UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DEBATES SOBRE A DISLEXIA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA, DO TRABALHO DOCENTE E DAS RELAÇÕES FAMILIARES

DINORA DE GODOY ELIAS

Cascavel, PR
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DEBATES SOBRE A DISLEXIA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA, DO TRABALHO DOCENTE E DAS RELAÇÕES FAMILIARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela discente Dinora de Godoy Elias como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Lidia Sica Szymanski

Cascavel, PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

E422d Elias, Dinora de Godoy

Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares. / Dinora de Godoy Elias.— Cascavel, 2014.

130 p.

Orientador: Profª. Drª. Maria Lidia Sica Szymanski
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Ensino fundamental. 2. Ensino – Aprendizagem – Processos. 3. Dislexia. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 372

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEBATES SOBRE A DISLEXIA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA, DO TRABALHO DOCENTE E DAS RELAÇÕES FAMILIARES

Autora: Dinora de Godoy Elias
Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Dinora de Godoy Elias, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 30/07/2014

Assinatura: _____
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

_____
Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner

_____
Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer!

Este momento é uma vitória, significa mais uma etapa concluída. E como em todas, estive próxima a pessoas que me incentivaram de uma forma ou de outra.

Agradeço inicialmente a meu companheiro Alexandre, pela parceria e colaboração em todos os dias desse curso... te amo cada dia mais...

Às minhas filhas Sophia e Laura... acredito que vocês foram as que mais sofreram... pelas ausências e pela distância... mesmo quando estávamos próximas...

Aos meus pais Antonio e Zelia, que nunca me deixaram desistir dos estudos... tinham seus motivos... creio que seu esforço deu certo...

Aos meus irmãos Roberto e Rafael pelo apoio...

Às amigas e amigos pelo incentivo...

Às mães dos alunos que compartilharam comigo lembranças de momentos que nem sempre foram fáceis na trajetória escolar de seus filhos...

Aos alunos que relataram suas opiniões sobre o ambiente escolar...

Às diretoras, professores e funcionários das escolas pesquisadas, pelo apoio e auxílio nas idas e vindas da pesquisa...

Aos professores do Mestrado, por compartilharem seus saberes e contribuírem com minha formação humana...

À minha orientadora Maria Lídia, pela dedicação e compreensão...

Aos colegas do Mestrado, pelos estudos compartilhados...

Enfim, a todos que passaram pela minha vida acadêmica, profissional e pessoal... sou um pouquinho de cada um...

ELIAS, D.G. **Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares**. 2014. 130f. Dissertação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2014.

RESUMO

Atualmente a educação escolar tem sido o principal meio de acesso aos saberes científicos elaborados pela humanidade. Contudo, isto não está posto a todos. Ao concluírem o Ensino Fundamental, algumas crianças apresentam defasagens quanto ao domínio das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, muitas das quais recebem o diagnóstico de dislexia. Partindo desta constatação, pretendeu-se nesta pesquisa analisar os problemas que envolvem a perspectiva biologizante sobre a dislexia, e sua conceituação como um transtorno de aprendizagem na área da leitura e da escrita. Optou-se pelo referencial teórico proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, o qual indica que todos possuem condições para aprender constituindo-se enquanto gênero humano, a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Identificou-se, nas escolas públicas do município de Guaraniaçu – PR, em 2013, o número de crianças diagnosticadas, em laudo médico, como disléxicas, e qual o atendimento educacional que recebiam. Investigou-se a legislação estadual que orienta o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos disléxicos, detectando-se contradições entre os fundamentos teóricos e a forma de ingresso nesse serviço. Na pesquisa de campo aplicaram-se questionários aos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que atuam como regentes de classe da única escola municipal que oferece atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, e a todos os docentes da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais desse nível de ensino, nas escolas da rede estadual desse município, no intuito de analisar como esses profissionais entendem e organizam seu trabalho diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticados como disléxicos. Entrevistaram-se as crianças que possuem laudo de dislexia, e suas mães, a fim de identificar como chegaram a esse diagnóstico e quais as consequências desse documento para o seu percurso escolar. Dos alunos pesquisados, três apresentavam dificuldades de ordem biológica que, de certa forma, poderiam indicar problemas neurológicos. Com relação aos outros catorze alunos, identificaram-se nos relatos, justificativas pedagógicas para a não aprendizagem no tempo considerado adequado. Concluiu-se, identificando alguns pontos comuns na origem da dislexia, os quais se vinculam à precarização da escola pública destinada aos alunos da classe trabalhadora, envolvendo o trabalho docente inadequado às necessidades dos alunos por situações que transcendem a vontade individual desses profissionais e também às relações familiares que se encontram ainda atreladas a condições sociais e a modelos valorativos impostos socialmente, que não permitem o adequado acompanhamento do processo de formação humana da criança em idade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; Psicologia Histórico-Cultural**;** Ensino Fundamental; Processos de ensino e processos de aprendizagem.

ELIAS, D.G. **Pleading about dyslexia in times of insecurity school, the teacher's work and family relationships**. 2014. 130f. Dissertation – State University of West Paraná, Cascavel. 2014.

ABSTRACT

Currently school education has been the primary means of access to scientific knowledge produced by mankind. However, this is not called at all. After completing elementary school, some children lags on the mastery of basic skills in reading, writing and arithmetic, many of which are diagnosed with dyslexia. Starting from this fact, this research was intended to analyze problems involving biologizing perspective on dyslexia, conceptualizing it as a learning disability in the area of reading and writing. We opted for the theoretical framework proposed by the Historical-Cultural Psychology, which indicates that all conditions have to learn while mankind constituting the development of higher psychological functions. Based on this concept was identified in public schools from city of Guaraniaçu, State of Paraná, the number of children diagnosed with medical report, as dyslexic and what educational services they receive. Investigated the state law that directs specialized educational service offered to dyslexic students, detecting contradictions between the theoretical and the way to enter these services. In the field research were applied questionnaires to teachers who teach in the early years of Basic Education and act as regents class only public school that offers specialized education in classroom Multifunctional Resources Type I and all the teachers of Portuguese Language matter the final years of higher education in the schools of the state system of this municipality, in order to examine how these professionals understand and organize their work on the learning difficulties of students diagnosed as dyslexic. We interviewed children who have dyslexia and report their mothers in order to identify how they arrived at this diagnosis and what the consequences of this document for their school careers. Of the students surveyed, only 18% had previous biological order the school term factors, others indicated pedagogical problems at the origin of learning disabilities. Concludes by identifying some common points in the origin of dyslexia, which are linked to the erosion of public school for students from working class, inadequate teaching work to the needs of students for situations that transcend the individual will these professionals and also family relations which are still linked to social conditions and social taxes evaluative models, which do not allow proper monitoring of the process of human development of school-age children.

KEYWORDS: Dyslexia; Historic-Cultural Psychology; Basic Education; School precarious.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CE	Classe Especial
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CID 10	Classificação Internacional de Doenças
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DEL	Deliberação
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
DSM IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º edição
EF	Ensino Fundamental
FPS	Funções Psicológicas Superiores
INST	Instrução
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PR	Paraná
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SRM	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I
SUED/PR	Superintendência de Educação do Estado do Paraná
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcional Específico
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNIOESTE ..	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instruções para as Salas de Recursos no Estado do Paraná	43
Quadro 2a	Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental	45
Quadro 2b	Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental	46
Quadro 2c	Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental	47
Quadro 2d	Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental	48
Quadro 2e	Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental	49
Quadro 2f	Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental	50
Quadro 3	Matrículas na Rede Municipal de Guaraniaçu – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Quadro 4	Matrículas na Rede Estadual de Guaraniaçu – Anos Finais do Ensino Fundamental	61
Quadro 5	Diagnósticos referentes às dificuldades na leitura e na escrita apresentados por crianças do Ensino Fundamental com laudo de dislexia	63
Quadro 6	Questionário aplicado aos professores pesquisados	64
Quadro 7	Tempo de serviço na função entre os docente pesquisados	65
Quadro 8	Vínculo empregatício apresentado pelos docentes pesquisados	65
Quadro 9	Formação acadêmica dos docentes pesquisados	66
Quadro 10	Referências dos docentes ao conceituarem a dislexia.....	67
Quadro 11	Como os docentes percebem as dificuldades de aprendizagem	72
Quadro 12	Causas das dificuldades de aprendizagem na perspectiva docente	75
Quadro 13	Possibilidades de sanar as dificuldades de aprendizagem	77
Quadro 14	Medidas para sanar as dificuldades de aprendizagem	79
Quadro 15	Perguntas apresentadas às mães dos alunos	83

Quadro 16 Categorias pesquisadas junto às mães 83
Quadro 17 Categoria 1 – Idade de aparecimento das dificuldades de aprendizagem 84
Quadro 18 Comportamentos indicativos de dificuldade de aprendizagem .. 85
Quadro 19 Categoria 2 – Atendimento multidisciplinar 88
Quadro 20 Perguntas feitas aos alunos com diagnóstico de dislexia 98
Quadro 21 Idade dos alunos entrevistados 99
Quadro 22 Para você a escola é 99
Quadro 23 O que tem de bom na escola na visão discente 101
Quadro 24 O que há de negativo na escola na visão dos alunos 103
Quadro 25 Aspectos negativos relacionados às normas disciplinares 104
Quadro 26 Aspectos negativos relacionados à cognição..... 105
Quadro 27 Aspectos negativos relacionados aos relacionamentos interpessoais 106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

1 APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO FATOR DE HUMANIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL **16**

1.1 Funções Psicológicas Superiores, Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal 24

1.2 A leitura e a escrita na Psicologia Histórico-Cultural 28

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA **33**

2.1 Conceituando as dificuldades de aprendizagem 34

2.2 Atendimento ao aluno com dificuldades de aprendizagem na rede estadual e municipal de ensino no município de Guaraniaçu – PR 41

3 A PESQUISA DE CAMPO **56**

3.1 A pesquisa documental 59

3.2 As dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na perspectiva docente 64

3.3 As dificuldades de aprendizagem e suas repercussões no ambiente familiar 82

3.4 A criança com dificuldade para ler e escrever: o que pensa sobre a escola 98

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS **110**

REFERÊNCIAS **116**

ANEXOS **128**

Anexo 1 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo..... 128

Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido– TCLE 129

Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido– TCLE 130

INTRODUÇÃO

O presente texto é a consolidação de uma pesquisa empreendida durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nos anos de 2012 e 2013, a qual teve a finalidade de investigar, no município de Guaraniaçu - PR, a origem das dificuldades de aprendizagem escolar na área da leitura e da escrita identificadas em crianças que apresentam o laudo de dislexia, a partir do referencial teórico proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, analisando os diversos fatores atrelados a este transtorno de aprendizagem, desde a precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares.

Para explicar as razões que trouxeram a esse problema de pesquisa faz-se necessário realizar uma retrospectiva acadêmica e profissional desta pesquisadora. Desde o ano 2000, quando da conclusão do curso de Magistério, no Colégio Estadual Desembargador Antonio Franco Ferreira da Costa, em Guaraniaçu - PR, o problema da não aprendizagem da leitura e da escrita esteve presente nas atividades docentes realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2004, durante o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, analisaram-se as relações existentes entre a organização dos espaços escolares e a organização econômica da sociedade. Percebeu-se que os problemas escolares estavam associados a fatores externos à escola, porém não claramente. Nesse período, no ano de 2003, iniciou-se a docência em uma escola de Educação Especial, numa classe de alfabetização, na qual as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita se acentuavam significativamente.

Após concluir a graduação, realizou-se uma especialização *latu sensu* em Educação Especial, em busca de novos conhecimentos que favorecessem o ensino daquelas crianças. Nessa especialização elegeu-se como tema da monografia a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, estudo que possibilitou diversas reflexões sobre o trabalho do professor frente às dificuldades de aprendizagem e também sobre os entraves a ele impostos.

A partir do ano de 2006 teve-se o primeiro contato com um parecer médico indicando a dislexia como um transtorno de aprendizagem responsável pelas dificuldades na leitura e na escrita. Esse contato ocorreu ao iniciar-se o trabalho em uma Sala de Recursos na rede estadual de ensino, na qual se atendiam alunos que

apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem, alguns dos quais já haviam passado por avaliações psicológicas e neurológicas.

Passou-se então a pesquisar sobre a dislexia e, apesar dos materiais encontrados indicarem algumas possibilidades de atuação pedagógica, afirmavam que as dificuldades acompanhariam a criança por todo o percurso escolar. Tais afirmações trouxeram dilemas à prática docente, pois se fossem verdadeiras não adiantaria o empenho em ensinar esses alunos, pois não desenvolveriam a leitura e a escrita adequadamente. Os anos foram se passando e a maioria dos materiais disponíveis sobre a dislexia enfocava quase sempre a impossibilidade de aprendizagem eficaz nessas áreas. Parecia que o trabalho docente estava fadado ao insucesso.

Essa situação causava grande angústia e, em 2012, retornou-se à universidade para cursar o Mestrado em Educação, objetivando estudar as origens da dislexia e as possibilidades de sua superação. Contudo havia o receio de, ao estudar sobre a dislexia, reiterar sua presença como um transtorno de aprendizagem de origem neurológica. Para evitar esse erro, buscou-se analisar o contexto onde as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita surgem, entendendo o caminho percorrido até o laudo médico. Nesse percurso percebeu-se que a origem da dislexia está posta nos processos de precarização a que essas crianças estão submetidas.

A pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma, inicialmente realizou-se levantamento nas redes municipal e estadual de ensino do município de Guaraniaçu sobre o número de alunos diagnosticados como disléxicos e sobre o tipo de atendimento a eles oferecido. Detectou-se que os alunos disléxicos vêm sendo atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I. Com base nisso, buscou-se os referenciais teórico-metodológicos desse atendimento, e verificou-se que, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para Construção de Currículos Inclusivos (2006), aparecem fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual indica que todas as crianças apresentam condições para se desenvolverem a partir das apropriações oportunizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se uma contradição, pois ao definir-se que a criança que não domina a leitura e a escrita seja portadora de um transtorno de aprendizagem denominado dislexia, tal criança é aprisionada a um diagnóstico neurológico determinista, indicativo de insucesso escolar. Tais transtornos indicam uma condição de imutável e, consequentemente, indicariam a inutilidade do atendimento

educacional especializado.

Para estudar as questões relativas à dislexia buscou-se compreender como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são essenciais para outras aprendizagens. Assim, ao optar-se pela Psicologia Histórico-Cultural, verificou-se que o papel da escola é fundamental no processo de humanização dessas crianças.

Com base nessas considerações, organizou-se a presente dissertação da seguinte forma: na primeira seção são abordadas questões conceituais da Psicologia Histórico-Cultural, indicando os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e funções psicológicas superiores (FPS), identificando o papel da aprendizagem escolar no processo de formação das especificidades humanas.

Na segunda seção, trata-se das dificuldades de aprendizagem escolar, ressaltando a área da leitura e da escrita, conceituando-se os termos utilizados para designá-las, tais como distúrbios, dificuldades e transtornos de aprendizagem. Também nessa seção tratar-se-á da legislação paranaense que tem orientado o atendimento escolar oferecido às crianças que apresentam diagnóstico de dislexia no período compreendido entre 2004 e 2013.

Na terceira seção analisam-se os dados da pesquisa de campo realizada nas redes municipal e estadual de ensino no município de Guaraniaçu-PR. Inicialmente, levantaram-se os dados de matrículas efetivadas no atendimento educacional especializado e também no ensino comum, nos anos de 2004 até 2013. Na sequência aplicaram-se questionários aos professores de Língua Portuguesa que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental nas cinco escolas estaduais do município, e também aos professores dos anos iniciais deste nível de ensino que trabalham na única escola da rede municipal que oferta o atendimento em Sala de Recursos. Por fim entrevistaram-se as mães e os alunos que apresentam o diagnóstico de dislexia.

Para aprofundar a compreensão da dislexia buscou-se ouvir esses três segmentos, professores, alunos e familiares, a fim de identificar as suas percepções sobre a não aprendizagem e se visualizavam possibilidades de superação dessa condição. Além disso, buscou-se analisar em que medida, os professores, as mães e também os alunos percebem que suas vidas são determinadas pela lógica capitalista, na qual o acesso aos bens culturais não está posto a todos, de modo que o diagnóstico de dislexia, ao exclui-los dos processos de apropriação da linguagem

escrita está cumprindo seus pressupostos de exclusão.

Finaliza-se a dissertação elencando-se fatores presentes na origem dos diagnósticos de dislexia e as suas consequências para a aprendizagem dessas crianças, compreendendo a complexidade do processo educativo, o qual se encontra vinculado a questões de ordem política, econômica e social que interferem diretamente no trabalho pedagógico exercido nas escolas públicas brasileiras.

1 APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO FATOR DE HUMANIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta dissertação trata dos debates envolvendo as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, denominadas de dislexia. Para tanto se fez necessário realizar estudos sobre o processo de aprendizagem dessas formas de representação simbólica da realidade, além de eleger um referencial teórico adequado tanto do ponto de vista pedagógico quanto sócio-histórico, por entender que as questões de ordem pedagógica se efetivam sobre bases materiais, sociais e históricas que determinam seu desenvolvimento.

Optou-se pela Psicologia Histórico-Cultural por ela ter influenciado a construção dos documentos norteadores da educação pública paranaense, tanto na esfera estadual, nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2008), quanto na esfera municipal, no Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2007), o qual norteia o sistema educacional em Guaraniaçu, município no qual se efetivou a pesquisa de campo. Essa escola tem como principais teóricos L. S. Vygotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) que contribuíram com suas pesquisas para a implementação do regime socialista na extinta União Soviética[1]. Para embasar seus estudos, esses autores buscaram em Marx e Engels os fundamentos teóricos e metodológicos do método materialista histórico dialético, com a finalidade de elaborar uma teoria psicológica de base marxista.

O método materialista histórico-dialético tem como uma de suas características a captação do movimento social, com suas contradições, analisando a realidade concreta em suas múltiplas relações (MARX, 1996). Esse método "funda-se na concepção de que o pensamento, as ideias, são o reflexo, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior" (VIEIRA PINTO, 1979, p. 70). Nessa perspectiva, para compreender o desenvolvimento humano, faz-se necessário analisar como o homem se produz, percebendo que as relações materiais de produção existentes nesse processo são suas determinantes. Outra característica relevante do método

[1] Sobre o histórico da Psicologia Histórico-Cultural ver: TULESKI, S. C. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

materialista histórico-dialético diz respeito à práxis, entendida como a unidade entre a teoria e a prática em busca da transformação social.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao embasar-se no materialismo histórico-dialético considera a base material que organiza as relações de produção entre os homens como determinante do psiquismo, não sendo possível, portanto, concebê-lo sem uma consciência social, pois os seres humanos são o que são partindo do que aprendem, do que conhecem e utilizam da cultura acumulada historicamente (LEONTIEV, 1978).

Esse processo é denominado por Leontiev (1978) de apropriação e

> [...] tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. [...], é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue através da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 105).

As características humanas individuais são formadas a partir do contexto sócio-histórico, fato que torna a tarefa educativa necessária à formação integral da criança, pois ao aprender, ela adquire tais características. O autor indica ainda “que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (LEONTIEV, 1978, p. 264). Partindo desse pressuposto, Barroco (2007) indica que,

> [...] a criança vai assumindo a forma humana a custa de outros agentes mediadores humanos e daquilo que estes produzem. Para se humanizar, precisa sair cada vez mais dessa esfera das funções naturais e ampliar o espectro cultural em sua vida. Necessita, portanto, fazer uma transposição de um plano a outro, ou seja, do *social* para o *pessoal*. Conceitos cotidianos e científicos, valores, crenças, etc., expressos por diferentes signos e traduzindo determinadas significações, presentes no âmbito público, precisam ser apropriados, internalizados, tornados particulares pela criança, que a tudo isso atribuirá um dado sentido (BARROCO, 2007, p. 253, grifos da autora).

Esse processo de apropriação não é linear, pois a realidade é dialética e sua compreensão exige captar esse movimento em seus aspectos fundamentais, isto é, a partir de suas determinações sociais.

> Isso significa que o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (DUARTE, 2007, p. 23).

Com efeito, a Psicologia Histórico-Cultural compreende os processos de objetivação e subjetivação que possibilitam o desenvolvimento humano a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da vida em sociedade. Neste ponto evidencia-se a relevância dessa ciência psicológica de base marxista para a pedagogia, pois a Psicologia Histórico-Cultural explica como o ser humano aprende e se desenvolve, indicando quais são as relações entre esses dois processos. Além disso, ela explica o quanto a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados no espaço temporal, geográfico e, sobretudo, socioeconômico.

Martins (2009) indica que para conceber a essência humana é preciso reconhecer que ela é forjada a partir da atividade coletiva consciente. Para a autora,

> é fato existir no indivíduo uma singularidade irredutível às coordenadas sociais, mas a essência, o ser desta singularidade, é exatamente sua constituição genérica, uma vez que o homem apenas se individualiza pelo processo histórico-social e não apesar ou em detrimento dele. Isto é, existe intervinculação e interdependência entre singularidade e socialidade uma vez que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente na medida em que é um ser social genérico (MARTINS, 2009, p. 144).

Se as relações de produção constituem e determinam o processo histórico-social, se o ser humano se torna homem na medida em que se apropria das elaborações da humanidade e, considerando ainda, que as condições para a aprendizagem estão permeadas por antagonismos oriundos das diferenças entre as classes sociais, pode-se dizer que as possibilidades de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente estão relacionadas às diferenças entre essas classes.

Então, no sistema capitalista, “a socialização do conhecimento historicamente elaborado é apenas uma possibilidade se não tocarmos as questões prático-materiais que determinam a forma privada de apropriação das riquezas materiais e espirituais” (SALA, 2010, p. 84). Dessa forma, a aprendizagem é

responsável pela formação das características humanas, desenvolvendo as funções psicológicas superiores que possibilitam ao homem humanizar-se.

Neste sentido, uma proposta educacional fundamentada na teoria de Vygotski deve organizar-se de modo a identificar como ocorre o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, assumindo a função de promovê-las a partir de processos educativos em geral, os quais se dão nas relações familiares, na escola e na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais.

Essa condição posta à educação escolar pela Psicologia Histórico-Cultural indica a necessidade das instituições de ensino promover ações pedagógicas que favoreçam a instrumentalização adequada dos alunos, pois se não houver o bom ensino, não haverá aprendizagem. Como consequência da não aprendizagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ficará comprometido.

Cabe à escola garantir a todos os seus alunos o acesso ao conhecimento em todas as suas áreas, efetivando assim a apropriação desses saberes em cada indivíduo. Diante da influência da escola sobre o desenvolvimento humano é importante que se compreenda que o ambiente será tanto mais favorecedor da aprendizagem, quanto melhor planejadas forem suas ações. O espaço escolar é por excelência o local de aprender e de ensinar. Para tanto, os profissionais que ali atuam devem ter clareza sobre sua função e sobre as diversas formas que podem levar as crianças a aprender, além de reconhecerem as práticas que podem atrapalhar esse processo.

Com base nessa concepção, acredita-se que a escola poderá fornecer subsídios para que a criança aprenda e se desenvolva plenamente, construindo as bases para novas aprendizagens. Ensinar não significa apenas reproduzir um programa curricular, ou seguir um determinado material didático. Ensinar pressupõe conhecer os modos de aprender e principalmente o que esse aprendizado trará de novo ao desenvolvimento da criança enquanto gênero humano em pleno desenvolvimento, respeitando suas particularidades, as quais são dotadas de historicidade. Respeitar essas particularidades não significa deixar o processo de ensino ocorrer de forma espontânea, pois, conforme dito anteriormente, a atividade educativa precisa ser organizada objetivando a aprendizagem dos alunos.

É um equívoco pensar que existam fases pré-determinadas de aprendizagem, as quais diriam respeito às noções de aptidão inata dos alunos para uma ou outra área da atividade escolar. Essa concepção de aprendizagem está

atrelada a visões psicologizantes, caracterizadas pelo emprego de avaliações que visam medir o nível de inteligência da criança através dos conhecidos testes de quociente de inteligência (QI).

Vygotski (2005) apontava que os testes para medição do quociente de inteligência seriam desnecessários, por indicarem somente o nível de desenvolvimento cognitivo já estabelecido pela criança, sendo que tomá-los como base comprometeria toda a organização do ensino, justificando que

> [...] com o auxílio dos testes pretendemos determinar o nível de desenvolvimento psico-intelectual da criança, que o educador deve considerar como um limite não superável [...]. Precisamente, este modo de apresentar o problema contém a ideia de que o ensino deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada (VYGOTSKI, 2005, p. 47).

Para a educação escolar não é relevante somente reconhecer o nível de desenvolvimento já estabelecido, mas sim observar e atuar nas áreas nas quais esse desenvolvimento está latente. É preciso salientar que “os marcos cronológicos são apenas referências gerais, pois nenhuma criança é idêntica à outra, posto que o substrato de seu desenvolvimento assenta-se, sobretudo, nas condições concretas de vida” (MARTINS, 2007, p. 65).

As diferenças existentes no desenvolvimento infantil, por decorrerem dos processos de aprendizagem, estão intimamente ligadas às condições culturais e materiais em que a criança está inserida. Assim, não é possível conceber fases de desenvolvimento estanques, deixando o desenvolvimento à mercê de um desenrolar meramente biológico.

Organizar o ensino seguindo fases de desenvolvimento pautadas somente em características biológicas parece não ser o caminho mais adequado. Apesar de considerar esse aspecto como indiscutível, Vygotski (2010) reitera que o processo de aprendizagem guia o processo de desenvolvimento, sendo que a aprendizagem inicia-se muito antes da criança entrar na escola.

Cada etapa do desenvolvimento humano é determinada pelo “seu grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau do seu domínio sobre as objetivações culturais” (MARTINS, 2013, p. 119) esse processo começa no primeiro dia de vida da criança, quando ela passa a imitar as ações, os gestos, enfim, os comportamentos dos sujeitos com quem convive. Nessa convivência passa a

apresentar necessidades que, gradativamente, a partir da mediação das ferramentas e signos culturalmente elaborados, vão aprimorando as funções psíquicas, tornando-as mais complexas.

