

CADERNOS CRESS- SP, volume I – Conselho regional de Serviço Social do Estado de São Paulo 9º região – Capacitação em serviço social e políticas social: Módulo 1: Crise contemporânea, Questão Social e Serviços Social – Brasília: Cead, 1999.

CAMPOS, Luciana M. Lunardi. A rotulação de alunos como Portadores de "distúrbios ou dificuldade de aprendizagem": uma questão a ser refletida. In: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo: FDE, 1997, p.125-140.

CAPACITAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SUAS E DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA – PBF, Rio de Janeiro: IBAM, 2008.

CARO, S.M.P. Introdução. In: BISSOTO, M.L. MIRANDA, A.C (Org.). Educação Sociocomunitária: tecendo saberes. Campinas: Editora Alínea, 2012.

CIASCA, S. M. DISTURBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: QUESTÃO DE NOMENCLATURA. In: Ciasca S.M. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003; p.19-32.

COSTA, Cassia Ribeiro da. A importância da educação não formal nas políticas públicas. Revista de Ciências da Educação. Americana/SP, nº 25, p. 179-194. 2011.

DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08>>. Acesso em 03/03/2019 às 20:00hs

DOMINICI, I.C; GOMES, M.F.C; NEVES, V.F.A. “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0015.pdf>>. Acesso em 03/03/2019 às 19:20hs.

FEIGIN J.Z., AUGUSTYN M., FISHMAN M.A., TORCHIA M.M. Clinical features and evaluation of learning disabilities in children. Uptodate: 2008: p. 1-32

FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não formal: Memória de jovens e História Oral. Campinas/SP: Editora Arte Escrita, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007;

GUERRA L.B. A criança com dificuldade de aprendizagem: considerações sobre a teoria: modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

_____. Política e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 2003. GIL, Carlos António. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2008.

GROPPO, Luis Antonio. MARTINS, Marcos Francisco. Introdução à pesquisa em educação. 3ª edição. Piracicaba/SP: Biscalchim Editor, 2009.

GROPPO, L.A. et al. 6 Sociologia da Educação Sociocomunitaria: Ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra/SP: Editora Setembro, 2013.

HENNIGH, K. Compreender a Dislexia. Porto: Porto Editora, 2003.

HERNANDEZ, A. As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social. Disponível em <http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVEN_ABRAPSO/542.%20as%20minorias%20e%20a%20pedagogia%20da%20liberta%C7%C3o.pdf>. Acessado em 01 de junho de 2019, às 15:23hs. 2009.

JOHNSON, D. J. E MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo: Pioneira, 1987.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

KALOUSTIAN, Silvio, Manoug. Família Brasileira: A Base de tudo. São Paulo: Cortez, 2004. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA O SERVIÇO SOCIAL: coletâneas de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da (o) assistente social/ organização Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), 9ª Região- Diretoria Provisória. São Paulo, 2005.

LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., & SHAYWITZ, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>>. Acesso em 17/11/2018 às 22:20hs.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da Teoria de Representações Sociais. Tradução de Beatriz Gama

Rodrigues e João Kaio Barros. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf>>. Acesso em 27/01/2019 às 13:34hs. 2017.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa Social representations: explorations in social psychology [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).

OLIVEIRA, M. O conceito de Representações Coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano 13, n. 22 p. 67-94, 2012.

_____. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.

OUTUKI, I. M. S.; BLANCO, M. B. O atendimento da criança com dislexia na escola regular. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2013.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro, (org.) Educação não formal: Contextos percursos e sujeitos. Campinas/SP: Editora Setembro, 2005.

PIAGET, Jean. Para Onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo, 1980.

PINHEIRO, F.H. Conversando com o professor sobre TDAH – aspectos fonoaudiológicos. In ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata, CAPELLINI, Simone (Org.). Dislexia: Novos Temas, Novas Perspectivas, volume II. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

PIO, P.M; CARVALHO, S.M.G; MENDES, J.E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para formação e a docência. Disponível em <<http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>> Acessado em 02 de junho de 2019. 2014 às 15:15hs.

SERRÃO, Margarida & BALEIRO. Maria Clarice. Aprendendo a Ser e a Conviver. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Jair Militão da (org). Educação Comunitária: Estudos e Propostas, São Paulo: Senac, 1996.

SILVA, P.L.B.; MELO, M.A.B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno NEPP, Universidade Estadual de Campinas, n. 48, p. 1-15, 2000.

