



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGLIN
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

SANDRA POTTMEIER

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA: O QUE
ENUNCIAM ESTUDANTES, FAMILIARES, PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA E GESTORES?**

Florianópolis
2021

Sandra Pottmeier

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA: O QUE
ENUNCIAM ESTUDANTES, FAMILIARES, PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA E GESTORES?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem: Discurso, Cultura, Escrita e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pottmeier, Sandra

A inclusão educacional e o diagnóstico de Dislexia: o que enunciam estudantes, familiares, professores de Língua Portuguesa e gestores? / Sandra Pottmeier ; orientadora, Ana Paula de Oliveira Santana, 2021.

276 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Linguagem. Educação. Dislexia. Inclusão. I. de Oliveira Santana, Ana Paula . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Sandra Pottmeier

A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA: O QUE ENUNCIAM ESTUDANTES, FAMILIARES, PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E GESTORES?

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Universidade Estadual Paulista

Profa. Dra. Rita de Cássia Fernandes Signor
Hospital Infantil Joana de Gusmão

Profa. Dra. Apoliana Regina Groff
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Rosângela Pedralli
Universidade Federal de Santa Catarina
(suplente)

Profa. Dra. Kyrlian Bartira Bortolozzi
Universidade Estadual do Centro-Oeste
(suplente)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Profa. Dra. Rosângela Pedralli
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana
Orientadora

Florianópolis, 12 de março de 2021.

Aos que iniciaram esta trajetória:

Natalia e Clemente (in memoriam)

Rosa e Pedro (in memoriam)

Bernadete e Salesio

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha mãe, Bernadete Rohling Pottmeier e ao meu pai, Salesio Pottmeier por estarem sempre ao meu lado nas escolhas por mim feitas, pelo apoio, pela educação, pelo amor e pelo carinho e, acima de tudo pelo exemplo de superação das adversidades da vida, da humildade e do agradecimento pela vida.

A minha orientadora, Ana Paula de Oliveira Santana ser humano maravilhoso com quem aprendi e aprendo a cada dia que podemos seguir com fé, com garra e compaixão acadêmica. Exemplo de profissional ética e comprometida com seu trabalho. Obrigada por orientar-me na academia e também na vida.

Ao Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação – GELCE e ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA.

Aos professores que constituíram a minha banca de qualificação, professora Dra. Ana Paula Berberian Vieira da Silva, professora Dra. Kyrlian Bartira Bortolozzi, professora Dra. Lilane Maria de Moura Chagas, bem como o suplente, professor Dr. Sandro Braga, pela disponibilidade.

Aos professores que constituíram a minha banca de defesa final, professora Dra. Claudia Regina Mosca, professora Dra. Rita de Cássia Fernandes Signor, professora Dra. Apoliana Regina Groff, professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena e as suplentes, professora Dra. Rosângela Pedralli e a professora Dra. Kyrlian Bartira Bortolozzi pela disponibilidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística pelos ensinamentos, pelas trocas, pelo aprendizado.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, professora Dra. Cristine Görski Severo, professora Dra. Rosângela Pedralli e professora Dra. Ana Cláudia Souza e, em especial, ao querido professor Dr. Atilio Butturi Junior por toda sua incansável dedicação durante sua gestão no PPGlin, meu muito obrigada!

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística, à Evelise Santos Sousa, ao gentil Lucas Rovaris Cidade e à Camila Resner Cavichioli, Ruan Rocha Souto dos Santos, exemplos de profissionalismo e de competência.

Aos/Às amigos/as de estudos e da vida: Aline Olin Goulart Darde, Caique Fernando da Silva Fistarol, Melissa Probst, Marta Helena de Cúrio Caetano, Magda Tânia Martins da Silva, Juliana Alves Caribé Dias, Éderson Luís Silveira, José Anderson Santos Cruz e, em especial, à querida Lais Oliva Donida, pelas interlocuções e por suas valiosas contribuições no decorrer de mais uma etapa. E, por sempre ter uma palavra amiga para acalmar-me nos momentos mais árduos e mais ansiosos nesse percurso. Ser humano humilde, acolhedor e bondoso. Agradeço a Deus por ter o prazer de te conhecer na academia e que possamos cultivar essa amizade eternamente.

Às parceiras de pesquisa e orientação: Karol, Beth, Rubia, Adriana, Letícia. Obrigada pelas discussões, pelas interlocuções, lembretes e pelo compartilhamento de materiais.

Aos colegas do DINTER UFSC pelo acolhimento e por todas as experiências compartilhadas no decorrer deste doutorado, em especial ao querido amigo, Luiz Herculano de Sousa Guilherme. Amizade esta que iniciou e se estendeu para além da academia. Grande ser humano generoso e amigo de todas as horas.

Aos queridos professores do Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar, grandes profissionais que foram muito importantes e me auxiliaram direta ou indiretamente seja com indicação de leituras ou interlocuções durante essa trajetória acadêmica: Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Renata Waleska de Sousa Pimenta, Luiziane da Silva Rosa, Fernando Mezadri, Márcio Watanabe, Giane Carmem Alves de Carvalho.

Ao querido amigo, vereador professor Gilson de Souza, ser humano simples e humilde, que sempre vai ao encontro da comunidade para dialogar e, com especial atenção por incentivar e valorizar os professores e a Educação pública. Agradeço-te pelo teu esforço, dedicação, defesa à Educação e pelo reconhecimento do trabalho docente na esfera pública.

À Secretaria de Estado da Educação e à Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau pela autorização em realizar a pesquisa e por conceder afastamento integral para a escrita da tese.

Aos gestores das escolas em que a pesquisa foi realizada, assim como os professores que permitiram adentrar em suas salas de aula para acompanhar os sujeitos da pesquisa. Não os cito pelo nome que os identifica na relação com o outro por uma questão ética, mas saibam que sou muito grata por permitirem que eu adentrasse na escola, nas salas de aulas. Essa pesquisa não seria possível se não fosse a contribuição valiosa e olhar cuidadoso que vocês todos e todas têm para com a Educação e com o ser humano!

Aos familiares e estudantes participantes dessa investigação, meu muito obrigada! Também nos os cito pelo nome verdadeiro, por uma questão de ética. Agradeço imensamente o tempo e a dedicação de todos e todas vocês para que este estudo fosse possível, pudesse se concretizar.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU PÓS-GRADUAÇÃO, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), executado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), meu muito obrigada pela concessão da bolsa de estudos e por valorizar a pesquisa e o pesquisador no/do Estado de Santa Catarina!

Aos excelentes profissionais: Dra. Ana Maria Thaler, Dr. Amaury Mielle Filho, Daniela Paulo e André Marcos Paulo pelo acompanhamento nesta jornada que foi árdua, que foi também de muito aprendizado sobre o si e sobre o outro. Obrigada pela orientação da/na área da Saúde e, principalmente, da prevenção da saúde mental, física e espiritual. Muito obrigada por me ouvirem, por me aconselharem, indicarem leituras, por me mostrarem outros caminhos: aquele que começa na mudança de si, a partir de si.

Às queridas amigas, das horas certas e incertas, companheiras de lida, da vida: Beli, Manu, Mel e Meg (*in memoriam*).

A todos aqueles, enfim, que de alguma forma apoiaram ou contribuíram para a realização deste trabalho.

“Somos oriundos das leituras que fizemos, das experiências que já vivemos, das pessoas com quem convivemos, dos meios em que nos movemos”
(PERISSÉ, 2005, p. 62).

RESUMO

Esta tese, inscrita na área da Linguística Aplicada, vinculada à linha de Linguagem: Discurso, Cultura Escrita e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, buscou compreender o processo de inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de Dislexia na voz dos gestores, professores de Língua Portuguesa, família e dos próprios escolares. Trata-se de um estudo qualitativo aplicado a partir de entrevista com quatro estudantes, cinco familiares, quatro professoras de Língua Portuguesa e duas gestoras pertencentes às escolas da rede pública estadual do município de Blumenau/SC. O arcabouço teórico assenta-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e em pesquisas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa (GERALDI, 1996, 2006, 2013[1991], 2015a, 2015b); (multi)letramentos (BARTON; HAMILTON, 1998; FISCHER, 2007; ROJO, 2009, 2012, 2013; STREET, 1993, 2003, 2014). Lahire (1997) e Bourdieu (1994, 1997, 2013) quanto à manutenção e reprodução das desigualdades sociais na educação. E das reflexões acerca da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, BEYER, 2013; MANTOAN, 2003, 2006). Os resultados, analisados a partir de uma análise descritivo-interpretativista, apontaram que tanto as gestoras quanto as professoras ainda desconhecem ou não têm aprofundamento sobre as leis e políticas de inclusão, uma vez que as formações pouco abordam o que é Dislexia e como trabalhar com esse público. As gestoras e as professoras sinalizam em seus discursos para uma Educação Inclusiva que enreda para Educação Especial, elegendo a inclusão aquela que está atrelada ao segundo professor e ao Atendimento Educacional Especializado. Não há assim, uma diferença entre o público-alvo da Educação Especial e os com transtorno de aprendizagem, como a Dislexia. Quanto ao diagnóstico de Dislexia para os estudantes, para as famílias dos estudantes, para as professoras e para as gestoras, depreendeu-se que estes atores sociais não compreendem ou não sabem o que é Dislexia e/ou Transtorno de Leitura. Quanto à formação do professor para práticas inclusivas com estudantes com Dislexia, estes ainda encontram dificuldades para entender e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para diferentes sujeitos que chegam às escolas na atualidade, gerando dúvidas e conflitos de/em como promover a sua inclusão de maneira mais efetiva. Conclui-se que é preciso pensar em práticas pedagógicas direcionadas para o ensino e aprendizagem híbridos, em que o estudante se depare com mais possibilidades de desenvolver-se e apropriar-se do conhecimento que ainda apresenta dificuldades para aprender na relação com o *outro*, mediado pelo *outro* (professor, estudante). Contudo, o que se percebe, por vezes, é que o público diagnosticado com Dislexia fica restrito às aulas de reforço dos professores das disciplinas em que apresentam as dificuldades de leitura e de escrita, em acordo com o que regem as políticas de inclusão e as leis da educação brasileira. Assim, entende-se que a formação continuada em serviço a partir de cursos, especializações, palestras, seminários, entre outros, é importante quando faz sentido para o professor e quando de fato está atrelada à prática no cotidiano escolar, das observações, do diálogo com outros colegas de profissão (gestores, coordenadores pedagógicos, professores).

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Educação Básica. Dislexia. Inclusão. Formação Docente.

ABSTRACT

This thesis, enrolled in Applied Linguistics, linked to the line of Language: Discourse, Written Culture, and Technology, of the Graduate Program in Linguistics at the Federal University of Santa Catarina, sought to understand the process of school inclusion of students diagnosed with Dyslexia in the voice of managers, Portuguese language teachers, family, and students themselves. It is a qualitative study applied for an interview with four students, five family members, four Portuguese language teachers, and two managers belonging to public schools in the city of Blumenau/SC. The theoretical framework is based on the studies of the Bakhtin Circle and research on the work of the Portuguese language teacher (GERALDI, 1996, 2006, 2013 [1991], 2015a, 2015b); (multi)literacies (BARTON; HAMILTON, 1998; FISCHER, 2007; ROJO, 2009, 2012, 2013; STREET, 1993, 2003, 2014). Lahire (1997) and Bourdieu (1994, 1997, 2013) regarding the maintenance and reproduction of social inequalities in education. And reflections on Inclusive Education (BRASIL, 2008; BEYER, 2013; MANTOAN, 2003, 2006). The results analyzed from the descriptive-interpretative analysis pointed out that both the managers and the teachers still do not know or do not have a deep understanding of the laws and policies of inclusion, since the formations hardly address what Dyslexia is and how to work with this public. The managers and teachers point out in their speeches for an Inclusive Education that entangles for Special Education, choosing the inclusion that is linked to the second teacher and the Specialized Educational Service. There is, therefore, no difference between the target audience of Special Education and those with learning disabilities, such as Dyslexia. As for the diagnosis of Dyslexia for students, for students' families, teachers, and managers, it was found that these social actors do not understand or do not know what Dyslexia and/or reading disorder is. As for teacher training for inclusive practices with students with Dyslexia, they still find it difficult to understand and develop teaching and learning strategies for different subjects who come to schools today, generating doubts and conflicts about/on how to promote their inclusion in a way more effective. We conclude that it is necessary to think about pedagogical practices aimed at hybrid teaching and learning, in which the student is faced with more possibilities to develop and appropriate the knowledge that still presents difficulties to learn concerning the other, mediated by the other (teacher, student). However, what is perceived, sometimes, is that the public diagnosed with Dyslexia is restricted to tutoring classes in the disciplines in which they have reading and writing difficulties, following the rules of inclusion policies and Brazilian education laws. Thus, it is understood that continuing education in-service based on courses, specializations, lectures, seminars, among others, is important when it makes sense for the teacher and when in fact it is linked to the practice in the school routine, observations, dialogue with other professional colleagues (managers, pedagogical coordinators, teachers).