Essas reflexões indicam que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, características da dislexia, podem ser entendidas em muitos casos como resultado de processos carentes de inserção na cultura letrada e nas significações que esse aprendizado pressupõe, pois “no homem o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico” (TULESKI, 2008, p. 120). Essa concepção biologizante é dominante nas escolas, dificultando o entendimento dos problemas de aprendizagem por outra perspectiva. Para superar essa visão hegemônica, faz-se necessário entender que o produto

> do trabalho pedagógico é, [...], a transformação da personalidade viva do estudante, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo. Há, portanto, separação entre produto e consumo, o estudante continua consumindo o que aprendeu no decorrer de sua vida, pois, no processo de aprendizagem, o indivíduo apropriou-se de um conhecimento que nele estará incorporado (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 32).

Compreender o objetivo da educação escolar nesta perspectiva significa colocar em prática o conceito proposto por Saviani de que a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21). Mas para que isto ocorra, a escola deve trabalhar com os conhecimentos científicos que possibilitaram o desenvolvimento do gênero humano e que trazem em si as condições de promover a humanização nos alunos. Isto porque, “não é possível a plena reprodução em cada indivíduo singular da humanidade produzida historicamente, sem a realização de um tipo de atividade voltada direta e intencionalmente para este fim” (DUARTE, 2007, p. 50).

Nessa perspectiva, podem-se identificar na educação escolar sistematizada duas linhas de atuação divergentes, ou se reproduz o modo capitalista de produção, perpetuando as diferenças sociais e inibindo o acesso das camadas populares aos saberes científicos, artísticos e culturais, ou se garante um ensino que dê condições a esses alunos de modificarem sua própria história como agentes diretos dessa transformação.

Ao optar pela segunda alternativa, considera-se fundamental a tarefa de ensinar. Compete ao professor desenvolver nos alunos as habilidades cognitivas, a partir das quais possam apropriar-se dos conceitos científicos, superando gradativamente os conceitos espontâneos.

A função da escola é conduzir as crianças às apropriações conceituais, logo sua efetivação deve guiar toda a organização do ensino. No que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita essa função evidencia-se, pois são capacidades cuja origem é social, ou seja, a apropriação dos códigos escritos somente ocorrerá se a criança for ensinada e se sentir necessidade de utilizar tais códigos. Esse entendimento é fundamental no atual momento histórico em que a escola brasileira passa por um culto às pedagogias contemporâneas, que revelam

> [...] em primeiro lugar um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. [...] Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. [...] Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise das funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. [...] O relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. [...] O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações (DUARTE, 2010, p. 35-37).

Essa constatação, de que a escola pública apresenta-se fragmentada e sem orientações curriculares específicas, é preocupante e demonstra o quanto as escolas têm deixado de cumprir a sua função social. O relativismo epistemológico torna tudo verdade, os conhecimentos não necessitam necessariamente de comprovação científica e mudam de acordo com as vontades da classe dominante. Dessa forma os conteúdos escolares podem ser escolhidos aleatoriamente, sem planejamento vinculado aos objetivos postos para cada série, aliás, tais objetivos sequer são traçados. Quanto ao relativismo cultural, pode-se dizer que essa concepção é responsável por trazer para dentro da escola uma infinidade de saberes que versam sobre inúmeras coisas nem sempre vinculadas aos conhecimentos científicos.

A tarefa de ensinar fica relegada a um plano distante do efetivo trabalho docente. Tal situação é indicativa do que George Snyders (1978), chamou de

prevalência das pedagogias não-diretivas, mencionando que seria

> [...] ingênuo pensar-se que qualquer exercício de matemática desenvolve o espírito crítico, que qualquer experiência física liberta da superstição, que cada redação representa para o aluno um meio de melhor se compreender e de melhor compreender o mundo. Mas não se sai desta ingenuidade, ela é simplesmente substituída pela ingenuidade inversa quando se afirma que todos estes exercícios são irreais e não susceptíveis de melhoria (SNYDERS, 1976, p. 146).

O conteúdo ensinado deve ser significativo para o aluno, influenciando seu desenvolvimento intelectual, partindo da interação entre os pares, com o professor como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. A condição de classe posta à instituição de ensino pública indica que “a extrema dificuldade em que a escola se debate para juntar a teoria à prática remete para a situação explorada do proletariado, a classe que se encarrega da prática” (SNYDERS, 1976, p. 147).

Nessa mesma perspectiva, compete à educação escolar tornar o homem “cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 52). Para isso a escola deve organizar-se objetivamente, com base nos saberes científicos produzidos pelo homem, com a perspectiva de superar as desigualdades da sociedade capitalista, instrumentalizando os alunos e dando-lhes condições para que possam produzir novos conhecimentos.

Neste sentido, a análise da dislexia exige o rompimento com a perspectiva biologizante, entendendo-a como uma dificuldade de aprendizagem temporária. Ao identificar quais as funções psicológicas superiores envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, o professor pode organizar sua ação docente visando desenvolvê-las e, com isso ampliam-se as possibilidades de superação do problema. Tendo em vista a importância desses saberes para a organização do trabalho docente, na próxima subseção serão abordados os conceitos de funções psicológicas superiores e zonas de desenvolvimento real e proximal, objetivando destacar sua importância para o ensino sistematizado da leitura e da escrita.

1.1 Funções Psicológicas Superiores, Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal

Nesta subseção tratar-se-á dos conceitos referentes às funções psicológicas superiores e às zonas de desenvolvimento real e proximal, fundamentais para compreender o processo de desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. As funções psicológicas superiores são o diferencial entre o gênero humano e as outras espécies animais. Tais funções são desenvolvidas a partir do convívio entre os seres humanos, em situações nas quais ocorrem as mudanças nas experiências do nível interpsíquico para o intrapsíquico.

Compreender que a criança nasce com a possibilidade de tornar-se humana, na medida em que aprende os comportamentos humanos, indica a necessidade de se analisar como ocorre esse aprendizado, ampliando a própria compreensão do desenvolvimento humano, enquanto processo que não se finda em determinada idade ou com determinadas experiências.

Ao nascer, a criança apresenta funções elementares, de origem biológica, que são responsáveis pela sua sobrevivência naquele momento, tais como os reflexos de sucção, reações automáticas, associações simples, memória imediata, etc. Durante os primeiros meses de vida a criança passa, através do contato com seus cuidadores, a desenvolver as funções psicológicas superiores. Assim,

> toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata, etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (FACCI, 2003, s/p).

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se tendo como base as funções elementares. Para que o desenvolvimento ocorra, o ambiente sociocultural no qual a criança está inserida deve ser organizado de tal forma que as condutas mais complexas possam se desenvolver sobre as bases biológicas elementares.

Na Psicologia Histórico-Cultural, “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas”

(VYGOTSKI, 2000, p. 3). Esse conceito de função psicológica superior é de extrema relevância, pois é com o seu desenvolvimento que surgem as características essencialmente humanas. Entende-se que tais funções aparecem primeiro em nível extrapsíquico, no ambiente social, para depois firmarem-se como características intrapsíquicas ou individuais, indicando que há o predomínio dos aspectos histórico-sociais sobre os biológicos.

Apesar de apresentarem funções diferenciadas umas das outras, as funções psicológicas superiores como a atenção, a memória, o pensamento, a abstração, a linguagem, a generalização, etc., não podem ser decompostas em elementos isolados, elas somente ganham objetividade através da interrelação funcional. Pode-se afirmar que não há uma gama de funções psíquicas elementares e outra de funções superiores, o que há é uma mudança na funcionalidade dessas funções, ou seja, o que muda é o potencial de uso que se faz de determinada função.

As funções psicológicas superiores são analisadas detalhadamente na obra Psicologia, organizada por Smirnov *et al* (1969). Como o objeto deste estudo se refere à dislexia, analisar-se-á brevemente a função psicológica superior denominada de Atenção, por ser considerada importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de toda aprendizagem escolar, pois atua

> nas funções perceptivas que, por sua vez, são essenciais para qualquer atividade humana. [...] Particularmente é muito importante o papel da atenção no estudo. Com frequência a falta ou a insuficiência de atenção do estudante motiva que não se compreenda ou se fixe mal na memória as matérias estudadas, que se tenham equívocos ao realizar as tarefas, na leitura, na escrita, nos problemas matemáticos, [...]. A atenção é uma premissa indispensável para que o estudante trabalhe com êxito (GONOBOLIN, 1969, p.178, tradução nossa).

No âmbito elementar a atenção apresenta-se de forma involuntária, dando lugar à atenção voluntária na medida em que o seu desenvolvimento ocorre. Contudo a atenção involuntária não desaparece, sendo percebida em relação aos novos estímulos, pois

> [...] o novo serve de objeto de atenção na medida em que possa ser compreendido [...], mas para isso deve relacionar-se com a experiência passada, sem isso o novo chama atenção somente por pouco tempo. [...] Para que a atenção seja prolongada são indispensáveis reações condicionadas [...] relacionadas com algo conhecido (GONOBOLIN, 1969, p. 181, tradução nossa).

A atenção involuntária se diferencia da atenção voluntária, pois nesta quem dirige a atenção para dado objeto ou fenômeno é a atividade consciente. Assim,

> o significado da tarefa tem uma grande importância para a qualidade da atenção, do mesmo modo que o lugar que esta ocupa na vida e na atividade do sujeito, é importante que ele compreenda o significado de sua execução e tenha desejo de concluí-la. Quanto mais importante for a tarefa, mais claro será seu significado e mais forte o desejo de efetua-la, chamando a atenção para aquilo que for indispensável para a realização dela. [...] Daí o convencimento de que é necessário realizar uma determinada tarefa ajuda a fixar a atenção, assim como compreender seu significado e o desejo de concluí-la melhor (GONOBOLIN, 1969, p. 183, tradução nossa).

Fica claro, portanto, que a atenção voluntária pode e deve ser desenvolvida por meio do ensino. Gonobolin (1969) indica alguns pontos relevantes sobre o desenvolvimento da atenção que podem ser utilizados para ensinar a criança a manter-se atenta, tais como:

- lembrar a si mesma que precisa manter a atenção em determinada tarefa;
- organizar um rol de perguntas que a aproximem da tarefa a ser realizada;
- associar atividades práticas às atividades teóricas;

É necessário ensinar aos alunos essas ações visando o desenvolvimento da atenção voluntária, pois “os alunos devem estar atentos inclusive quando o trabalho escolar, por si mesmo, já não estiver lhes interessando de uma maneira imediata” (GONOBOLIN, 1969, p. 185, tradução nossa). Esse apontamento traz à tona o que se veio discutindo ao longo da primeira parte desta seção, no que se refere à importância da diretividade nas ações pedagógicas. É necessário que os alunos desenvolvam as funções psicológicas superiores através de atividades pedagógicas mediadas pelo professor, visto que é partir dessa apropriação cultural, oriunda principalmente dos processos de ensino sistematizados, que o aluno vai humanizando-se.

> A hominização ocorre da necessidade de subsistência do próprio homem, para manter-se vivo. Se adapta ao meio, mas principalmente transforma o meio. Ao produzir bens materiais o homem altera sua constituição, desenvolvendo aptidões motoras, complexidade fonética e transformando os órgãos do sentido e da percepção humana em órgãos sociais (BERNARDES, 2010, p. 301).

O ser humano criou instrumentos capazes de potencializar as funções

psicológicas superiores: uma anotação em papel, por exemplo, pode auxiliar na memorização. Evidencia-se, dessa forma, que o desenvolvimento humano se dá a partir de interação social e do uso de instrumentos e signos. Essa afirmação faz parte de muitos programas escolares, aparecendo nos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas. Contudo, a explicação biológica sobre o desenvolvimento humano ainda se mostra predominante nesses espaços, encarando-se qualquer divergência no trajeto dito normal de desenvolvimento, como resultado predominantemente de fatores biológicos.

As instituições de ensino deveriam organizar suas atividades pedagógicas pautando-se inicialmente nos níveis de desenvolvimento em que seus alunos se encontram, para daí elencar objetivos realizáveis. Ao falar sobre os níveis de desenvolvimento, Vygotski (1998) aponta a existência das zonas de desenvolvimento real e proximal, as quais não seguem necessariamente a idade cronológica da criança, nem apresentam uma linearidade ou regularidade de surgimento.

A zona de desenvolvimento real (ZDR) é caracterizada como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais advindo de um processo específico já efetivado, ou seja, refere-se às habilidades já adquiridas e consolidadas pela criança. Já a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) trata das funções que a criança realiza através da imitação das ações do outro, seja ele adulto ou uma criança mais experiente, com o auxílio desses, mesmo que tais ações estejam aquém de suas possibilidades de execução atuais. Para o autor,

> [...] o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental. O estudo pedológico não só determina o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontram na zona do desenvolvimento imediato, ou seja, em maturação. [...] a criança faz com ajuda em uma idade aquilo que pode fazer com autonomia em idade mais tardia (VYGOTSKI, 2010, p. 537).

O conceito de desenvolvimento imediato refere-se à zona de desenvolvimento proximal, a qual indica o que a criança realizará no futuro com independência, desde que seja ensinada. “É uma constatação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com

o nível de desenvolvimento da criança" (VYGOTSKI, 2005, p. 34). Considera-se que a escola, para efetivar sua função de ensino, deva atuar na zona de desenvolvimento proximal, pois é nela que se encontra o potencial para a aprendizagem dos conceitos e tarefas que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, apesar de ter condições de realizá-las com o auxílio.

Uma organização escolar que objetive intervir na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve

> criar atividades, situações sociais de aprendizagem nas quais o aluno se apropria, através de seus próprios esforços e com a mediação e orientação necessária para diversos fins e usos de uma determinada função psicológica ou recurso cultural específico, como matemática ou linguagem oral e escrita. [...] O objetivo não é simplesmente a transferência de competências cognitivas, tais como modelagem visual ou imaginação produtiva, mas a criação de significado, o estabelecimento de relações, resolução de tarefas, em que o professor esclarece, amplia e orienta o aluno em sua compreensão e execução (GUITART, 2011, p. 16, tradução nossa).

Ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, a escola estará criando situações de aprendizagem determinantes para os futuros passos da criança e para toda a dinâmica do seu desenvolvimento. Além disso, estará repassando não só o que o já se produziu, mas também possibilitando condições para que seus alunos possam produzir novos saberes que possam ser agregados ao legado cultural da humanidade.

1.2 A leitura e a escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A leitura e a escrita são habilidades humanas aprendidas pelo contato com a cultura produzida pelos seres humanos ao longo da história. Segundo Luria (2006; 1998), o aprendizado ocorre pela mediação entre a criança e o adulto que a ensina. Além do domínio dos signos culturais, a escrita serve para ampliar a memória e transmitir ideias aos demais.

> A linguagem visual pode se manifestar de três tipos: quando se lê um texto para si, quando se lê em voz alta e quando se escreve. Estes tipos podem se agrupar com a denominação geral de linguagem escrita, já que é fundamental sua expressão por meio da escrita. A

> escrita amplia os limites em que os indivíduos podem se relacionar. Graças a escrita, os conhecimentos adquiridos por muitas gerações chegam ao alcance de milhões de pessoas. Uma das finalidades mais importantes da escola é o ensino da linguagem escrita. A linguagem escrita se desenvolve sobre a base oral, já que no texto se escrevem palavras que se escutam e se pronunciam (ZHINKIN, 1969, p. 293, tradução nossa).

A aprendizagem da escrita ocorre a partir de processos de mediação cultural, nos quais a criança aprende a utilizar os signos. A escrita é uma técnica usada como instrumento psicológico auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sabe-se que antes de entrar para a escola, a criança já mantém contato com a escrita e com a leitura, porém é na instituição escolar que essas passam a ser foco do aprendizado sistematizado. Nesse espaço educativo é preciso considerar que, ao inserir a criança em atividades de escrita, se lhe está exigindo uma mudança nas suas relações com o mundo material, diferente da que existia até o momento.

Vygotski (2001a) evidencia o papel da linguagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e reforça a importância da aprendizagem da leitura e da escrita como formas de comunicação e de interação entre o aluno e o conhecimento historicamente produzido. É a partir delas que a criança terá as condições para dominar a cultura e desenvolver-se enquanto gênero humano. Essa mudança deve pressupor a passagem da linguagem falada que representa o real, para a linguagem que não usa a oralidade, mas suas representações, o que constitui uma das maiores dificuldades posta à criança no processo de aprendizagem da escrita.

Como a evolução da linguagem escrita está relacionada com a necessidade de comunicação, se a criança não possui essa necessidade, poderá demorar para aprender a ler e a escrever ou vir a apresentar dificuldades acentuadas nessas áreas. Até o momento de

> iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001a, p. 318).

Dessa forma, entende-se que as atividades anteriores à escrita, que

privilegiem, por exemplo, somente exercícios motores, não apresentam grande relevância no processo de aprendizagem dessa habilidade, pois as funções que tais exercícios pretendem desenvolver relacionam-se a questões motoras e não necessariamente psíquicas.

De acordo com Klein e Schafaschek (1992),

> [...] utilizando a linguagem, o homem pode organizar a atividade prática do grupo, comunicando as informações necessárias e, além disto, pode acumular experiências realizadas socialmente, num processo de troca e transmissão de informações (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1992, p. 35).

As autoras indicam que o principal objetivo da aprendizagem da leitura e da escrita está centrado na necessidade de comunicação, pois é a partir dela que o ser humano pode se apropriar do que já foi elaborado além de produzir novos conhecimentos. E é na escola que a criança aprenderá a utilizar a linguagem, por meio da escrita, de forma consciente e voluntária (VYGOTSKI, 2001a).

Essa apropriação pressupõe uma relação entre os professores, que já dominam o saber, e os alunos que possuem as condições para o aprendizado. Vygotski (2001a) propõe que a leitura e a escrita são, desde o início, impulsionadas pela intencionalidade e pela consciência. Esse fato é basilar e leva à reflexão sobre alguns encaminhamentos metodológicos utilizados na fase de alfabetização os quais propõem a realização de muitas tarefas de treino motor antes de se iniciar as atividades com os signos alfabéticos propriamente ditos.

> Tanto a linguagem como a consciência não são faculdades naturais do homem, não estão dadas pela natureza, nem constituem um dom inato. São, pelo contrário, fatos históricos, isto é, o resultado da ação coletiva que os homens desenvolveram, no processo do trabalho, ao longo da sua história (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1992, p. 35).

Essa indicação sobre a historicidade presente no ato de aprender a escrever corrobora com o que Luria (2006) indicava em seus estudos sobre a pré-história da escrita, conforme o autor “do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período” (LURIA, 2006, p. 180).

Esse limite de passagem de uma forma à outra, proposto por Luria é verificado nas classes de alfabetização, nas quais, conforme Mortatti (2000), o

ensino da língua escrita pode ser considerado como um rito de iniciação no mundo letrado. Além de ser considerada a iniciação ao mundo letrado, verifica-se grande relevância nesse processo, pois a

> aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, pois ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (VYGOTSKI, 2001a, p. 332).

Luria (1979) aponta que, ao se apropriar da linguagem escrita, o indivíduo não só se apropria dos bens culturais produzidos pelas gerações anteriores, como também possibilita-lhe transformações em suas próprias funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, o planejamento, a percepção, entre outras. Além disso, a leitura e a escrita são consideradas complexificações da linguagem, sendo que é por meio delas que os seres humanos organizam suas produções, possibilitando às gerações posteriores o acesso aos saberes sistematizados ao longo do processo histórico de desenvolvimento social.

> Assim, privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita, implica privá-lo de condições privilegiadas de interação sociocultural que o colocariam em contato com o acervo de experiências (conhecimento) codificadas em língua escrita e, portanto, de condições e possibilidades de desenvolver formas de pensamento mais elaboradas, compatíveis com o nível de desenvolvimento socioeconômico já produzido pela sociedade (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1992, p. 36).

A linguagem escrita proporciona níveis superiores de desenvolvimento humano. Assim, o processo de alfabetização não pode ser visto apenas como o ensino de decodificação de símbolos escritos, visto que

> […] o processo de aquisição da escrita [...] demonstra que esta não é somente uma habilidade que se adquire a partir do treino ou repetição, como também não se dá espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, mas envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa. Este processo, por ser a apropriação de uma técnica culturalmente desenvolvida, não só se dá na relação de ensino-aprendizagem em sua forma externa, que deve ser realizada e sistematizada pela escola, mas também redireciona as funções psicológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada (TULESKI *et al*, 2012, p. 35-36).

Diante do exposto, é possível perceber o quanto é importante a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, pois é nesse momento que a criança tem os primeiros contatos com toda a estrutura da língua escrita, a partir da qual terá acesso aos bens culturais legados pelas gerações. As classes de alfabetização, pelos objetivos que lhes são postos, são responsáveis por toda uma gama de novos arranjos psíquicos na criança. Assim, garantir a aprendizagem "torna-se imperativo e assume uma envergadura ética e política" (TULESKI *et al*, 2012, p. 37).

Apesar de ser função da escola o ensino da leitura e da escrita, muitos alunos não estão adquirindo plenamente essas habilidades, fato preocupante e que demonstra ser esse um dos entraves postos à aprendizagem adequada. Facci (2007) alerta que

> [...] poderíamos, talvez, ir por caminho relativamente fácil e ideológico de colocar a culpa do não aprendizado no aluno e na sua família, ou mesmo no professor, guiadas por pressupostos neoliberais e pós-modernos, que continuam a defender ideias de "igualdade", "liberdade", mas que em última instância não passam de formas equivocadas de analisar as diferenças que as classes sociais imprimem (FACCI, 2007, p. 137).

Essa proposição é de extrema importância quando se pretende analisar a questão da dislexia, pois as explicações sobre essa dificuldade de aprendizagem sempre individualizam o problema, não analisando as condições em que as situações de dificuldades ocorrem e mais grave ainda, não visualizando possibilidades de superá-las.

Nessa pesquisa discute-se a problemática da dislexia, tendo em vista os aspectos sócio-históricos nela envolvidos. Mais do que discutir a sua origem biológica, ou não, é preciso verificar como os sujeitos envolvidos nesse processo têm se percebido diante do quadro de grave precarização na qual as escolas públicas destinadas à classe trabalhadora estão submetidas.

Para tanto, será discutida na próxima seção, a questão da dislexia, retomando-se alguns conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem, no intuito de captar o movimento no qual o processo de patologização tem se desenvolvido e chegado às escolas. Analisar-se-á a legislação paranaense voltada ao atendimento pedagógico das crianças diagnosticadas como disléxicas, objetivando verificar se tais instituições fortalecem a concepção biologizante de desenvolvimento.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

A questão das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita está presente em muitas escolas que oferecem o Ensino Fundamental, figurando como grande preocupação docente, visto que impedem o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. Muitas crianças que apresentam tais dificuldades são encaminhadas para especialistas em Neurologia e Psicologia para que se detectem as causas do não aprendizado. Após a avaliação desses profissionais, muitas crianças retornam para as escolas com laudos médicos indicando a presença de dislexia, disgrafia e outros transtornos de aprendizagem, atribuídos a fatores neurológicos.

Essa concepção de desenvolvimento é considerada biologizante, por supor que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar possuiriam alguma disfunção genética, neurológica, as quais são enquadradas como patologias tratáveis pela medicina, como é o caso dos alunos com laudos de dislexia, de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH[2], entre outros.

Observa-se que muitas características do comportamento e do desenvolvimento infantil têm sido consideradas doenças, transtornos ou distúrbios. Fato preocupante, pois para uma criança, em idade escolar, que está em processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atribuir as dificuldades de aprendizagem a uma disfunção cerebral, pode contribuir para ampliar suas dificuldades, à medida que as pessoas com as quais essa criança se relaciona, lhe tolham as possibilidades de aprender por suporem que ela seja incapaz.

Entende-se que o fracasso para aprender a ler e a escrever apresenta múltiplos determinantes, que incluem o aluno, a família, a escola, os professores e, fundamentalmente, as condições materiais concretas nas quais o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Para entender esse processo faz-se necessário analisar como as dificuldades de aprendizagem vêm sendo entendidas dentro dos espaços escolares. Para tanto se indicará na próxima subseção, os principais conceitos relativos ao tema, os quais têm permeado os discursos e as ações desenvolvidas nas escolas públicas pesquisadas.

---

[2] O TDAH é caracterizado como um distúrbio da atividade e da atenção e está indicado no CID 10 com o código F90.0, explicação que se contrapõe à concepção adotada neste trabalho, na qual a atenção voluntária é uma função psicológica superior aprendida.

2.1 Conceituando as dificuldades de aprendizagem

Tendo em vista o enfoque teórico dado a essa pesquisa sobre a dislexia, discutir-se-á nesta subseção a questão do fracasso escolar, conceituando os termos dificuldades, distúrbios e transtornos, que aparecem com frequência como sinônimos utilizados para caracterizar as crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler e a escrever.

As últimas décadas têm levado a humanidade a grandes avanços na área científica. Muito se tem descoberto sobre as especificidades humanas e sobre os fatores que podem impulsionar ou retardar seu desenvolvimento. Entretanto, vê-se que, perigosamente, muitas diferenças têm sido visualizadas como passíveis de tratamento medicamentoso, passando a ser enquadradas como doenças ou transtornos.

No campo educacional, este cenário pode ser retratado através da tendência à patologização da não aprendizagem, principalmente na área da leitura e da escrita, no qual são consideradas distúrbios neurológicos. Tais distúrbios têm sido nomeados de dificuldades, transtornos e/ou distúrbios de aprendizagem, além de utilizarem-se termos mais específicos como dislexia.

As definições médicas estão cada vez mais fazendo parte do dia a dia dos professores e se fazendo presentes na organização do trabalho pedagógico das escolas, não contribuindo necessariamente com a aprendizagem dos alunos, mas principalmente, sendo utilizados para “diagnóstico” de tais dificuldades, e criando empecilhos para superá-las.

As dificuldades de aprendizagem vêm sendo conceituadas em contexto internacional como sendo,

> um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades de leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou defasagens culturais. Geralmente não ocorrem em todas as áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (SISTO, 2010, p. 33).