SIQUEIRA, C. M., GURGEL-GIANNETTI, J., ARAÚJO, M. C. F. M., LODI, D. F., ALVES, J. F. M., AVELAR, K., & ALVES, L. M. (2011). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de aprendizagem. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Eds.),

Dislexia: Novos temas, novas perspectivas (pp. 283- 301).

Rio de Janeiro: Wak Editora

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Estratégias e medidas em Análise de Conteúdo, In: L. Pasquali (Org.) Teoria e Métodos de medida em ciências do comportamento. Brasília: MEC/SEDIA-INEP/LABPAM, 1996.

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade. In: CIASCA, S. M. (Org.). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003. p.187-201

ZORZI, Jaime Luiz e CAPELLINI, Simone Aparecida. Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2008.

APÊNDICE A - MEMORIAL

Meu nome é Cassia Ribeiro da Costa Silva e nasci na cidade de São Paulo no dia 28 de outubro de 1983, hoje tenho 35 anos. Meus pais são José Carlos Ribeiro da Costa e Elizete Camilo da Costa, nasci em uma década em que o Brasil estava passando por algumas reformas políticas, em 1988 essas reformas se concretizaram com a promulgação da Constituição Federativa Brasileira, também conhecida como Constituição Cidadã e cujo objetivo foi transformar o Brasil em um país que garantisse direitos e democracia para todos, revogando, assim, a Ditadura Militar.

Minha família sempre foi muito alegre, festiva, sociável e religiosa, o que explica onde foram meus primeiros passos na Basílica Nossa Senhora Aparecida no estado de São Paulo. Este era e continua sendo um lugar muito tumultuado, devido a quantidade de pessoas que o visitavam naqueles tempos e ainda visitam diariamente, mas não se pode deixar de notar o significado do acontecimento, pois estes passos foram a primeira demonstração de o quanto prezo pela convivência em sociedade. Hoje é possível dizer que não havia em São Paulo, para mim, um lugar que representasse, ao mesmo tempo, a alegria, religião e a sociedade como um todo, como o fazia a cidade de Aparecida do Norte.

Até os três anos de idade convivi além da minha família, com a comunidade do bairro onde morávamos, Jardim Vera Cruz, região periférica da cidade de São Paulo, foi durante este período que acompanhei minha

mãe em seus compromissos, ela sempre foi uma referência para mim por ser uma mulher ativa, ainda que não estivesse em um emprego formal. Vendia roupas e me levava para o Brás, também em São Paulo, para comprar as peças para revenda.

Ela atuou como alfabetizadora de adultos na Associação de Moradores do bairro onde até então morávamos. Essa foi uma experiência que me marcou muito, pois acredito que assim surgiu minha paixão pela educação, tanto a formal quanto a informal. Mesmo enquanto atuava na alfabetização de adultos, eu a acompanhava e por isso adorava observar a maneira como ela ensinava aquelas pessoas e já naquela época tive a oportunidade de entrar em uma sala de aula, mesmo que fosse informalmente, já que era um projeto ofertado pela Igreja (Antigo Mobral).

Quando eu estava com quase 4 anos, minha mãe recebeu o convite para trabalhar em um espaço de educação não formal no bairro, onde eu tive a oportunidade de acompanhá-la desde muito cedo. Aquele espaço era gerido pela Igreja Católica, antigamente conhecido como “Centros da Juventude”. Foi então que surgiu o desejo de ampliar ainda mais minha convivência social, me proporcionando fazer novos amigos e participar de uma educação não formal. Durante este período tive a chance de participar de muitas brincadeiras cooperativas, tais como as cantigas de roda, amarelinhas, além dessas atividades, pulei corda, ralei o joelho brincando de pega-pega, esconde-esconde entre outras, e pude vivenciar, ainda, no plantio da horta que havia naquele espaço, me possibilitando brincar na terra e sujar bastante minhas mãos.

Ainda com 4 anos que iniciei minha primeira atividade física e artística, pois fazia aula de balé aos sábados de manhã, essa foi uma das atividades mais prazerosas de minha vida, isto porque adorava estar naquele ambiente, mesmo não sendo uma das melhores alunas. Além disso, essas aulas me auxiliaram muito em especial no que se refere ao desenvolvimento social na lateralidade e também cognitivo.

Minhas primeiras amizades feitas ainda quando criança continuam até hoje mantendo contato, isso me motivava muito, pois além de ficar muito contente devido às apresentações culturais que eventualmente ocorriam, meus pais sempre muito presentes e orgulhosos, preparavam minha roupa para apresentação, com muito carinho.