KEYWORDS: Language. Basic Education. Dyslexia. Inclusion. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABD – Associação Brasileira de Dislexia
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APA – Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association*)
- ATP – Assistente Técnico-Pedagógico
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAE – Comissão de Assuntos Econômicos
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS – Comissão de Assuntos Sociais
- CAST – Centro Especial de Tecnologia Aplicada (*Center for Applied Special Technology*)
- CBTC – Currículo Base do Território Catarinense
- CE – Comissão de Educação
- CEPSH – Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
- CID-10 – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DU – Desenho Universal (*Design Universal*)
- DUA – Desenho Universal para Aprendizagem (*Universal Design for Learning*)
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUMDES – Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
- GELCE – Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação
- GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- IPM – Instituto Paulo Montenegro
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação

NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada
OBEDUC – Programa Observatório de Educação
OCN – Orientações Curriculares Nacionais
OMS – Organização Mundial de Saúde
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PENOA – Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem
PET – Tomografia por Emissão de Pósitron (*Pósitron Emission Tomography*)
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*)
PL – Projeto de Lei
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMN – Ressonância Magnética Nuclear Funcional
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SPECT – Tomografia Computadorizada por Emissão de Fóton Único (*Single Photon Emission Computed Tomography*)
SUS – Sistema Único de Saúde
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gestoras das Escolas A e B	95
Tabela 2 – Professoras de Língua Portuguesa dos Estudantes Participantes	95
Tabela 3 – Familiares/Responsáveis dos Estudantes Participantes	96
Tabela 4 – Estudantes Participantes	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inclusão do estudante na visão da família	224
Quadro 2 – Panorama Geral da Pesquisa	225

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 – ANCORAGENS EPISTEMOLÓGICAS PARA ESTA PESQUISA	26
1.1 ANCORAGENS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS.....	26
1.2 AS PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA(GEM) NA ESCOLA: OS LETRAMENTOS	34
CAPÍTULO 2 – O FRACASSO ESCOLAR, A MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A DISLEXIA: UMA CONTINUIDADE?	44
2.1 O “FRACASSO ESCOLAR”: DOS NÚMEROS AOS FATOS?.....	44
2.1.1 Avaliações e índices para a alfabetização e as questões de fracasso educacional	44
2.2 MEDICALIZAÇÃO E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	51
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISLEXIA E DOS TRANSTORNOS DE LEITURA	55
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTUDANTES COM DISLEXIA	62
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	62
3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?.....	65
3.3 PROPOSTAS PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA E/OU COM DIFICULDADES DE LEITURA.....	69
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A HETEROGENEIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	76
4.1 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	76
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A HETEROGENEIDADE	80
4.3 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): UMA PROPOSTA?...	84
CAPÍTULO 5 – PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	89
5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	91
5.1.1 Pesquisa de Campo.....	91
<i>5.1.1.1 Entrevista.....</i>	<i>91</i>
5.2 OS CONTEXTOS DA PESQUISA	93

5.2.1 Escola A	93
5.2.2 Escola B	94
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	95
5.3.1 Escolha dos participantes.....	97
CAPÍTULO 6 – ANÁLISES E DISCUSSÕES	99
PARTE I – ENGENDRAMENTO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS: OS CONTEXTOS SOCIAIS DOS FAMILIARES E ESTUDANTES PARTICIPANTES	99
6.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DOS ADOLESCENTES E FAMILIARES.....	100
6.1.1 Apresentando Ricardo e sua família.....	100
6.1.2 Apresentando Marcelo e sua família	106
6.1.3 Apresentando Felipe e sua família	111
6.1.4 Apresentando Aline e sua família	117
6.2 A RELAÇÃO TECIDA ENTRE OS ESTUDANTES, A FAMÍLIA E A ESCOLA	124
6.2.1 Estudantes	124
6.2.2 Família	134
6.2.3 Considerações Finais	144
PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A HETEROGENEIDADE E A INCLUSÃO	150
6.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS GESTORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	151
6.3.1 Carol: gestora da Escola A	151
6.3.2 Catarina: gestora da Escola B	151
6.4 O QUE AS GESTORAS ENUNCIAM SOBRE DISLEXIA E INCLUSÃO?	152
6.5 HISTÓRIA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	163
6.5.1 Roberta: professora da Escola A.....	163
6.5.2 Júlia: professora da Escola A	164
6.5.3 Solange: professora da Escola B	165
6.5.4 Rosana: professora da Escola B (PENOA)	166

6.6 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A COMPREENSÃO DA HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	166
6.7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM DISLEXIA.....	190
6.7.1 O leitor de livros	191
6.7.2 O leitor que não se comporta.....	199
6.7.3 Estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa	206
6.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
6.8.1 Na visão dos estudantes.....	226
6.8.2 Na visão da família	226
6.8.3 Na visão das gestoras da escola	226
6.8.4 Na visão das professoras de Língua Portuguesa.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS	234
ANEXO 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES DA ESCOLA A).....	255
ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES DA ESCOLA B - PENOA).....	258
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DA ESCOLA A)	261
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DA ESCOLA B - PENOA).....	263
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES DA ESCOLA A)	265
ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES DA ESCOLA B - PENOA)	267
ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES DA ESCOLA A).....	269
ANEXO 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES DA ESCOLA B - PENOA).....	271
ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS PELO PENOA – SED/SC).....	273

ANEXO 10 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS PELO PENOA – GERED/CRE)	275
--	------------

APRESENTAÇÃO

Esse é o ponto de partida: a escrita da tese, aquela que se faz e refaz ao longo desse percurso que é inacabado, não é transparente, sempre é um contínuo, assim como é a língua(gem) em uma perspectiva dialógica. Portanto, exige-se assumir uma posição diante de você, leitor: Quem fala/enuncia? De que lugar se fala/enuncia?

As palavras que ora passam a tecer quem fala/enuncia remetem aos tempos de escola: inicialmente, na teia de relacionamentos que me constitui como estudante e, posteriormente, como professora e também como pesquisadora da/na rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina. Falo/Enuncio, assim, perpassada por uma pluralidade de vozes, ao se conceber que a língua(gem) medeia o ser humano social e historicamente nas e pelas ações que se assume com/pelo/sobre o *outro* (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Falo/Enuncio desde diferentes espaços e tempos da vida: como filha, estudante, trabalhadora no chão de fábrica¹, professora e pesquisadora, atravessada pela existência de leis e políticas públicas que passaram a permitir que cidadãos nascidos e criados em uma cidade permeada pelos costumes e tradições germânicas, filhos/as de pais descendentes de alemães agricultores², pudessem ter acesso à Educação Básica gratuita e de qualidade (BRASIL, 1988, 1996).

Ressalta-se que apesar de ter sobrenome alemão, viver os costumes, os hábitos de uma família alemã, a minha língua materna é o português, porém perpassada por dialetos/expressões advindos do alemão. Isto, pois em casa, quando meus pais ainda eram crianças, estes falavam com outros membros da família na língua alemã, mas na escola era proibido o uso dessa língua escrita e falada, haja vista que no período em que eles frequentavam a escola (décadas de 1950-1960) houve uma repressão das línguas alemã e italiana no sul do Brasil, processo este que ficou conhecido como “*nacionalização do ensino*” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 192, grifos dos autores).

Já nesse início de escolarização alfabetizei-me pelas atividades desenvolvidas na etapa que hoje se chama de Educação Infantil e também pelos gibis que primos, primas, vizinhos, vizinhas liam diariamente uns para os outros e que eu tinha livre acesso, bem

¹ De 1995 a 2001 atuei como profissional do ramo têxtil em uma empresa localizada em Blumenau/SC.

² Tinham esta profissão quando residiam em um município no sul do Estado de Santa Catarina. A partir da década de 1977 passaram a viver em Blumenau/SC e a trabalhar em indústrias têxteis.

como dos jornais comprados pela minha família na “venda”³ que se localizava no início da rua onde eu residia, em Blumenau/SC. E, para além da leitura do jornal (quando meu pai podia comprá-lo), havia em uma estante duas coleções de enciclopédias constituídas por quatro volumes cada. Estas foram compradas com muito custo por meus pais com o propósito de ajudar-me nas atividades de pesquisa da escola. As duas escolas que frequentei pertencentes à rede pública estadual de ensino de Santa Catarina possuíam biblioteca e ali eu ampliava meu repertório linguístico a partir dos livros, gibis, revistas, jornais que a escola dispunha. As leituras eram realizadas naquele espaço, na sala de aula e, com o empréstimo da obra, que deveria ser lida em casa.

Sempre estudei em escola pública, pois meus pais sempre acreditavam na qualidade de ensino da escola pública, uma vez que eles tiveram acesso gratuito e com qualidade a partir da promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1934). Entretanto, devido ao trabalho na lavoura, não deram continuidade aos estudos. Meu pai cursou até a 4ª série (atual quinto ano) do Ensino Fundamental e minha mãe até a sexta série (atual 7º ano) do Ensino Fundamental.

Enquanto professora, a minha prática de sala de aula estava baseada, durante muito tempo em experiências anteriores, as quais ficaram marcadas na memória: uma prática pedagógica da memorização, da repetição, da tradução, do enfoque à gramática. Como tal, essa experiência não foi bem-sucedida, o que gerou a necessidade de buscar novos conhecimentos e vislumbrar diferentes possibilidades pedagógicas. Foi aí que, já graduada em Letras, ingressei no magistério estadual por meio de um concurso público, retornando como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no ano de 2002, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, escola esta em que havia estudado e me formado em 1997.

Em 2008 ingressei no mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau onde me formei em Letras em 2002. Passei a participar de cursos, congressos, seminários, dos Grupos de Pesquisa da linha Educação e Linguagem, dentre eles, “Escrever na escola e a questão da autoria” e “Discurso em questões educativas”, ambos pautados em uma perspectiva discursiva a partir de Foucault, Bakhtin, Pêcheux. Nesta aproximação e sob orientação do professor Dr. Osmar de Souza, se investigou: a compreensão de escola; o papel dos pais na educação; avaliação escolar, sempre a partir

³ Para aquele contexto, era entendido como um pequeno comércio, um mercado simples.

de dizeres de sujeitos: estudantes, pais, professores, em diferentes condições histórico-sociais.

Ressalto que não sou a única neste caminho e que muitos outros/as filhos/as de operários de fábrica, agricultores, ou seja, os que vivem em condições desiguais na sociedade, muitas vezes, não conseguem ter as oportunidades que eu tive para estudar, trabalhar e continuar estudando. Entretanto, a vontade de continuar refletindo e aprendendo cada vez mais, pontualmente, em se tratando de práticas de escrita e leitura que, em 2015, senti a necessidade de ingressar na especialização ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Então, o desejo de compreender melhor o que vinha a propor esse Curso de Especialização aumentou. Além disso, a desigualdade social cada vez mais se fazia presente nas discussões no grupo do qual eu integrara como bolsista (professora da rede pública de ensino) desde junho de 2014⁴, mais adiante no curso de formação para professores do Ensino Médio, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014-2015), do Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação – GELCE/UFSC⁵, bem como das políticas e leis de inclusão que passaram a fazer parte das minhas leituras (BRASIL, 2001, 2008b, 2008c, 2010a, 2010b, 2012b, 2015a). Ingressei em 2016 no curso de Doutorado em Linguística da UFSC, sob orientação da professora Ana Paula de Oliveira Santana e passei a aprofundar alguns aspectos já apontados nessa apresentação e que começam a delinear-se na sequência, com a Introdução da presente Tese.

⁴ Projeto Programa Observatório de Educação financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES), nº 8224/12: Projeto de Pesquisa “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão nº 8224/12” sob orientação da professora Dra. Ana Paula de Oliveira Santana (UFSC) e sob coordenação geral da professora Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP). Tratou-se de projeto de pesquisa em rede aprovado pela CAPES, no Edital Programa Observatório de Educação (OBEDUC), que teve como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior.

⁵ Projeto de Extensão coordenado pela professora Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, vinculado ao Grupo de Pesquisa de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (GELCE/UFSC), inscrito no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

INTRODUÇÃO

A presente tese inscreve-se na área de concentração da Linguística Aplicada (LA), vinculada à linha de pesquisa Linguagem: Discurso, Cultura Escrita e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual orienta estudos sobre os usos da língua(gem) na área da Educação assentada em uma concepção histórica e cultural da língua(gem)⁶. Esta tese parte da LA por compreendê-la como uma área do conhecimento que dialoga com outros campos do saber que possuem convergência com os estudos da língua(gem) (CELANI, 2008), dentre eles, o de pensar o processo de inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de Dislexia na Educação Básica.

Concebe-se, a partir desse viés, que a atividade mediada pela língua(gem) é uma ação social (RAJAGOPALAN, 2006). O que implica dizer que a língua(gem) não pode ser analisada de forma isolada, sem que se considerem os aspectos sociais, históricos e culturais a partir de uma determinada esfera social em que ela é usada (escolar, religiosa, midiática, entre outras). O estudo da língua(gem) sob essa ótica não pode vê-la apenas por meio da teoria ou como teoria, mas deve compreendê-la a partir da sua aplicação na prática nas e pelas relações discursivas. Relações estas que não são neutras, ao contrário, são ideológicas e políticas e constituem o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

A partir desse entendimento em que a língua(gem) é social, histórica e ideológica, mediada na e pela relação entre o *eu-outro* e *outro-eu* (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]), a presente investigação pretende saber como a escola, incluindo-se nessa esfera social, gestores e professores de Língua Portuguesa, têm realizado o processo de inclusão dos estudantes com diagnóstico de Dislexia⁷ e como este discurso tem sido produzido pelas famílias e pelos próprios estudantes.

A Dislexia é atualmente descrita no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014) como transtorno específico de aprendizagem com ênfase na leitura, sendo esta

⁶ Além disso, insere-se em ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), coordenado pelo professor Dr. Daniel do Nascimento e Silva e do Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação, este último, coordenado pela professora Dra. Ana Paula de Oliveira Santana.

⁷ Nesta tese, não discutirei sobre a “veracidade do diagnóstico”. O que considero é o processo de inclusão de estudantes com esse diagnóstico inscritos na Educação Básica, tomando a Dislexia como uma singularidade constitutiva do sujeito.

compreendida “por problemas de reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014, p. 67).

Tais dificuldades, geralmente, são identificadas na escola pelo professor de Língua Portuguesa nos processos de ensino e aprendizagem em que o estudante está inserido, principalmente no momento em que o escolar não consegue desenvolver as atividades propostas ou não consegue acompanhar as práticas escolares esperadas. As dificuldades escolares com relação à leitura – e também de escrita, serão encontradas durante todo o percurso de alfabetização. Logo, compreende-se que estudantes com e sem Dislexia apresentam ou vão apresentar alguma dificuldade em algum momento ao longo de seu percurso formativo, seja quanto ao aprendizado da leitura ou da escrita (SIGNOR, 2013, 2015). Isso porque se compreende aqui que a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre social e historicamente na relação com o *outro* e pelo *outro* (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Deste modo, o professor de Língua Portuguesa que atua com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio também se depara com enfrentamentos em sua prática pedagógica, uma vez que estes profissionais não são formados para alfabetizar. Há dificuldades também encontradas pelo professor de Língua Portuguesa para ensinar e avaliar esses estudantes que leem com dificuldades e, que nos processos de aprendizagem, acabam em muitas ocasiões, sendo considerados “maus leitores”.

Entretanto, considera-se importante observar o entrelaçamento de aspectos para que se possa analisar como o diagnóstico é compreendido, produzido e reproduzido por todos aqueles que se encontram envolvidos: a comunidade escolar (professores, gestores, orientadores pedagógicos), as famílias, os próprios estudantes e os colegas de classe. Para tanto, esse olhar mais atento e voltado para a heterogeneidade como sendo constitutiva do sujeito aprendiz, busca contribuir com processos de ensino e de aprendizagem, objetivando desvelar processos de marginalização/exclusão de estudantes dentro do ambiente escolar.

É preciso assim, pensar nos diferentes perfis de estudantes que chegam na Educação Básica. Sujeitos estes advindos de diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e linguísticos, com diversas experiências e vivências com a leitura fora da escola, que constituíram e constituem esses aprendizes a partir da heterogeneidade de subjetividades que ali se apresentam, e que, portanto, é preciso respeitá-las e acolhê-las na esfera escolar.

Nesse sentido, toma-se a inclusão nesta tese, sendo aquela que acolhe a todos sem haver qualquer tipo de discriminação, seja pelos aspectos físicos, intelectuais, sociais, étnicos, raciais, emocionais, linguísticos entre outros nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2001, 2008b, 2008c; SANTA CATARINA, 2016, 2018a, 2018c). Incluir nessa ótica, é garantir e assegurar condições de acesso e permanência para que todos os estudantes aprendam na e pela interação com o *outro* (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) em diferentes situações de aprendizagem, compreendendo-se nesses processos o que o estudante já aprendeu e o que ainda pode ser ampliado na e pela escola. Compreende-se, contudo, que este é um desafio, o de acolher a todos e atuar com tal heterogeneidade de sujeitos que se constituíram e se constituem a partir de diferentes realidades e experiências de vida.