Essa definição indica que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a problemas de “comunicação, atenção, memória, raciocínio,

coordenação, adaptação social e problemas emocionais”, trazendo uma gama de possíveis causas e salientando que não decorrem de deficiências, sejam elas sensoriais ou intelectuais.

De acordo com Correia (2007), as dificuldades de aprendizagem passaram, ao longo do século XX, por diferentes conceituações, como por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia e distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos. É perceptível que tais conceituações trazem características essencialmente biológicas à questão.

A partir da década de 60, iniciou-se a utilização do termo dificuldades de aprendizagem para designar

> [...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK; GALLAGHER, 1987, p. 307).

Szymanski (2012) esclarece que ao definir as dificuldades de aprendizagem como aquelas não decorrentes de deficiências causadas por fatores sensoriais, culturais ou pedagógicos, estar-se-ia destacando no conceito de dificuldades de aprendizagem aquelas decorrentes de fatores biológicos.

No ano de 1994, a Associação Psiquiátrica Americana, publicou a quarta edição do "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais" (DSM IV). Esse manual utiliza os termos Transtorno de Leitura, sob o código F81.0 - 315.00 e Transtorno da Expressão Escrita, sob o código F81.8 - 315.2, para designar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Nele o transtorno da leitura

> consiste em um rendimento da leitura (isto é, correção, velocidade ou compreensão da leitura, medidas por testes padronizados administrados individualmente) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo (Critério A). A perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura (Critério B). Na presença de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem aquelas habitualmente a este associadas (Critério C). Em indivíduos com Transtorno da Leitura (também chamado "dislexia"), a leitura

> oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracterizam-se por lentidão e erros na compreensão (DSM IV, 1994).

Distorcer, substituir ou omitir letras durante a aprendizagem inicial, faz parte do processo de apropriação do ato de ler e são dificuldades não superadas de forma autônoma. As crianças nessa fase precisam que o professor lhes ensine as formas adequadas de leitura e, caso esse ensino não ocorra, poderão ser promovidas para a série seguinte apresentando dificuldades que aumentarão conforme o nível de ensino. Além disto, elas ainda podem justificar a retenção do aluno por não ter aprendido a ler no tempo que previamente foi-lhe estipulado.

Quanto ao transtorno da expressão escrita o DSM IV indica que

> a característica diagnóstica essencial do Transtorno da Expressão Escrita consiste de habilidades de escrita (medidas por um teste padronizado individualmente administrado ou avaliação funcional das habilidades de escrita) acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo (Critério A). A perturbação na expressão escrita interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de escrita (Critério B). Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades nas habilidades de escrita excedem aquelas geralmente a este associadas (Critério C) (DSM IV, 1994).

A definição para o transtorno da expressão escrita aponta, além da possibilidade de avaliação funcional, a utilização de testes padronizados para verificação das competências nessa área. Porém, é interessante considerar que as características de escrita de cada criança estão relacionadas ao seu contexto escolar, logo podem não estar necessariamente vinculadas aos padrões propostos nesses testes. O manual continua indicando que

> geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim. Este diagnóstico em geral não é dado quando existem apenas erros ortográficos ou fraca caligrafia, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita. Em comparação com outros Transtornos da Aprendizagem, sabe-se relativamente menos acerca dos Transtornos da Expressão Escrita e sobre seu tratamento, particularmente quando ocorrem na ausência de Transtorno da Leitura (DSM IV, 1994).

O próprio documento de referência para determinar se há ou não um possível transtorno, portanto, indica de forma explícita que pouco se sabe a seu respeito, entretanto, define ainda que,

> à exceção da ortografia, os testes padronizados nesta área são menos acuradamente desenvolvidos do que os testes de leitura ou capacidade matemática, podendo a avaliação do prejuízo nas habilidades escritas exigir uma comparação entre amostras amplas do trabalho escolar escrito do indivíduo e o desempenho esperado para sua idade e QI. Este é especialmente o caso de crianças pequenas, das séries escolares iniciais. Tarefas nas quais a criança é solicitada a copiar, escrever um ditado e escrever espontaneamente podem ser necessárias para o estabelecimento da presença e extensão deste transtorno (DSM IV, 1994).

Nessa definição fica clara a relevância que ainda é dada aos testes de medição do quociente de inteligência (QI), utilizados para verificar se a criança que não lê e não escreve, o faz por apresentar um nível de inteligência abaixo do padrão normal.

Atualmente, Smith e Strick (2001), definem dificuldades de aprendizagem como “baixo rendimento inesperado em atividades de leitura, escrita e cálculo matemático em relação ao esperado, em função de sua inteligência e oportunidades sociais” (SMITH e STRICK, 2001, p. 89).

Quanto ao conceito de dislexia verifica-se que sua definição abrange alguns critérios de enquadramento das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Esses critérios são elencados por Shaywitz (2006) como

> dificuldade de ler palavras isoladas; dificuldade especial em decodificar palavras sem sentido ou desconhecidas; compreensão de leitura em geral superior à decodificação das palavras isoladas; leitura oral imprecisa e trabalhosa; problema ao ler palavras funcionais; leitura lenta; ortografia deficiente (SHAYWITZ, 2006, p. 111).

Esse conceito de dislexia começou a ser elaborado primeiramente pelo professor Berlin de Stuttgart em 1887, contudo, essa perda da habilidade para ler, já havia sido pesquisada e identificada anteriormente pelo médico Johan Schmidt durante o século XVII. Kussmaul, em 1877, teria denominando essa dificuldade de cegueira verbal. Mais tarde, somam-se à definição as descobertas do oftalmologista

James Hinshelwood, para o qual, a dificuldade para a leitura seria inata e congênita, daí a alteração do nome para cegueira verbal congênita (FREIRE, 2007).

Atualmente a dislexia vem sendo divulgada no Brasil pela ABD – Associação Brasileira de Dislexia, fundada em 1983, a qual mantém um *site* onde traz, dentre outras informações, a definição para o termo. Segundo essa associação, a dislexia é definida como uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade na leitura fluente e na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem, o qual não está relacionado a outras habilidades cognitivas.

Para Luczynski, a

> dislexia pode manifestar-se em atraso no desenvolvimento e/ou dificuldades em uma ou em algumas das seguintes áreas: atenção, memória, raciocínio, coordenação, comunicação, leitura, escrita, soletração, cálculo, sociabilização, maturação emocional (LUCZYNSKI, 2002, p. 168).

Essa definição indica que o problema da leitura estaria relacionado a um atraso no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, associado à imaturidade emocional e dificuldades de socialização.

Sánchez indica que os alunos denominados disléxicos são aqueles que apresentam dificuldades na área da linguagem escrita, que "cometem erros ou que são lentos ao operar a via léxica, a fonológica ou ambas, mas que não teriam problemas na compreensão da linguagem" (SÁNCHEZ, 2004, p. 100)[3].

Moysés; Collares (1992)[4], apesar de não corroborarem com as explicações patologizantes para a não aprendizagem escolar, trazem a definição para os distúrbios de aprendizagem proposta pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, dos Estados Unidos da América, segunda a qual,

> distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita,

[3] O autor faz menção à teoria da via dupla, proposta por Coltheart (1978) para explicar como reconhecemos as palavras escritas, sendo a via fonológica, aquela na qual se relacionam sons com os seus respectivos símbolos e a via léxica, aquela em que se reconhece o significado e a ortografia da palavra. Para ser um leitor competente há que se dominar as duas vias.

[4] Moysés e Collares pesquisam sobre a questão do fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem sendo referendadas nesse trabalho, contudo as autoras não apresentam filiação teórica à Psicologia Histórico-Cultural.

> raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 27).

As autoras apontam uma conceituação comum às já realizadas, ou seja, há também nessa definição, indicativos de que as dificuldades de aprendizagem teriam sua gênese em disfunções cerebrais inatas, e por isso, de difícil superação. Neste sentido, Moysés (2008) aponta que nesse modelo,

> a aprendizagem, assim como a inteligência e o comportamento, é apreendida como objeto inato, abstrato. Abstraído e independente do próprio sujeito, que passa a ser, apenas, elemento de perturbação. (…) também a aprendizagem e, principalmente, a não-aprendizagem — será tomada, em processo de abstração, por objeto biológico a ser silenciado, para que o olhar clínico possa se efetivar com toda sua racionalidade e objetividade (MOYSÉS, 2008, s/p).

Essa racionalidade e objetividade evidenciam como ocorrem os processos de avaliação médica que levam ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Os laudos são expedidos durante avaliações clínicas, a partir do enquadramento em critérios preestabelecidos que indicam o transtorno. As diferenças individuais são entendidas como inatas, naturalizando assim, um processo social, e ocasionando um mascaramento das condições precárias em que parte da sociedade vive.

Contrapondo-se às conceituações biologizantes, alguns autores têm abordado a questão das dificuldades de aprendizagem pela perspectiva histórico-cultural, entendendo que aquela perspectiva, por ser dominante, cumpre com os objetivos de manutenção de uma determinada classe social hegemônica. Ao naturalizar uma dificuldade de aprendizagem, vendo-a como uma doença ou um distúrbio, não são abertos espaços para discussões de cunho político, que pretendam um ensino eficaz para todas as crianças. Assim, não há espaço para uma escola onde todas possam ter acesso ao conhecimento científico e cultural, que lhes possibilite constituírem-se enquanto gênero humano.

Nesse sentido, as práticas e concepções biologizantes, apontadas anteriormente, “legitimam a culpabilização da criança pelo não aprender, tornando-a facilmente alvo de rotulações tais como portadora de distúrbios de aprendizagem” (TULESKI e EIDT, 2007a, p. 533).

Na tentativa de romper com essas explicações, entende-se que

> o defeito primário, de natureza biológica, não implica necessariamente uma deficiência. O defeito primário se constituirá uma deficiência ou não, dependendo do significado que este defeito assuma no contexto cultural e relacional em que as crianças estão inseridas, assim como os meios disponíveis neste contexto para superar o defeito (MARTINEZ, 2009, p. 4, tradução nossa).

Pensar nessa perspectiva leva a compreender a necessidade de encaminhamentos pedagógicos que tornem as dificuldades para aprender a ler e a escrever, apenas uma parte do caminho da apreensão dessas capacidades. Intervenções adequadas e uma organização escolar favorável à superação das dificuldades são características prementes numa proposta pedagógica que acredite no potencial para aprender que todas as crianças possuem.

Moysés (1997b) aponta que o mais agravante, no que tange ao processo de avaliação e determinação da presença da dislexia,

> decorre do fato de que parece que a única preocupação consiste em encontrar "diagnósticos" que expliquem, justifiquem o não-aprender. Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o "diagnóstico", cessam as preocupações e angústias [...] (MOYSÉS,1997b, p. 29).

A partir das avaliações neurológicas, com o laudo indicando a presença da dislexia, verifica-se que muitas crianças pouco evoluem daquele nível onde se encontravam quando da consulta médica. Questiona-se, então, em que medida tais laudos têm influenciado positivamente no processo de aprendizagem ou se, pelo contrário, têm criado uma barreira entre a criança e o aprendizado adequado da leitura e da escrita.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem orienta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através do contato com a cultura por meio de processos de ensino, sejam eles sistematizados ou não. Nesse sentido pode-se indicar que muitas das dificuldades de aprendizagem são fruto de processos de ensino inadequados e não de distúrbios neurológicos. Tais processos estão alicerçados em relações sócio-econômico-culturais e políticas que determinam a organização da sociedade capitalista. Essa afirmação reitera as proposições teóricas aqui adotadas indicando que, por serem as condições socioeconômicas as principais determinantes do processo de desenvolvimento, não é concebível que o

não aprendizado esteja vinculado somente ao aluno, somente à sua família ou somente aos professores.

Abordar-se-á, na sequência, o atendimento educacional que o estado do Paraná tem oferecido aos alunos que apresentam laudo de dislexia, analisando também as proposições que a rede municipal de ensino de Guaraniaçu vem desenvolvendo nessa área e como vêm ocorrendo as articulações entre os níveis estadual e municipal. Destacar-se-á ainda, como as políticas públicas estaduais da última década têm reforçado a lógica biologizante, na medida em que propõe para o ingresso nesses serviços de apoio pedagógico a obrigatoriedade da apresentação de laudos médicos.

2.2 Atendimento ao aluno com dificuldades de aprendizagem na rede estadual e municipal de ensino no município de Guaraniaçu – PR

Nesta subseção analisar-se-á como se constituiu o atendimento pedagógico oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem no estado do Paraná, identificando os fatores que têm desencadeado o processo de exigência dos laudos médicos indicativos da presença de dificuldades de aprendizagem, bem como as consequências de tais documentos para o processo de apropriação da leitura e da escrita desses alunos. Para tanto será analisada a legislação paranaense voltada aos serviços de atendimento educacional especializado publicada durante os anos de 2003 a 2014, pois

> [...] as leis e a legislação foram e são construídas historicamente pelas ações humanas. [...]. Nesse constante devir do homem e da sociedade, as leis têm um papel fundamental como instrumento de mediação das relações sociais, das contradições presentes entre os grupos, constituindo-se em mecanismo de disciplinarização dos conflitos e contradições sociais (CASTANHA, 2011, p. 316).

Compreender esse movimento é necessário para superar uma análise pontual dos documentos, observando questões implícitas na legislação, visto que atendem a interesses que transcendem às escolas. Assim, em 2003 foi publicada a Deliberação nº 02/03 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, a qual tem por finalidade normatizar a oferta de Educação Especial, como modalidade da

Educação Básica, atendendo o que propõe a LDBEN nº 9394/96. Essa deliberação indica, no seu Art. 6º, que serão atendidos por essa modalidade de ensino os alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

> I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (DEL. 02/03 CEE- PR).

Este documento trouxe para o atendimento especializado tanto os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem oriundas de deficiências físicas, sensoriais ou intelectual, quanto os alunos que não atingiam os patamares desejados de aprendizagem devido a distúrbios de aprendizagem, transtornos de comportamento e ainda casos de altas habilidades/superdotação. Assim, o campo de atuação dos serviços especializados se amplia, aumentando também a necessidade de diferentes tipos de serviços e profissionais. Dentre esses serviços há as Salas de Recursos, que se apresentam como um

> serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (DEL. 02/03 CEE- PR).

Compete às Salas de Recursos o atendimento aos alunos com distúrbios de aprendizagem ou deficiência mental em níveis que não causem grande prejuízo ao desempenho escolar, uma vez que os casos mais graves dirigem-se às escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.

No ano de 2006 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Especial do Paraná, indicando o atendimento à Educação Especial em escolas especiais e também em programas especializados nas escolas comuns. Nas escolas da rede estadual há o atendimento em Salas de Recursos desde o ano de 2004, a partir de quando foi realizado o primeiro concurso público específico para essa modalidade, exigindo para o ingresso na carreira, cursos de habilitação ou especializações na área. Desde então, a Secretaria Estadual de Educação vem emitindo instruções para a organização e funcionamento dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculadas à Deliberação 02/03 CEE/PR. Tais documentos são apresentados no Quadro 1, indicado na sequência:

Quadro 1 – Instruções para as Salas de Recursos no Estado do Paraná.

Ano	Documento	Estabelece critérios para o funcionamento da:
2004	Instrução nº 05/04 SEED/PR	Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.
2008	Instrução nº 11/2008 SUED/SEED	Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.
2008	Instrução nº 12/2008 SUED/SEED	Sala de Recursos nas séries finais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.
2008	Instrução nº 13/2008 SUED/SEED	Sala de Recursos para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.
2008	Instrução nº 15/2008 SUED/SEED	Sala de Recursos para o Ensino Fundamental - séries iniciais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos.
2008	Instrução nº 16/2008 SUED/SEED	Sala de Recursos, na área de Altas Habilidades / Superdotação, para a Educação Básica.
2011	Instrução nº 03/2011 SUED/SEED	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – Ensino Fundamental – área da Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento.
2011	Instrução nº 10/2011	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a

	SUED/SEED	Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação.
2011	Instrução nº 11/2011 SUED/SEED	Sala de Recursos - Ensino Médio - área da Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.
2011	Instrução nº 14/2011 SEED/SUED	Sala de Recursos Multifuncional -Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.
2011	Instrução nº 16/2011 SEED/SUED	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED/PR, 2013).

Além dessas orientações, foram emitidas instruções para o atendimento nos demais setores da Educação Especial, tais como as Classes Especiais e os Centros de Atendimento Especializados nas Áreas da Deficiência Visual e da Surdez, bem como para os serviços de Intérprete de LIBRAS e professores de Apoio Educacional Especializado para atendimento aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD[5].

Tendo em vista que, neste momento, o objetivo é analisar as recomendações para o atendimento ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, que atendem aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ater-se-á apenas às instruções para esse serviço especializado. Assim, o Quadro 2 elenca a definição do atendimento, o alunado e os aspectos pedagógicos a serem observados em cada uma das instruções publicadas.

[5] As instruções para cada um desses serviços educacionais especializados podem ser encontradas no *site* http://www.educacao.pr.gov.br.

Quadro 2a - Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental

Docu-mento	Definição	Alunado	Aspectos pedagógicos
Instrução nº 05/04 SEED/PR	A SR é um serviço especializado de natureza pedagógica que apoia e complementa o atendimento educacional realizado em Classes Comuns do EF de 5ª a 8ª série.	Alunos regularmente matriculados no EF de 5ª a 8ª série, egressos da Educação Especial ou aqueles que apresentam problemas de aprendizagem e/ou deficiência mental e que necessitam de apoio especializado complementar para obter sucesso no processo de aprendizagem na Classe Comum.	- O trabalho a ser desenvolvido na SR deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na Classe Comum. - A programação deve ser elaborada observando-se as áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, socioafetiva-emocional) de forma a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem, para atingir o currículo da Classe Comum. - Os conteúdos pedagógicos defasados, das séries iniciais, deverão ser trabalhados com metodologias e estratégias diferenciadas. - O trabalho desenvolvido na SR não deve ser confundido com reforço escolar (repetição de conteúdo da prática educativa da sala de aula). - O professor da SR deverá apoiar e orientar o professor da Classe Comum, quanto às adaptações curriculares, avaliação e metodologias que poderão ser utilizadas na sala de aula, em atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED, PR, 2013).

Quadro 2b - Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental

Docu-mento	Definição	Alunado	Aspectos pedagógicos
Instrução nº 13/2008 SUED/SEED	SR é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do EF.	Alunos matriculados que frequentam o EF nas séries finais e apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decor-rentes de DM/DI e/ou TFE.	- O trabalho pedagógico especializado, na SR, deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivo, motor, socioafetivo emocional, necessários para apropriação e produção de conhecimentos. - O professor da SR deve elaborar o planejamento pedagógico individual, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação de ingresso e/ou relatório semestral. - O planejamento pedagógico deve ser organizado e, sempre que necessário reorganizado, de acordo com: a) os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno; b) as áreas de desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio-afetivo emocional); c) os conteúdos pedagógicos defasados das séries iniciais, principalmente Língua Portuguesa e Matemática. - A complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, na SR, dar-se-á através de: a) orientação aos professores da Classe Comum, juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliação e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com DM/DI e/ou TFE. b) apoio individual ao aluno com DM/DI e/ou TFE, na sala de aula comum, com ênfase à complementação do trabalho do professor das disciplinas; c) participação na avaliação no contexto escolar dos alunos com indicativos de DM/DI e/ou TFE. - O trabalho desenvolvido na SR não deve ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum. - O professor deve registrar sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme planejamento pedagógico individual. - O aluno frequentará a SR o tempo necessário para superar as dificuldades e obter êxito no processo de aprendizagem na classe comum.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED, PR, 2013).

Quadro 2c - Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental

Docu-mento	Definição	Alunado	Aspectos pedagógicos
Instrução nº 15/2008 - SUED/SEED	SR é um Serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em Classes Comuns do EF séries iniciais.	Alunos matriculados no EF - séries iniciais que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de DM/DI e/ou TFE.	- O trabalho pedagógico na SR, deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, desenvolvendo os processos cognitivo, motor, socioafetivo-emocional, necessários para apropriação e produção de conhecimentos. - O professor da SR deve elaborar o planejamento pedagógico individual, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação de ingresso e/ou rela tório semestral. - O planejamento deve ser organizado e, reorganizado, de acordo com: a) os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno; b) as áreas cognitiva, motora, socioafetivo-emocional, subsidiando os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem. - A complementação pedagógica dar-se-á através de: a) orientação aos professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliação e metodologia s que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com DM/DI e/ou TFE. b) apoio individual ao aluno com DM/DI e/ou TFE, na sala de aula comum, com ênfase à complementação do trabalho do professor da classe comum; c) participação na avaliação no contexto escolar dos alunos com indicativos de DM/DI e/ou TFE. - O trabalho não deve ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum. - O professor deve registrar todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme planejamento pedagógico individual. - O aluno frequentará a SR o tempo necessário para superar as dificuldades e obter êxito no processo de aprendizagem na classe comum.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED, PR, 2013).

Quadro 2d - Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental

Docu-mento	Definição	Alunado	Aspectos pedagógicos
Instrução nº 003/2011 - SUED/SEED	A SRM é um espaço organizado com materiais didático pedagógicos, equipamentos e profissional especializado, que visa atender as necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam DI e TGD, matriculados na Rede Pública de Ensino.	DI: aqueles com limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento a-daptativo, expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos." (AARM, 2006); TGD: Incluem-se alunos com autismo clássico, sin-drome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.	Plano de Atendimento Educacional Especializado – proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno. Será elaborado a partir das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, contendo objetivos, ações/atividades, período de duração, resultados esperados, de acordo com as orientações pedagógicas da SEED/DEEIN. Ação pedagógica: a) deve ser organizada de forma individual para atender às intervenções sugeridas no plano de atendimento educacional especializado. b) oportunizará autonomia, independência, valorização do aluno e desenvolver-se-á em 3 eixos: I. Atendimento individual do aluno na: - SRM – séries iniciais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento). - SRM – séries finais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados das séries iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. II. Trabalho colaborativo com professores da Classe Comum tem como objetivo desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, avaliação diferenciada e organizar estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. III. Trabalho colaborativo com a família tem como objetivo possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED, PR, 2013).

Quadro 2e - Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental

Documento	Definição	Alunado	Aspectos pedagógicos
Instrução nº 014/2011-SEED/SUED	SRM, na EJA é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada nos CEEBJA, tanto nas turmas da sede destes estabelecimentos de ensino, como nas descentralizações que visa atender a alunos oriundos de serviços da Educação Especial.	A SRM atenderá alunos com DI; DFN; TGD e/ou TFE.	DI: em conformidade com a AAMR, alunos com DI são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. DFN: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação. TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. TFE: refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED, PR, 2013).

Quadro 2f - Instruções para as Salas de Recursos que atendem alunos com distúrbios de aprendizagem – Ensino Fundamental

Documento	Definição	Alunado	Aspectos pedagógicos
Instrução nº 016/2011-SEED/SUED	SRM, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam DI, DFN, TGD e TFE.	Matriculados na rede pública com: - DI: Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, antes dos 18 anos. - DFN: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas, TGD: autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação. – TFE: funcionalidade específica, sem comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno.	O trabalho pedagógico deverá ser realizado em 3 eixos: Eixo 1 - Atendimento individual: – anos iniciais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento). – anos finais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. SRM - Tipo I, na Educação Básica – ensino médio: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos, que favoreçam a atividade cognitiva e os conteúdos defasados, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. Eixo 2 - Trabalho colaborativo com professores da classe comum: Tem como objetivo desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos educacionais especiais dos alunos. Eixo 3-Trabalho colaborativo com a família: tem como objetivo possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno.

Fonte: Elaboração própria a partir das Instruções pesquisadas (SEED, PR, 2013).

A Instrução nº 05/04 SEED/PR propunha que a Sala de Recursos seria um serviço complementar ao realizado no ensino comum, e os alunos a serem atendidos deveriam ser egressos da Educação Especial, ou seja, aqueles que nos anos iniciais tivessem frequentado a Sala de Recursos ou a Classe Especial viriam automaticamente para a Sala de Recursos dos anos finais, bem como outros alunos que apresentassem problemas de aprendizagem e/ou deficiência mental detectados nesse nível de ensino, os quais deveriam passar por avaliação multiprofissional antes de serem matriculados.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a Instrução nº 05/04 SEED/PR, indicava que deveria partir-se dos interesses, necessidades e dificuldades de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na Classe Comum. Para tanto, o trabalho pedagógico deveria organizar-se com base nas áreas do desenvolvimento, quais sejam: a cognitiva, a motora e a sócio-afetiva-emocional, articulando-as aos conteúdos defasados dos anos iniciais nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa. Competia ao professor da Sala de Recursos acompanhar os docentes do ensino comum na elaboração das adaptações curriculares necessárias ao atendimento do aluno com necessidades educativas especiais, bem como elaborar seus atendimentos com metodologias diferentes das utilizadas na sala de aula comum.

Em 2008 foram publicadas as Instruções nº 013/08 SUED/SEED e nº 015/08 SUED/SEED, sendo a primeira voltada aos Anos Finais e a segunda para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas instruções estenderam o atendimento da Sala de Recursos aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos[6], além de trazer a nomenclatura de Deficiência Intelectual juntamente com o termo Deficiência Mental. Essas duas instruções propunham que o planejamento pedagógico fosse organizado de acordo com os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno, subsidiando os conteúdos e conceitos defasados. Para tanto, o professor deveria apresentar metodologia diferenciada atendendo às intervenções propostas na avaliação psicopedagógica de ingresso na Sala de Recursos. Indicavam ainda, a necessidade do trabalho colaborativo entre o professor da Sala de Recursos e o do ensino comum, visando o acesso do aluno ao currículo. Aparece também nessas instruções a importância da relação entre a escola e a família do

[6] Apesar de trazer o termo Transtorno Funcional Específico, esta instrução não apresenta uma definição do que seja, ou a que tipo de dificuldade esse transtorno estaria atrelado.

aluno.