Aos 5 anos tive a oportunidade oficialmente de ser incluída na educação infantil, em uma Escola Estadual do Bairro (Amelia Kerr Nogueira). Ainda hoje eu me lembro de minha primeira professora, a Marli, que tinha um jeito meigo e carinhoso. Lembro ainda, da minha primeira mochila, lancheira e uniforme (camiseta branca e saia de pregas na cor vermelha). Sentávamos, eu e mais três colegas, em uma mesinha e assim dei início a uma ótima experiência na educação infantil, na época (1989) conhecida como pré-escola. Em 1990, aos 6 anos não pude continuar naquela escola, pois só poderia ir para a primeira série quem já tivesse 7 anos completos, foi por isso que fiz o segundo ano de pré-escola, de maneira informal, ou seja, uma pessoa do bairro auxiliava as mães que precisavam trabalhar e minha mãe foi uma das atendidas. Durante este período, por coincidência, tive a felicidade de mais uma vez ter uma professora também

chamada Marli, que foi mais um anjo na minha vida de educação pré-escolar.

No bairro onde morávamos naquela época já tínhamos dificuldade em relação à violência. Nas décadas de 80 e 90, principalmente nas periferias de São Paulo, já havia casos de assassinato, roubos e assaltos. Desta maneira sempre brinquei em espaços educativos formais ou não-formais, mas institucionalizados, pois nas ruas não havia segurança.

Em 1991, dei início à primeira série, retornando para a mesma escola estadual onde havia feito a primeira pré-escola. Eu me lembro que era uma criança muito alegre, pois me relacionava bastante com as pessoas no bairro e naquela época já tinha amigas que estudavam na mesma sala. Lembro também, que não era uma péssima aluna, mas não me enquadrava entre os melhores da sala. Eu fui alfabetizada já na primeira série, mas sempre tive dificuldade com português e me recordo do trauma que desenvolvi por conta dos ditados.

Frequentei aquele colégio até metade do ano de 1993, tendo cursado a primeira, segunda e terceira série lá. Naquela época, na periferia da região Sul de São Paulo não se observava muitas escolas de educação formal, por isso havia 4 turnos para conseguir atender mais alunos: das 7hs às 11hs, das 11hs às 15hs, das 15hs às 19hs e das 19hs às 22hs. Estudei, na maior parte do tempo, no período da tarde. Hoje após algumas pesquisas, percebi que o Secretário Municipal de Educação de São Paulo era o educador Paulo Freire, um dos maiores nomes da Educação no mundo.

Aos oito anos, fui presenteada com um lindo bebê: minha irmã, Camila. Eu me recordo de ter ficado

imensamente feliz: uma pessoa que já adorava conviver em sociedade tinha, então, mais uma pessoa para conviver e aprender, principalmente a se relacionar como irmã. Atualmente, ela é adulta, tem 30 anos, e também é da área de Humanas, como eu, e hoje trabalha com Educação (cursou Pedagogia).

No meio do ano de 1993, meu pai recebeu uma proposta de transferência de trabalho para a cidade de Franca e fomos para lá, onde estudei o final da terceira série. Foi nessa cidade que frequentei duas escolas que amei, ambas estaduais: o colégio Suzana Ribeiro Sandoval e o colégio Otavio Martins de Souza. Foi neste novo município que fiz novos amigos e, além disso tive mais momentos de lazer, pois experimentei uma liberdade muito maior, que em São Paulo não podia ter, portanto, me possibilitou outras coisas, como andar muito de bicicleta nos espaços públicos.

Em 1998 nos mudamos novamente, desta vez para Santa Bárbara d'Oeste que era mais próxima da cidade de São Paulo. Essa é uma cidade com pessoas muito acolhedoras e onde realizei a sétima e oitava série na Escola Estadual José Gabriel de Oliveira, localizada na região central, sendo a primeira escola fundada na cidade, tendo um ambiente bastante familiar e acolhedor, além disso a escola tinha como metodologia, na época, salas ambientes de acordo com cada matéria e a maioria das atividades eram desenvolvidas através das relações sociais. Não sentávamos individualmente na sala de aula, mas em grupos que tinham como finalidade facilitar a convivência em pares e eu me adaptei muito bem a esta proposta.

No Ensino Médio passei a estudar em outra escola, mais próxima de onde residíamos na ocasião, a Escola

Estadual Alcheste de Godoy Andia e neste espaço tive a oportunidade de ter professores comprometidos que observavam a potencialidade dos alunos com objetivo da preparação para o vestibular.