É nesse sentido que os estudantes com diagnósticos de Dislexia devem e precisam ser compreendidos na sua singularidade, ou seja, não se constituem como um grupo uniforme, homogêneo. Os questionamentos norteadores tecidos nesta tese referem-se a: De que forma a escola tem encontrado caminhos para a inclusão desses escolares? O que os gestores, os familiares e os próprios estudantes compreendem e/ou enunciam sobre os diagnósticos de Dislexia? Os professores de Língua Portuguesa ainda encontram dificuldades para entender e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem de leitura para esses diferentes sujeitos na sala de aula? Como tem sido as formações continuadas para esses professores, estas têm abordado temas específicos, a saber, como trabalhar com estudantes com dificuldades de leitura? Há um acompanhamento efetivo quanto à orientação pedagógica na atuação do professor de Língua Portuguesa em sala de aula com esse público?

Assim, o **objetivo geral** desta tese é compreender o processo de inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de Dislexia na voz dos gestores, professores de Língua Portuguesa, dos familiares e dos próprios escolares. Seguido dos **objetivos específicos**: i) Depreender, na voz dos gestores, professores de Língua Portuguesa, pais e estudantes as implicações desse diagnóstico no contexto educacional; ii) Compreender as ações na escola relacionadas às práticas inclusivas para estudantes com esse diagnóstico; iii) Discutir as práticas e a formação de professores de Língua Portuguesa relacionados aos estudantes com diagnósticos de transtornos específicos de leitura (cursos de formação continuada em serviço, dentre outros).

Para fundamentar essa investigação, utiliza-se um arcabouço epistemológico-teórico que não parte de um só campo de saber. Desta forma, apresentam-se os autores

que serão utilizados como base, ressaltando que se reconhece que, apesar de não partirem de uma mesma perspectiva teórica, eles coadunam com a indissociabilidade entre historicidade do sujeito, língua(gem) e práticas sociais. Desta forma, toma-se como pressuposto desta tese:

- i) os postulados de Bakhtin (2011[1979]) e seu Círculo⁸, considerando assim, o sujeito como um ser social, histórico e interpelado por ideologia(s) (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]);
- ii) Geraldi (1996, 2006, 2013[1991], 2015a, 2015b), no tocante ao trabalho do professor na aula de Língua Portuguesa;
- iii) Na perspectiva dos estudos dos (multi)letramentos, parte-se de muitos estudos que permitem refletir acerca das práticas sociais (ROJO, 2009, 2012, 2013; STREET, 1993, 2003, 2014).

Trata-se assim, de um estudo qualitativo aplicado, o qual é cunhado por entrevista, tendo como *corpus* de análise, gestoras, professoras de Língua Portuguesa, família dos estudantes e os próprios estudantes. A análise dos dados coletados assenta-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem).

Essa tese é constituída pelo capítulo 1, que discorre sobre as ancoragens epistemológicas desta pesquisa. Capítulo 2, que trata do fracasso escolar e da medicalização da educação. No capítulo 3, apresento uma discussão sobre a educação inclusiva e os estudantes com Dislexia. O capítulo 4 é tecido a partir da formação de professores para a diversidade. No capítulo 5, trago os percursos metodológicos. No capítulo 6 são apresentadas as análises e discussões dos dados. Por fim, seguem as considerações finais, as referências e os anexos.

⁸ O Círculo de Bakhtin era formado por um grupo de intelectuais russos que se reunia nas décadas de 1920 e 1930 na Rússia, em que “Os trabalhos de três deles, Bakhtin, Volochínov e Medviédev, se interligam, dialogam entre si, desenhando uma concepção de linguagem, assim como as possibilidades de seu enfrentamento a partir da busca de um método sociológico singular e/ou de uma poética da prosa, de maneira a construir conhecimento linguístico, literário, filosófico, sinalizando as fronteiras que permeiam existência e cultura, ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada, vivência e ciência, vida e arte, elegendo o diálogo (ideias e pontos de vista entre ao menos duas consciências em tensão) como sustentáculo dessa perspectiva. Nesse sentido, qualquer um dos textos por eles produzidos, quer trate da linguagem artística ou cotidiana, oferece caminhos para uma teoria do discurso, pertinente nas humanidades em geral” (BRAIT, 2017, p. 1-2).

CAPÍTULO 1

ANCORAGENS EPISTEMOLÓGICAS PARA ESTA PESQUISA

Este primeiro capítulo discorre acerca das ancoragens epistemológicas para o trabalho com a língua(gem) na escola a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva assentada em Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Ao se considerar uma perspectiva de atuação que parte da Linguística Aplicada (LA), se compreende também a língua(gem) como sendo histórica-dialógica-discursiva-interacionista. Esta se configura como híbrida, como aquela que perpassa diversas áreas do conhecimento por investigar vários fenômenos sociais, históricos, econômicos, culturais. O que implica lançar um olhar para a realização de pesquisas para além da sala de aula, para além e também sobre e com os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os sujeitos enunciam e caminham por/em diferentes esferas da atividade humana (escolar, familiar, midiática, entre outras). Conforme reforçam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 27):

[...]esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos.

A partir do diálogo, da mediação, a LA inscrita no viés histórico-dialógico-discursivo-interacionista, parte da concepção de um sujeito como aquele que se constitui na relação com o *outro* a partir da interação daquilo que enuncia e do que é enunciado pelo *outro*, o que permite, assim, que esses enunciados sejam processados e constituídos de forma que se tornem, em parte, os enunciados do sujeito, e em parte, os enunciados do *outro* (BAKHTIN, 2011[1979]).

Nesta perspectiva tanto a língua(gem) quanto o sujeito são sociais, históricos, dialógicos e ideológicos. Isso, pois, a língua(gem) é constitutiva do homem e de suas ações na sociedade nas/pelas relações instituídas e constituídas com *outro*.

1.1 ANCORAGENS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS

Tal perspectiva enunciativa-discursiva, pautada em Bakhtin (2011[1979]) e seu Círculo, menciona que o sujeito está impregnado de discurso e de ideologia. Nesse viés

epistemológico-teórico-metodológico é a ideologia que determina o que é, ou não, dito pelo sujeito em um determinado tempo e espaço, quando considera que o sujeito se constitui e produz sentidos porque é atravessado pela língua(gem) e pela história a partir de diferentes vozes. Isso, porque se compreende o sujeito como um ser social e constitutivamente heterogêneo, uma vez que este dialoga e ingressa em outros discursos de/em outras esferas sociais da atividade humana (outras ideologias) (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Para Bakhtin “o *sujeito* é constituído socialmente, a partir da *interação verbal*⁹ na relação com o *outro*” (GEGe, 2009, p. 96, grifos dos autores). É, deste modo, um sujeito de língua(gem) que está sempre em processo, dialoga com *outro* e consigo mesmo, concorda, discorda, caminha por diferentes esferas sociais da atividade humana. Ou seja, o sujeito,

[é] inacabado, tal como a linguagem, pois ambos estão sempre em processo de constituição, marcados pela alteridade. A *alteridade* constitui um elemento essencial do pensamento bakhtiniano, pautado na relação e contraposição entre um *eu* e um *tu*. A ideia central é a de que um *eu* só se constitui como ser social na base da relação com um *tu*, ou seja, destaca-se aqui a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 108, grifos das autoras).

Logo, Bakhtin (2011[1979]) compreende o sujeito na sua relação com o *outro* e seu agir sobre/com o mundo em que este modifica o que está implícito (o que não está dito) a partir das interações sociais em diferentes esferas da atividade humana. O sujeito realiza outros usos da língua(gem), o das práticas cotidianas, pois atribui-se valores nos “espaços que já estão embutidas as bases da criação ideológica mais elaborada e as fontes da sua contínua renovação” (FARACO, 2003, p. 61). Assim, ao chegar na escola, por exemplo, esse sujeito já traz consigo outras experiências e outras vivências em relação às práticas de língua(gem) que são realizadas fora da escola (em casa com a família, nas mídias, entre outros espaços sociais).

Nesse sentido, a concepção de língua ou utilizando-se do termo língua(gem), em um sentido mais amplo, assumida aqui nesta tese, é a que subjaz à atividade humana, aquela que compreende o sujeito constituído socialmente na e pela história (BAKHTIN,

⁹ O conceito de interação verbal está relacionado à noção de enunciado, pois para Bakhtin (2011[1979]), a interação verbal se materializa por meio dos enunciados. A interação verbal é a ação que ocorre entre e com “sujeitos sócio-historicamente constituídos e que é mediada (ou intermediada) pelo(s) enunciado(s)” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 67).

2011[1979]). É na e pela relação social com o *outro*, que a língua(gem) se faz e refaz, assim como os sujeitos que se utilizam dessa língua(gem) em tempos e espaços diversos, a partir da interação verbal e da organização do pensamento, a qual é instrumento da mediação simbólica. Ou seja, compreende-se deste modo, que é na e pela língua(gem) que o pensamento se realiza e se modifica e, assim, modifica os sujeitos dessa mediação (VYGOTSKI, 2014[1934]).

A língua(gem) é assim, uma “atividade constitutiva da subjetividade” (GERALDI, 2015b, p. 125). Esta, na perspectiva enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]), não pode ser concebida e/ou compreendida de maneira isolada, sendo analisada apenas como estrutura, mas sim, como interação verbal, social, entre os sujeitos. Logo,

[a] realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 218-219, grifos do autor).

Geraldi (2013[1991], p. 6) corrobora com isso, em se pensar nos usos da língua(gem) em diferentes tempos e espaços nas e pelas *relações dialógicas*¹⁰ entre o sujeito e a interação verbal, pois

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” desse mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. [...] as interações não se dão fora de um dado contexto social e histórico mais amplo; na verdade elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.

Tal ação dialógica é compreendida a partir da perspectiva bahktiniana, como os sentidos produzidos nas e pelas interações verbais e sociais entre os sujeitos (*eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim*) ao utilizarem a língua(gem) para questionar,

¹⁰ Discussão abordada no capítulo “O discurso em Dostoiévsky”, encontrado na obra “Problemas da Poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2015[1963]).

interrogar, para responder, concordar etc. (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]). A ação dialógica, o dialogismo ou as relações dialógicas preconizadas por Bakhtin (2011[1979], p. 323),

são relações (semânticas) entre todas espécies de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

Nessa arena, ou seja, na e pela luta de vozes que constitui social, histórica e ideologicamente o sujeito a partir da réplica, dos confrontos, dos encontros e desencontros, é sempre inacabada, sempre há algo a dizer, a quem dizer em uma dada esfera social a partir da posição que esse sujeito ocupa: na escola como estudante, na família como filho, irmão, entre outros exemplos. Depreende-se, sob essa ótica, que não há enunciado neutro, ele sempre está carregado de “significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição” (FARACO, 2003, p. 25).

Isso porque onde há palavra, há língua(gem), e há, portanto, as relações dialógicas e as tomadas de posição em dado tempo e espaço realizados pelos sujeitos. De acordo com Geraldi (2015b, p. 144), de um *sujeito datado* a partir do “entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo”. O que reforça, na perspectiva bakhtiniana, que as ações humanas nas diferentes esferas sociais das quais o homem circula, que o constituem e constituem o *outro* nas e pelas relações que são dialógicas e concebem, assim, esse sujeito como incompleto, pois se encontra sempre em construção, em movimento, está sempre sendo.

Cabe afirmar então, que compreender os enunciados que esse sujeito apresenta/enuncia, assim como suas práticas leitoras na escola, não é pouca coisa. É algo complexo, uma vez que “[c]ada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297). É na e pela relação entre estudante e professor e/ou professor e estudante que se dialoga, se constitui o *eu* e o *outro* em um processo contínuo, ativo e sempre sendo, inacabado, inconcluso. Quando isso não ocorre é porque ainda não se tem considerado o enunciado como “unidade de real de comunicação” e de “interação verbal” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274).

O enunciado é, assim, um “elo da cadeia complexamente de outros enunciados”, o que o configura como não sendo o primeiro por estar imbricado na relação com outros

enunciados anteriores em que dialoga, problematiza-os na sua relação com o *outro* (BAKHTIN, 2011[1979], p. 272). Nunca é o último, porque sempre está “sendo”, está em constante mediação com esse *outro*, o qual sempre quer e exige uma atitude responsiva ativa, uma resposta, uma vez que o sujeito é responsável pelo seu dizer.

Bakhtin (2011[1979]) conceitua os enunciados (orais e escritos) variáveis do processo sócio-histórico em que as palavras circulam, mudando de sentido, conforme a posição de quem, o quê e como diz (o dito e o silenciado). O enunciado nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 274, grifos do autor) é a “*real unidade* da comunicação discursiva”, uma vez que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Ressalta-se que a *real unidade* da qual Bakhtin (2011[1979]) menciona, diferencia-se da unidade convencional da língua, a saber: palavras, sentenças, orações, entre outras.

Assim, como o enunciado nunca é o mesmo, este não se repete, “porque cada vez que a língua é enunciada tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares” (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p. 100). A análise realizada nesse momento de enunciação, portanto, da língua(gem), é única e não é transparente.

A essa relação entre tempo e espaço que constitui o enunciado, Bakhtin (1998[1975]) em “Questões de literatura e estética”, vai chamar de cronotopo. “O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina “grande temporalidade”, podendo, portanto, ser conceituado como “a expressão de um grande tempo” (GEGe, 2009, p. 25, grifos do grupo). Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos *acontecimentos*” (GEGe, 2009, p. 25, grifos do grupo). Amorim (2018, p. 105) complementa que “[o] conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória”.

Os gêneros do discurso (orais e escritos) são “*tipos*¹¹ *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262, grifos do autor), uma vez que cada enunciado se constitui a partir de condições e finalidades específicas dentro e a partir de cada esfera em que é realizado, é enunciado (dito). Neste sentido, dizer que os gêneros do

¹¹ Conforme apresentam Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 49, grifo das autoras) “é necessário olhar a noção de gêneros do Círculo de Bakhtin a partir de sua historicidade, já que não são unidades convencionais, em que o termo *tipo* se refere a uma taxionomia de textos-enunciados, feita a partir de um critério formal. A tipificação a que se refere Bakhtin é uma tipificação histórica, resultado das interações sociais; é uma regularidade que constitui fruto do trabalho histórico”.

discurso são *relativamente* estáveis, implica pensar que os gêneros mudam, se transformam, alguns desaparecem, outros novos aparecerem em decorrência da dinâmica das interações humanas e das novas situações sociais de interação verbal em que os sujeitos enunciam, dialogam e inter-relacionam. Logo, se há mudança nessas interações, também há mudança no gênero (BAKHTIN, 2011[1979]). Cada esfera da atividade humana a qual esse sujeito circula ou ingressa em outros discursos, seus e do *outro*, requer a utilização da língua(gem). E, é a partir desses usos da língua(gem) que cada esfera elabora seus enunciados a partir “de três elementos: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [que] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade” e pela finalidade de uma determinada esfera da comunicação (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262).