Dois anos mais tarde, a Instrução nº 03/2011 SUED/SEED estabeleceu as normas para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, aos alunos que apresentassem Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento, matriculados na rede pública de ensino, em toda a Educação Básica, incluindo alunos do Ensino Médio, fato inédito no estado do Paraná. Esse documento vem em consonância com a proposta de Atendimento Educacional Especializado do governo federal, excluindo os alunos com Transtornos Funcionais Específicos.

Há um avanço em relação às instruções anteriores, pois essa Instrução nº 03/2011 SUED/SEED especifica o que é Deficiência Intelectual[7] e também o que caracteriza os Transtornos Globais do Desenvolvimento[8] (TGD). O documento propõe a obrigatoriedade de elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado, voltado às necessidades de cada aluno. Esse plano teria como objetivo planejar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas individualmente, considerando a avaliação no contexto escolar, a avaliação psicopedagógica e os possíveis laudos médicos que o aluno apresentasse, oportunizando a autonomia, a independência e a valorização do aluno. Esses apontamentos não apareciam nos documentos anteriores, os quais preconizavam apenas que a organização do trabalho pedagógico deveria partir dos interesses do aluno.

Apesar disso, a Instrução nº 03/2011 SUED/SEED retrocedeu ao não oficializar o atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos, o que não se efetivou na prática, pois os alunos que apresentavam laudos indicando tais transtornos continuaram sendo atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I.

No ano de 2011, publicou-se a Instrução nº 014/2011 - SEED/SUED que estabeleceu as normas para a Sala de Recurso Multifuncional – Tipo I, na Educação de Jovens e Adultos, o que se considera um avanço, visto que até então não existia

[7] Alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (INST. 003/2011 - SUED/SEED).

[8] Os TGDs são caracterizados por apresentarem um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação (INST. 003/2011 - SUED/SEED).

nenhuma instrução específica da Educação Especial para essa modalidade de ensino. Esse documento traz as mesmas orientações da Instrução nº 03/2011 - SEED/SUED, porém com as adaptações necessárias a essa faixa etária.

O diferencial entre esses documentos está no fato de que na Instrução nº 014/2011 - SEED/SUED há a indicação de que os alunos com Transtornos Funcionais Específicos possam ser atendidos. A Instrução nº 014/2011 – SEED/SUED define Transtorno Funcional Específico como

> funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (Instrução nº 014/2011 SEED/SUED, s/p).

Essa definição assemelha-se aos quadros apresentados pelos sujeitos desta pesquisa. Entretanto, nos laudos médicos analisados aparecem somente os termos dislexia e disgrafia, não sendo utilizada a nomenclatura de Transtornos Funcionais Específicos.

Verificaram-se algumas alterações nas instruções ao longo destes dez anos, principalmente no que diz respeito ao público a ser atendido. Contudo, as orientações mudaram pouco e, apesar de alguns avanços, ainda se percebe que a questão do acesso ao currículo parece estar em segundo plano. Há uma preocupação com os conceitos básicos envolvidos na aprendizagem, sem um objetivo claro de onde se pretende chegar com esses serviços especializados. Esta relativização do ensino pode ser um problema para a aprendizagem dos conteúdos científicos necessários à autonomia do aluno e à superação das suas dificuldades.

No município de Guaraniaçu, a solicitação de abertura da primeira Sala de Recursos na rede pública estadual ocorreu no ano de 2004, porém sua abertura só se concretizou em 2006. Até o ano de 2011 havia apenas uma Sala de Recursos para os anos finais do Ensino Fundamental no município. Assim, os alunos das demais escolas estaduais foram atendidos nessa instituição durante seis anos, e somente a partir de 2012, as demais unidades escolares passaram a oferecer esse atendimento.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico dessa escola, a primeira Sala de Recursos não possuía mobiliário nem materiais pedagógicos específicos. A

própria escola organizou o espaço e os materiais para atender aos alunos, e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários[9] (APMF), com recursos próprios advindos de promoções e festividades, adquiriu diversos jogos e materiais pedagógicos que foram e continuam sendo utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I. Ao final do ano letivo de 2008, a referida escola recebeu mobiliário, computadores, impressora, equipamentos de informática adaptados e alguns jogos pedagógicos pertencentes ao *kit* de Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I, do governo federal.

Como se pode observar, num primeiro momento a própria escola deveria suprir as Salas de Recursos com os equipamentos e materiais necessários, demonstrando que o Estado estabeleceu um programa de atendimento educacional, mas que não atendeu às mínimas necessidades para essa oferta. Essa condição indica o processo de precarização ao qual as escolas públicas, que atendem à classe trabalhadora, vêm sendo submetidas ao longo dos anos.

Conforme apontado, a legislação que tem norteado o trabalho nas Salas de Recursos das escolas da rede estadual de ensino também rege as escolas da rede municipal de Guaraniaçu. Sendo que, nesse município, o atendimento educacional especializado para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido oferecido em apenas uma escola, situada no centro da cidade, atendendo aos alunos ali matriculados e aos de outras escolas da rede, que necessitem desse serviço.

Ressalta-se que o atendimento educacional oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, aos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, exige a apresentação de laudo médico apontando a presença de transtornos de aprendizagem, como a dislexia.

Entretanto, muitas crianças que apresentam as mesmas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, por não possuírem o diagnóstico médico, acabam não recebendo atendimento complementar que vise superar suas dificuldades. No caso da rede estadual, as crianças matriculadas no Ensino Fundamental podem ser atendidas nas Salas de Apoio, que oferecem reforço escolar em Língua Portuguesa e em Matemática. Já na rede municipal não existe nenhum programa que ofereça reforço escolar, ficando a cargo do professor buscar

[9] Esta associação é uma entidade sem fins lucrativos que busca atender os interesses das escolas públicas, é formada por representantes dos pais, professores e funcionários de cada escola, através de eleição periódica.

novas alternativas pedagógicas que levem à superação das citadas dificuldades.

Na próxima seção faz-se a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, na qual foram coletadas informações sobre os alunos que apresentavam laudo neurológico de dislexia, na visão dos professores, das mães e também dos alunos.

3 A PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção serão apresentados os dados da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2013, nas redes públicas municipal e estadual, do município de Guaraniaçu – PR, a qual foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob o Parecer de número 148.268, de 27 de Novembro de 2012.

O problema proposto diz respeito aos debates que vêm sendo realizados sobre a dislexia, objetivando-se analisar os aspectos que envolvem a perspectiva biologizante e sua conceituação como um transtorno de aprendizagem. Para tanto realizaram-se pesquisas nas escolas de Ensino Fundamental do município de Guaraniaçu, a fim de detectar a existência de alunos com laudo de dislexia. Além disso, pesquisou-se junto aos professores como entendem e organizam seu trabalho diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticados como disléxicos. Outro objetivo foi identificar, junto às mães desses alunos e a eles próprios, como chegaram ao diagnóstico e qual o impacto deste laudo no seu processo de aprendizagem escolar.

As questões iniciais que levaram a essa pesquisa referiam-se à possibilidade de entender as dificuldades de aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Faz-se necessário ressaltar que, nessa perspectiva teórica, as dificuldades de aprendizagem, na maioria dos casos, não são entendidas como originadas por problemas neurológicos, o que difere da concepção presente em muitas escolas. Buscou-se investigar as origens e os fatores que interferem nesse processo, por “considerar que todos estes aspectos são produções humanas elaboradas historicamente, sendo, nesse sentido, expressão mediada das condições concretas vividas pelos homens” (GONÇALVES, 2005, p. 86).

Assim, iniciou-se pela pesquisa bibliográfica que

> se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Esse tipo de pesquisa, inerente a todo estudo, visto que todo conhecimento novo deve embasar-se naquilo que já foi produzido, seja para refutá-lo, seja para servir de alicerce a novas produções, deixou uma lacuna, pois se percebeu a necessidade de ouvir essas dezessete crianças, suas mães e também seus professores. Nesse sentido, buscaram-se subsídios sobre o método a ser utilizado, pois

> se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc !!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas (MARTINS, 2006, p.10).

Fazia-se necessário, portanto, organizar um tipo de pesquisa que trouxesse elementos para a análise do problema na perspectiva da totalidade, pois

> é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade (MARTINS, 2006, p. 12).

A aparência é trazida inicialmente pelos dados da pesquisa, ou seja, algumas crianças apresentam um transtorno neurológio que as impede de aprender a ler e a escrever adequadamente. A essência vem depois, a partir da análise dos dados coletados junto aos professores, às mães e aos próprios alunos, buscando compreender como se originou o problema da não aprendizagem.

> parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento (MARTINS, 2006, p. 15).

Nesse sentido, para entender por que essas crianças não aprenderam de modo adequado a leitura e a escrita, foi preciso ouvir qual o conceito docente de dificuldades de aprendizagem, quais suas causas, como saná-las, e qual o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da sua constatação.

Junto às mães desses alunos, coletaram-se dados que revelassem o

histórico do problema: sua origem e seus sintomas iniciais, encaminhamentos, consequências do laudo médico observadas na criança e na família. Investigou-se ainda como essas crianças se viam diante da escola e quais as consequências desse diagnóstico na perspectiva das mães desses sujeitos.

Limitou-se o número de participantes da pesquisa aos grupos descritos, uma vez que “o indivíduo, apesar de ser único, contém a totalidade social e expressa nas suas ações, pensamentos e sentimentos [...] que pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos semelhantes” (AGUIAR, 2001, p. 140).

Como a singularidade se constitui a partir da universalidade do gênero humano, foi necessário “captar a riqueza do singular justamente porque o singular só pode ser entendido em toda a sua riqueza quando visto como parte das relações que compõem o todo” (DUARTE, 2000, p. 92). Para tanto, buscou-se a explicação proposta por Oliveira, segundo a qual “tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade” (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Partindo desses pressupostos, organizou-se a apresentação dos dados coletados indicando-os em subseções separadas para cada um dos segmentos pesquisados. Esta separação não deve ser entendida como se professores, mães e alunos fizessem parte de realidades distintas, pois são componentes de uma única realidade, a qual se concretiza na relação que esses indivíduos particulares mantêm com a sociedade.

Desenvolveu-se pesquisa documental sobre a legislação paranaense voltada ao atendimento educacional dado às crianças que apresentam laudo de dislexia, conforme indicado na seção 2.1 desta dissertação. Ressalta-se que

> a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. [...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, [...] (GIL, 2002, p. 45-46).

Nesse sentido, pesquisaram-se os documentos escolares dos alunos matriculados no município de Guaraniaçu, objetivando verificar quais apresentavam

laudos médicos indicativos da presença de dislexia para organizar a segunda fase da pesquisa de campo, composta pela aplicação de questionários aos professores e entrevistas com as mães e com os alunos com diagnóstico de dislexia.

Assim, os dados coletados organizaram-se da seguinte forma: na subseção, 3.1 apresentam-se os resultados da pesquisa documental. A subseção 3.2 versará sobre os questionários respondidos pelos professores. Em 3.3 serão abordadas as entrevistas com as mães e, por fim, analisar-se-á na subseção 3.4, a fala dos alunos que apresentam diagnóstico de dislexia.

3.1 A pesquisa documental

O atendimento educacional oferecido às crianças que apresentam diagnóstico de dislexia na rede pública paranaense acontece nas salas de aula do ensino comum e nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I. Essas seguem as instruções legais já analisadas em seção anterior e, dada sua relevância para a pesquisa em educação, reitera-se que os documentos analisados serviram de fonte para se compreender a atual configuração do atendimento educacional especializado dado aos alunos disléxicos no estado do Paraná, pois

> a fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Com essa compreensão, nessa fase da pesquisa, foi realizado levantamento nas secretarias das escolas pesquisadas do número de matrículas no Ensino Fundamental e também nas salas de recursos multifuncionais, tanto na rede municipal quanto na estadual no município de Guaraniaçu. Tendo em vista que o atendimento aos alunos disléxicos ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e que a informação referente ao diagnóstico de dislexia não aparece na ficha de matrícula, tais informações foram obtidas nas pastas individuais dos alunos, nas quais foram analisados os pareceres pedagógico, psicológico e também os laudos médicos que apontavam para a presença de dislexia. Assim, em 2013, foram identificados os alunos que possuíam tal diagnóstico, totalizando dezessete

crianças. Esse número de diagnósticos alterou-se na última década, conforme se aponta nos quadros 3 e 4, que indicam respectivamente, o número de matrículas no ensino comum e em salas de recursos nas redes municipal e estadual no município de Guaraniaçu:

Quadro 3 - Matrículas na Rede Municipal de Guaraniaçu - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Ensino comum	Sala de recursos		Dislexia		Dislexia e TDAH		Total de diagnósticos	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
2004	1648	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	1544	6	0,4	-	-	-	-	-	-
2006	1470	17	1,2	-	-	-	-	-	-
2007	1538	37	2,4	1	2,7	-	-	1	2,7
2008	1388	37	2,7	1	2,7	-	-	1	2,7
2009	1254	33	2,6	-	-	-	-	-	-
2010	1186	26	2,2	-	-	1	3,8	1	3,8
2011	1139	27	2,4	-	-	3	11,1	3	11,1
2012	1169	26	2,2	-	-	5	19,2	5	19,2
2013	1170	27	2,3	-	-	5	18,5	5	18,5

Fonte: Relatórios Finais da Secretaria Municipal de Educação e Livros de Registro de Classe das Salas de Recursos.

Na rede municipal de ensino, a oferta de Sala de Recursos iniciou-se no ano de 2005, ampliando-se gradativamente até o ano de 2013. O Quadro 3 revela um aumento de 500% no número de crianças com laudo de dislexia, de 2004 até 2013. Além disso, percebe-se que, nos últimos quatro anos, nenhum aluno é classificado somente como disléxico, apresentando a associação da dislexia com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, o que causa preocupação, pois o TDAH é um transtorno que recebe tratamento medicamentoso e, ressalte-se, são alunos na faixa etária de seis a dez anos, na qual a agitação é uma característica frequente.

Na mesma direção, outras pesquisas revelam o aumento extremamente

acentuado no número de crianças diagnosticadas como disléxicas, tais como Moysés (1997, 2001, 2013), Moysés e Collares (1997a, 1997b), Tuleski (2007), Patto (2000), Szymanski (2012), entre outros. Verifica-se, no município investigado, não só este aumento como também a grande incidência da dislexia associada ao TDAH, causando preocupação com a medicalização excessiva da infância e acentuando a necessidade de tornar público o debate sobre esse tema.

Na sequência serão apresentados os dados de matrículas na rede estadual no município de Guaraniaçu-PR, entre os anos de 2004 e 2013.

Quadro 4 – Matrículas na Rede Estadual de Guaraniaçu - Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	Total de Matrículas	Sala de Recursos		Dislexia		Dislexia e TDAH	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
2004	1791	-	0%	-	0%	-	0%
2005	1750	-	0%	-	0%	-	0%
2006	1805	16	0,9	-	0%	-	0%
2007	1491	37	2,5	5	13,5	-	0%
2008	1435	19	1,3	5	26,3	1	5,2
2009	1293	30	2,3	5	16,6	2	6,6
2010	1197	38	3,2	7	18,4	2	5,2
2011	1120	35	3,1	4	11,4	3	8,5
2012	1002	82	8,2	5	6	3	3,6
2013	950	82	8,7	4	5	4	4,8

Fonte: Livros de Registro de Classe das Salas de Recursos e SEREWEB[10] (2013).

O atendimento educacional especializado na rede estadual começou a ser ofertado em Guaraniaçu no ano de 2006. Já no ano de 2007, nota-se que o número de crianças atendidas mais que dobrou. Em 2008 há uma queda no número de alunos matriculados na Sala de Recursos, a qual é atribuída às alterações nas instruções legais, já abordadas em seção anterior, que impediram esse atendimento aos alunos com Transtornos de Aprendizagem.

A partir de 2009, verifica-se ampliação no número de matrículas em Sala de

10 SEREWEB - Sistema Estadual de Registro Escolar virtual.

Recursos, fato ocorrido pela consolidação do atendimento, e principalmente devido às novas instruções permitirem novamente a matrícula de alunos com Transtornos de Aprendizagem, como a dislexia.

Quanto ao número de matrículas de alunos disléxicos, verifica-se queda entre os anos de 2010 a 2013. Contudo é possível observar que o número de alunos com dislexia associada ao TDAH cresceu 100% entre os anos de 2009 e 2013. Nesse ano 10% do total de alunos atendidos nas Salas de Recursos na rede estadual apresentam diagnóstico de dislexia, sendo que 50% desses referem-se à dislexia associada ao TDAH[11].

Ao analisar os dados das duas redes de ensino percebe-se que, à medida que o aluno avança para as séries finais do Ensino Fundamental, ampliam-se os diagnósticos de dislexia. Supõe-se que esse aumento ocorra pelo fato de que na rede municipal, pela especificidade do trabalho alfabetizador, raramente se encaminhe ao neurologista a criança com dificuldades nessas áreas. O relato das mães revelou que a maior parte dos laudos de dislexia corresponde ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, indicando que nos anos iniciais o encaminhamento para a área médica somente ocorra em última instância.

Conforme indicado anteriormente, dos oitenta e dois alunos matriculados nas Salas de Recursos, foram encontrados dezessete com diagnóstico de dislexia. Tais diagnósticos indicam muitas diferenças, conforme o Quadro 5:

[11] Salienta-se que na rede estadual encontram-se alunos com diagnóstico de dislexia e disgrafia que não frequentam a Sala de Recursos por decisão das famílias, porém, fizeram parte da pesquisa de campo, por possuírem o diagnóstico neurológico.

Quadro 5 – Diagnósticos referentes às dificuldades na leitura e na escrita apresentados por crianças do Ensino Fundamental com laudo de dislexia

Diagnóstico	Frequência de laudos
Dislexia disfonética[12]	3
Dislexia	6
Dislexia visual	2
Disgrafia[13]	2
Dispraxia manual[14] e Dislalia[15]	1
Distúrbio da leitura e da escrita	1
Dislexia diseidética[16]	1
Dislexia mista visual e auditiva[17]	1

Fonte: Laudos médicos arquivados nas Pastas Individuais dos alunos.

Os dados coletados revelam rótulos de diagnósticos já pré-definidos pela área médica, relativos à dislexia. Nos laudos pesquisados constam termos como: dislexia disfonética, dislexia visual, dislexia diseidética e dislexia mista visual e auditiva. Entretanto, como o intuito desse trabalho não é reforçar a existência deste possível Transtorno Funcional Específico, não será aprofundada a questão das diferentes terminologias apontadas, considerando-se todas como integrantes do grande grupo: dislexia.

Na próxima subseção serão tratados os dados dos questionários aplicados aos professores, com a finalidade de identificar como concebem as dificuldades para aprender a ler e escrever e se visualizam possibilidades para superá-las.

---

[12] Dislexia Disfonética: caracterizada por uma dificuldade na leitura oral de palavras pouco familiares, que se encontra na conversão letra-som e é, normalmente, associada a uma disfunção do lóbulo temporal (SILVA, S. S. L., 2009, p. 472).

[13] A Disgrafia é caracterizada por problemas com a Linguagem Escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse específico canal de comunicação (ABD, s/d).

[14] Dispraxia é caracterizada por descoordenação motora e retardo na aquisição de automatismos mais tardios (como amarrar um sapato ou utilizar um lápis) (ASSUNÇÃO, 2009, p. 448).

[15] Dislalia é um transtorno na articulação dos fonemas por alterações funcionais dos órgãos periféricos da fala (PERELLÓ, 1981, *apud* SANTANA *et al*, 2010, p. 1).

[16] Dislexia Diseidética: caracterizada por uma dificuldade na leitura relacionada a um problema visual, cujo processo é deficiente. O leitor lê por um processo extremamente elaborado de análise e síntese fonética. Esse subtipo de dislexia está associado às disfunções do lóbulo occipital (SILVA, S. S. L., 2009, p. 472).

[17] Dislexia Mista: caracterizada por leitores que apresentam problemas dos dois subtipos: disfonéticos e diseidéticos, os quais estão associados às disfunções dos lóbulos pré-frontal, frontal, occipital e temporal (SILVA, S. S. L., 2009, p. 472).

3.2 As dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na perspectiva docente

Nesta subseção abordar-se-á a pesquisa realizada junto aos professores das duas redes pesquisadas, com os quais se optou pela aplicação de questionários que podem “ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203). Essa característica foi relevante, pois os professores utilizam o horário das horas-atividades para preparem suas aulas e, dessa forma, poderiam organizar-se para respondê-lo no horário que lhes fosse mais propício.

As escolas pesquisadas contam com vinte e quatro professores sendo quinze na escola municipal[18] e nove na rede estadual[19], totalizando vinte e quatro docentes que assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se encontra no Anexo 2 e, prontamente responderam ao questionário, organizado com cinco questões abertas, além de questões de identificação quanto à formação acadêmica, tempo de atuação e vínculo com a instituição de ensino. As questões foram as seguintes:

Quadro 6 – Questionário aplicado aos professores pesquisados

	Questões
1.	O que são dificuldades de aprendizagem?
2.	Como percebe que as dificuldades de aprendizagem estão ocorrendo?
3.	Em sua opinião o que causa essas dificuldades?
4.	Há possibilidade de sanar as dificuldades de aprendizagem?
5.	Que medidas você toma para sanar essas dificuldades?

Após recolher os questionários, identificaram-se os professores como P1, P2, P3, P4, ..., até o P24. Iniciou-se então, a análise das respostas, organizando-as de acordo com as categorias encontradas. O questionário solicitava que os

[18] Como a escola pesquisada é a única que oferta Sala de Recursos, os professores pesquisados representam todos os docentes da rede municipal.

[19] Na rede estadual optou-se por pesquisar junto aos professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, cujo objeto fundamental é a apropriação da Língua Portuguesa, área diretamente relacionada à dislexia.

professores indicassem o tempo de atuação, a formação acadêmica e o vínculo com a instituição, a essas questões obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 7 – Tempo de serviço na função entre os docentes pesquisados

Tempo na docência	Frequência			
	Municipal	%	Estadual	%
Menos de um ano	-	0%	01	11%
De 1 a 5 anos	05	33%	01	11%
De 6 a 10 anos	04	27%	04	45%
De 11 a 15 anos	02	13%	03	33%
De 21a 25 anos	04	27%	-	0%
TOTAL	15	100%	09	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

Verifica-se que na rede municipal o número de professores com mais de vinte anos de experiência profissional é superior ao número constatado nessa faixa na rede estadual. Tais números podem ser melhor compreendidos quando associados ao tipo de vínculo empregatício dos docentes, o qual apresenta-se no Quadro 8.

Quadro 8 – Vínculo empregatício apresentado pelos docentes pesquisados

Tipo de vínculo	Frequência			
	Municipal	%	Estadual	%
Temporários	01	7%	06	67%
Efetivos	14	93%	03	33%
TOTAL	15	100%	09	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

O número de professores com vínculo efetivo na rede municipal é maior do que na rede estadual, onde prevalecem os contratos temporários. Na rede municipal, não há fixação dos padrões de concurso, ou seja, a cada início de ano

letivo é realizada uma distribuição geral de aulas, o que pode acarretar mudanças de escolas entre os docentes. Já na rede estadual existe a fixação de padrões de concurso, entretanto o número de professores concursados é muito pequeno em relação aos temporários, o que acarreta a mesma problemática da rotatividade.

Entende-se que as mudanças de uma escola para outra podem ocasionar a não vivência plena do Projeto Político Pedagógico da escola, pois esse documento, norteador das ações escolares, por ser coletivo, necessita do envolvimento de todos para a consecução dos objetivos elencados para a educação ali realizada. Também do ponto de vista dos alunos, esse rodízio constante acarreta prejuízos quanto à aprendizagem, principalmente dos que têm mais dificuldades, uma vez que prejudica a formação de vínculos afetivos entre professores e alunos, o que influencia a aprendizagem.

Quando à formação acadêmica obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 9 – Formação acadêmica dos docentes pesquisados

Curso	Frequência – Anos			
	Iniciais	%	Finais	%
Letras	01	7%	09	100%
Pedagogia	11	72%	-	-
Artes Visuais	01	7%	-	-
Magistério	02	14%	-	-
TOTAL	15	100%	09	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

Quanto à formação profissional dos docentes a LDBEN 9394/96 dispõe:

> Art. 62º**.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDBEN 9394/96).

Os professores pesquisados indicaram atender às exigências legais para a atuação docente, prevalecendo a formação em nível superior. Entretanto, 14% dos professores entrevistados possuem apenas a formação de nível médio o que indica o não cumprimento integral da legislação que, a partir do ano de 2001, com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), previa o prazo de dez anos para que todos os professores, ao assumirem o magistério tivessem concluído o curso superior. Esse prazo foi estendido por mais dez anos pelo atual Plano Nacional de Educação.

Na sequência do questionário, os professores responderam à primeira questão aberta, a qual solicitava que indicassem o que são dificuldades de aprendizagem. As respostas, preenchidas com consulta, indicaram “problemas na assimilação dos conteúdos escolares” e foram agrupadas de acordo com a principal referência apontada pelos professores, conforme o próximo quadro:

Quadro 10 – Referências dos docentes ao conceituarem a dislexia

Referências relativas às dificuldades de aprendizagem	Frequência – Anos			
	Iniciais	%	Finais	%
Os professores	3	20%	1	12%
Os alunos	9	60%	4	44%
Condições sócio-biológicas mais amplas	3	20%	4	44%
TOTAL	15	100%	9	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

Constatou-se que, pelo fato dos docentes elaborarem as respostas dos questionários em suas casas, utilizaram-se de clichês, muitas vezes semelhantes. Entretanto, considerou-se que os recortes efetuados revelam o que para eles é mais importante na conceituação.

O entendimento dos professores, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o que são as dificuldades de aprendizagem coincide. As respostas sobre o que seriam as dificuldades de aprendizagem indicaram tratar-se de problemas na apropriação, assimilação e compreensão dos conteúdos ensinados. A dificuldade na assimilação dos conteúdos escolares estaria associada a fatores diferentes, alguns apontaram a prática do professor, outros

indicam o próprio aluno e há ainda os que se referem a condições sócio-biológicas mais amplas. Entretanto, o número de docentes que responsabilizaram os alunos foi 300% maior do que o número dos que se referiram aos dois outros fatores, o que no limite indica a necessidade de aprofundar essa discussão tanto nos processos de formação inicial quanto continuada.