Comecei a trabalhar aos 16 anos em um Centro Comercial de Santa Bárbara D'Oeste e foi então que percebi o quanto realmente me interessava pela interação social, pois realizava atividades de demonstração e venda de produtos. Descobri quão prazeroso era para mim trabalhar diretamente com o público, o que me ajudou mais tarde, quando trabalhei como recepcionista de uma empresa de terceirização de serviços.

Devido a toda minha trajetória pessoal e profissional decidi pela minha graduação: Serviço Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade Americana. Não apenas aprendi coisas incríveis, mas principalmente a entender melhor como auxiliar as pessoas ao meu redor, fiz muitos amigos neste período de 4 anos de curso. Neste contexto, meu trabalho de conclusão de curso teve como o tema "Sequelae Observadas em Adolescentes egressos da FEBEM antiga Fundação do Bem Estar do Menor", primeira situação que comecei a notar como a sociedade influencia o cidadão.

De 2004 a 2005, realizei estágio em dois lugares diferentes. Pela manhã, estagiava no Hospital de Clínicas da Universidade Estadual de Campinas, onde fazem atendimentos de famílias que procuram os serviços do ambulatório, principalmente em relação ao setor de Pediatria. No período vespertino, era Educadora Social em uma instituição localizada no município de Sumaré, fui orientadora de alguns Projetos Sociais, tais como Geração 21 e Agente Jovem, e foram muitos os

conhecimentos adquiridos com a experiência em atuar como educadora na educação não-formal.

Em resumo, minha trajetória profissional nos últimos dezessete anos, foi na educação informal, educação formal (educação infantil) e também na Assistência, sem se limitar somente à atuação profissional, mas também como membro da Sociedade Civil, exercendo minha cidadania, desde 2012 nos Conselhos Municipais de Assistência Social, de Mulher e Educação.

Na prática em muitas intervenções e atendimentos, observo a inquietação de familiares em relação às representações sociais, pois relatam as dificuldades em espaços educativos por, em muitos casos, rotularem as crianças que apresentam dificuldades de compreensão, principalmente no processo de alfabetização nas séries iniciais. O público alvo na minha atuação profissional é composto por indivíduos e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social ou econômica. Em diversas situações, a geração adulta relata, nos atendimentos realizados, que pararam de estudar por não se sentirem parte deste ambiente educacional e por ter que colocar o trabalho como forma de sobrevivência em primeiro plano e, em segundo, a educação formal.

Após a graduação, concluí no ano de 2010 o Curso de Especialização em Políticas Públicas da Universidade Nove de Julho, em São Paulo e neste mesmo ano cursei a disciplina de Família: Territórios e Redes, do Curso de Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2013 cursei a disciplina Práxis Social e Práxis Comunitária, no Mestrado em Educação Socio-Comunitária da Unisal, ministrada pelo Professor Dr. Luis Antonio Groppo, e de 2015 a 2016 assisti às

disciplinas de Avaliação do Desenvolvimento da Criança e Interação Social no Desenvolvimento Humano na Universidade Estadual de Campinas como aluna especial e recentemente em 2023 pela Universidade Internacional de Curitiba finalizei também a especialização em Neuropsicopedagogia.

Tenho paixão pela minha atuação em Serviço Social fui tutora na Universidade Paulista de São Paulo, pólo Santa Bárbara d'Oeste –SP desempenhando este cargo de 2015 a 2020. Particpei, em 2018, do programa PED Programa de Estágio Docente no Centro Universitário Salesiano de São Paulo sob a orientação da professora Dra. Sueli Caro, na disciplina de Políticas Públicas no curso de Psicologia, substituindo e ministrando algumas aulas na Pós-Graduação de Especialização em Gestão de Políticas de Assistência Social e Trabalho com Famílias também do UNISAL, na disciplina Gestão de Políticas Públicas e Território, em 2013, ministrando a disciplina Serviços Socioassistenciais de Atenção às Famílias na Proteção Social Especial, ambas convidadas pela coordenadora Prof. Ma. Maria Isabel Prezotto Vicente, experiências essas que ampliaram meus conhecimentos pessoais, sociais e profissionais.

A aquisição de conhecimentos de um disléxico é obtida de forma peculiar às demais, o que o torna uma pessoa com habilidades e características próprias de aprendizagem que devem ser levadas em consideração para que não haja o “fracasso escolar”, além disso, suas aptidões, como a criatividade, por exemplo, devem sempre ser priorizadas.