O conteúdo temático refere-se ao tema ou assunto principal que constitui um enunciado em uma esfera social determinada. Nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 299-300):

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso de um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.

O tema é carregado de valor axiológico por aquele que enuncia, uma vez que é a partir desse *projeto de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) do sujeito que as ideologias circulam nas e pelas interações verbais, sendo o tema irrepitível, único, singular, porque é evocado no momento de sua produção na e pela relação com o *outro* em um determinado tempo e espaço. Para Rojo (2005, p. 196) os temas representam os “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis através do gênero”, a partir da intenção ou *querer dizer*, levando-se em conta os já-ditos em enunciados antecedentes. O enunciado é assim, um lugar de relações dialógicas ou elos dialógicos, o qual aproxima esse objeto do discurso do falante/do interlocutor a outras vozes, a outros enunciados (BAKHTIN, 2011[1979]).

O outro elemento que constitui o enunciado é o estilo. Para Bakhtin (2011[1979], p. 265):

Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

Ou seja, são as escolhas linguísticas, que o sujeito realiza para dizer o que quer dizer ao *outro*. É o “*querer dizer* do locutor” (GEGe, 2009, p. 40, grifos dos autores). O sujeito, assim, constrói seu enunciado com base no vocabulário, na estrutura das sentenças, no registro linguístico (formal ou informal). Portanto, os aspectos gramaticais ajudam a compor o estilo de um dado enunciado. Isto, pois “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 269) e implica também no estilo daquele que enuncia (fala ou escreve).

A forma composicional, segundo Rojo (2005, p. 196), refere-se aos “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. Esses elementos estão relacionados à organização e o acabamento de todo enunciado, estes dar-se-ão partir da construção composicional, portanto, a partir de elementos de coesão e coerência, dando sentido ao enunciado (BAKHTIN, 2011[1979]). Ressalta-se que o acabamento “é estético e provisório, sempre aberto a novos sentidos por estar submetido a condições sócio-históricas de possibilidade” nas e pelas relações dialógicas entre os interlocutores (GEGe, 2009, p. 40).

Os gêneros do discurso ou gêneros discursivos são conceituados por Bakhtin (2011[1979]) como gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são considerados menos complexos, pois se caracterizam pelas ideologias do cotidiano¹². Estes se fazem presentes nos usos da língua(gem) em/na atividade do dia a dia, espontânea, imediata, corriqueira como a leitura de bilhetes, receitas, cartas, ou a partir de diálogos orais como os pertencentes ao círculo familiar, a conversa de salão e são “predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262). Estão ligados assim, às esferas sociais cotidianas, à esfera familiar, por exemplo, não sendo mediados por esferas ideológicas que exijam formalidades.

¹² A ideologia do cotidiano, para Bakhtin/Volóchinov (2009[1927], p. 88, grifo do autor) “[...] é mais sensível, compreensiva, nervosa, móvel que a ideologia enformada, ‘oficial’”. De acordo com Bakhtin e o Círculo, as ideologias do cotidiano “são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada; são capazes de transmitir as mudanças da base socioeconômica com mais rapidez e clareza” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 215). Para Miotello (2018[2005], p. 169), a ideologia do cotidiano é compreendida como acontecimento “é considerada como a que brota e é constituída nos encontros causais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida”.

Os gêneros secundários são considerados mais complexos, se caracterizam pelas ideologias oficiais ou formalizadas¹³ pois “surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263), portanto, inscritos em esferas ideológicas mais formais. Esses estão ligados às esferas sociais mais organizadas, formalizadas, sistematizadas e complexas que envolvem mais a escrita que a oralidade e/ou as duas atividades juntas (escrita e oralidade), como as esferas jurídica, jornalística, escolar, científica, artística, religiosa, entre outras. São exemplos de gêneros secundários, o romance, o livro didático, o teatro, o artigo científico, entre outros. Contudo e apesar da complexidade dos gêneros secundários, não se pode descartar a presença, muitas vezes, da ideologia do cotidiano presente nesses gêneros. De acordo com Signor (2008, p. 45):

No processo de formação dos secundários, ocorre absorção e reelaboração dos primários. Dessa maneira, o diálogo cotidiano relatado no romance (intercalação) perde seu caráter imediato e passa a incorporar as características do universo narrativo (complexo) que lhe deu origem; ou seja, nessa situação, o diálogo transforma-se em acontecimento literário e deixa de ser cotidiano. Apesar da imensa heterogeneidade dos gêneros, eles possuem algo em comum, a saber: a natureza verbal (socioideológica e dialógica).

Nessa perspectiva, o enunciado, ou seja, o que se quer dizer e a quem dizer, sempre é heterogêneo, é singular, é irrepitível. De acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 294):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micro mundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem.

Tais significados e valores que são axiológicos apresentam uma dimensão avaliativa a partir desse posicionamento social que o sujeito ocupa em uma determinada

¹³ “A ideologia oficial [ou formalizada] é entendida como relativamente dominante, procurando implantar sua concepção única de produção de mundo. [...] o nível da ideologia oficial – onde circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social e agora entraram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência etc. e, portanto, já se encontram mais estabilizados, mais aceitos pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder” (MIOTELLO, 2018[2005], p. 168-169). Ainda em Bakhtin/Volóchinov (2017[1929], p. 213) “os sistemas ideológicos formados [ideologia oficial/formalizada] – moral social, a ciência, a arte e a religião – se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano”.

esfera social. O enunciado assim, sempre é ideológico e social, porque o signo também o é. “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 91, grifos do autor). Conforme complementa Faraco (2003, p. 48, grifos do autor), “Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados”. Isso ocorre de tal modo que o sujeito concebido nessa perspectiva como um ser social, histórico e interpelado ideologicamente por esses signos e, conseqüentemente, pelos enunciados, se faz e refaz numa via de mão dupla: ao passo que se constitui pelo *outro* também constitui esse *outro*, reflete e refrata a língua(gem) na e pela interação verbal na relação dialógica com o *outro*.

1.2 AS PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA(GEM) NA ESCOLA: OS LETRAMENTOS

Alguns autores têm se debruçado a estudar e a refletir sobre o conceito de letramentos ou (multi)letramentos, dentre eles, destacam-se Barton e Hamilton (1998), Cassany (2010), Gee (1999), Hamilton (2002), Heath (1982), Street (1993, 2003, 2014), no exterior; Fischer (2007), Kleiman (1995), Rojo (2009, 2012, 2013), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), no Brasil.

Compreendido numa perspectiva sociocultural, o letramento é considerado um fenômeno de natureza complexa. O termo letramento constituído por várias nomenclaturas em diferentes países, a saber: *illettrisme* (França), *litteracy* (Estados Unidos e Inglaterra), *literacia* (Portugal), surge em meados da década de 1980 nomeado por “*literacy*”, traduzido para o português como letramento (FISCHER, 2007).

Gee (1999) ao conceituar o termo letramento numa perspectiva sociocultural, apresenta-o como uma *prática socialmente situada* a partir dos domínios que os sujeitos apresentam quanto aos usos da língua(gem) em diferentes esferas sociais. O autor cunha o termo letramento como um conjunto plural de práticas sociais constituídas tanto por *discursos primários* (*adquiridos* na esfera familiar, por exemplo), quanto por *discursos secundários*, institucionalizados, *aprendidos* em esferas sociais como a escola. Conforme afirma Gee (1999, p. 175-176, tradução nossa)¹⁴:

¹⁴ No original: “I believe that any socially useful definition of “literacy” must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define “literacy” as: Discourses and literacies. Mastery of a secondary Discourse. Therefore, literacy is always plural: literacies. (There are many of them, since

Eu acredito que qualquer definição socialmente útil de “letramento” deve ser expressa em termos de noções de discurso primário e secundário. Assim, defino “letramento” como: domínio de um discurso secundário. Portanto, o letramento é sempre plural: letramentos. (Existem muitos deles, já que existem muitos discursos secundários, e todos nós temos alguns e carecemos ter outros.). Se alguém quiser ser bastante pretencioso e direto, então poderíamos definir “letramento” como: domínio de um discurso secundário envolvendo impressão (que é quase todos eles em uma sociedade moderna). E pode-se substituir para “imprimir” vários outros tipos de textos e tecnologias: pintura, literatura, filmes, televisão, computadores, telecomunicações - “adereços” no discurso - para obter definições de vários outros tipos de “letramento” (por exemplo, “letramento visual”, “letramento em computadores”, “letramento literário” e assim por diante). Mas não vejo nenhum ganho com a adição da frase “envolvendo impressão” além de amenizar os sentimentos das pessoas comprometidas (como eu não), com a leitura e a escrita como habilidades descontextualizadas e isoláveis. Além do que, além do mais, é claro que muitas das chamadas culturas não-letradas têm discursos que, embora não envolvam impressão, envolvem muitas das mesmas habilidades, comportamentos e maneiras de pensar que associamos o letramento - por exemplo, as muitas e diversas práticas que passaram sob o rótulo do “letramento oral”.

Na mesma direção, Street (2003, 2014), a partir dos Novos Estudos do Letramento¹⁵, concebe o termo letramento como uma prática social plural, por entender que não há um único letramento, uma vez que, conforme o autor, há diferentes usos da língua(gem) em variadas esferas sociais, assim, como os sujeitos são constituídos por múltiplas habilidades, conhecimentos, saberes, valores, atitudes, crenças e, são, portanto, perpassados pela língua(gem). Para o autor, os Novos Estudos do Letramento representam

[...]uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens

there are many secondary Discourses, and we all have some and fail to have others.). If one wanted to be rather pedantic and literalistic, then we could define “literacy” as: Mastery of a secondary Discourse involving print (which is almost all of them in a modern society). And one can substitute for “print” various other sorts of texts and technologies: painting, literature, films, television, computers, telecommunications - “props” in the Discourse - to get definitions of various other sorts of “literacies” (e.g., “visual literacy,” “computer literacy,” “literary literacy,” and so forth). But I see no gain from the addition of the phrase “involving print,” other than to assuage the feelings of people committed (as I am not) to reading and writing as decontextualized and isolable skills. In addition, it is clear that many so-called nonliterate cultures have secondary Discourses which, while they do not involve print, involve a great many of the same skills, behaviors, and ways of thinking that we associate with literacy - for example, the many and diverse practices that have gone under the label “oral literature” (GEE, 1999, p. 175-176).

¹⁵ Tal denominação cunhada por Gee (1999) e Street (2003) nos fins da década de 1970 e início da década de 1980, tinha como enfoque “**o lado social do letramento**. [...] Logo, o atributo ‘novo’ está relacionado à ‘virada social’” (BEVILAQUA, 2013, p. 101, grifos da autora). Virada esta que passou a considerar práticas de leitura e escrita levando-se em conta aspectos sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos (BEVILAQUA, 2013).

tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p. 1).

Street (2003, 2014) apresenta dois modelos, o *autônomo* e o *ideológico*, imbuídos de elementos básicos do letramento, sendo eles, os *eventos* e as *práticas de letramento*.

Para o autor, o *modelo autônomo* estaria relacionado à escolarização, portanto “as concepções dominantes de letramento” que acabam sendo “construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, sugeriríamos, a controlar os aspectos de linguagem e pensamento” (STREET, B.; STREET, J., 2014, p. 121). Neste sentido, o uso da língua(gem), por meio de práticas de leitura, de escrita e de oralidade que seriam adquiridas individualmente, geralmente, são ensinadas em contextos escolares. Essas práticas sociais que se pautam e são legitimadas a partir do que é ensinado na escola, não levam em conta, os aspectos sociais, culturais que constituem e atravessam as ações desses sujeitos e que pode ser entendido como letramento, no singular. Esse letramento também passa a eleger e a reproduzir *letramentos dominantes* ou *institucionalizados* (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2002; ROJO, 2009), que nas palavras de Rojo (2009, p. 102) apoiada em Hamilton (2002),

estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem”.

Nesse sentido, entende-se que tais letramentos são veiculados na e pela escola, nos e pelos meios de comunicação (TV, jornal, internet) dentre outras esferas sociais em que se têm como agentes professores, autores de livros, especialistas, dentre outros atores sociais que firmam um padrão e acabam marginalizando e/ou descartando outras práticas sociais de leitura (em suportes digitais: *smartphones*, *tablets*) (STREET, 2003, 2014).

O que se percebe, por conseguinte, é que as práticas escolares têm se configurado, muitas vezes, fora do contexto de vivência e de uso da língua(gem) do estudante. Portanto,

vê-se processos de ensino e aprendizagem não relacionados ao uso que esses escolares fazem no seu dia a dia em outras esferas sociais (midiática, familiar, entre outras), ao construir e ao vivenciar histórias de vida constituídas de atos de leitura a partir de *letramentos locais, vernaculares ou autogerados* (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2002; ROJO, 2009). Estes letramentos escolares são considerados pelos autores como aqueles que não são sistematizados, controlados ou regulamentados por normas, regras e procedimentos formalizados e engessados pelas esferas sociais, contudo, emergem dos propósitos da vida cotidiana dos sujeitos (BARTON; HAMILTON, 1998).

Ao contrário do *letramento autônomo* (STREET, 2003, 2014) ou *letramento dominante* (BARTON; HAMILTON, 1998), direcionado a “enfocar [uma] dimensão técnica e individual” (MORTATTI, 2004, p. 102, acréscimos nossos), o *letramento ideológico* “enfoca uma dimensão social [e cultural]” (MORTATTI, 2004, p. 103). Isso, pois, tal modelo considera as práticas sociais de leitura e escrita como plurais. Envolve, desse modo, diferentes ações, ou seja, o que os sujeitos fazem com os usos da língua(gem) e/ou como as realizam/praticam em diferentes esferas da atividade humana situadas e determinadas pela historicidade.

O *letramento ideológico* concebe “as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7). Portanto, está direcionado para pensar a vivência, a experiência do sujeito com o social ou no social na relação com o *outro*.

Assim, as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, por exemplo, fora do espaço escolar que constituem o estudante, podem não ser consideradas ainda naquele contexto por não validarem, elegerem essas leituras, sejam elas realizadas em diferentes esferas sociais, em variados suportes e gêneros discursivos -, como *letramento autônomo* (STREET, 2003, 2014) ou *letramento dominante* (BARTON; HAMILTON, 1998), sendo aquele que carrega a norma padrão. Seria e/ou é carregada de valores que ainda marginalizam essa prática, bem como esse estudante-leitor em constituição.

Isso reforça que tais *práticas de letramento* (STREET, 2003, 2014), *práticas sociais* (BARTON; HAMILTON, 1998), *práticas vernaculares* (CASSANY, 2010) de leitura e escrita, acabam sendo padronizadas pelas instituições sociais, como é o caso da escola, e pelas relações de poder que ali se instalam e são instauradas, o que de certo modo dá a entender que alguns letramentos são mais dominantes, são mais visíveis e influentes que outros.

Além de tais especificidades inscritas em esferas sociais e tempos determinados na sua dimensão social, plural, também a partir dos termos *letramento autônomo* e *letramento ideológico* empregados por Street (2003, 2014), se configuram os *eventos de letramento* e as *práticas de letramento*.