Verificou-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos anos finais, há maior frequência de respostas indicando o professor como sujeito ativo na detecção e busca pela superação das dificuldades de aprendizagem. Na sequência são elencados esses relatos:

> A partir daí, fica mais difícil sanar essa dificuldade, mas não é impossível, basta o aluno querer e o professor dispor de paciência e dedicação (P4, 2013).
>
> É quando o aluno não consegue acompanhar os conteúdos trabalhados mesmo o professor fazendo várias atividades diferenciadas. Ele ainda permanece com dificuldade de compreender (P10, 2013).
>
> Quando o aluno não consegue realizar as atividades solicitadas, principalmente aqueles que mesmo com auxílio do professor não conseguem. Quando chega-se ao término de um trabalho e o aluno não atingiu os objetivos propostos. Quando o professor propõe várias intervenções, modifica a metodologia e mesmo assim, os resultados não aparecem (P12, 2013).
>
> Acredito que ao professor analisar a sala de aula como um todo e levar em consideração os conteúdos trabalhados e utilizar-se de várias maneiras para ensinar e a criança não consegue compreender tais conhecimentos. Ela está com dificuldade de aprendizagem (P16, 2013).

Os trechos acima indicam que compete ao professor buscar formas diferenciadas de ensinar, apesar de entenderem que compete também ao aluno querer aprender. Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, tais docentes demonstram preocupação em diversificar as metodologias e buscar individualizar o ensino das crianças que apresentam dificuldades. Indicam a necessidade de que o aluno atinja os objetivos propostos para cada série, o que remete à importância do professor dominar os conceitos, o como e o porquê propô-los para sua classe. As alterações metodológicas intencionais trazem mudanças na aprendizagem dos alunos, as quais, entretanto, podem estar imperceptíveis ao professor que interpreta como “os resultados não aparecem” (P12, 2013).

A seguir, apresentam-se exemplos de excertos que colocam no aluno a ênfase ao refletir sobre as dificuldades de aprendizagem (P3, P7, P8, P18):

> As dificuldades de aprendizagem advém de fatores orgânicos ou psicológicos, estes podem estar associados ao cansaço físico ou mental, preguiça, desinteresse, desatenção entre outros, isso tudo muitas vezes acaba desmotivando o educando (P3, 2013).

> São alunos que podem apresentar problemas na resolução de algumas atividades escolares e serem “brilhantes” em outras. São perturbações psicológicas básicas envolvidas na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar por uma aptidão imperfeita de ouvir, pensar, ler, escrever ou fazer cálculos matemáticos (P7, 2013).

> Problemas de aprendizagem que acontecem na instituição escolar, podem ser em disciplina específica ou em mais que uma, algumas crianças apresentam dificuldade em leitura e escrita e outras em cálculos e raciocínio lógico. (dislexia, problemas de percepção entre outros) (P8, 2013).

> Dislexia, defasagem de aprendizagem, alunos que estão no 5º ano e não estão alfabetizados (P18, 2013).

Outros professores fazem relatos apoiados na literatura sobre as dificuldades de aprendizagem e, embora o estilo denuncie terem feito uma consulta bibliográfica, os trechos escolhidos revelam suas concepções a respeito do tema:

> Eu entendo que dificuldades de aprendizagem são condições sócio biológicas que afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas, e abrange transtornos tão diferentes como incapacidade de percepção, dano cerebral, disfunção cerebral, entre outros. Dificuldades de aprendizagem também se referem a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou outras habilidades (P20, 2013).

> É um tipo de dificuldade de aprendizagem pela qual o indivíduo apresenta uma desordem em aprender efetivamente. A expressão “dificuldades de aprendizagem” é usada para referir condições sócio-biológicas que afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas, e abrange transtornos tão diferentes como incapacidade de percepção, dano cerebral, disfunção cerebral mínima (DCM), autismo, dislexia e afasia desenvolvimental. No campo da educação são a dislexia, a disortografia e a discalculia (P21, 2013).

> As dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas por duas vertentes. A primeira, que parte do pressuposto de que são transtornos que afetam a capacidade do cérebro na apropriação do conhecimento, caracterizando-as como uma visão psicologizante de aprendizagem, atribuídos a fatores intrínsecos do sujeito. A segunda vertente, assenta-se sobre a Psicologia Histórico-Cultural, a qual considera que as dificuldades são resultados de inúmeros fatores (sociais, culturais, etc.), sendo que as crianças podem se desenvolver por meio das relações sociais e da interação com outros sujeitos (P24, 2013).

Englobam em sua definição fatores sociais e biológicos, priorizando esse último, pois apesar de indicarem inicialmente as condições sócio biológicas mais amplas, enfatizam fatores orgânicos como, por exemplo, dano cerebral, disfunção cerebral mínima e incapacidades perceptivas. Tal tendência vem sendo disseminada nos ambientes escolares, levando ao encaminhamento de muitos alunos para avaliação médica, os quais são diagnosticados como portadores de Transtornos Funcionais Específicos, como a dislexia e o TDAH.

No quadro 10, como já explicitado, destaca-se que 60% dos professores dos Anos Iniciais e 44% dos Anos Finais, indicaram que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas aos próprios alunos, não se referindo ao professor, como se a aprendizagem não fosse uma via de mão dupla, como pode ser observado nos excertos a seguir:

> [O que são dificuldades de aprendizagem?] Quando não assimila os conteúdos trabalhados (P1, 2013).
>
> São as dificuldades de assimilação, compreensão e apropriação do conteúdo (P2, 2013).
>
> Falta de atenção, concentração, dificuldades na leitura e escrita. Dificuldades para entender matemática, defasagem de conteúdos (P5, 2013).
>
> São processos de ensino não adquiridos pela criança de forma autônoma (P6, 2013).
>
> Dificuldade de concentração, baixo interesse em realizar as atividades (P9, 2013).
>
> É a dificuldade ou incapacidade do aluno de entender e aprender o que lhe é ensinado (P11, 2013).
>
> De maneira geral dificuldades de aprendizagem refere-se a vários transtornos que afetam os alunos e se manifestam de diferentes maneiras, dependendo do aluno. Sendo observada principalmente na aquisição da leitura e escrita, raciocínio lógico ou habilidades matemáticas (P13, 2013).
>
> O processo de ensino ainda não adquirido pela criança com autonomia (P14, 2013).
>
> É quando o aluno não consegue assimilar os conteúdos que foram trabalhados (P15, 2013).
>
> Quando por variadas formas aplicado o conteúdo ao aluno sente dificuldade de adquirir este conhecimento (P17, 2013).

> São dificuldades do indivíduo de aprender, com isso afetando a capacidade de codificar e assimilar determinadas informações (P19, 2013).

> É a dificuldade de sintetizar um dado conteúdo específico, é a falta de assimilação de conceitos de ordem científica (P22, 2013).

> Acredito ser a dificuldade que o indivíduo tem em aprender e apreender, raciocínio. Porém, é importante diferenciar dificuldades de aprendizagem com fracasso escolar; mesmo semelhantes, são coisas diferentes (P23, 2013).

A explicação de que as dificuldades de aprendizagem sejam fruto de problemas inerentes aos próprios alunos remete à situação apontada por Patto (1999), sobre o fracasso escolar. É necessário ressaltar que para compreender o que leva às dificuldades de aprendizagem, primeiro é preciso conhecer a realidade social em que se produz o fracasso em si e as diferentes explicações sobre ele, pois

> numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural […] só pode resultar num grande mal entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 1999. p 63).

Esse entendimento equivocado sobre o fator inato das dificuldades de aprendizagem foi detectado nos relatos apontados anteriormente e difere dos pressupostos teóricos utilizados nessa dissertação, os quais indicam que o psiquismo humano não nasce pronto, mas sim que, ao nascer, o sujeito apresenta as bases biológicas para vir a se desenvolver enquanto gênero, a partir das mediações culturais às quais for exposto, sendo a escola o local por excelência dessas mediações.

Perguntou-se também aos professores como percebem se os alunos estão apresentando alguma dificuldade de aprendizagem. A essa questão obteve-se respostas com diferentes enfoques, classificadas em duas ou mais categorias:

Quadro 11 – Como os docentes percebem as dificuldades de aprendizagem

Subcategorias	Frequência – Anos			
	Iniciais	%	Finais	%
Avaliação cotidiana e observação do aluno	12	54%	5	38,4%
Dificuldade de memorização	4	18%	1	7,7%
Aproximação e conhecimento do aluno	-	0%	1	7,7%
Pelo comportamento do aluno	1	5%	1	7,7%
Quando escrevem letras e números espelhados, dificuldade psicomotora, trocas de letras, dificuldades para ler e escrever	3	13%	2	15,4%
Pela saúde física e mental	-	0%	1	7,7%
Em comparação aos demais alunos	-	0%	1	7,7%
Através do contato com pais e equipe pedagógica	1	5%	-	
Falta de preparo dos professores alfabetizadores, falhas na alfabetização e falta de compromisso dos envolvidos	1	5%	1	7,7%
TOTAL	22	100	13	100

Fonte: Questionário respondido pelos professores.

As dificuldades de aprendizagem são percebidas de maneira semelhante nos anos iniciais e nos anos finais com exceção dos aspectos relacionados a problemas na memorização, que prevalecem na primeira etapa do Ensino Fundamental. Cinquenta e quatro por cento dos docentes dos anos iniciais e 38,4% dos docentes dos anos finais, responderam que as percebem a partir de avaliação cotidiana e observações dos alunos. Nos dois níveis de ensino pesquisados, as respostas mais frequentes indicam que os professores têm dado atenção mais contínua à avaliação e observado cotidianamente seus alunos, pelo menos no discurso. Os dados revelam, ainda, que os professores dos anos iniciais valorizam mais a memória do que professores dos anos finais.

Durante a análise dos laudos médicos verificou-se um aumento no número de alunos com diagnóstico de TDAH associado à dislexia. Sabe-se que a principal queixa sobre o aluno com TDAH se refere ao comportamento. Do total de entrevistados, 5% dos docentes dos anos iniciais indicaram que associam as dificuldades de aprendizagem ao comportamento do aluno, esse percentual é de

7,7% nos anos finais, o que pode indicar uma confusão entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Constatou-se que 5% dos professores dos anos iniciais e 7,7% dos docentes dos anos finais afirmaram perceber as dificuldades de aprendizagem por falhas na alfabetização, apontando a falta de preparo e de compromisso dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que pode revelar uma concepção de que o processo de alfabetização deva restringir-se às classes de alfabetização.

Cinco por cento dos docentes dos anos iniciais mencionaram que percebem as dificuldades através do contato com a equipe pedagógica e os familiares. Acredita-se que essa fala se refira às informações que os pedagogos e familiares trazem aos professores sobre as crianças que apresentam laudos indicando Transtornos de Aprendizagem. Fato bastante comum nas redes pesquisadas é a família informar a equipe pedagógica da escola sobre os diagnósticos, ficando a cargo desses profissionais repassarem, em conjunto com os professores das Salas de Recursos, tais informações aos docentes do ensino comum.

Dos professores dos anos iniciais, 13% indicam que as dificuldades de aprendizagem decorrem de problemas psicomotores, trocas de letras e escrita espelhada, parecendo não compreenderem a escrita espelhada como parte do processo evolutivo da coordenação motora.

P20 dá indicações de que para avaliar se uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem faz-se necessário inicialmente compreender os aspectos relacionados à aprendizagem.

> Para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, se faz necessário, primeiramente entender o que é aprendizagem e quais os fatores que nela interferem. Alguns fatores que analiso são: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória (P20, 2013).

Observa-se que esse professor indica vários fatores que estariam relacionados às dificuldades de aprendizagem, tais como saúde, maturação, e inteligência. Nessa mesma perspectiva, a resposta de P1 indica que percebe as dificuldades pela

> aproximação direta iniciando um profundo conhecimento. Visando se a dificuldade é crônica, clínica ou patológica. Trabalhando o cognitivo do aluno. Um reconhecimento do mesmo emocionalmente. Avaliando cotidianamente (P1, 2013).

Ainda que trazendo elementos positivos, como o trabalho cognitivo do aluno, seu reconhecimento emocional, e uma avaliação cotidiana, esse docente fala em dificuldade “clínica ou patológica”, denunciando seu olhar médico, referindo-se a uma possível dificuldade “crônica” que acompanhará o aluno por todo percurso escolar, sendo passível de “remediação”, já que é patológica.

Essa característica está presente nas falas de outros professores. Verificam-se indícios da crença de que uma vez detectada a dificuldade, as possibilidades de superação são pequenas e, no caso do diagnóstico de um transtorno funcional, como a dislexia, parece que a barreira se torna ainda maior, quase que intransponível.

> Quando o aluno não consegue memorizar as letras do alfabeto, esquecimento, dificuldades em reconhecer e identificar sons iniciais e finais de palavras simples, em juntar fonemas, nomear rapidamente objetos, decorar sequências, inversão de letras. Também as dificuldades psicomotoras: lentidão, lateralidade, organização do espaço e do tempo (P13, 2013).

O relato de P13 mostra alguns dos conceitos básicos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita, como reconhecimento das letras do alfabeto, identificação dos sons dessas letras quando associadas a outras, domínio da lateralidade. Porém não os apresenta como fatores que, uma vez em defasagem, poderiam ser retomados adequadamente. Como o ser humano está em constante aprendizado, acredita-se que não dominar uma dessas habilidades em determinado momento do percurso escolar não indica que ele não possa vir a dominá-la em outro. Desta forma, o Plano de Trabalho Docente[20] deve ser revisto periodicamente, fazendo as adequações necessárias ao atendimento educacional de toda a turma.

As questões seguintes buscaram verificar o que os professores apontam como o fator causador das dificuldades de aprendizagem e quais as formas de superá-las. As respostas obtidas nas questões abertas foram organizadas em categorias:

[20] O Plano de Trabalho Docente se refere ao planejamento periódico que o professor deve organizar seguindo as orientações específicas de cada escola.

Quadro 12 - Causas das dificuldades de aprendizagem na perspectiva docente

Categoria	Frequência			
	Anos Iniciais	%	Anos Finais	%
Transtornos psicológicos, neurológicos ou comportamentais	14	44%	8	42%
Problemas familiares	9	28%	3	16%
Falta de compromisso do aluno, preguiça e desinteresse	-	0%	4	21%
Falta de compromisso do professor	2	6%	1	5%
Fatores sociais	7	22%	3	16%
TOTAL	32	100%	19	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

Observou-se que em torno de 43% dos professores pesquisados, indicaram que os fatores causadores das dificuldades de aprendizagem são de ordem psicológica, neurológica ou comportamental, revelando o quanto essa explicação está disseminada nos ambientes escolares.

> Inúmeras são as causas, que vão desde neurológicas até comportamental (P2, 2013).

> Transtornos os mais variados: psicológico, neurológico ou comportamental (P1, 2013).

O depoimento de P7 se refere a fatores ambientais, biológicos e culturais, mas colocando sobre a criança um papel quase decisivo sobre a não aprendizagem, a qual derivaria da falta de autoconfiança:

> Podem ser fatores biológicos, influências do ambiente doméstico, ambiental e escolar. Crianças privadas de um ambiente estimulante, principalmente nos primeiros anos, em geral, tendem a não ter autoconfiança, menos persistentes quando encontram problemas (P7, 2013).

Vinte e quatro por cento dos professores indicaram que os problemas familiares são determinantes das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido as seguintes falas demonstram essa subcategoria.

> As causas são muitas, tanto orgânicas, quanto emocionais. Falta de estrutura familiar (o filho foi ou não desejado, abandonado, criado por avós e tios); tratamento adequado; problemas cerebrais; herança genética (P19, 2013).

> Problemas familiares; Problemas mentais; Exclusão (P4, 2013).

> Algum transtorno emocional, ambiente familiar, fatores biológicos, etc. (P5, 2013).

> Falta de atenção, criança superprotegida, problemas emocionais e genética (P6, 2013).

Vinte e um por cento dos entrevistados indicaram que a causa estaria na falta de compromisso, preguiça e desinteresse do próprio aluno, ou seja, para estes professores, quando uma criança não aprende a ler e a escrever, o faz por não querer, visto que a preguiça aparece como um dos fatores para a não aprendizagem.

> São vários fatores como: preguiça, desinteresse do aluno, aptidão, hiperatividade, TDH, transtorno de déficit de atenção, alunos desmotivados (P21, 2013).

> Penso que essas dificuldades têm fatores desde orgânicos ou mesmo emocionais e associados muitas vezes à preguiça, cansaço, sono, agitação, falta de atenção da família e com cuidado diferenciado e atento para com a criança (P23, 2013).

Essas falas demonstram uma mescla de possibilidades, visto que indicam fatores como preguiça e também transtornos específicos como o TDAH. Ao mencionar a desmotivação, P21 não indica suas causas, porém no conjunto de sua resposta pode-se supor que a desmotivação deva-se ao desinteresse do próprio aluno. É interessante que todas as respostas nessa subcategoria foram dadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Fator que respalda o que já se indicou anteriormente sobre a disponibilidade dos professores dos anos iniciais para atender seus alunos, por ficarem mais tempo com eles e conseguirem conhecer melhor suas características individuais.

O processo de ensino e aprendizagem ocorre através da interação entre os sujeitos que fazem parte dessa relação. Tal processo está exposto às interferências de ordem política e econômica. P12 menciona essa situação da seguinte forma:

> Há todo um contexto, até pela própria organização social em que estamos vivendo, iniciando pela falta de estímulo durante o desenvolvimento inicial da criança; as condições sociais em que ela vive, estrutura familiar, quando inicia o processo escolar algumas dessas questões que poderiam ser supridas, não ocorre, até mesmo por toda uma organização e preparo de todos os envolvidos com a educação das crianças (P12, 2013).

Não há como culpabilizar o aluno nem o professor pelo fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Buscou-se ao longo dessa análise demonstrar que os aspectos que envolvem o processo educativo, desde as políticas públicas para os vários setores sociais, passando pela inculcação de saberes de outras áreas, como a medicina, dentro do espaço escolar, até as políticas de formação de professores, entrelaçam-se para atender a uma demanda social que, implicitamente, exige que as diferenças individuais sejam reforçadas negativamente, visto que não são respeitadas, mas sim utilizadas na tentativa de explicar a desigualdade.

Perguntou-se aos professores se estes acreditam na superação das dificuldades de aprendizagem, na sequência o Quadro 13 indica o que responderam:

Quadro 13 – Possibilidades de sanar as dificuldades de aprendizagem

Subcategoria	Frequência	%
Sim	19	79%
Em partes	05	21%
TOTAL	24	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

Nenhum dos professores indica que as dificuldades de aprendizagem não possam ser sanadas, 79% dos entrevistados indicaram que as dificuldades podem ser superadas e o restante (21%), as compreende como parcialmente superáveis. Superá-las parcialmente pode indicar que os alunos aprenderiam a ler e a escrever, porém em níveis limitados.

P5 menciona a necessidade de trabalho conjunto entre escola e família, indicando que em algumas situações, provavelmente daqueles alunos com dificuldades mais acentuadas, haja a necessidade de intervenção de outros profissionais,

> Sim, na maioria das vezes pode ser sanado, fazendo um trabalho junto escola e família e muitas vezes é necessário até procurar um profissional para auxiliar, avaliar a criança (P5, 2013).

Em sentido inverso, a fala de P15, revela que as dificuldades podem ser

sanadas

> em partes, depende de cada educando, conforme as dificuldades de cada um e o fator genético (P15, 2013).

Esse docente menciona o fator genético como sendo determinante da incapacidade para aprender. Estabelecer essa condição de não superação das dificuldades não parece apropriado considerando-se o referencial teórico aqui adotado. P18 abre uma perspectiva de superação:

> Acredito que sim. Mas isso é um trabalho demorado, que demanda bastante tempo. Pois criança com dislexia, discalculia, dentre outros, aprendem, mas não no mesmo período (época que os demais). Para isso as salas de recurso são de grande importância para os alunos e professores (P18, 2013).

Essa fala ratifica a necessidade de ampliação do tempo escolar para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, medida que aliada ao atendimento em Sala de Recursos pode auxiliar o trabalho docente na tarefa de ensinar os alunos com diagnóstico de dislexia. Cada criança apresenta um ritmo de aprendizagem, o qual respeitado possibilita a aprendizagem de todos.

O sistema escolar barra algumas possibilidades de organização do ensino pautadas em tais ritmos individuais. As escolas pesquisadas são organizadas em séries anuais, nas quais o aluno deve estar apto para o ano subsequente para que seja aprovado. Entretanto, existe a possibilidade de aprovação por Conselho de Classe, o que ocorre quando a criança não domina todos os conteúdos necessários para aprovação, mas é promovida, de acordo com decisão coletiva dos professores.

Não se trata de criticar as aprovações por Conselho de Classe, questionam-se como são organizadas as ações pedagógicas desenvolvidas com a criança aprovada no conselho no ano seguinte. Pela análise dos planos de trabalho docente, verifica-se que não há este registro. Observaram-se na rede estadual algumas iniciativas de organização de planos de trabalho docente adaptados para o atendimento a esses alunos, contudo tais documentos trazem poucas alterações em relação ao plano de trabalho destinado para toda a classe.

O Quadro 14 indica as respostas dadas pelos professores à questão aberta, quanto às medidas que tomariam para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Quadro 14 - Medidas para sanar as dificuldades de aprendizagem

Categoria	Frequência	%
Adaptação no currículo e PTD	14	39%
Trabalho individualizado	09	25%
Uso de material concreto	05	14%
Busca por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos	03	9%
Simplificação as instruções	02	5%
Informação aos pais	02	5%
Uso de materiais adaptados	01	3%
TOTAL	36	100%

Fonte: Questionários respondidos pelos professores.

Trinta e nove por cento dos professores indicaram que as principais medidas tomadas para sanar as dificuldades de aprendizagem referiam-se à adaptação no currículo e no plano de trabalho docente. Conforme informado anteriormente, nas escolas da rede estadual há uma iniciativa de sistematização dessas adaptações, porém tais documentos não apresentam diferenças significativas entre o planejamento destinado aos que apresentam dificuldades de aprendizagem em relação aos demais alunos.

Vinte e cinco por cento dos docentes indicaram que o trabalho individualizado poderia sanar as dificuldades:

> Procuro deixar o aluno à vontade, em um primeiro momento, somente observá-lo, diante das atividades. Explicar individualmente, até que compreenda, pelo menos um pouco. Ajudo ao máximo! (P4, 2013).

Esse trecho indica que o professor primeiramente observa o aluno produzir sozinho, visualizando onde estariam suas maiores dificuldades. Na sequência lhe explicaria até que ele aprendesse “pelo menos um pouco”. Esse docente propõe um trabalho de mediação necessário a qualquer processo de ensino, em especial ao das crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, conforme proposto pela Psicologia Histórico-Cultural.

Simplificar as instruções é outra medida proposta:

> Utilizo-me de fatores que venham a facilitar a aprendizagem do aluno como:

> simplificação nas instruções no que diz respeito a tarefas escolares, alteração de textos, do trabalho de casa e propostas de avaliações diferenciadas (P7, 2013).

Simplificar as instruções, remete à organização do ensino de acordo com a capacidade de cada aluno (Vygotski, 1997a), e atende à Instrução nº016/2011 SEED/SUED, que orienta a realização de adaptações de acordo com as necessidades do aluno. Muito do que essa instrução propõe auxiliaria a aprendizagem de todos os alunos e isso não acarretaria um barateamento dos objetivos.

Encontraram-se algumas respostas indicando a necessidade de buscar junto a profissionais de outras áreas o auxílio necessário, pois

> a escola precisa recorrer a psicopedagogos, psicólogos, para juntos estruturar ações que contribuam como solução para diminuir os problemas de aprendizagem (P9, 2013).

Apesar de apenas 9% indicarem essa necessidade, entende-se que o ambiente escolar está aberto ao auxílio desses profissionais. Compreende-se que o trabalho multidisciplinar pode auxiliar muito o progresso na aprendizagem, não somente dos alunos disléxicos, mas de todos os que se encontram matriculados. O que não se concorda é passar a esses profissionais o papel que é do professor.

Compete ao docente a tarefa de ensinar. Sua formação pedagógica deve ser pautada no ensino, nas metodologias voltadas para essa atividade. O profissional deve dominar os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos para que a aprendizagem de seus alunos ocorra satisfatoriamente. Neste sentido, P11 relata:

> [...] preparo bem as aulas; Deixo claro para o aluno o quê e porquê está aprendendo tal conteúdo. Tento atender individualmente (P11, 2013).

Esse relato indica a necessidade do domínio docente sobre aquilo que irá ensinar, de tal modo que consiga mostrar aos alunos os objetivos do ensino por ele ministrado. Mais uma vez, ressalta-se a importância do processo de mediação professor-aluno.

Apenas 5% indicaram relacionarem-se com os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem:

> Procuro manter os pais informados a respeito das dificuldades (P13, 2013).

Vê-se que o contato da escola com a família é muito importante, pois a família é a responsável pelas primeiras mediações entre a criança e a cultura, porém é preciso ressaltar que compete à escola a função de ensinar os conhecimentos científicos. Sabe-se que são propostas à escola atividades que não são necessariamente pedagógicas. Ações das áreas da saúde e do serviço social, por exemplo, acabam sendo realizadas na e pela escola, local onde a atividade pedagógica deveria ser o centro, pois

> [...] considera-se que tal unidade (atividade pedagógica) somente se efetiva quando educadores e estudantes, em suas atividades particulares, se integram em uma atividade em comum, com motivos, objetivos e finalidades correspondentes entre si. Diante desta condição, ações e operações na atividade de ensino e na atividade de estudo correspondem a um mesmo fim – o desenvolvimento humano por meio da apropriação da produção cultural humana no contexto escolar (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 316).

Percebe-se, nas respostas dadas pelos professores, uma preocupação em atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente aos que possuem algum diagnóstico de transtorno funcional específico. Verificou-se também que os aspectos biológicos ainda se sobressaem aos sociais no que diz respeito a tais dificuldades, pois 44% dos professores dos anos iniciais e 42% dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental colocam a ênfase nesses aspectos, direta ou indiretamente.

Buscou-se ao longo desse trabalho indicar que a questão da dislexia não se centra na criança que não aprende a ler e a escrever adequadamente. Há uma série de fatores que se entrelaçam e que conduzem a essa condição de não aprendizagem. Demonstrou-se quais são as funções psicológicas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita e também o papel fundamental do professor nesses processos. Verificou-se que o ensino público voltado para os filhos da classe trabalhadora apresenta grandes dificuldades, uma vez que a maior parte dos docentes pesquisados apresenta muitos equívocos na compreensão dessas questões fundamentais. A questão da dislexia aí se insere e, nesse sentido, procurou-se identificar mais dados sobre a gênese do problema, verificando onde e como esse pretenso transtorno origina-se.

Para tanto, após a identificação das crianças diagnosticadas como disléxicas, realizou-se contato com suas famílias, tendo em vista que existe

mudança de professores de um ano para outro e que nas pastas individuais dos alunos não há relatos sobre todo o processo percorrido até o diagnóstico, havendo apenas os laudos médicos que, em alguns casos, sequer apresentam a data da emissão. Na próxima subseção serão analisadas as entrevistas realizadas com as mães dos dezessete alunos, nas quais se questionou sobre o início das dificuldades de aprendizagem, quais os tipos de atendimento oferecidos à criança e ainda sobre como a família passou a encarar o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3 As dificuldades de aprendizagem e suas repercussões no ambiente familiar

A leitura e a escrita são práticas sociais culturalmente elaboradas que têm servido para difundir a cultura entre os seres humanos ao longo da historia. Quando uma família matricula seu filho pequeno na escola, já apresenta expectativas em relação à aprendizagem dessas técnicas. Nesse sentido, ouvir as mães dos alunos que apresentam diagnóstico de dislexia apresentou-se como um grande desafio, visto ser-lhes difícil falar sobre essa questão por assumirem eles próprios a incapacidade dos filhos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Falar sobre o processo que levou ao diagnóstico da dislexia significou-lhes relembrar momentos dolorosos. As famílias entrevistadas demonstraram sofrimento em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças, revelando que a convivência com o fracasso escolar parece afetar não somente o aluno, mas também seu grupo familiar.

Ouvir tais depoimentos trouxe sinalizações que serão apontadas nesta subseção, as quais reiteram a hipótese defendida nessa dissertação de que a questão da dislexia abrange muito mais fatores de ordem social, política e pedagógica do que fatores biológicos.

As questões propostas às mães dos alunos encontram-se no Quadro 15, apresentado na sequência:

Quadro 15 – Perguntas apresentadas às mães dos alunos

	Questões
1	Quando seu filho começou a apresentar dificuldades de aprendizagem (idade e série)? Antes de vir pra escola ele já apresentava algum comportamento que indicasse dificuldades?
2	Quem percebeu as dificuldades?
3	Seu filho foi encaminhado para algum especialista, como neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo ou psiquiatra?
4	Depois da consulta e do laudo médico, como você passou a ver seu filho? O que mudou a partir de então?

Nominaram-se os entrevistados de M1, M2, e assim por diante, até M17. Todos os sujeitos envolvidos na coleta de dados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, autorizando a realização das entrevistas, conforme Anexo 3. As entrevistas foram analisadas e categorizadas de acordo com o Quadro 16.

Quadro 16 – Categorias pesquisadas junto às mães

Categorias	
1.	Idade em que apareceram as Dificuldades de Aprendizagem.
2.	Especialistas que atendem à criança.
3.	Visão familiar pós-laudo médico.

A categoria 1 – Idade em que apareceram as dificuldades de aprendizagem foi definida por se entender a relevância deste fator, para que se pudesse identificar se tais dificuldades surgem nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou posteriormente. É importante salientar que as mães indicaram a idade em que as dificuldades de aprendizagem teriam aparecido, sem que isso coincidisse, necessariamente, com a data da avaliação neurológica.

A categoria 2 – Quais especialistas atendem à criança, objetivou analisar por quais profissionais os alunos passaram até chegar ao diagnóstico de dislexia, além

de verificar se o atendimento profissional que continuam recebendo é na área pedagógica, psicologia e/ou médica.

A categoria 3 – Visão familiar pós-laudo, teve a finalidade de perceber se, após o parecer médico, o olhar da família sobre a criança foi alterado e em que medida esta nova condição pode ter ajudado na superação das dificuldades. A partir dessas categorias os dados foram tabulados e serão apresentados na sequência.

Quadro 17 – Categoria 1 – Idade de aparecimento das dificuldades de aprendizagem

Categoria 1	Frequência		
	Antes dos cinco anos	Com seis anos	Com sete anos
Idade em que aparecem as dificuldades de aprendizagem.	9	5	3

Fonte: Entrevistas com as mães.

Percebe-se no Quadro 17 que 53% responderam que as dificuldades de aprendizagem apareceram antes dos cinco anos de idade. Assinala-se que antes dos cinco anos de idade a criança frequenta a Educação Infantil, etapa em que a alfabetização não é o principal objetivo, logo é interessante que mais da metade dos entrevistados tenha relatado que tais dificuldades de aprendizagem tenham surgido nessa faixa etária.

Nesta primeira categoria foram citados vários fatores, os quais podem confundir o diagnóstico. Observe-se o quadro a seguir:

Quadro 18 – Comportamentos indicativos de dificuldade de aprendizagem

Tipo de comportamento	Frequência
Atraso no desenvolvimento motor	2
Esquece rapidamente do que aprende	1
Problemas na fala	2
Troca de letras	2
Dificuldade para copiar	3
Agitação e ansiedade	3
Desatenção	4

Fonte: Entrevistas realizadas com as mães.

Comportamentos como dificuldade para copiar, agitação, ansiedade ou desatenção, não significam previsão determinista de que dificuldades na aprendizagem surgirão. Parece que as mães se apropriam do discurso da escola, o que pode atuar como “profecia auto-realizadora” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981).

O Quadro 18 demonstra que o principal indicativo da presença das dificuldades de aprendizagem é a desatenção, condição indicada por 24% das mães. Conforme apontado na primeira seção dessa dissertação a atenção é uma das funções psicológicas superiores que apresenta grande importância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Considerando-se que a atenção é uma função aprendida, compete à escola organizar-se de maneira a desenvolvê-la nos alunos, não esperando que apareça espontaneamente.

Entretanto, o atraso no desenvolvimento motor, revelado no sentar e no andar, por exemplo, são indicativos de problemas neurológicos, tradicionalmente associados a atrasos no desenvolvimento cognitivo.

> Eu sabia que ele era molengão, tinha sete, oito meses e não sentava sozinho, mas não entrava na minha cabeça, como mãe eu não aceitava. Daí as tias da creche começaram a dizer: teu menino é diferente [...]. Chegou nos dois anos e nada de ele caminhar, ele se arrastava. [...] fiz tomografia, raio x das pernas, levei em tudo que era médico, eu ia pra Cascavel e nada. Daí um dia a doutora disse: amanhã vamos fazer todo tipo de exame, se não der nada eu sinto muito, daí teu filho é de natureza que ele não caminha... Daí fizemos e deu tireoide, daí ela disse que tireoide atrasa o desenvolvimento motor, tanto é que ele firmava as perninhas mas como doía muito, ele não se interessava [...]. [...] sempre me orientavam, [...] quando ele for pra escola ele vai ter dificuldade em alguma coisa, nós não podemos dizer o que é, não sabemos [...]. Daí começou a estudar lá no primeiro aninho, já notaram que ele tinha um pouco de dificuldade [...], daí já chamaram a psicóloga, e

> daí sempre encaminhando tudo, sempre acompanhando ele e nada de aprender a ler, meu Deus, eu acho que ele aprendeu a ler no quinto ano [...]. E daí eu sempre procurei ajudar em casa também né, daí ele começou a ler. Não sei se a tireoide também ajudou ou se é só pelo fato da dislexia, não sei [...]. E ele tem vergonha disso, nossa ele não quer que eu veja de jeito nenhum, daí eu digo: [...] eu tenho que ver... daí onde eu vejo que tem palavras erradas eu falo: - aqui filho faltou o 'n' , a palavra é 'quaNdo'...Mas pronunciar a palavra ele pronuncia certo, correto. Ele sempre se sentiu inferior dos outros! Ele faz cada desenho lindo! (M1, 2013).

Essa mãe relatou os percalços que passou com seu filho. Verifica-se que há uma série de fatores biológicos no início da vida da criança que podem ter acarretado atrasos no desenvolvimento psicomotor, entretanto, após o início do tratamento e dos atendimentos na escola especializada, o desenvolvimento teria se normalizado. Por esse relato é possível observar que, tanto as professoras da creche, quanto as da escola especializada indicaram um futuro problemático na aprendizagem da criança. Segundo a mãe, a própria neurologista em determinado momento, mencionou que caso os exames não indicassem nenhuma anormalidade, o problema seria próprio da natureza da criança. Essa perspectiva pode ser considerada tradicional, na qual

> [...] o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (VYGOTSKI, 2011, p. 867).

Essa visão organicista ainda prevalece. Os manuais médicos, como o DSM IV, indicam que a criança que apresenta transtornos de aprendizagem possui uma série de limitações intransponíveis. Condição contestada pela Psicologia Histórico-Cultural, na qual a deficiência deve ser vista como “uma vantagem, uma fonte de força e habilidade que existe em sentido positivo” (VYGOTSKI, 1997a, p. 47, tradução nossa)[21]. Ao finalizar sua fala, M1 demonstra acreditar no potencial do filho. Este olhar para as potencialidades da criança é favorável ao seu desenvolvimento, pois a partir de seu reconhecimento, pode-se investir no desenvolvimento de outras áreas.

O relato de M2, revela que

[21] Nesta passagem o autor refere-se aos processos compensatórios, para aprofundar o tema ver: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – V. Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997a.

> a dificuldade de aprendizagem dela foi na terceira série, mas antes, com 4 pra 5 anos ela já frequentava fono, porque tinha dificuldade na fala, algumas palavras eram trocadas. Então entrou no pré, já foi fazer fono, isso foi até a 6ª série, fez fono direto. Mas a partir da 3ª série ela começou a se negar a escrever... (M2, 2013).

M2 indica que, antes de iniciar o Ensino Fundamental, a criança apresentava problemas na fala[22] e que realizou atendimento com fonoaudiólogo para superar as suas dificuldades. A criança teria começado a se negar a escrever a partir da 3ª série, atual 4º ano do Ensino Fundamental, demonstrando que é somente quando se iniciam as exigências para uma escrita mais elaborada que os problemas aparecem, pois até então, a fonoterapia parecia estar resolvendo o problema.

> Eu e a minha irmã éramos professoras dela, então ela queria só resolver, por exemplo, na matemática que eu trabalhava, só resolver os problemas de matemática e não queria copiar e não queria escrever por que tinha erros, daí eu disse: - não, mas não tá certo, uma menina esperta, inteligente, vai se negar a escrever é por que tem alguma coisa. Ela não queria que corrigisse, por que tinha muitos erros. Daí é que nós encaminhamos para o neurologista (M2, 2013).

A cobrança pelo sucesso escolar, por uma escrita adequada, levou a família ao neurologista:

> Ela não queria que corrigisse, por que tinha muitos erros. Daí é que nós encaminhamos para o neurologista, daí ele fez aqueles exames todos lá e identificou o problema da dislexia. Daí que nós começamos a trabalhar diferente a aprendizagem dela, aceitar o erro primeiro né, primeiro teve que trabalhar ela pra aceitar esse erro, pra ela poder depois ir corrigindo, mas não foi fácil! Ela se negava a aceitar que errava e que tinha que corrigir depois, isso foi até acho que a 6ª série, 7ª pra ela começar a fazer mesmo (M2, 2013).

A preocupação familiar estava bastante centrada em dotar a criança das condições para que ela mesma corrigisse suas produções. Primeiro foi necessária a aceitação do erro pelos adultos, “daí que nós começamos a trabalhar diferente a aprendizagem dela, aceitar o erro primeiro né”, para que a criança aprendesse que os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades apresentadas, a família percebia o potencial da filha

[22] Observou-se durante a entrevista que esta família apresenta traços de bilinguismo, o que pode ter influenciado nas dificuldades de aprendizagem da criança, contudo a literatura encontrada indica que o bilinguismo não interfere na aprendizagem (NOBRE; HODGES, 2010. FLORY, 2009. AQUINO, 2009). Hoje esta aluna está com dezenove anos e escreve com muitos erros ortográficos, no entanto, na sequência os corrige sem auxílio, tendo sido aprovada no final de 2013 no vestibular de uma universidade pública que inclui a redação como um dos critérios para seleção.

e questionava-se como uma criança que não apresentava déficit intelectual, não conseguia se apropriar da leitura e da escrita de forma competente. Esse questionamento apareceu em muitos relatos e verificou-se que após a emissão do laudo neurológico indicando a dislexia, a explicação parecia estar dada. Assim, as crianças não conseguiam ler e escrever por serem disléxicas, o que bastava às mães para justificar as dificuldades dos filhos.

O próximo quadro ilustra a categoria 2, a qual versa sobre o atendimento multidisciplinar que os alunos disléxicos recebem ou receberam ao longo do seu percurso escolar.

Quadro 19 – Categoria 2 – Atendimento Multidisciplinar

Categoria 2	Frequência – Especialista				
	Neuro-logista	Psicólogo	Fonoau-diólogo	Oftalmo-logista	Psicopeda-Gogo
Quais especialistas atendem ou já atenderam a criança.	17	10	04	02	02
%	100%	59%	24%	12%	12%

Fonte: Entrevistas com as mães.

Os dados observados no quadro anterior indicam que todos os alunos passaram por avaliação com neurologista. Isto pode ser explicado pelo fato de que uma das condições para receber atendimento educacional especializado, seja a apresentação de laudo neurológico apontando a dislexia[23]. Entretanto, ao longo desse trabalho pontuou-se que não há evidências que confirmem a existência da dislexia como um transtorno neurológico. Para Moysés (2010),

> preconiza-se que exista uma doença neurológica que comprometeria só a linguagem escrita e o diagnóstico é feito usando só a linguagem escrita. Desculpem, mas isso não é um diagnóstico, no sentido médico, isso é um processo de rotulação, em que a criança desaparece no processo; a criança e o adolescente deixam de ser

[23] Apesar da contradição, a SEED/PR define que o profissional habilitado para diagnosticar a dislexia é o neurologista.

> um sujeito, com toda a complexidade que o constitui, e se tornam apenas um doente. De uma doença jamais comprovada! (MOYSÉS, 2010, p. 14).

Na continuidade da análise dos dados, há indicação de que 59% dos alunos foram avaliados por psicólogo, serviço disponível na Secretaria Municipal de Saúde de Guaraniaçu, sendo que alguns tiveram acompanhamento psicoterápico além da avaliação psicométrica que objetiva, ao medir o quociente de inteligência, identificar se as dificuldades de aprendizagem possuem origem em déficits intelectuais, tema já abordado na seção 2.

Os atendimentos junto a fonoaudiólogos são apontados por 24%, contudo esse serviço talvez não tenha sido mais requisitado, por demandar várias seções, e o município de Guaraniaçu não contar com esses profissionais na rede pública de saúde.

Observou-se que dois alunos passaram por avaliação oftalmológica, um deles foi avaliado por esse profissional antes da consulta com o neurologista. A outra criança foi encaminhada ao oftalmologista após consulta neurológica.

> Foi assim, ninguém sabia o que ele tinha, eu levei ele em neurologista e a neurologista tratou ele como quadro de ansiedade, né?! Aí depois não melhorava, não melhorava, daí levei de novo e deu problema de visão, né?! Aí depois que foi detectado o problema de visão daí conseguiu detectar o problema de dislexia. Agora é acompanhado por neuro e psicopedagoga (M13, 2013).

Verifica-se que o neurologista apontou e medicou inicialmente o quadro de ansiedade, apesar da queixa ser de dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. Outro fator interessante refere-se à dificuldade da criança para enxergar, o que pode ter comprometido seu processo de alfabetização. A detecção da dificuldade visual ocorreu quando a criança já se encontrava matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental e, segundo relato da mãe, o médico indicou a probabilidade de que ela tivesse tal anomalia desde o nascimento. Apesar de ter frequentado a escola desde a Educação Infantil, essa criança não foi observada e avaliada adequadamente, o que prejudicou seu desempenho escolar.

Dos alunos pesquisados, 12%, passaram por sessões com psicopedagogo, sendo que um deles continua sendo atendido. Esse serviço também não está disponível no município de Guaraniaçu, e essas crianças são atendidas em Cascavel-PR.

Os profissionais mencionados no Quadro 19, à disposição da população para atendimento e avaliações nos serviços públicos de saúde em Guaraniaçu, restringem-se a um ou dois. Esse fato exige um atendimento particular, não acessível a toda a população, exceto em alguns casos nos quais se consegue atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Contraditoriamente, o não atendimento em alguns casos, pode ser um benefício, pois muitas crianças que apresentam defasagens de aprendizagem na leitura e na escrita, por não serem avaliadas por esses profissionais, não recebem o rótulo de disléxicas. Contudo, surge aí nova contradição, pois se para ser atendida em serviços de apoio pedagógico, a criança precisa do laudo, provavelmente muitas delas, fiquem à margem do processo de aprendizagem.

A análise das consequências do laudo neurológico na perspectiva das mães revelou que, em 71% dos casos, o documento trouxe uma maior compreensão e aceitação do problema do filho. Perceberam que não se tratava de preguiça, que seus filhos não aprendiam no mesmo ritmo dos demais porque apresentavam um transtorno de aprendizagem:

> Passei a perceber que ele precisava de ajuda, então me preocupei mais, por que antes de saber disso eu achava que era só preguiça dele, mas depois percebi que ele tinha muita dificuldade mesmo (M7, 2013).

> Daí depois eu entendi mais, que ele vai conseguir aprender né, um pouquinho mais atrasadinho que os outros, mas ele vai chegar lá (M1, 2013).

Entretanto, verificou-se que algumas mães não aceitam a situação, relatando: “era algo que eu não queria que ele tivesse” (M10, 2013). Para 29% delas o laudo acarretou consequências negativas:

> Pra ele foi pior, naquele ano mesmo ele reprovou por que ele entendeu que a médica falou que mesmo que ele não fizesse o que precisava fazer durante o ano ele ia passar do mesmo jeito por que ele tinha dislexia e eles não podiam reprovar ele (M9, 2013).

M9 indica algumas situações decorrentes de interpretações equivocadas dos laudos médicos, pois se a presença da dislexia significa imutabilidade, a escola não poderia reter o aluno em determinada série. Essa situação, verificável nos relatórios de Conselho de Classe, indica que as escolas entendem que as dificuldades de

aprendizagem diagnosticadas como transtornos não são passíveis de superação, logo não haveria razão para reter tais alunos.

Não se entende que a reprovação seja eficaz da forma como ocorre, na qual no ano seguinte o aluno realiza de forma igual as mesmas atividades do ano anterior, no qual não atingiu os objetivos para aprovação. Entretanto, acredita-se que ser aprovado sem possuir as condições mínimas para acompanhar a série subsequente poderá resultar em defasagens, que irão ano a ano se acentuando.

M9 continua sua fala sobre essa piora no rendimento escolar do filho comentando que

> explicava pra ele, as professoras explicavam, a supervisora explicava, mas ele entendeu isso e eu explicava, falava pra ele: - Não você vai fazer uma prova, se a professora ditar xícara e você fizer com CH e a xícara é escrita com X ela vai considerar certa, mas se você escrever pra xícara COPO, vai tá errado, por que não é! Você tá trocando ali, é somente as vogal que você pode trocar, mas pra ele... não tava nem aí!!! Daí reprovou no final do ano, chorou um monte (M9, 2013).

Apesar das explicações, esse aluno internalizou que sua dificuldade não teria solução e, dessa forma, não poderia reprovar. Quanto às consequências dos diagnósticos de dislexia sobre o processo de aprendizagem escolar ratifica-se a preocupação de Moysés; Collares (1997a):

> A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecido (MOYSÉS; COLLARES, 1997a, p.5).

Essa indicação é esclarecedora, pois a criança é um ser formado socialmente, que por se desenvolver intrapsíquicamente a partir daquilo que o meio lhe possibilita, através das relações que vai estabelecendo ao longo da sua história de vida, pode também internalizar que não irá aprender adequadamente.

Em entrevista, outra a mãe relata que ao levar o filho, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental ao médico neurologista, recebeu a seguinte indicação:

> não ele não tem problema nenhum, ele só é muito detalhista, ele escreve mais devagar por que ele quer fazer a letra bonita, né, daí ela [neurologista] até falou: 'eu vou colocar que ele tem uma disgrafia, por que ele realmente escreve mais lento, mas em questão assim de um problema maior ele não tem'. Foi isso que ela me

> falou, daí ela me deu um laudo pra que a escola pudesse trabalhar de forma diferenciada com ele, já que ele escrevia devagar (M4, 2013).

Essa fala leva a algumas análises. Uma delas advém do fato do neurologista dizer que apesar da criança não ter nenhum problema, daria um laudo de disgrafia. Então, os laudos podem ser questionados, pois parece que os critérios de identificação de um transtorno não precisam ser seguidos criteriosamente. Outra possibilidade de análise diz respeito ao fato de a criança só ser atendida pela escola em suas especificidades se apresentar o laudo médico, o que estaria levando os especialistas a emitirem tais documentos com a finalidade de ajudar no processo pedagógico da criança, e não para atestarem um quadro clínico realmente constatado.

Nesse sentido questionam-se os encaminhamentos das escolas[24], pois se é ali que se detecta a dificuldade da criança é contraditório que para atendê-la seja necessário um encaminhamento médico. Agindo dessa forma a escola está delegando a outros profissionais a função de orientar a sua atuação pedagógica. São muitos conflitos que permeiam essa temática. São olhares de categorias profissionais diferentes que têm incidido sobre o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.

A imposição de que todos os alunos devam aprender de um mesmo jeito e em um mesmo tempo demonstra que na escola não há lugar para a diferença. Os discursos sobre a inclusão estão presentes nas instituições de ensino há cerca de duas décadas, contudo, ainda se vê uma clara exigência de nivelamento dos estudantes.

Em outra entrevista verificou-se que as dificuldades da criança, ao invés de serem tratadas pela escola, foram encaminhadas para atendimento com psicólogo.

> Desde o pré, ele começou com 6 anos, e no pré ele tinha muita dificuldade já pra fazer a cópia das letrinhas do quadro, mas aí a gente imaginava que era preguiça dele. Depois foi pra 1ª série também ele tinha dificuldades, mas aí a professora era uma professora que incentivava muito, ele deu uma andada, melhorou bastante. Aí no 2º ano piorou! Daí não fazia mais, não fazia mais nada, não conseguia copiar no horário, naquele período programado pra aquele conteúdo, não queria fazer tarefa em casa por que tinha que escrever e aí que ele começou a fazer acompanhamento psicológico (M3, 2013).

[24] Ressalta-se que os encaminhamentos das escolas são realizados com base nas instruções legais já abordadas na seção 2, então a contradição estaria advindo das instâncias superiores à instituição escolar.

Segundo esse depoimento, a professora da 1ª série incentivava muito, o que favoreceu à criança superar as dificuldades que apresentava. Mas tais dificuldades encontradas no período anterior ao Ensino Fundamental, durante a Educação Infantil, são encontradas por grande parte das crianças, as quais não conseguem copiar as letras do quadro adequadamente, o que não indica necessariamente preguiça ou indício de dislexia, apenas que a criança está sendo ensinada a realizar uma nova tarefa.

M3, ao ser questionada sobre o que teria mudado após o laudo médico, responde:

> Olha, pra mim o grande erro nosso foi deixar o médico contar o problema, por que uma coisa era ele ficar sabendo e outra coisa era nós ficar sabendo, pra gente tomar atitude diferente, ele montou a cavalo no problema dele e aí ele não sabia mais ler, não sabia mais escrever, então ele perdeu totalmente a vontade, por que 'ah, eu não vou aprender mesmo'. Ele perdeu essa vontade (M3, 2013).

Nota-se que também para essa criança o laudo indicou uma condição insuperável de dificuldade para ler e escrever. Além disto, na continuidade a mãe revela que a família também mudou em relação às cobranças que fazia ao filho:

> nós paramos de cobrar aquelas coisas que a gente cobrava, que puxava a orelha, que deixava de castigo, não assiste isso, não faz aquilo, não vai passear se não fizer, e aí ele chorava, 'por que eu não consigo', 'por que eu não sei', 'por que não consigo', e isso ele tem até hoje, que vem aquela carrada de tarefas pra fazer né, ele continua, a gente fica a semana inteira: '… vamos fazer a tarefa, … você tem os exercícios de matemática pra resolver, senta ali'. Então o … continua do mesmo jeitão, senta 5 minutos, levanta 10, ele vai procurar uma borboleta, dai vai procurar uma mosca, ele escuta tudo que é som que tem ao redor dele ele escuta! Mas aquilo ali ele não escuta! Aquilo que é pra ele se antenar ele não se antena! Então tem que tá sempre em cima, vamos …! Só que daí a gente dá castigos diferentes agora né, por exemplo: 'se você não fizer de tal hora até tal hora, você não vai comigo na casa avó'; 'se você não resolver hoje, amanhã você não vai junto com o pai pro sítio'. Então a gente procura dar limites pra ele, mas assim ele fica, tem 5 questões de historia pra responder ele leva o dia inteiro pra resolver estas questões. Isso deixa a gente bem estressado, por que é um tal de puxa puxa toda hora, tem que tá sempre puxando (M3, 2013).

A criança é acompanhada durante a execução das tarefas, até por que, segundo relato, caso não fiquem cobrando, a criança não as realiza, demonstrando interesse por diversas outras coisas, como “procurar uma borboleta, daí vai procurar uma mosca”. Observou-se que a mãe reclama de serem muitas tarefas, “aquela carrada de tarefas”, questiona-se se todas essas atividades possuem objetivos

claros para a criança, pois podem ser enfadonhas e, dessa forma, não despertar o interesse do aluno, que neste caso se julga incapaz de cumprir com os objetivos que exigem ler e escrever.