Os *eventos de letramento*, segundo define Heath (1982, p. 50, tradução nossa)¹⁶

[são] ocasiões em que a linguagem escrita faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas. Eventos familiares de letramento para crianças em idade pré-escolar como contar histórias de ninar, leitura de embalagens, placas de trânsito, de assistir anúncios na televisão e interpretação de jogos e brinquedos comerciais. Nesses eventos de letramento, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem e sobre o material escrito. Cada comunidade possui regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento.

Conforme aponta a autora, os *eventos de letramento* envolvem os usos da língua(gem) escrita, assim como diálogos acerca de um texto em um contexto específico e em um dado tempo. Heath (1982) menciona que tais eventos se constituem como sendo heterogêneos e importantes para o letramento de crianças em idade pré-escolar (Educação Infantil). Salienta ainda, que tal *evento de letramento* que se encontra ou pode ser observado na esfera escolar, trata ou elege o uso da escrita como uma prática linguística convencional e formal, o que reverbera, muitas vezes, em práticas classificatórias e excludentes por não conceberem e/ou autorizarem outras práticas linguísticas e culturais de crianças advindas de diferentes classes sociais, econômicas e culturais.

Para Barton e Hamilton (1998, p. 8, tradução nossa)¹⁷, os *eventos de letramento* são

atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente, há um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que surgem de práticas e são definidas por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza

¹⁶ No original: “literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and television ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events” (HEATH, 1982, p. 50).

¹⁷ No original: “literacy events are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it Always exists in a social context” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8).

situada do letramento, a de que sempre existem a partir de um contexto social.

A partir do que enunciam Barton e Hamilton (1998), considera-se que os *eventos de letramento* são empíricos e observáveis, consistem assim, em descrever as atividades cotidianas que as pessoas realizam/praticam em torno do texto, sendo que essas atividades não estão restritas à esfera escolar. Logo, são observáveis a partir de ações de como as pessoas usam a língua(gem) escrita em outras esferas sociais da atividade humana em determinadas comunidades situadas cronotopicamente (em casa, no trabalho, na escola, entre outras). Contudo, ressalta-se, que não é possível explicar como um evento específico é construído, tampouco é possível dizer como se constroem os sentidos e os significados entre os sujeitos a partir desses episódios de observação. Apesar que tais observações ou episódios se originam de *práticas de letramento* e, que, por elas são modelados, constituídos a partir da mediação de textos.

As *práticas de letramento*, de acordo com Barton e Hamilton (1998, p. 9, tradução nossa)¹⁸,

são culturalmente construídas e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Para entender o letramento contemporâneo, é necessário registrar as formas pelas quais o letramento se situa historicamente: as práticas de letramento são tão fluidas, dinâmicas e mutáveis quanto as vidas e as sociedades das quais elas fazem parte. Precisamos de uma abordagem histórica para entender a ideologia, a cultura e as tradições nas quais as práticas atuais se baseiam.

Neste sentido, os autores entendem que os letramentos consistem em práticas sociais, uma vez que se referem a tudo aquilo que as pessoas fazem, realizam ao se utilizarem da língua(gem). Trata-se, sob a ótica de Barton e Hamilton (1998), de uma atividade situada entre o pensamento e o texto nas e pelas interações que ocorrem entre/com as pessoas em diferentes esferas sociais, determinadas pela história e pela ideologia.

O conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos surge na contemporaneidade com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC e da heterogeneidade de culturas apresentadas por diferentes sujeitos que configuram

¹⁸ No original: “Literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past. To understand contemporary literacy it is necessary to document the ways in which literacy is historically situated: literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part. We need a historical approach for na understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 13).

o cenário educacional no século XXI. Esses *novos letramentos* passam a exigir que a educação repense a partir de seus atores sociais, uma nova pedagogia. Assim, a partir do manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (traduzido para o português: Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), produção esta que culminou em “um colóquio do Grupo de Nova Londres”¹⁹, realizado em 1996 por alguns estudiosos, esta já “afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea” (ROJO, 2012, p. 12).

Para Rojo (2012), há diferenças entre os conceitos atribuídos para *letramentos múltiplos* e *multiletramentos*. Segundo a autora, o primeiro, *letramentos múltiplos*, se refere às práticas letradas que são múltiplas e variadas “valorizadas ou não nas sociedades” (ROJO, 2012, p. 13). O segundo conceito está relacionado a dois aspectos particulares e importantes sobre a multiplicidade que se fazem presentes em diferentes grupos sociais, econômicos, culturais, pontualmente, pertencentes ao meio urbano nos dias atuais, quais sejam: “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais”, além da circulação de informações, os sujeitos se comunicam, interagem (ROJO, 2012, p. 13).

De acordo com Fischer (2007), há que se pensar nos sentidos atribuídos a essa heterogeneidade de práticas sociais, culturais e de língua(gens) que se inscrevem em grupos sociais que são identificados por diversas características e formas de agir, de falar, de sentir, de valorizar, de interpretar, de compreender e de usar (multi)textos em inúmeras esferas sociais da atividade humana, “em diferentes comunidades discursivas ou de prática” (FISCHER, 2007, p. 31). Há, portanto, “diferentes letramentos associados com diferentes domínios de vida” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 11, tradução nossa)²⁰, práticas sociais, locais que constituem o *letramento familiar*, por exemplo. Domínios esses que se estruturam a partir de dadas esferas sociais, em tempos e lugares determinados e situados historicamente.

No tocante à *multiplicidade de linguagens* dos textos que circulam na contemporaneidade, sejam eles a mescla de músicas, conhecidos por *mashups* ou ainda, os advindos da mistura de cinema e as animações se utilizando da *web* como visto a partir dos *machinemas* ou das consolidadas narrativas ficcionais antes publicizadas no meio impresso,

¹⁹ Grupo constituído por pesquisadores, dos quais destacam-se “Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata” entre outros (ROJO, 2012, p. 11).

²⁰ No original: “there are different literacies associated with different associated with particular aspects of cultural life” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 11).

agora divulgadas no meio digital como *fanfics*, constituem, assim, a *multimodalidade* ou *multissemiótica* de tais produções que demandam os *multiletramentos* (ROJO, 2012).

No caso do *letramento digital*, que emerge com o advento da internet e, por conseguinte, a partir das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), pressupõe o domínio de suportes e artefatos digitais na leitura e na escrita ressignificando as práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, *novos/outros domínios* envoltos em *novas/outras* tecnologias que implicaram/implicam na mudança de práticas de leitura e escrita em diferentes esferas sociais. No caso da esfera escolar, a pensar no uso do *Whatsapp*, *Facebook*, *Youtube*, entre outros, a partir do uso frequente do celular na sala de aula por parte do estudante. Tecnologia e suporte textual este, que promove de maneira natural e espontânea a comunicação e, por conseguinte, a interação entre os sujeitos nos processos de aprendizagem. O que reforça Rojo (2009, p. 8) quando afirma que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Mudaram também os leitores, que passaram a tocar mais nas telas do computador, do celular ou do *tablet* e passaram a inferir e a modificar mais nos/os textos digitais que circulam de maneira mais democrática no suporte digital do que no suporte impresso.

Na mesma direção, o artigo de Brito e Sampaio (2013) apresenta uma discussão em torno dos *novos/outros* gêneros discursivos (gêneros digitais) e discorre sobre a influência de tais enunciados digitais e no que isso tem implicado a partir das *novas/outras* práticas de leitura e escrita que ora se apresentam e se constituem nos/pelos ambientes virtuais/digitais que passam a constituir também esses *novos/outros* leitores e escritores do/no século XXI. *Novas/Outras* práticas de letramentos, uma vez que estão em processo, são contínuas, estão em curso e, passam, portanto, a serem (trans)formadas, (re)criadas, (re)significadas na e pela interação social entre os sujeitos e em diferentes/outras esferas sociais das quais circulam diariamente.

Considera-se que esses usos, que essas práticas instigam a criação de *novos/outros* tensionamentos entre as práticas de leitura e escrita “antigas” e as “novas” práticas sociais engendradas às tecnologias, aos recursos multissemióticos, como um “conjunto de práticas sociais”, que Lemke (2010), entende por *letramentos* que transcendem as práticas que envolvem a leitura e a escrita, se utilizam e perpassam as ações humanas com as

tecnologias a partir de hipertextos²¹, hipermídias²². Nesse sentido, tais recursos semióticos, multissemióticos, multimodais, hipermidiáticos promovem a ressignificação também dos letramentos direcionados para a leitura e para a escrita na e pela sua mediação em diferentes esferas sociais, dentre elas, a escola, o trabalho, entre outras. Sob essa perspectiva, os *letramentos* assumem a língua(gem) como interação e como produção de sentidos para mim e para o *outro*, o que se considera que esse movimento da “escrita” instiga a “autoria midiática” dos sujeitos que a usam no seu dia a dia (LEMKE, 2010, p. 456).

Tais práticas ressignificadas assumem *novos/outros* sentidos aos seus usuários pelo seu envolvimento em leituras e escrita com emprego de imagens, sons, a não linearidade entre e dos (hiper)textos, pela seleção e avaliação de conteúdos pelo estudante (BUZATO, 2003; XAVIER, 2002). Nesse ínterim, o sujeito torna-se autônomo nas escolhas de práticas de escrita e de leitura, assim como do conteúdo do qual interage nos/em diferentes suportes. Essa autonomia a partir do *letramento digital*, ainda é pouco explorada na esfera escolar pelos professores que poderiam ressignificar essas práticas e considerá-las para a ampliação de repertório formal/dominante desenvolvendo um olhar crítico para o processo e para o conteúdo explorado, interativo e colaborativo (ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Neste sentido, há que se pensar que é preciso levar em consideração o contexto de uso da língua(gem) de estudantes advindos de contextos sociais, econômicos e culturais diversos a fim de romper/desconstruir práticas pedagógicas hegemônicas(as) (*status*). Isso acaba por implicar no reconhecimento, na valorização da singularidade desses sujeitos inseridos na escola e a variedade de práticas de letramentos que já trazem, como aquelas realizadas em casa, chamada por alguns autores de *letramento familiar* (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2002; HEATH, 1982; STREET, 2003, 2014). Há autores que acabam determinando essas categorias por “cenários” determinados (escola e família, entre outros).

Para Fischer (2007, p. 31), além desses

²¹ É compreendido por Lévy (1999, p. 56) como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. “Hipertexto implica, sobretudo, enorme concentração de informação. Esta pode consistir de centenas e mesmo milhares de nós, com uma densa rede de nexos” (SANTAELLA, 2008, p. 56-57).

²² “Hipermídia se refere, portanto, ao tratamento digital de todas informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas” (SANTAELLA, 2008, p. 64).

[usos] correntes de expressões como letramento acadêmico, letramento científico, letramento do local de trabalho, entre outros, [...] explicam a afiliação a aspectos particulares da vida cultural. Esses usos são indicativos de que, consoante os interesses pessoais ou profissionais, cada sujeito pode buscar aprofundamento das características de cada um dos letramentos, nos quais estão envolvidos aspectos que ultrapassam o uso da linguagem. A finalidade, nesse caso, é assumir a identidade social coerente com o domínio de letramento em questão.

Práticas sociais essas que são diversas ou constituídas de/por múltiplas linguagens que o estudante apresenta na esfera escolar, sendo este sujeito atravessado por outras esferas da atividade humana (familiar, midiática, entre outras). Assim, como os letramentos atribuídos às práticas sociais do professor como o “preenchimento do diário de classe”, na hora de fazer a chamada dos estudantes, e/ou ainda, da organização dos conteúdos e outras informações no quadro branco “mostram os usos do letramento escolar” (BUNZEN, 2010, p. 102). Portanto, essas práticas sociais na esfera escolar (de)marcam e/ou exigem uma posição desses sujeitos a partir do lugar social que ocupam: o estudante, o professor, o coordenador pedagógico, o gestor e, conseqüentemente, as práticas de leitura e de escrita e seus respectivos domínios que lhe são exigidas, atribuídas em decorrência da posição que ocupam neste espaço institucionalizado.

Assim, há que se atentar para as práticas sociais de leitura e escrita que o estudante realiza para além da esfera escolar, uma vez que este se constitui pelos fios que tecem tais ações cotidianas nas e pelas relações com o *outro*. Compreendendo-se assim, que ora se constitui e constitui esse *outro* pelas relações dialógicas e pela variedade de suportes e gêneros discursivos dos quais interage em outras esferas sociais.

No próximo capítulo serão abordadas as questões acerca da medicalização na educação, as questões em torno do fracasso educacional e os reflexos desses imbricamentos a partir do diagnóstico de Dislexia. Com isso, busca-se discutir o impacto no tocante às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem e às práticas sociais de letramento dos interactantes (professores, estudantes, família), como um entrelaçamento entre as ideologias de discursos dominantes. Tais ideologias que, muitas vezes, tornam os sujeitos passivos em detrimento àquelas ideologias não dominantes, não oficiais e que estão em constante embate, procurando desvelar os sentidos dos discursos que circulam no/do ambiente escolar, nas/das práticas experienciadas entre e com os sujeitos participantes dessa determinada atividade humana em dado cronotopo.

CAPÍTULO 2

O FRACASSO ESCOLAR, A MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A DISLEXIA: UMA CONTINUIDADE?

Este capítulo trata da medicalização na educação e discorre acerca do “fracasso/sucesso” escolar e de estudantes com diagnóstico de Dislexia. Também são apresentados dados de avaliações nacionais e internacionais acerca dos índices de leitura, os quais demonstram e direcionam para resultados pouco satisfatórios no tocante à Educação Básica. No contexto, encontram-se os professores de Língua Portuguesa que são muitas vezes, rotulados como “culpados” pelo “fracasso” e “incapacidade” desses acadêmicos que não obtiveram/obtem os escores alfabetizacionais desejados. Afinal, eles “não sabem o que fazer”, como ensinar e como avaliar esses estudantes?

2.1 O “FRACASSO ESCOLAR”: DOS NÚMEROS À DESIGUALDADE SOCIAL

2.1.1 Avaliações e índices para a alfabetização e as questões de fracasso educacional

As duas últimas décadas têm sido marcadas por mudanças no campo educacional, a saber: a implementação de políticas públicas internacionais (UNESCO, 2009, 2015, 2016) e nacionais (BRASIL, 2008b, 2008c, 2010a, 2012b, 2012c, 2012d, 2014, 2016a) direcionadas para a redução e/ou erradicação do analfabetismo. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Brasil ocupava o 88º lugar no *ranking* de educação (PINHO, 2011) e, atualmente, ocupa a 60ª posição (INEP, 2018).

Esta classificação foi construída “a partir de um índice criado para medir o desempenho das nações em relação a metas de qualidade para 2015” (PINHO, 2011, s./p.). A autora ressaltava ainda que havia e há objetivos a serem alcançados, como ampliar a Educação Infantil e universalizar o Ensino Fundamental. Entretanto, o documento divulgado pela UNESCO em 2011, “mostra que o país ainda tem muitas crianças fora da escola (cerca de 600 mil) e que esse número pode subir se a inclusão não for acelerada” (PINHO, 2011, s./p.).

O Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontou que 15% dos brasileiros com 15 anos ou mais ainda se

constituíam como sendo analfabetos. Em 2017, apesar de haver uma redução, ainda há 7,2% dos brasileiros que podem ser considerados analfabetos (IBGE, 2018).

Na atualidade, tem-se utilizado um sistema de avaliação e de coleta de dados para aferir/medir/acompanhar as competências dos estudantes, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), a Provinha Brasil e a Prova ABC. Resultados como o do SAEB, a partir da Provinha Brasil (BRASIL, 2017c), apontaram que 31% dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental possuem nível básico de leitura e interpretação em Língua Portuguesa e, apenas 21% estão no nível avançado.

Ressalta-se que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (UNESCO, 2006), que utiliza a Provinha Brasil como meio de diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública, tem constatado que ainda é preocupante o número de escolares que não atingiram os níveis de alfabetização plena no Brasil, com especial atenção àquelas que já chegaram ao 5º ano do Ensino Fundamental sem compreender o que leem ou escrevem. E, dentre esses estudantes, encontram-se aqueles diagnosticados com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

O nível de proficiência em Língua Portuguesa de estudantes que frequentam o 5º ano ainda é relacionado ao nível 0 de leitura, de 3.41%, e no 9º ano 16.74% de estudantes. Quanto ao nível I de leitura, há 9.49% que estudam no 5º ano e 13.52% de estudantes que estão no 9º ano. Esses dados refletem o não domínio da leitura de um texto curto, ou seja, após cinco anos de escolarização, ainda há um contingente de escolares que não conseguem se apropriar da escrita, não tem fluência na leitura, não conseguem ler em voz alta, ou ainda não tem domínio de outros gêneros discursivos necessários para as práticas sociais (BRASIL, 2017c).

O *Programme for International Student Assessment*, traduzido para o português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tem por objetivo avaliar a cada três anos os estudantes na faixa etária dos 15 anos, uma vez que é nesta idade que se pressupõe a conclusão dos estudos na Educação Básica em vários países. Na edição do PISA realizada no ano de 2012, o Brasil ocupou o 58º lugar em matemática, 55º em leitura e 59º em ciências (INEP, 2012). No PISA realizado em 2015, o Brasil passou a ocupar no *ranking* da matemática o 65º lugar, seguido do 59º em leitura e do 63º em ciências (INEP, 2015). Ou seja, houve um decréscimo na prova do PISA de 2015 em relação a prova do PISA

de 2012. Em 2018, o Brasil manteve-se no 59º lugar em leitura, não havendo avanços ou retrocessos (INEP, 2018).

Além disso, os resultados do chamado INAF, que classifica a proficiência e a funcionalidade da alfabetização em cinco níveis (analfabetismo; alfabetismo rudimentar; alfabetismo elementar; alfabetismo intermediário, e; alfabetismo proficiente)²³, demonstram que, apesar de haver uma redução significativa do número de pessoas analfabetas no Brasil nessa última década, 8% da população brasileira ainda pode ser considerada analfabeta; 22% dos brasileiros são considerados alfabetizados rudimentares (apenas localizam as informações em textos simples); 34% está no nível elementar (ou seja, utilizam a leitura, a escrita e a matemática em práticas cotidianas que não exigem muita complexidade); 25% possuem alfabetismo intermediário (conseguem realizar inferências em textos, cálculos um pouco mais complexos e práticas de escrita mais extensas) e; apenas 12% dos brasileiros dominam a leitura, a escrita e a matemática de forma proficiente (INAF, 2018).

Os índices nacionais, como aqui exposto, são resultados de processos avaliativos que, muitas vezes, não são sensíveis e acessíveis, além de serem classificadores baseados a partir de um currículo engessado, padrão, uniforme, que seleciona e exclui os escolares que “fracassam” nos processos de aprendizagem (BEYER, 2013; PATTO, 2015). Ressalta-se que tais índices são importantes e precisam ser analisados porque apontam para aspectos que ainda não foram superados nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente em relação à inclusão no ambiente educacional. Contudo, tais avaliações precisam ser analisadas com cuidado a fim de compreender se esses estudantes estão e são excluídos nas instituições de ensino a partir de uma agenda globalizada e que não é atendida pelas questões histórico-sociais a que o Brasil está inscrito.

No Brasil, a relação entre sucesso e fracasso escolar perpassam discussões que elencam desde os fatores cognitivos/neurobiológicos até conceitos reducionistas de carência cultural e de diferença cultural. Assim, estudantes advindos de contextos familiares menos favorecidos economicamente, eram/são alvo de alegações de cunho preconceituoso, em que se afirma, que as crianças não acompanham as atividades escolares devido à “falta de capital cultural da família”, sendo esta responsável pelo “fracasso e pelas condições precárias de vida da criança pobre” (SALES, 2017, p. 155).

²³ As especificações de proficiência categorizadas por cada um dos cinco níveis podem ser encontradas no Relatório do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, do Instituto Paulo Montenegro (IPM) (INAF, 2018, p. 21).

Os aspectos sociais, culturais, econômicos, geográficos que envolvem o sucesso ou fracasso escolar nas escolas brasileiras vão além de índices de baixo desempenho nas avaliações nacionais e internacionais por parte dos estudantes.

Uma das possíveis hipóteses/respostas estaria relacionada ao sucesso ou fracasso do estudante em um viés clínico-biológico, ou seja, um sujeito dotado de aptidões e capacidades herdadas geneticamente e desenvolvidas durante a fase escolar, o que culminaria no seu sucesso ou seu fracasso (PATTO, 2015). Logo, a teoria da *psicologia das faculdades* passou a considerar as diferenças biológicas *individuais e determinantes* dos sujeitos, herdadas naturalmente, avaliando-o como normal ou anormal, apto ou inapto, bem-sucedido ou fracassado (PATTO, 2015). A culpa desse fracasso escolar, portanto, ora recai sobre a criança, ora recai sobre a família e ora sobre a instituição de ensino, porque não conseguem dar conta dessa demanda. A criança é culpada porque tem uma “ausência cultural” herdada de uma família de classe economicamente menos favorecida que não possui as práticas de leitura e de escrita privilegiadas pela escola que direciona o ensino para um público-padrão de classe média (PATTO, 2015). Ressalta-se que não é deste ponto que esta tese corrobora, pelo contrário, discorda-se dessa visão reducionista e preconceituosa acerca dos fatores que influenciam no desempenho escolar.

Outra possível hipótese/resposta estaria relacionada às desigualdades a partir de uma perspectiva social. Deste modo, as desigualdades sociais influenciam diretamente na concepção de um “bom e um mau estudante”, sendo o “mau estudante” mais propício a fracassar na escola, uma vez que a escola o identificaria em termos de cultura: acesso aos bens culturais, sociais, simbólicos, linguísticos (BOURDIEU, 2013). É a partir dessa base teórico-epistemológica que esta tese se apropria para explicar as diferenças encontradas nos contextos de ensino e aprendizagem na escola.

A partir do exposto, os bens simbólicos culturais e sociais, ou seja, o *capital cultural*, surge inicialmente, “como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”” (BOURDIEU, 2013, p. 81, grifos do autor). O autor diz que a cultura é a primeira diferenciação na escola, é a primeira violência simbólica. Logo, é nessa relação social e por meio das ações humanas em diferentes campos que se observam as seleções, classificações e exclusões sociais, que, em dado tempo e espaço são construídas, produzidas e reproduzidas (BOURDIEU, 2013). A língua(gem), portanto, seria a principal forma de violência simbólica.

Além disso, o professor, descrito por Bourdieu e Passeron (2012), é constituído de um único saber, erudito, culto. Esse professor também se aproxima em muitos momentos da realidade das salas de aula brasileira. E nessa perspectiva, a escola ainda está preparada para receber estudantes considerados “ideais” e “tradicionais”, a partir da relação social e hierárquica assumida pelo professor como único provedor do conhecimento e do escolar como um ser passivo a aprender com esse professor. Por isso, pensar também no conceito de *capital cultural* apresentado por Bourdieu (2013), permite lançar um olhar para essa constituição do sujeito fora da escola e dos valores que afetam seu dizer e suas ações na sociedade e na sua chegada na escola.

Para Bourdieu (2013), as ideologias que circulam socialmente em diferentes espaços sociais, como a escola, se concretizam a partir de estruturas que reforçam a dominação de uma classe em detrimento a outras, por exemplo, as classes menos favorecidas – dos incluídos/excluídos (filhos de operários, agricultores, comerciantes, artesãos). Essas estruturas de poder e dominação são construídas no interior desses discursos e de grupos sociais, os quais legitimam e classificam os sujeitos a partir das hierarquias sociais (posição) que passam a ocupar em determinado campo social. O que lhes confere poder dizer ou não dizer, poder agir ou não agir a partir de uma autorização desse dizer e dessa ação, conforme a hierarquia social assumida/ocupada que lhe é aferida naquele campo social.

Bourdieu e Passeron (2012) mencionam, assim, que a desigualdade se materializa pelas opressões e privilégios. Ela está presente na prática e se efetiva desde quando os estudantes mais bem social e economicamente favorecidos nos espaços sociais em que eles se constituíram, determinam o ingresso desses sujeitos na escola e também na universidade como sendo algo quase que “natural”. Do outro lado, por sua vez, concentram os “maus estudantes”, aqueles que não possuem essa “facilidade” em se inteirar dos “jogos de poder” implícitos às instituições educacionais, indo contra a ideia de que há uma democratização e uma igualdade social.

A escola, assim, acaba tratando essas desigualdades sociais e também culturais como naturalizadas, as quais são denominadas como dons e méritos individuais, o que reforça também uma homogeneização dos estudantes e, conseqüentemente, o fracasso escolar é atribuído a esse agente social por não conseguir acompanhar as leituras sugeridas pela escola, ou ainda, não conseguir realizar os exames para um padrão dos considerados “ideais”. A escola e os professores, muitas vezes, desconhecem quais práticas de leitura essa família realiza e, logo, não compreendem como ocorre o processo

de como/qual sentido essa prática tem para o estudante e como intervir para que haja significância/valoração desse ato para ele. Ou ainda, possibilite a partir das experiências leitoras desse escolar, práticas que sejam ampliadas na escola a partir de outras leituras em diferentes suportes textuais/discursivos.

Diante da dificuldade das escolas de lidarem com a heterogeneidade de estudantes, vários estudos têm problematizado a exclusão que acontece no espaço escolar (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004; BEYER, 2013; MANTOAN, 2003; PATTO, 2015). Nas palavras de Beyer (2013, p. 13), “as escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas”. Ou seja, uma escola para todos, para todos aqueles abastados, bem posicionados socialmente, culturalmente, economicamente, configurando-se, assim, em um acesso restrito à educação de todos, de toda uma elite (BEYER, 2013). Logo, a participação de estudantes de diferentes classes e trajetórias sociais culmina numa classe heterogênea, em pessoas convivendo no mesmo espaço, no qual não se tem um ensino preparado para compreender a singularidade de cada sujeito.

Isso, pois no bojo em que tais desigualdades refletem e refratam ações e discursos que produzem e reproduzem essa assimetria social e econômica em relação aos estudantes na escola, o capital como ordem social, econômica e cultural, passa a privilegiar um grupo específico e a oprimir o outro. Deste modo, a escola reverbera tais discursos hegemônicos reforçando o modelo de estudante “ideal”, muito distante, daqueles “reais”, marcados pelas desigualdades impregnadas pela ideologia capitalista.

Isso implica pensar em processos de ensino e aprendizagem que classificam os “bons” dos “maus estudantes”. Isso porque dentro dos processos de ensino e aprendizagem previstos pelos sistemas de ensino, predominantemente, capitalista, estes se ancoravam em uma visão “determinista, mecanicista, formalista, reducionista” (MANTOAN, 2003, p. 13). Ou seja, a escola, a partir desta ideologia que valoriza o capital, ainda está fadada e respaldada a reconhecer um único conhecimento como válido, como certo, como legitimado (epistemicídios) em detrimento ao saber do estudante. Este sendo considerado como conhecimento inválido, incorreto, que muitas vezes, não serve, não se enquadra, não se inclui nos “padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2003, p. 13).

Neste sentido, pensar o sujeito a partir da sua singularidade, do conhecimento que já trazia de suas vivências e experiências cotidianas, não era possível. Isso, porque não cabia à escola pensar na singularidade de cada um/a, pensar no estudante como aquele

que poderia ampliar o conhecimento que já havia aprendido em outras esferas sociais, como a família e, assim, incluí-lo nos processos de aprendizagem. Enquanto grupo social, o projeto de educação estava voltado para aquele sujeito capaz de aprender dentro desse modelo de ensino fundamentado em uma ideologia predominantemente capitalista que buscava formar estudantes inscritos em uma elite, como médicos, advogados, engenheiros, empresários. Ou seja, uma educação que não estava preocupada e tampouco direcionada para uma classe menos favorecida economicamente, socialmente e culturalmente, como esta que tem chegado até as escolas no século XXI, a dos/das filhos/filhas de trabalhadores/trabalhadoras brasileiros/as.

Além disso, no Brasil, a pouca formação inicial e/ou a formação continuada específica para atuar com estudantes com algum transtorno ou dificuldade na aprendizagem, muitas vezes, insuficiente, sem amparo pedagógico, tem ainda levado os professores a compreender o estudante que chega à escola, na sua sala de aula, como uma “tábula rasa” ou desprovido de outras vivências e experiências em outras esferas sociais (FREIRE, 2011[1981], 2019[1968], 2019[1996]). Neste sentido, as condições de sucesso ou fracasso escolar, ancoram-se em estruturas econômicas, como sinalizam os estudos de Bourdieu (1997, 2013). Portanto, o fracasso ou sucesso desse sujeito a partir das práticas de leitura que apresenta na esfera escolar, não pode e não deve se reduzir ao entendimento de que os familiares sejam culpabilizados/responsabilizados por isso, nem mesmo a escola. Assim, se por um lado a escola produz e reproduz essas desigualdades durante, nos e pelos processos de ensinar e aprender, ela também ainda pode ser considerada, por outro lado, talvez como única possibilidade desse estudante ser bem-sucedido na sociedade.

As marcas do processo de escolarização de crianças e adolescentes em contextos sociais menos favorecidos economicamente, socialmente, culturalmente, a de uma educação moralizante, aquela que desconhece o que é a pobreza e caracteriza o pobre como “carente”, como desprovido de capacidade, de conhecimento, ainda é recorrente em discursos que circulam em nossa sociedade (ARROYO, 2015a). Isso, porque, ao longo da história, apenas uma minoria tinha acesso à educação. Portanto, mesmo quando os filhos das classes menos favorecidas passam a ter acesso à educação, ainda, assim, vê-se uma diferenciação quanto ao que ensinar para os filhos dos ricos e para os filhos dos pobres (BEYER, 2013). Ou seja, há uma educação que seleciona não mais os sujeitos que podem ter acesso ao ingresso na escola, mas, sim, seleciona o conteúdo que pode e deve

ser ensinado aos filhos da classe popular, ou seja, o conhecimento científico mais útil do que a apropriação de um conhecimento cultural (FREIRE, 2019[1996]).