Em relação à busca pela superação das dificuldades de aprendizagem M4 indica:

> por isso que eu faço ele estudar bastante, sabe, pra ele não ficar pensando tanto nas respostas. Matemática é que ele teve dificuldade ou provas muito longas, extensas daí ele não consegue (M4, 2013).

Devido à dificuldade para escrever rápido, a mãe cobra que a criança estude bastante, pois assim não precisaria gastar muito tempo pensando nas respostas e sim as escrevendo nas avaliações. A questão do tempo, colocada por M4, é muito importante no que tange à realização das atividades por essas crianças, constituindo-se como um problema na rede estadual pesquisada, na qual a aula tem duração de cinquenta minutos, tornando sua dinâmica difícil de ser acompanhada por muitos alunos, principalmente pelos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido M6 relata que após o parecer neurológico enfrentaram e aceitaram,

> sempre acompanhando ele e incentivando, nunca tratando como se fosse uma deficiência e sim mais um obstáculo. Ele vem para a escola para estudar e aprender. Agora a escola trata bem, mas até descobrir a dislexia não entendiam e cobravam muito (M6, 2013).

Após o laudo, a escola passou a cobrar menos da criança. Após a detecção da dislexia a instituição de ensino passou a exigir menos rendimento na leitura e na escrita, ao invés de organizar o ensino visando superar as dificuldades.

M8 refere-se à medicalização das dificuldades de aprendizagem, tema já abordado nas seções anteriores.

> Eu não tive nenhuma reação diferente, a minha reação diferente, foi quando eu levei ele agora, na verdade eu tinha que ter levado ele de novo, faz uns dois anos que eu levei ele, o doutor me assustou muito sabe?! Nossa, até sobre o medicamento ele falou... Eu falei: - mas doutor eu tenho até medo de dar estes medicamentos por muito tempo, faixa preta e tal. Ele me olhou, ele é muito bravo, disse assim: medo tenha se você não der, o teu filho pode ser futuramente um ladrão, pode ser um drogado! Então ele pegou assim pesado, sabe?! Disse, você

> tem que tratar, tem que... por que senão ele pode ter um desvio né?! Uns vão pro lado do roubo, outros vão pro lado das drogas, e assim... e também né que nem ele sempre me falava, eles são difíceis de ter amigos! E o que ele falou é verdade, por que meus outros filhos são bem diferentes! Meu filho tem amigo hoje de um tipo, amanhã de outro. Não sei se ele se intriga lá, mas tá sempre mudando de amizade, sabe?! Não tem um amigo sempre, um melhor amigo, que nem os outros... (M8, 2013).

O conteúdo exposto é grave, visto que além de diagnosticar a presença da dislexia associada ao TDAH e medicar a criança, o profissional faz uma relação entre tais "transtornos" e a possibilidade dessa criança tornar-se criminosa, caso não seja medicada adequadamente. As proposições teóricas aqui adotadas não corroboram com essa indicação médica de que, caso não se medique a criança, ela poderá tornar-se um bandido, um "desviado", como se essas características fossem biologicamente determinadas.

Outro aspecto relevante observado nas entrevistas foi detectado na fala de M10:

> Eu mesma percebi a dificuldade, mas só na terceira série é que levei no neurologista, neste ano ele voltou pra segunda e também pra primeira série, antes de eu levar no médico. Daí mudei de escola e a professora era 'show de bola'! Ele melhorou muito! Ele tirava notas muito boas! A letra dele ficou bem mais bonita! Aí ele já tava bem mais desenvolvido, já sabia ler e escrever, mas demorou, foi na terceira série que ele começou a ler e escrever (M10, 2013).

Essa mãe relata que no ano em que levou o filho ao neurologista, a escola, provavelmente no intuito de auxiliar a criança, o teria mudado de série informalmente, retornando o aluno para a 2ª série e também para a 1ª série. Vale ressaltar que a série de matrícula era a 3ª. Num mesmo ano a criança foi indiretamente chamada de incapaz por duas vezes, sendo obrigada a retornar para as séries anteriores, indicando que não teria aprendido tudo o que deveria quando ali estava. Por outro lado, manter um aluno em uma sala de aula na qual na maior parte do tempo o aluno não acompanha as atividades também é prejudicial.

As proposições da Psicologia Histórico-Cultural indicam que os seres humanos têm sua subjetividade formada a partir do contexto objetivo de suas vidas, assim, questiona-se até que ponto as ações desta escola contribuíram efetivamente para a aprendizagem dessa criança. Os resultados do retorno às séries anteriores pode ter acarretado um rebaixamento na autoestima do aluno, que já se apresentava fragilizado por não acompanhar o desempenho de seus colegas. Verifica-se também

a importância do professor, pois segundo a mãe, quando a professora era “show de bola” e valorizava a produção do aluno, auxiliou na superação das dificuldades.

Observou-se nas entrevistas aqui analisadas que 71% das famílias passaram a ter uma visão positiva em relação à criança, entendendo que o filho aprende, só que mais devagar que os outros; entendem que a criança pode corrigir seus erros na escrita; veem as dificuldades de aprendizagem como obstáculo e não como deficiência; mudaram a criança para uma escola menor para que tivesse atendimento diferenciado, o que é um direito, e ainda viram que as dificuldades não decorrem de preguiça.

Os outros 29% indicaram sentimentos negativos em relação ao diagnóstico. Para essas mães, a dislexia era algo que não gostariam que o filho tivesse; sentem receio de que sejam constrangidos devido à dislexia; alguns apontam que após o laudo as dificuldades pioraram e que sentem medo de que a criança se desvie do caminho, adentrando no mundo da criminalidade, o que é até reforçado pelo discurso médico.

Essas falas retratam aspectos da realidade das redes escolares pesquisadas, porém os relatos referem-se a todo o percurso escolar dessas crianças, sendo que muitos deles passaram por várias escolas até chegarem às atuais, logo as informações não se referem necessariamente às escolas onde estudavam no ano em que a pesquisa foi realizada (2013).

As entrevistas com as mães revelaram que, dos dezessete alunos diagnosticados como disléxicos, apenas três apresentavam possíveis alterações de ordem biológica que poderiam ter levado aos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Um destes alunos apresentava déficit oftalmológico, só detectado no 3º ano do Ensino Fundamental, o que pode ter acarretado o atraso na aprendizagem, pois durante o processo de alfabetização essa criança apresentava-se incapaz de reconhecer e diferenciar as letras que formam o sistema de escrita, fator relevante para quem está se apropriando desse código.

Os outros dois alunos apresentaram desde o nascimento déficit motores, acarretando problemas de aprendizagem, que vão além de simples defasagens de conteúdos, como acontece na maioria dos casos. Portanto, 18% dos supostos disléxicos pesquisados apresentaram algum tipo de dificuldade de ordem biológica antes de entrarem para a escola.

A partir dos relatos das mães de 82% dos alunos, verificaram-se situações pedagógicas inadequadas, as quais provavelmente possam ter desencadeado as dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura e da escrita. Um dos alunos apresentava dificuldades para copiar do quadro no primeiro ano do Ensino Fundamental, ficando desmotivado para realizar a tarefa, consequentemente acarretando-lhe defasagens no processo de leitura e escrita.

Outro aluno, durante o segundo ano do Ensino Fundamental, copiava devagar do quadro e, por essa razão foi encaminhado ao neurologista, que diagnosticou a disgrafia com a finalidade de que a escola o atendesse de acordo com suas necessidades. A escola delegou a outro profissional o papel de definir suas ações pedagógicas, indicando uma grande contradição, pois a avaliação médica, geralmente baseada no relato da própria escola, foi necessária para que a escola pudesse ensinar a criança respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Seis dos alunos pesquisados, aos sete anos de idade, apresentavam trocas de letras ao escrever, esqueciam o que aprendiam, tinham dificuldades em concentrar-se nas atividades escolares mais longas ou escreviam espelhado, sendo um deles reprovado no 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, tais características são bastante comuns na fase inicial da aprendizagem da escrita e tendem a ser superadas com a mediação do professor, a partir de um ensino sistematizado.

Uma das mães relatou que durante a Educação Infantil seu filho teve uma professora que não dominava a turma, assim ele teria aprendido que poderia fazer o que quisesse durante as aulas, comportamento que se repetiu nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme apontado ao longo das seções anteriores, para que haja aprendizagem faz-se necessária uma reorganização psíquica, a qual depende de ensino, então se essa criança aprendeu que na escola poderia comportar-se como quisesse, é provável que suas dificuldades tenham decorrido desta falta de limites encontrada ainda na Educação Infantil.

Também nessa etapa de ensino, uma das crianças apresentava-se “imatura para a escola” e outra “agitada demais”, mas nessa fase escolar muitas crianças apresentam dificuldades em reorganizar suas atividades dentro rotina imposta nessas instituições. Outra criança, segundo a mãe, apresentava indicativos de dislexia, pois, aos quatro anos não reconhecia as cores, horas e dias da semana, o que é perfeitamente aceitável nessa faixa etária. Uma das mães entrevistadas relatou que antes de vir para a escola, sua filha era desatenta, o que segundo ela

poderia já estar associado à dislexia. Aqui, novamente retomam-se os conceitos apresentados anteriormente, nos quais há indicações claras de que a atenção é uma função psicológica superior aprendida, logo, a partir de sua falta, não se pode justificar a presença de um transtorno de aprendizagem.

Na próxima subseção analisar-se-ão as entrevistas realizadas com os alunos que apresentam diagnóstico de dislexia, objetivando identificar o que pensam sobre a escola e o papel que o laudo médico tem exercido em seu percurso escolar.

3.4 A criança com dificuldade para ler e escrever: o que pensa sobre a escola

Além das entrevistas com as mães dos alunos diagnosticados como disléxicos e com os seus professores, realizaram-se entrevistas com os próprios alunos, a fim de verificar o que eles pensam da escola e qual o papel que o diagnóstico médico tem exercido em seu percurso escolar.

Nas transcrições das entrevistas nomearam-se os alunos com as iniciais alfanuméricas A1, A2, A3 e assim por diante, até A17. O roteiro das entrevistas foi assim organizado:

Quadro 20 – Perguntas feitas aos alunos com diagnóstico de dislexia

	Questões
1.	Qual sua idade? Em que série estuda?
2.	Para você a escola é...
3.	O que tem de bom na escola?
4.	O que tem de ruim na escola?

Foram propostas questões abertas, pois assim os alunos poderiam fornecer mais informações. Entretanto, a maioria dos entrevistados respondeu de forma direta, monossilabicamente, sem argumentarem sobre seus pontos de vista.

Quanto à idade dos alunos obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 21 – Idade dos alunos entrevistados

Idade	Frequência		
	Ensino Fundamental – Anos		Ensino Médio
	Iniciais	Finais	
09 anos	4	-	-
10 anos	1	-	-
11 anos	-	1	-
12 anos	-	1	-
13 anos	-	3	-
14 anos	-	2	1
17 anos	-	-	2
19 anos	-	-	2
TOTAL	5	7	5

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos.

Percebe-se que o número de crianças com diagnóstico de dislexia é maior na faixa entre 13 e 19 anos de idade, totalizando 59% dos alunos entrevistados. É possível visualizar que a partir das séries finais do Ensino Fundamental há um aumento no número de casos de dislexia, supõe-se que os diagnósticos sejam mais frequentes nessa etapa da escolarização, pois há a obrigatoriedade da apresentação desse documento para que o aluno possa ser atendido no serviço educacional especializado.

Quando indagados sobre o que seria a escola, os alunos responderam:

Quadro 22 – Para você a escola é...

Respostas encontradas	Frequência	%
Lugar de aprender coisas que as professoras ensinam	8	47%
Legal, boa ou interessante	8	47%
Não gosto muito da escola	1	6%
TOTAL	17	100%

Fonte: Entrevistas com os alunos.

É possível perceber que 47% dos alunos reconhecem a escola como local de aprendizagem. Nessa subcategoria os alunos mencionam os professores como pessoas com conhecimentos superiores e que possuem a obrigação de ensinar tais conhecimentos àqueles que estão sob sua responsabilidade. Observem-se algumas respostas:

> As professoras e as aulas de Matemática (A7, 2013).

> Aprender as coisas. [Que coisas você aprende na escola?][25] É..., matérias! [Só matérias?] Matérias, brincadeiras (A1, 2013).

> Pra mim a escola é... eu acho que é bem legal... daí a gente aprende mais coisas, tipo se a gente não sabe fazer uma coisa, a gente pede pra professora e a professora nos ensina. A gente vai aprendendo dos políticos, essas coisas assim...(A2, 2013).

Outros 47% indicam que a escola é “legal, boa ou interessante”, o que demonstra uma visão positiva do ambiente de ensino. É interessante observar que apesar de serem crianças com dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura e da escrita, quando questionadas sobre o que seria a escola para elas, nenhuma indicou aspectos negativos.

> Interessante. Agora, tipo quando eu estudava na outra escola eu era bem “desdeixadão”, agora é mais ligado, tipo assim os professores, conversam com você, entendem essas coisas assim... É bem interessante... Mudei bastante também!! (A9, 2013).

> Legal. [Por que a escola é legal?] [Pensativo muito tempo] Porque eu converso com meus amigos... (A15, 2013).

A fala de A15 indica que a escola é um local legal, porém não menciona as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem como fatores que tornam esse espaço agradável.

Algumas respostas indicam certa confusão sobre a função da escola:

> Legal. [Por que a escola é legal?] É, hum... Por que dá pra gente estudar? [você sempre achou a escola legal?] Não muito assim... Eu não gosto muito da escola, mas até que é legal! (A1, 2013).

[25] As falas entre colchetes são da entrevistadora.

Nesse sentido, 47% relataram ser a escola um ambiente legal, porém essa característica não se refere exatamente à sua função no processo de ensino e aprendizagem, mas sim, às relações interpessoais que ali se estabelecem.

A segunda questão indagava o que teria de bom na escola. A esse questionamento obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 23 – O que tem de bom na escola na visão discente

Respostas dadas pelos alunos	Frequência						Total	
	Ensino Fundamental – Anos				Ensino Médio			
	Iniciais	%	Finais	%		%	EF e EM	%
Aprendizagem de matérias	3	11%	3	11%	3	11%	9	34%
Hora do recreio, colegas e brincadeiras	3	11%	3	11%	2	8%	8	30%
Tudo	1	4%	1	4%	-	-	2	8%
Professoras	-	-	1	4%	1	4%	2	8%
Educação Física	-	-	2	8%	-	-	2	8%
Possibilidade de futuro bom	-	-	-	-	1	4%	1	4%
Escrever	1	4%	-	-	-	-	1	4%
Aulas de Matemática	-	-	1	4%	-	-	1	4%
TOTAL[26]	8	30%	11	43%	7	27%	26	100%

Fonte: Entrevistas com os alunos.

O Quadro 23 indica que 34% do total de alunos entrevistados entendem que a aprendizagem de matérias escolares é o que há de melhor na escola. Isto é relevante, pois ratifica os dados apresentados anteriormente, segundo os quais os alunos consideravam a escola como um local para aprender, portanto seria função da escola, ensinar. As respostas obtidas à questão sobre o que haveria de bom na

[26] Para o cálculo das porcentagens, determinou-se o total de respostas correspondendo a 100%.

escola apresentam-se na sequência:

> De bom? [pensativo] De bom na escola? Ah... Professores... Essas coisas... (A3, 2013).

> (Pensativo por alguns instantes) Tem que a gente aprende várias coisas que a gente não sabe (A4, 2013).

Verificou-se que cerca de 30% dos alunos entendem que o que há de bom na escola é a hora do recreio, mencionando que os colegas e as brincadeiras fazem parte dos aspectos positivos do ambiente de ensino. Esse aspecto não só não é antagônico à principal função da escola enquanto transmissora dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, como pode contribuir nessa direção (SZYMANSKI; SAPATEIRO, 2007).

> De bom? A hora do recreio!!! (rindo) [E além do recreio?] Além do recreio? Estudar... é... Matemática. [Você gosta de estudar matemática?] Sim (A2, 2013).

A2 indica inicialmente que prefere a hora do recreio, porém quando questionado sobre outras coisas que gostaria no ambiente escolar, pensa um pouco e diz genericamente que gosta de estudar, completando posteriormente que gosta de estudar matemática.

Cerca de 4% dos alunos indicaram que o aspecto positivo da escola estaria na possibilidade de um bom futuro:

> [...] A oportunidade que surge pra você, por que é um caminho novo pra você poder viver a tua vida. É algo assim que vai te encaminhar pra um bom futuro. É um algo a mais, não ser só aquilo que você, aquela coisa, tipo, pacata, comum, mas algo assim que você possa ver uma oportunidade e agarrar pra ter algo a mais (A8, 2013).

É possível à escola “postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p. 3). É importante salientar que A8 é estudante do Ensino Médio, o que indica o teor de sua resposta estar associado à continuidade nos estudos e também a questões relacionadas à profissionalização. Impõe-se à escola a função de preparar o indivíduo para atuar na sociedade, o que coincide com esse depoimento, que vê na

escola a possibilidade de um futuro melhor.

O Quadro 24 apresenta o que os alunos consideraram negativo na escola:

Quadro 24 – O que há de negativo na escola na visão dos alunos

Respostas dadas pelos alunos	Frequência					
	Ensino Fundamental – Anos				Ensino Médio	
	Iniciais	%	Finais	%		%
Nada	3	12%	2	8%	3	12%
Aulas de matemática	-	-	2	8%	-	-
Ir à supervisão	1	4%	2	8%	-	-
Bagunça	-	-	2	8%	-	-
Preconceito pela dislexia	-	-	-	-	2	8%
Provas	-	-	1	4%	-	-
Uniforme	-	-	1	4%	-	-
Castigos	1	4%	-	-	-	-
Metodologia	-	-	-		1	4%
Aulas de Inglês	-	-	1	4%	-	-
Aulas de Português	1	4%	-	-	-	-
Tirar nota baixa	-	-	1	4%	-	-
Brigas	1	4%	-	-	-	-
TOTAL[27]	7	28%	10	48%	6	24%

Fonte: Entrevistas com os alunos.

O quadro anterior indicou que 32% dos alunos não vêem nada de negativo na escola, como os depoimentos a seguir:

> Ruim? Nada! 100% (A11, 2013).

> É... nada eu acho!!! (A12, 2013).

Observa-se que certos aspectos, como brigas e castigos são citados apenas nas séries iniciais. A referência a matérias específicas ocorrem predominantemente

[27] Para o cálculo das porcentagens, determinou-se o total de respostas correspondendo a 100%.

nas séries finais do Ensino Fundamental. Já os alunos do Ensino Médio referem-se ao preconceito por conta da dislexia e também às metodologias utilizadas pelos professores.

A fim de possibilitar outras análises e, considerando que 32% dos alunos não indicaram nenhum aspecto negativo no ambiente escolar, separaram-se as subcategorias do Quadro 24, de acordo com os seguintes critérios:

- Aspectos negativos relacionados às normas disciplinares - 28% (Quadro 25);
- Aspectos negativos relacionados à cognição – 28% (Quadro 26);
- Aspectos negativos relacionados aos relacionamentos interpessoais – 12% (Quadro 27).

Quadro 25 – Aspectos negativos relacionados às normas disciplinares

Subcategorias	Frequência	%
Ir à supervisão	3	12%
Bagunça	2	8%
Uniforme	1	4%
Castigos	1	4%
TOTAL	7	28%

Fonte: Entrevistas com os alunos.

Verifica-se que 28% das indicações do que seria ruim na escola, referem-se a fatores relacionados às normas disciplinares que regem as instituições de ensino pesquisadas.

> De ruim? Vir de uniforme! Ah eu não gosto de vim com o uniforme, outra coisa que eu não gosto... Deixa eu ver.... É... Fazer prova é chato, só (A10, 2013).

> Ir na supervisão e tirar nota baixa (A5, 2013).

> A bagunça, por que me atrapalha um pouco, também não gosto muito das aulas de Inglês. [Como você está indo na escola?] Eu tô indo mais ou menos. Em casa, às vezes eu esqueço de estudar, só estudo quando tenho tema (A7, 2013).

> Hum... Deixa eu ver...(pensativa por alguns instantes e responde bem baixinho) Castigos. [Por que você fica de castigo?] De vez em quando eu não me comporto

> mais! [E como é o castigo?] Aí já complicou! Deixa eu ver... É... Ás vezes a gente assina advertência. [Você não gosta de assinar advertência?] Eu já assinei duas vezes lá no clube, aqui eu assinei uma vez por causa... por que a professora sem querer bateu no meu braço e daí eu chorei! [vc chorou e assinou a advertência? Vc brigou com a professora?] Não, é que assim, ela falou pra mim ficar quieta e ela bateu na mesa e sem querer ela bateu no meu braço e eu chorei (A1, 2013).

Essas falas retratam que o ambiente escolar possui muitas regras, as quais nem sempre são elaboradas com a participação dos alunos. Dessa forma, por não se sentirem signatários desses acordos, muitas crianças os veem como aspectos negativos. Repensar as formas de lidar com regras disciplinares, organizando momentos de discussão, mesmo com os alunos menores, pode facilitar cumpri-las.

O Quadro 26, indicado na sequência, traz os aspectos negativos relacionados ao desenvolvimento cognitivo.

Quadro 26 – Aspectos negativos relacionados à cognição

Subcategorias	Frequência	%
Aulas de Matemática	2	8%
Provas	1	4%
Metodologia	1	4%
Aulas de Inglês	1	4%
Aulas de Português	1	4%
Tirar nota baixa	1	4%
TOTAL	7	28%

Fonte: Entrevistas com os alunos.

Verificou-se que 28% dos alunos acreditam que os aspectos negativos estão relacionados a questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Independente das disciplinas mencionadas considera-se um número relevante.

> De ruim, eu acho que um pouco a forma de ensino de cada professor, por que como é diferente, é muito diversificada, tem uns que a gente acaba pegando uma afeição maior e aprendendo mais. E outros, assim, a forma de diálogo deles, acaba afastando. Eu acho que assim, essa pessoa tinha buscar um jeito diferente de convívio. Essa diferença de um pro outro (A8, 2013).

> Matemática (A15, 2013).

> Nada. Eu não gosto de Português (A13, 2013).

A6 também traz em sua resposta alguns problemas escolares.

> Boa pergunta! Eu não gosto muito das aulas de Matemática. [Por quê?] É coisa de família! Todo mundo têm um péssimo histórico em Matemática (A6, 2013).

Esse aluno indica que a hereditariedade seria a responsável por não gostar de Matemática. Essa explicação equivocada está presente no ambiente escolar e serve de justificativa para muitas dificuldades. A própria definição das possíveis causas da dislexia aponta para fatores de herança genética. Refutando essa explicação, concorda-se com Moysés; Collares (2012) ao afirmarem:

> não negamos a existência de pessoas que lidam com a linguagem escrita de diferentes maneiras, mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um *continuum* entre esses extremos. O que questionamos é a transformação disso em uma pretensa doença neurológica, que jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico, muitas vezes tratada somente com intervenção pedagógica (MOYSÉS; COLLARES, 2012, p. 107).

Essa indicação reitera a necessidade de se analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-as do ponto de vista pedagógico e não como uma sentença neurológica ou genética.

O Quadro 27 traz os dados referentes aos problemas de relacionamento interpessoal indicados pelos alunos.

Quadro 27 – Aspectos negativos relacionados aos relacionamentos interpessoais

Subcategorias	Frequência	%
Preconceito pela dislexia	2	8%
Brigas	1	4%
TOTAL	3	12%

Fonte: Entrevistas com os alunos.

Esse Quadro mostra que 12% das respostas sobre o que haveria de ruim na

escola indicam aspectos de relacionamento interpessoal. Dois alunos responderam que o aspecto negativo da escola estaria no preconceito que sofrem, devido à dislexia. A9 relata:

> Aí vem já a parte da tiração de sarro. [Por que tiram sarro?] Ah quando eles descobrem que a gente é disléxico, mas como lá na escola tem eu e a (...) na sala, então eles sempre ficam pedindo, por que, não sei o que... Eles (profs.) sempre pedem se a gente quer fazer prova, que tipo de prova, daí os outros (alunos) ficam pedindo e tirando sarro, mas a gente não pode dar muita bola (A9, 2013).

Esse aluno retrata dois lados da questão da dislexia, um deles indica os professores se preocupando com adaptações na avaliação e o outro, revela o preconceito dos alunos a respeito da dislexia.

> Antes eu vinha pra escola só por vim, não tinha graça parece, mas agora tá bem melhor, mas melhora na escrita e na leitura eu não vi muito. Mas tipo, eu tenho mais interesse por que você fica o dia inteiro e tem que entrar um pouco no conceito (A9, 2013).

Por outro lado, A9 reflete sobre como a nova escola tornou-se lhe atraente, na medida em que se sentiu acolhido pelos professores, o que amenizou o preconceito que percebe na relação com os colegas. Ele também se refere ao fato de que, por ser a escola organizada em período integral, conseguiu ambientar-se nesse espaço. O trabalho com temas geradores, realizado na escola, aproxima o conteúdo científico da realidade do aluno, favorecendo sua apropriação.

> [...] os professores conversam com você... Entendeu? Essas coisas assim... É bem interessante... (A9, 2013).

A8 também destaca a importância do relacionamento professor-aluno, indicando que o aspecto ruim da escola refere-se à

> forma de ensino de cada professor, (...), tem uns que a gente acaba pegando uma afeição maior e aprendendo mais. E outros, assim, a forma de diálogo deles, acaba afastando. Eu acho que assim, essa pessoa tinha que buscar um jeito diferente de convívio. Essa diferença de um pro outro (A8, 2013).

Questionou-se A8 sobre como se sentia em relação à dislexia, e obteve-se a indicação de que não se sente diferente dos demais alunos. Menciona que sempre informa aos professores sobre seus possíveis erros e que sente mais dificuldade

quando é feito ditado durante as aulas.