Os estudantes com dificuldades eram punidos nos ambientes de ensino (a partir dos conteúdos, das avaliações, nas suas formas de pensar, de agir e de ser) por não atingirem as metas propostas ou impostas pela escola. Eram, portanto, considerados “fracassados” (PATTO, 2015). Desta maneira, entende-se que, ideológica e historicamente, as classificações sociais menos favorecidas permaneceram por muito tempo fadadas ao lugar de uma falsa “inclusão”, o que Bourdieu (1997) denomina de os “excluídos em potencial”. Com isso, dentro de uma lógica capitalista, o autor explica que os que são marginalizados socialmente são falsamente incluídos na esfera escolar, uma vez que os mecanismos de exclusão social são mantidos e reproduzidos da mesma forma.

Assim, uma criança advinda de uma classificação social menos favorecida, com menor acesso aos bens culturais, sociais e econômicos tenderia a ser excluída dentro da instituição que diz incluí-la. Lugar este que, além de produzir sofrimentos, legitima(va) lugares de fracasso e humilhações àquelas crianças, adolescentes e jovens que apresentavam dificuldades nos processos de aprendizagem (DONIDA; SANTANA; POTTMEIER, 2015).

2.2 MEDICALIZAÇÃO E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. A partir disso, Collares e Moysés (1996) cunham o termo *patologização do processo de aprendizagem*, compreendido como um sinônimo para a medicalização da educação.

A patologização da aprendizagem constituiu um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades – “Eu faço o que posso, mas eles não aprendem!”. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-

ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

Tal termo emerge de aspectos de aprendizagem no que diz respeito aqueles em que a criança não se alfabetiza no período estabelecido no sistema educacional. Tal qual, surgem preconceitos direcionados a rotular a criança a partir de uma visão organicista, biológica, que deixa de considerar os aspectos culturais, sociais econômicos aos quais essa criança tem contato. Assim, “[a] escola – entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema político concreto – apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada*” de acordo com Collares e Moysés (1996, p. 27, grifos das autoras).

Nesse sentido, a escola passa a isentar-se de suas responsabilidades e passa a *culpar a vítima*, neste caso, o estudante (COLLARES; MOYSÉS, 1996; MOYSÉS, 2001; MOYSÉS; COLLARES, 2013a; MOYSÉS; COLLARES, 2013b). A partir dessa visão biológica que se lançam sobre os processos de aprendizagem do sujeito, é atribuído ao estudante o seu fracasso. Para as autoras,

[na] escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 28).

Entende-se a partir disto, que o estudante que não se encaixa, não é disciplinado no contexto escolar, acaba por ser e estar fora do padrão daquilo que a escola regulamenta, é visto, assim, como “fracassado” por não atingir as metas propostas/impostas na sala de aula. No caso, de estudantes com dificuldades na leitura que não entram nos padrões estabelecidos pela escola, pelo saber legitimado do professor e, em que não são considerados aspectos da ordem educacional, econômica, cultural e social, tais dificuldades passam a ser transformadas em transtornos (PATTO, 2015; SIGNOR; SANTANA, 2016).

Desse modo, o professor e a família do estudante acabam indo em busca do laudo, sem considerar as questões sociais e emocionais que passam a ser tratadas como “doenças do aprender” não se considerando assim, uma perspectiva que acolhe a todos, que é multi, plural, heterogênea. Tal discurso é cristalizado/naturalizado e entendido como aquele que ainda seleciona, segrega e exclui os incluídos em detrimento a uma “doença”, “patologia”, “anormalidade” e, que se assume nesta tese, como uma singularidade constitutiva do

sujeito, descartando-se assim, as dificuldades e transtornos de aprendizagem na leitura e na escrita a partir de aspectos sociais, culturais que perpassam e constituem este estudante.

Nessa direção e concordando com Giroto, Araujo e Vitta (2019, p. 809), em relação a essa normatização, regulação, adestramento dos corpos e dos sujeitos que se inserem na escola, “não há lugar para o singular”. Tão logo, a estigmatização, classificação e rótulos atribuídos a esses estudantes das diferentes formas de “apropriação do conhecimento que, por não corresponderem a esse ideal, frequentemente são compreendidos, no campo da educação, como sintomas de doenças, num processo de naturalização das diferenças e individualização de questões que perpassam a apropriação da linguagem escrita” (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019, p. 809).

Diante disso, o professor, muitas vezes, não se sente preparado ou não está atento a tais singularidades desses estudantes que apresentam alguma dificuldade. Isso, porque não há uma preparação ética e epistemológica para o trabalho com a inclusão em uma perspectiva que não seja compensatória. O que ocorre, infelizmente, é quando o acadêmico não se encaixa nos padrões ideais, ou seja, daquilo que a escola, o professor espera e exige dele quanto à aprendizagem, muitas vezes, todos aprendendo da mesma maneira, no mesmo tempo, no mesmo espaço, esse sujeito acaba sendo estigmatizado e recebendo algum diagnóstico em virtude da sua dificuldade (SIGNOR; SANTANA, 2016). Conforme afirmam as autoras:

A educação brasileira está medicalizada, mas mesmo consumindo remédios as crianças não aprendem, não se comportam, não se atentam o que leva a crer que o problema não se reduz aos genes defeituosos nem aos neurotransmissores. As questões envolvidas são extremamente complexas e difíceis de ser entendidas; talvez por isso o pensamento organicista seja dominante, uma vez que se pauta em explicações unidirecionais, mais fáceis de “aprender” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 116).

A partir do que enunciam as autoras, ainda se pauta em uma visão organicista da aprendizagem ou não-aprendizagem do estudante. Corroboram com esse pensamento, Giroto, Araujo e Vitta (2019, p. 808, grifos das autoras) quando reforçam que os “os discursos sobre “as doenças do não aprender”, têm sido gerados, predominantemente, sob a ideia de normalidade tomado como homogeneidade e apagamento das diferenças”. Diferenças essas que identificam, nomeiam, marcam aquele que é “normal” ou “estranho” ao passo que não “podem ser apresentadas nem descritas como melhor e/ou pior, bem

e/ou mal, superior e/ou inferior”, dentre outros (SKLIAR, 2006, p. 23). Já os “diferentes” de acordo com Skliar (2006, p. 23),

respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.

Complementam ainda quanto a isso, Signor e Santana (2016), que sublinham que muitas das observações dos professores em sala de aula e de suas práticas, ainda são avaliadas com base em uma perspectiva biológica ante a um viés histórico, social e cultural, não permitindo o erro ou comportamentos que sejam questionadores para esse contexto. As autoras pontuam que “[...] a criança que vivencia a patologização carrega emoções fortes, pois tem de lidar com situações muito estressantes. É excluída das relações, é vista e tratada como um ser anormal, é medicada, é rotulada, é controlada” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 169). Portanto, os estudantes que acabam recebendo o laudo médico e passam a fazer parte do grupo que possui algum transtorno e são medicalizados, muitas vezes, são aqueles que não conseguem acompanhar as aulas, seja pela queixa dos professores e/ou dos familiares/responsáveis. Ou ainda, os aprendizes acabam sendo rotulados como fracassados pela falta do laudo quanto à especificidade de sua possível “patologia”.

Para Signor e Santana (2016, p. 66) “medicalizar é silenciar”, o que intensifica a ocultação de problemas reais que estejam afetando a vida da criança e corroboram com as desigualdades sociais. Isto, pois a medicalização destoa do que é inclusão. Ela corrobora com as desigualdades sociais, porque ao medicalizar um sujeito, se elege, se afirma e se reforça que ele não é capaz de aprender, porque não atende aquele ideal, aquele de corpo perfeito, sadio exigido na esfera escolar. Essa visão preconceituosa que discrimina e subestima a capacidade dos aprendizes precisa ser desconstruída. Segundo Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 376), é preciso “incorporar uma atitude de cuidado com respeito às diferenças para enfrentar o capacitismo” e para enfrentar as barreiras pedagógicas presentes nos currículos e na prática pedagógica.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISLEXIA E DOS TRANSTORNOS DE LEITURA

Segundo menciona Eliassen (2018, p. 6), historicamente o conceito de Dislexia surgiu no campo da medicina a fim de “explicar a perda da habilidade de significar símbolos verbais escritos e/ou impressos em sujeitos com afasia na decorrência de acidente vascular cerebral”. Alguns estudiosos, conforme aponta a autora, observaram em seus pacientes que tiveram alguma lesão cerebral, dificuldades para interpretar textos (como constatou William Broadbent em 1872) ou dificuldades para decodificar palavras e compreender textos, tratando-se de uma cegueira verbal como cunhou o termo Adolf Kussmaul em 1877.

Eliassen (2018, p. 6) destaca que é em 1887 que o termo Dislexia aparece e é defendido pela primeira vez pelo médico alemão Rudolf Berlin. Na ocasião, Berlin descreveu seis casos de pacientes já adultos “que perderam a habilidade de ler após lesão cerebral”. Neste sentido, o conceito de Dislexia assentou-se pela primeira vez numa perspectiva orgânica, em que as dificuldades de leitura estavam relacionadas com sintomas de lesões cerebrais, sendo utilizada “para designar situações de déficit de leitura adquiridos depois de lesões no cérebro” (ELIASSEN, 2018, p. 6).

Mais adiante, a Dislexia é descrita como cegueira verbal e passa a ser compreendida por Morgan em 1896, instigado, inicialmente, pelo médico oftalmologista, Hinshelwood, “como uma disfunção específica do desenvolvimento em sujeitos que gozam de plena saúde” (ELIASSEN, 2018, p. 7). Posteriormente, a Dislexia passa a ser entendida como “Dislexia do desenvolvimento”, ou seja, a criança já nasce com alguma dificuldade na leitura e, isso, “impede a aquisição na linguagem leitura” (ELIASSEN, 2018, p. 8).

Na década de 1925, Orton, uma das importantes referências no que se refere à história da Dislexia, apresentou outras características para além das dificuldades de leitura apresentadas até então por outros estudiosos. Ainda assim, Orton se pauta em uma concepção fundamentada em uma ordem orgânica, biológica ao descrever que “canhotismo ou ambidetrismo; inversões nas letras; leitura espelhada”, possam ser tomadas como sintomas da Dislexia (ELIASSEN, 2018, p. 8).

A partir da década de 1960 e com maior ênfase na década de 1980, as crianças começam a ser identificadas e/ou diagnosticadas como “portadoras de algum distúrbio” da aprendizagem: na leitura, na escrita, no cálculo. Nesse período os testes para

identificação de tais distúrbios começam a ser realizados com mais frequência e a indústria farmacêutica passa a ter interesse também nesse público identificado e/ou diagnosticado com alguma defasagem na aprendizagem, produzindo e distribuindo medicamentos direcionados para aspectos apresentados pelos sujeitos acerca dos transtornos específicos da aprendizagem (COLES, 1987; ELIASSEN, 2018; MOYSÉS; COLLARES, 2011).

Na mesma direção, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66-67), considera a Dislexia²⁴ como um “Transtorno Específico de Aprendizagem²⁵ [c]om prejuízo na leitura: Precisão na leitura de palavras Velocidade ou fluência da leitura Compreensão da leitura”. Tal instrumento elaborado pela *American Psychiatric Association*, em português, Associação Americana de Psiquiatria (APA), se pauta apenas nos transtornos mentais. Contudo, este manual acaba sendo bastante utilizado pelos pesquisadores por apresentar informações mais detalhadas acerca de dados clínicos, estatísticos e epidemiológicos.

O Manual da DSM-5 (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014) dialoga com outro documento formulado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que passa a ser adotado também pelo Sistema Único de Saúde (SUS), trata-se da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) (1993). Tal classificação se propõe a padronizar por meio de uma lista de códigos ou classificações de doenças e outros problemas relacionados à saúde, dentre eles, os Transtornos Mentais e de Comportamento. No que se refere à Dislexia, a CID-10 (1993, p. 240), a classifica como um “Transtorno Específico de Leitura”, sendo atribuído o código F-81.0.

O aspecto principal desse transtorno é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos

²⁴ “*Dislexia* é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo *Dislexia* for usado para especificar padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quais dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático” (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67, grifos dos autores).

²⁵ “O transtorno específico de aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão” (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014, p. 68).

afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito. Crianças com transtorno específico de leitura, seguidamente têm uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e linguagem, e uma avaliação abrangente do funcionamento corrente da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e secundário (CID-10, 1993, p. 240).

Deste modo, se pode inferir que os termos cunhados tanto pelo Manual da DSM-5 (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014) quanto o da CID-10 (1993), têm o mesmo significado, porque caminham na mesma direção, a de considerar “problemas” ou “dificuldades” na aprendizagem como sendo de ordem biológica, organicista.

Conforme discute Eliassen (2018) acerca dos termos “transtornos” no DSM-5 e “transtorno” na CID-10 (1993), a autora ressalta que esses termos buscam apresentar um mesmo significado ou significado semelhante a fim de trazer um consenso e um melhor entendimento por parte dos profissionais da saúde que consultam e se utilizam desse material em sua prática. Isto, pois segundo Eliassen (2018, p. 10):

Os grupos responsáveis pela revisão de ambos os manuais buscaram a unificação dos termos com o objetivo de facilitar o uso de instrumentos estatísticos de saúde e com o delineamento e replicação de pesquisas voltadas para tratamentos e sua aplicabilidade global.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a Associação Internacional de Dislexia, o Instituto Nacional de Distúrbios Neurológicos e Derrame, assim como outras instituições de referências na área (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014; CID-10, 1993), dão suporte para profissionais e pesquisadores apoiados em uma perspectiva orgânica, biológica ou neurobiológica do sujeito (BARKLEY, 2006; DEHAENE, 2012). Portanto, tal perspectiva ao considerar de forma reducionista esse sujeito, ignora a sua constituição social, na sua relação afetiva, cultural, linguística com o *outro*, na sua individualidade. Trata-se, nesta perspectiva, de pensar tão somente no “produto linguístico” ou no produto final e não no “*processo*”, no conhecimento que o sujeito aprendeu durante esse processo (SIGNOR, 2015, p. 981, grifos da autora). O sujeito em idade escolar, portanto, que foge aos padrões do que é previsto ou esperado que desenvolva durante sua trajetória escolar, apresenta uma anormalidade, uma

patologia, um “transtorno específico de aprendizagem” (AMERICAN PSYCHIASTRIC ASSOCIATION, 2014), um “transtorno específico de leitura” (CID-10, 1993) a partir da perspectiva organicista (positivista).