> Bom, eu nunca pensei por esse lado, por que nunca me pareceu uma diferença tão grande, eu só sempre falei pros professores, sempre nos primeiros dias de aula, que eu ia trocar letras, se precisasse do laudo eu trazia, mas nunca tive problemas com o ensino, por que foi trabalhado muito comigo, então eu acho que é mais na hora que o professor dita que eu sinto dificuldade (A8, 2013).

Continua seu relato dizendo:

> agora eu pego pra escrever, volto a ler, eu mesmo encontro meus erros, corrijo e se tem alguma coisa que eu fico em dúvida daí eu vou de atrás pra descobrir, pra ver, pra aprender. Agora, se eu erro a palavra, eu corrijo a palavra e depois já não erro mais, eu tô tipo associando, memorizando a palavra (A8, 2013).

Esses relatos sinalizam algumas considerações importantes sobre o tratamento que é dado à criança que apresenta laudo de dislexia. Alguns professores não cobram desses alunos produções escritas com os mesmos critérios utilizados para avaliar os demais. Isto pode significar que por não serem cobrados, acabam não aprendendo a forma adequada de expressão escrita, acentuando os problemas nessa área.

O processo de ensino é de extrema importância, visto que é a partir dele que são formadas as estruturas mentais necessárias para todas as formas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2004). Partindo desse pressuposto não é possível admitir que as dificuldades para aprender a ler e escrever, surgidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sejam perpetuadas pelo diagnóstico de dislexia. Vygotski indica a importância do conhecimento docente sobre as habilidades que a criança deva apresentar durante o processo de aprendizagem, pois

> quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se (VYGOTSKI, 2001b, p. 244).

Isto indica a necessidade do professor saber o que seus alunos já dominam, pautando a organização do ensino neste conhecimento. A proposição vygotskiana a respeito das exigências escolares estarem além do nível atual de desenvolvimento do aluno deve ser entendida de modo que as dificuldades daí decorrentes sirvam de

estímulo para a aprendizagem e não que as reforcem.

Estudos revelam que o laudo de dislexia determina quem irá ou não aprender a ler e a escrever, podendo prejudicar a superação das dificuldades individuais (Moysés, 2010; Szymanski, 2012), além de ressaltarem que não existem evidências científicas de que essas dificuldades tenham origem neurológica. Os dados da presente pesquisa mostram aspectos positivos do laudo na perspectiva das mães. Entretanto, os relatos dos alunos diagnosticados como disléxicos revelam uma série de dificuldades deles decorrentes. No caso da aluna que passou no vestibular acentua-se o atendimento pedagógico diferenciado que lhe foi dado pela família, fundamental para a superação de suas dificuldades.

O entendimento equivocado de que o laudo é fundamental para a solução do problema, difundiu-se pelas escolas e aparece nos questionários respondidos pelos professores, repete-se na fala das mães e também nos relatos de determinados alunos, acentuando-se à medida que avançam nos anos escolares. Alguns dos alunos mais velhos já assumiram o rótulo de disléxicos, o que pode ter interferido na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na próxima seção, a partir dos dados analisados, tecem-se algumas considerações objetivando refletir sobre fatores presentes na origem das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, os quais dizem respeito às relações existentes entre o processo de ensino, as práticas docentes, as políticas educacionais e as questões familiares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a presente pesquisa pretendia-se investigar, no município de Guaraniaçu - PR, a partir do relato das mães, professores e alunos, a origem das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita em crianças que apresentavam o laudo de dislexia. Com este fim, detectaram-se quais as crianças disléxicas matriculadas nas redes municipal e estadual do referido município.

Analisaram-se os aspectos legais que vêm norteando o atendimento ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, visando compreender como o Estado do Paraná vem assumindo sua responsabilidade em relação a essa questão. Verificou-se que todas as instruções legais advindas da SEED/PR, ao longo da última década, para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, determinam que, para o ingresso no serviço especializado, o aluno deve apresentar Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos Funcionais Específicos, englobando aqui a dislexia, confirmados por laudo médico.

Constatou-se aumento expressivo das matrículas nas Salas de Recursos Multifuncionais, no período compreendido entre 2004 e 2013, percebido também no número de crianças com diagnóstico de dislexia, o qual pode estar associado a essa exigência do laudo médico para a matrícula nesses serviços. Muitas crianças com dificuldades para aprender a ler e a escrever só podem receber atendimento escolar estendido, na rede pública estadual do Paraná, se passarem a fazer parte do grupo de alunos da Educação Especial. Assim acabam por ingressar nos serviços de Atendimento Educacional Especializado, para superarem as dificuldades de aprendizagem, o que poderia ser evitado se houvessem programas de reforço escolar que não demandassem a existência de uma deficiência ou de um transtorno de aprendizagem.

Estranhou-se o fato de as concepções teóricas propostas para a Educação Especial no Paraná pautarem-se na Psicologia Histórico-Cultural, a qual pressupõe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das interações sociais que o sujeito estabelece, principalmente nas atividades de ensino, ao mesmo tempo em que esse processo não é considerado ao se exigir, como forma de ingresso na Sala de Recursos Multifuncional, um laudo médico indicando algum transtorno de aprendizagem, como a dislexia.

Essa condição revela que a concepção que realmente embasa as ações voltadas para os atendimentos especializados, nas Salas de Recursos Multifuncionais, é uma concepção organicista, que vê no indivíduo a causa das suas dificuldades. Pensar na dislexia como um transtorno de aprendizagem de origem neurológica, genética, biológica e, portanto, de difícil superação, tendo como enfoque teórico a Psicologia Histórico-Cultural, na qual a aprendizagem é entendida como um processo sociocultural responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apontou uma grande contradição.

Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento do psiquismo humano se forma nas relações sociais, a partir da aprendizagem de comportamentos culturalmente estabelecidos (MARTINS, 2013). Assim, o papel da educação é extremamente relevante, visto que é a partir das mediações realizadas no ensino que a criança irá se apropriar do que foi historicamente produzido, precisando para tanto dominar o sistema de escrita, o qual é considerado um dos instrumentos psicológicos mais importantes nesta sociedade letrada.

> O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórica e prática –, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 24).

Se a função principal da escola é garantir esse aprendizado, percebe-se através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2011, que apesar de 92% da população brasileira em idade escolar encontrar-se regularmente matriculada (IBGE, 2011), algo de errado tem ocorrido ao longo do percurso, pois nos anos finais do Ensino Fundamental verifica-se um afunilamento nesses números. Os dados de matrícula no 9º ano do Ensino Fundamental em 2012 revelam uma queda de 39% em relação às matrículas no 1º ano do Ensino Fundamental realizadas em 2004 (INEP, 2004; INEP, 2012a). Percebe-se que há uma diferença de 1.930.234 alunos que iniciaram seus estudos em 2004 e não conseguiram concluir o Ensino Fundamental na idade adequada.

Esses dados, apesar de serem nacionais, refletem também a realidade pesquisada e, entre os vários fatores que levam a essa defasagem numérica, estão os alunos que abandonam a escola devido às suas dificuldades de aprendizagem. Os dados das avaliações externas como a Prova Brasil e ENEM (INEP, 2012b)

realizadas ao longo da última década, apontam que as instituições públicas de ensino, voltadas ao atendimento dos filhos dos trabalhadores, não têm cumprido sua função de ensinar a leitura e a escrita adequadamente. Para justificar essa falha, as causas da não aprendizagem são colocadas nos próprios alunos, os quais são classificados como portadores de transtornos de aprendizagem como a dislexia e, em alguns casos, tratados com medicação.

O aumento dos diagnósticos de dislexia, constatado nessa pesquisa, indica uma das fragilidades da escola pública, a qual não tem cumprido sua função social de ensinar a todos que recebe. Verificou-se que o segmento familiar, o dos professores e o dos alunos não reconhecem as múltiplas determinações da situação concreta em que escola se encontra e do fracasso escolar a que estão submetidos, uma vez que esses aspectos não foram mencionados nos depoimentos analisados, tanto no grupo dos professores, quanto no grupo dos familiares.

A constatação dessa realidade precarizada indica que o objetivo primeiro desta pesquisa é o rompimento com essa realidade, ou seja, mais do que entender como se dá a origem da dislexia, é necessário pensar em formas de superação dessa condição que tantos problemas têm trazido a alunos, mães e professores. A escola não tem oferecido as mediações instrumentais para que esses alunos possam aprender e assim desenvolverem-se, pois

> [...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKI, 1998, p. 117).

Reconhece-se que os fatores políticos e econômicos ditam as regras de organização das escolas públicas e que há uma barreira a ser rompida para que todos possam se humanizar. É importante que os recursos financeiros destinados à Educação sejam distribuídos de forma a atender às demandas de cada instituição. Verificou-se nas escolas pesquisadas que as crianças com dificuldades de aprendizagem só recebem atendimento extraclasse se apresentarem um diagnóstico médico que autorize sua matrícula em sala de recursos, caso isso não se efetive a criança permanece na sala de aula comum e acumula defasagens e fracassos.

Assim, há que se pensar em propostas para aplicação de recursos financeiros na ampliação do tempo escolar, garantindo os processos de aprendizagem a todos os alunos, principalmente aos que não se apropriaram da leitura e da escrita, capacidades necessárias às demais aprendizagens escolares.

Além disso, é preciso que as escolas, através de seus conselhos escolares, tenham maior autonomia para implementar ações visando a superação dos problemas apresentados. Mas não basta essa autonomia, é preciso que os responsáveis pela aplicação financeira tenham formação adequada e que não insistam em culpabilizar a criança por suas defasagens e em aplicar os recursos disponíveis em consultas médicas que continuem rotulando os alunos como incapazes de aprender.

O trabalho docente, conforme verificado nos questionários, se apresenta inadequado às necessidades dos alunos por situações que transcendem a vontade individual desses profissionais, visto que a formação inicial e continuada os leva a manterem uma visão marcadamente biologizante sobre o processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que os professores precisam ter condições adequadas para trabalhar, reorganizando para tanto, o tempo e os espaços escolares. Cabe a esses profissionais

> orientar as ações apropriadas ao nível adequado do desenvolvimento do indivíduo, utilizando-se de suas ferramentas de mediação, para que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos. [...] compreender o processo educativo como um processo histórico-cultural no qual a criança apropria-se (não se adapta) das conquistas do desenvolvimento da espécie (humana) (RIGON *et al*, 2010, p. 49-52).

Para isso, faz-se necessário repensar também os processos de formação profissional, não somente dos professores, mas em outras áreas como a psicologia, a fonoaudiologia ou a medicina, enfocando aspectos da educação e principalmente da educação das crianças com dificuldades de aprendizagem acentuadas. Essa formação precisa ser organizada numa perspectiva de não patologização das dificuldades de aprendizagem, entendendo ser possível superá-las dando às crianças as condições de tempo, espaço e pedagógicas para romperem com as dificuldades e ensinando-as a não se conformarem com essa situação, percebendo que são dotadas de condições reais para aprenderem. Assim, esses profissionais

poderão contribuir com a aprendizagem dos alunos e não somente rotulá-los como portadores de determinados transtornos.

O discurso das mães revelou uma expectativa de que seus filhos acompanhassem no tempo, o desenvolvimento das outras crianças, ou seja, eles próprios encontram-se atrelados a modelos valorativos impostos socialmente, que não permitem o adequado acompanhamento do processo de formação da criança. Esses modelos

> [...] se constituem em exemplos de família fetichizada, que orienta indivíduos a reproduzirem um dado modelo sem levar a reflexões mais aprofundadas de como ele tenha se originado e por que se espera que ele se mantenha. [...] Não se pode pensar que *naturalmente* os sujeitos irão cuidar dos outros porque possuem o mesmo sangue, se a capacidade de pensar a respeito da conduta social não for desenvolvida (BARROCO, 2012, p. 165, grifos da autora).

Na verdade, todos os familiares entrevistados não consideram que as crianças apresentam ritmos de aprendizagem diferentes, os quais estão relacionados a diversos fatores além dos individuais. Os relatos demonstraram que muitas famílias não aceitam a dificuldade de aprendizagem, para algumas mães há o sentimento de menos valia em relação ao filho disléxico. Essa constatação de maneira alguma pretende indicar que a não aceitação da condição dos filhos seja voluntária, pois se sabe que a família é uma instituição social e que “as instituições sociais se *fazem* e não *nascem*, que as relações interpessoais são antes relações sociais, e antes de serem privadas, são históricas” (BARROCO, 2012, p. 168, grifos da autora).

As famílias sofrem junto com a criança esse fracasso e, com o laudo de dislexia, acabam desculpabilizando-se. Reforça-se assim, a visão organicista que justifica as desigualdades colocando na própria criança a culpa pelo não aprendizado, sem considerar que a negação do acesso aos saberes científicos, proporcionado pela leitura e pela escrita, acarretará acúmulo de defasagens em todas as áreas do conhecimento.

Quanto aos alunos, infelizmente constatou-se que introjetam o rótulo de disléxicos e assumem a posição de doentes frente às suas dificuldades para aprender a ler e a escrever, erguendo uma barreira, muitas vezes intransponível, entre si mesmos e a aprendizagem. Demonstraram não acreditar em seu potencial e

indicaram não reconhecer que lhes foi negado o direito a aprender a leitura e a escrita. Essa situação causa-lhes grande sofrimento, por isso sentem-se inferiores e, muitas vezes para encobrirem suas dificuldades passam a apresentar outros problemas, como a indisciplina e, ao invés de superarem seus obstáculos, conformam-se com a condição posta de que não são capazes de aprender.

A escola sozinha não possui condições de resolver todas as situações aqui apresentadas. Entretanto, é sua função dotar os alunos das condições básicas necessárias para que possam humanizar-se e ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Inicialmente, é preciso ensinar a todos os alunos a leitura e a escrita, acreditando no potencial de aprendizagem dessas crianças. Para isso é necessário um forte compromisso em lutar por políticas públicas que possibilitem melhorias nas condições de ensino, as quais garantam o desenvolvimento necessário de processos de aprendizagem cada vez mais elaborados. Essa postura exige considerar que a escola está posta em uma sociedade de classes com interesses antagônicos e por essa razão, para que hajam mudanças radicais, é preciso ir à raiz do problema, buscando a qual classe interessa que tantas crianças não dominem a leitura e a escrita, que as famílias se organizem tal como estão organizadas, que a formação dos profissionais ligados à escola seja insuficiente e que a própria escola, mesmo reconhecendo essa necessidade, não consiga romper esse ciclo.

A presente dissertação constituiu-se em um primeiro passo na tarefa de desvelar essa situação. Através desse estudo verificou-se a importância de uma educação escolar que reconheça as bases biológicas do desenvolvimento, mas que assuma como fundamentais as bases sociais nesse processo a partir da aprendizagem sistematizada. Uma escola que instrumentalize os alunos e neles desenvolva as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, através de situações pedagógicas mediadas pelo professor, buscando quando necessário, vias colaterais de desenvolvimento, reconhecendo que cada criança é única, que apresenta ritmo de aprendizagem e desenvolvimento singular e que possui potencialidades para aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS

ABD – **Associação Brasileira de Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br> Acesso em: 18 mai. 2013.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. Furtado, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal** – Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007.

AQUINO, C. Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil. In: **Letrônica.** Porto Alegre. Vol. 2, n.1, p. 231-240, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5432-18317-1-PB.pdf> Acesso em: 01 jun. 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia da L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

_____. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. p. 151-173. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia política**. Vol. 10, n. 20, p. 297-313, 2010. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000892>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BERNARDES, M. E. M.; ASBAHR, F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: **Revista perspectiva**. Vol. 25, n.2, p. 315-342, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_02/02_Dossie_MariaEliza.pdf> Acesso em: 04 ago. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apresenta disposições constitucionais sobre as Diretrizes e

Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 jul. 2013

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. In: **Revista HISTEDBR On-line**. nº. especial, p. 309-331, abr/2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3291/2917>. Acesso em: 08 dez. 2013.

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista brasileira de educação especial**. Vol.13, n.2, p. 155-172, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a02v13n2.pdf> Acesso em: 06 mai. 2013.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e sociedade**. 2000, n. 71, p.70-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf> Acesso em: 01 set. 2011.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Sessão especial intitulada habilidades e competências:** a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/ts7.doc> Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. p. 34-50. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17003889/409437426/name/%7BF8758FD2-BCCA-496B-A3C7-616A2EE10440%7D_Formacao_de_professores-digital.pdf> Acesso em: 30 nov. 2011.

DSM IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 1994. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php?busca=dificuldades+de+aprendizagem> Acesso em: 26 abr. 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**.** 2003. 302f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

_____. "- Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?" - Reflexõs em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana.. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). p. 135-155. **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FLORY, E.V.; SOUZA, M.T.C.C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. In: **Revista intercâmbio**. Vol XIX, p. 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/2_%20Elizabete_MThereza_1_revisto.pdf> Acesso em: 05 jun. 2014.

FREIRE, R. M. **A metáfora da dislexia**, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/a_metafora_da_dislexia.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. p. 86-104. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social.** Petropolis: Vozes, 2005.

GONOBOLIN, F. N. La atención. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A. R.; RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.) **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1969.

GUITART, M. E.; DOLYA, G.; VERAKSA, N. Aplicaciones educativas de la teoría Vygotskiana, el programa "Key to Learning". **Revista electrónica actualidades investigativas en educación**. Vol. 11, 2011. Disponível em: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/aplicaciones-educativas-teoria-

vygotskiana-programa-key-to-learning-esteban-dolya-veraksa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

INEP. **SAEB/PROVA BRASIL**, 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf> Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. **Censo escolar***:* sinopse estatística da educação básica: 2004. Brasília: INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Censo escolar**: sinopse estatística da educação básica: 2012b. Brasília: INEP. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 15 Dez. 2013.

KIRK, S.A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. p. 35-49. In: **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. 2 ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista brasileira de educação**. n. 27, p. 5-27, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01> Acesso em 22 set. 2013.

LUCZYNSKI, Z. B. **Dislexia:** você sabe o que é? Curitiba: Ed. do Autor, 2002.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. **Revista electrónica actualidades investigativas en educación**. Vol. 9, p. 1-28, 2009. Disponível em: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/especial.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª reunião da ANPED**, Caxambu: 2006, s/p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Especificidades do desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. p. 63-92. In. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

_____. A personalidade do professor e a atividade educativa. p.135-150. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (orgs). **Escola de Vigotski:** Contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: EDUEM, 2009.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo - 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. **31ª reunião da Anped. Sessão especial: a medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**, 2008, s/p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-

%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf> Acesso em: 28 mar. 2013.

_____. Dislexia existe? – Questionamentos a partir de estudos científicos. In: **Dislexia:** subsídios para políticas públicas. Cadernos Temáticos. Vol. 8. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: CRPSP, 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n.53, p. 23-28. jan./mar 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/790/709> Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**. Vol. 8, n.1, p. 63-89. 1997a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttextcesso> Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – A patologização da educação. In: **Série ideias – FDE**. São Paulo, n. 23, p.25-31, 1997b. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf> Acesso em: 04 jan. 2013.

_____. O lado escuro da dislexia e do TDAH. p. 107-156. In: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. (Org.) **A exclusão dos "incluídos"***:* uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

NOBRE, A.P.M.C.; HODGES, L.V.S.D. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. In: **Ciências & cognição**. Vol. 15, p. 180-191, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org> Acesso em: 10 jun. 2014.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. p.25-51. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social.** Petropolis: Vozes, 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/03, de 02 de junho de 2003. Estabelece as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. **Documentos oficiais***,* Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 05/04, de 07 de maio de 2004. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem. **Documentos oficiais***,* Curitiba, 2004*.* Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf> Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 011/08, de 22 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Documentos oficiais***,* Curitiba, 22 de ago. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 012/08 de 22 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos nas séries finais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Documentos oficiais***,* Curitiba, 22 ago. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 013/08, de 20 de novembro de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos. **Documentos oficiais***,* Curitiba, 20 nov. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 015/2008, de setembro de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental - séries iniciais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos. **Documentos oficiais***,* Curitiba, set. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br> Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 03/2011, de 20 de abril de 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I – Ensino Fundamental – área da Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do

Desenvolvimento. **Documentos oficiais**, Curitiba, 20 abr. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br> Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução nº 010/2011, de 01 de Agosto de 2011**.** Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. **Documentos oficiais**, Curitiba, 01 ago. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br> Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução nº 011/11, de10 de agosto de 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos - Ensino Médio - área da Deficiência Intelectual,Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos. **Documentos oficiais**, Curitiba, 10 ago. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução nº 014/2011, de 21 de novembro de 2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional -Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. **Documentos oficiais**, Curitiba, 21 nov. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br> Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. SEED. Instrução n.º 016/11, de 22 de novembro de 2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. **Documentos oficiais**, Curitiba, 22 nov. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativeiro:** escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **A produção do fracasso escolar:** historias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da Educação? p. 13-28. In: **Educar em revista**. nº 18. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. p. 13-44. In: MOURA, M. O. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

RIGON, A. J.; BERNARDES, M. E. M.; MORETTI, V. D.; CEDRO W. L. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. 45-66. In: MOURA, M. O. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural***.* Brasília: Líber Livro, 2010.

ROSENTHAL, R. JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. p. 258-295. In: PATTO, M. H. (org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. p. 83-97. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Org). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17003889/409437426/name/%7BF8758FD2-BCCA-496B-A3C7-616A2EE10440%7D_Formacao_de_professores-digital.pdf>. Acesso em 30 nov 2011.

SÁNCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. p. 90-112. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, A. P. *et al*. O articulatório e o fonológico na clínica da linguagem: da teoria à prática. In: **Rev. CEFAC**, v.12, n.2, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n2/68-09.pdf> Acesso em 16 set. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, S. S. L. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Revista psicopedagogia**. Vol.26, n.81, p. 470-475, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300014&script=sci_abstract> Acesso em 16 set. 2013.

SISTO, F. F. *et al*. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SMIRNOV, A. A. *et al*. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo S. A., 1969.

SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z:** um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 1976.

SZYMANSKI, M. L. S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? In: **Boletim técnico do senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.senac.br/media/26332/1.pdf> Acesso em 22 fev. 2013.

SZYMANSKI, M. L. S.; PELLIZZETTI, I. G.; IACONO, J. P. O dilema de avaliar o conhecimento na escola: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual. p. 80-100. In: MANZINI, E. J. **Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

SZYMANSKI, M. L. S.; SAPATEIRO, M. L. Formando docentes: reflexões sobre o "aluno insistente" no Ensino Médio. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE**. Curitiba, vol. 1, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unioeste_ped_artigo_maria_lucia_sapateiro.pdf > Acesso em: 20 jun. 2013.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2008.

_____. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria:** Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. UNESP, Araraquara. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Teses_dissertacao_outros/TESE_SILVANA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios da aprendizagem a partir da psicologia histórico cultural. **Psicologia em estudo**. Vol.12, n.3, p. 531-540, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10.pdf>. Acesso em 20/12/2012.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal revista de psicologia**. Vol. 24, n.1, p. 27-44, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>. Acesso em 03 fev. 2013.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1997a.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología . Madrid: Aprendizaje/Visor, 1997b.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2 ed. Madrid: Aprendizaje/Visor, 2000.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Pensamiento e linguaje. 2 ed. Madrid: Aprendizaje/Visor, 2001b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. p.25-42. In: LURIA, A. R.; VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia:** as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**.** 3 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales *et al*. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.

37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf> Acesso em: 08 abr. 2013.

ZHINKIN, N. I. El linguaje. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A. R.; RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.) **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1969.

ANEXO 1

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto:
Relações existentes entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de ensino escolar.

Pesquisadore(s):
ELIAS, Dinora de Godoy.
SZYMANSKI, Maria Lídia Sica

Local da pesquisa:

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, 08 de Julho de 2012.

_____
Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professores)

Título do Projeto:
Relações existentes entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de ensino escolar.

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:
Dinora de Godoy Elias, Telefone:
Maria Lidia Sica Szymanski, Telefone:

Convidamos o professor (a)_____
a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, buscando entender as causas das dificuldades neste processo. Para isso serão realizadas observações durante dois dias letivos durante as aulas normais, a fim de acompanhar as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como uma entrevista consigo. A anotação de dados relevantes para tal pesquisa far-se-á necessária para posteriormente análise. Quando o professor consentir, far-se-á a filmagem das aulas e a gravação da entrevista para garantir a fidedignidade do processo de coleta de dados. Durante as observações, manter-se-á uma postura ética, buscando não interferir no andamento das aulas. Caso ocorra algum imprevisto durante a execução do projeto, lhe será dada a máxima atenção, objetivando resolver possíveis problemas. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados sempre que necessário. O presente TCLE lhe será entregue em duas vias, sendo que uma ficará em seu poder. Informamos ainda que não haverá cobrança e nem pagamentos para a participação nesta pesquisa. Será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados apenas para fins científicos, sendo que Vossa Senhoria poderá cancelar sua participação a qualquer momento. O telefone do comitê de ética é 3220-3272, caso necessite de maiores informações. Ao término da pesquisa pretende-se compreender melhor as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo assim para a melhoria de seu processo de ensino para todas as crianças em idade escolar.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do sujeito de pesquisa:
Assinatura:

Eu, Dinora de Godoy Elias, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, ... de ..... de 2013.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Pais/Mães)

Título do Projeto:
Relações existentes entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de ensino escolar.

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:
Dinora de Godoy Elias, Telefone:
Maria Lidia Sica Szymanski, Telefone:

Convidamos seu filho (a)_____, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, buscando entender as causas das dificuldades neste processo. Para isso serão realizadas observações na sala de aula onde seu filho (a) estuda, a fim de verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante a execução do projeto serão feitas observações das aulas, bem como entrevistas com Vossa Senhoria e com seu filho (a). Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. O presente TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com Vossa Senhoria. Informamos ainda que não haverá cobrança e nem pagamentos para a participação nesta pesquisa. Será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos. O sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento. O telefone do Comitê de Ética é 3220-3272, caso necessite de maiores informações. Ao término da pesquisa pretende-se compreender melhor as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo assim para a melhoria de seu processo de ensino para todas as crianças em idade escolar.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar, autorizando meu filho (a) ..... a participar da pesquisa (no caso de responsável por menor ou pessoa considerada legalmente incapaz).
Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:
Assinatura:

Eu, Dinora de Godoy Elias, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, ... de ..... de 2013.