Mas há autores que são contrários à existência desses diagnósticos. A Dislexia, como afirmam Collares e Moysés (1994, p. 29), “[tra]ta-se de uma pretensa doença neurológica jamais comprovada; inexistem critérios diagnósticos claros e precisos como exige a própria ciência neurológica; o conceito é vago demais, abrangente demais...”. Moysés e Collares (2011) apresentam um estudo realizado por Coles (1987) no intuito de desconstruir a ideia de que exames que se utilizam de neuroimagem, os quais são de suma importância para avaliação do metabolismo, descoberta de tumores, alterações nos órgãos, tais como: a Ressonância Magnética Nuclear Funcional (RMN); Tomografia Computadorizada por Emissão de Fóton Único (SPECT); e a Tomografia por Emissão de Pósitron (PET), não deixam claro a partir das imagens digitais se o sujeito examinado tem ou não tem Dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em se tratando de um cérebro que está em funcionamento. Inclusive, reforçam as autoras, que tais exames não apresentam problemas no que se refere a investigar com mais detalhamento tais alterações nas funções do organismo humano (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

O que advertem as autoras, é que uma das consequências desses exames que usam essas tecnologias, é “a amplificação da medicalização de toda a vida” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 162). Logo, Coles (1987) evidenciou que a Tomografia por Emissão de Pósitron realizada em americanos considerados bons leitores apresentou resultado normal ao serem solicitados a ler um texto em inglês, sua língua materna. Contudo, ao fazerem a leitura de um texto em outra língua estrangeira que desconheciam (no caso da pesquisa, o espanhol), o resultado apontou para um diagnóstico típico de pessoas com Dislexia. Tal perspectiva organicista, não considera que “aprender a ler faz com que os exames de neuroimagem mostrem ativação das áreas ligadas à leitura! Aprender normaliza o exame e cura a doença!” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 164).

Massi e Santana (2011) ao tecerem uma revisão de literatura, buscam desconstruir o conceito de Dislexia. As autoras ancoradas em uma perspectiva social, discorrem acerca desse conceito vislumbrando duas polaridades: a das ciências da saúde, que situam a Dislexia como sendo de causa orgânica (a partir do funcionamento do cérebro, dos aspectos genéticos, das dificuldades cognitivas); e das ciências humanas, considerando a Dislexia a partir de diferentes questões sociais, a saber: as práticas sociais de letramento,

as singularidades que constituem o sujeito, os aspectos educacionais/pedagógicos no tocante aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do estudante. Em uma perspectiva organicista, de acordo com as autoras, os “erros, trocas de letras, substituições, acréscimos, refações, segmentações inadequadas” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 407) são considerados como “desvios”, “faltas”, “sintomas de uma doença”, “defasagem orgânica”, “distúrbio”, “patologia”, respaldadas em explicações, conforme apontado anteriormente, neurobiológicas (afasias, lesões cerebrais), genéticas/ofthalmológicas (cegueira verbal congênita/Dislexia do desenvolvimento), metabólicas (déficits do processamento visual e auditivo, consciência fonológica, dificuldade de decodificar palavras isoladas). São assim determinados como características naturais, biológicas, “inevitáveis e imutáveis” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 406) pertencentes a esse sujeito “orgânico” a fim de justificar uma singularidade que difere dos padrões homogêneos propostos quanto à aprendizagem da leitura e da escrita na esfera escolar.

Conforme afirmam Massi e Santana (2011) e, assumindo essa perspectiva social e também discursiva, a criança “constrói a sua subjetividade em função de suas interações sociais” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409), em que os erros fazem parte dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, ao passo em que se consideram as práticas de letramento já vivenciadas ou não pela criança até seu ingresso na escola e durante seu percurso escolar. Assim, concordando com as autoras, é preciso desconstruir o conceito de Dislexia a fim de respeitar e valorizar o sujeito, analisando e compreendo que as dificuldades apresentadas pela criança em idade escolar, decorrem de “suas diferenças sociais e culturais, de suas práticas de letramento e do significado que a escrita apresenta para el[a]” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409).

Ao adotar-se uma perspectiva social para compreender os sintomas da Dislexia, se busca depreender as dificuldades na aprendizagem da leitura como constituindo-se parte dos processos de aprendizagem e considera-se, portanto, o sujeito, lançando olhar para a sua singularidade. Os “erros”, por sua vez, são entendidos como parte dos processos de aprendizagem do estudante e, em muitas ocasiões, são tomados na sala de aula, como sintomas específicos do Transtorno de Leitura ou Dislexia (ELIASSEN, 2018; MASSI; SANTANA, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2011; SIGNOR, 2015). Segundo enuncia Coudry (1987, p. 153-154, grifos nossos):

Fatos como esses têm sido considerados sintomas de patologia da linguagem (Dislexia específica de evolução, por exemplo). Na verdade, esses fenômenos... **erros do ponto de vista da escola**, revelam operações epilinguísticas que ocorrem em momentos em que a criança está operando com a linguagem como um objeto de conhecimento.

Em alguns casos, a criança que apresenta comportamento inadequado em sala de aula, não se concentra durante a realização de atividades, decorrente de tal “problema” diagnosticado, a Dislexia e, portanto, é preciso medicalizá-la a fim de que consiga se concentrar e acompanhar o que é ensinado na escola. Assim, como ocorre nos casos identificados não apenas com Dislexia, mas com TDAH²⁶, a criança que não presta atenção, que não acompanha, que não segue o padrão daquilo que é determinado na esfera escolar, por exemplo, acaba por rotulá-la, identificá-la ou diagnosticá-la mais adiante com algum transtorno específico de aprendizagem, algum problema de causa orgânica, desconsiderando as questões sociais, culturais, econômicas de como se constitui e se apresenta esse sujeito até aquele momento de sua vida e de seu percurso escolar (MASSI; SANTANA, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2011; SIGNOR, 2015).

Nessa direção, os diagnósticos de TDAH e de Dislexia têm sido os mais prescritos com certa recorrência no meio escolar no tocante àqueles estudantes que apresentam alguma queixa de dificuldade na leitura e na escrita (MOYSÉS; COLLARES, 2013a; SIGNOR, 2015).

Por outro lado, a perspectiva social a partir de alguns pesquisadores (ELIASSEN, 2018; MASSI; SANTANA, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2011, 2013a, 2013b; SIGNOR, 2015; SIGNOR; SANTANA, 2016), compreendem os “laudos” de TDAH e a Dislexia como “um processo de patologização da educação” (SIGNOR, 2015, p. 972). Tais estudiosos, dentre eles médicos, psicológicos, fonoaudiólogos, consideram “[...] que questões de caráter afetivo, socioeducacional, pedagógico, linguístico, cultural e político se transformam em aspectos de ordem orgânica na escola e na clínica (SIGNOR, 2015, p. 972).

Em um estudo de caso a partir de um acompanhamento de terapia fonoaudiológica investigado por Signor (2015) com uma menina de 12 anos que foi encaminhada para avaliação clínica com suspeita de Dislexia, a autora assume um posicionamento contrário

²⁶ Para aprofundamento sobre o TDAH a partir de uma perspectiva social e cultural, sugere-se a leitura da tese de Signor (2013) intitulada “O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz” e a obra de Signor e Santana (2016) “TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade”.

ao da corrente positivista. Isto, porque os resultados de sua pesquisa apontaram que se por um lado os testes-padrão que estão baseados em um “produto metalinguístico sugerem o comprometimento cerebral”, por outro lado, sinalizam que “o diagnóstico processual das dificuldades possibilit[ou] a resignificação da queixa” apresentada pela menina quanto as suas dificuldades na leitura e na escrita (SIGNOR, 2015, p. 971).

Conforme afirma a autora, as práticas terapêuticas que se apoiam em ações significativas e consideram os modos e tempos de aprendizagem da criança, conseguem se libertar e libertar esse sujeito do sintoma, o colocando em uma posição daquele que é capaz de aprender a ler e a escrever (SIGNOR, 2015). Para isto é importante que cada sujeito seja compreendido a partir das suas possibilidades, daquilo que já sabe/aprendeu e que na e pela mediação com *outro* seja desafiado a avançar no conhecimento que ainda não desenvolveu, aprendeu (SIGNOR, 2015).

Assim, cabe pensar, em uma perspectiva social, histórica e cultural nas diferentes formas as quais os aprendizes se constituem antes de sua chegada na esfera escolar nas/pelas e com as suas singularidades. É preciso desconstruir essa compreensão ainda engessada de que todo aquele que foge à regra possui algum transtorno, algum “problema” na aprendizagem. Os processos de aprendizagem são contínuos, são encontro e desencontro, são um vai-e-vem de estar sempre aprendendo algo novo, de retomar leituras já realizadas em outros tempos e espaços. Faz-se necessário, assim, se colocar também no lugar desse outro, buscando compreender seu lugar de fala, de onde enuncia e o que enuncia em se pensando na inclusão de todos e todas na Educação.

A partir da discussão aqui empreendida, serão apresentados na sequência, aspectos relacionados à Educação Inclusiva, ponto de partida que se espera oferecer subsídios para entrelaçar o conhecimento dos estudos da Sociologia da Educação de Bourdieu (2013) acerca das desigualdades sociais mantidas e reproduzidas pelas instituições de ensino que se baseiam em práticas medicalizadoras perpetradas. Nesse quesito, apresenta-se a Educação Inclusiva como um referencial que amplia as possibilidades de análises dos aspectos dinâmicos de ensino e aprendizagem, interação e dialogia, práticas de letramentos, heterogeneidade no contexto escolar.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTUDANTES COM DISLEXIA

O Brasil é considerado um país democrático. Partindo desse entendimento, a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988). A educação para todos é assegurada pela Constituição brasileira (BRASIL, 1988) e pelas leis que regem a educação e reforçada pelas leis que amparam a inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, este capítulo passa a discorrer sobre as leis da área educacional que amparam a Educação Inclusiva, assim como seus princípios teóricos, perpassando pelos documentos internacionais e nacionais que norteiam essa discussão e que fazem referência às políticas educacionais inclusivas. Além disso, discute-se sobre as avaliações nacionais e as propostas educacionais, pontualmente, aquelas apresentadas pela escola no que diz respeito ao direito ao ensino e aprendizagem para todos.

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em uma trajetória de três décadas de ações em prol da luta pela igualdade de condições de acesso e permanência, especialmente na Educação Básica brasileira, o que se pode compreender até os dias atuais é que documentos e leis têm promovido a democratização de espaços como a escola (UNESCO, 1990, 1994, 2000, 2003, 2006, 2008, 2009, 2015, 2016; BRASIL, 1988, 1996, 2004a, 2008b, 2008c, 2010a, 2012c, 2012d, 2014, 2015a, 2016a). Isso tem ocorrido a partir de políticas voltadas para a universalização da “Escola para Todos”, a qual vem possibilitando a pessoas de diversas culturas, classes sociais, principalmente, as populares, terem acesso ao ensino público, antes exclusivo para uma elite (ARROYO, 2015a).

Nesse sentido, encontram-se lacunas nos documentos nacionais, especificamente, quanto aos estudantes que apresentam algum transtorno específico de aprendizagem. Nas bases legais, os discursos sobre a inclusão de todos referem-se, principalmente, às pessoas com deficiência (BRASIL, 2004a, 2008b, 2010a, 2015a). Entretanto, apesar de constarem em alguns desses documentos a temática sobre dificuldades de aprendizagem, acaba provocando uma lacuna de exclusão e desentendimento no contexto escolar acerca do apoio direcionado a esse grupo de escolares com dificuldades em sala de aula.

Para além da discussão sobre estudantes com deficiência e/ou que apresentam algum transtorno nos processos de aprendizagem, a diversidade humana deve ser levada em consideração e ampliada na esfera escolar. Ou seja, os estudantes que ingressam na Educação Básica constituem-se a partir de diferentes grupos, sejam eles pelos aspectos sociais, culturais, econômicos, religiosos, de gênero, étnicos, raciais, linguísticos, entre outros. O ato de ensinar pauta-se nesse confronto com a diversidade de estudantes que têm chegado às escolas com uma educação plural que diverge da educação padrão, uniformizada, homogeneizadora. Uma escola para todos é pautada em um ensino de boa qualidade, em que a singularidade e o bem-estar emocional dos estudantes seriam fatores inerentes à proposta educacional. Uma escola que compreende todos, considerando suas singularidades, para que ações diversas possam ser realizadas com o objetivo de produzir a igualdade, uma vez que, em uma concepção de Educação Inclusiva, todos os estudantes “são diferentes entre si”. Portanto, são seres únicos, singulares “em sua forma de pensar e aprender” na relação com o outro (BEYER, 2013, p. 28).

O fato é que ainda não estão claras, na prática, as ações inclusivas, aquelas que vislumbram medidas que considerem uma cultura plural, global, democrática, transgressora que não só respeitam, mas compreendem as diferenças que constituem e identificam cada sujeito como singular, como único em um contexto de diversidade. Tais ações pedagógicas precisam educar, acolher e compreender as diferentes experiências da heterogeneidade de estudantes que chegam até a escola (MANTOAN, 2003).

As formas de ensino também estão longe de se modificarem. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 13), “a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos”. Assim, há que se pensar na singularidade de cada estudante que se insere na Educação Básica, buscando compreender como ocorre o processo de inclusão escolar de estudantes com diagnósticos de transtornos específicos de aprendizagem. Isso implica afirmar que ações têm sido realizadas com o intuito de dar acesso e também de garantir a permanência de todos na Educação.

Entende-se por inclusão aquela que acolhe a todos sem distinção de classe social, econômica, etnia, raça, faixa etária, deficiência, gênero, religião, questões linguísticas, entre outras (BRASIL, 2008b). A inclusão busca garantir a todo cidadão o direito à educação, conforme assegura o Art. 205 da Constituição brasileira “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 160). E prevê, dentre alguns princípios para o ensino, em acordo com o Art. 206, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”

para todos e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. 160). Complementa ainda o Art. 208, atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Para Bueno (2008, p. 49), a inclusão escolar é uma proposta política que visa incluir todos aqueles excluídos dos processos de ensino e aprendizagem ao passo que a Educação Inclusiva é um “objetivo político a ser alcançado”. Reforça ainda Bueno (2008) quanto à inclusão escolar, que o público-alvo da Educação Especial é apenas um dentre outros contemplados a partir do que se entende por necessidades educacionais especiais²⁷, a saber: crianças com e sem deficiência, superdotadas, pertencentes aos grupos menos favorecidos ou marginalizados, dentre outras (BUENO, 2008; UNESCO, 1994).

Pensar em inclusão requer também entender que determinadas habilidades sociais (como níveis de leitura e de escrita) talvez nunca serão atingidas ou serão atingidas parcialmente ou serão atingidas por outros caminhos que não os convencionais (MANTOAN, 2003). Logo, não é subestimar o estudante ou tampouco nivelá-lo por baixo, concebendo-o como “fracassado” na escola, mas esperar diferentes resultados dentro das possibilidades que esse estudante pode realizar em determinadas atividades pedagógicas, em seu tempo e com as adequações que lhe permitam aprender em conjunto com o grupo de estudantes do qual faz parte.

Araujo, Cordeiro e Giroto (2019) assinalam que a inclusão escolar deve ser pensada para além do acesso do estudante à educação. Deve ser pensada como acesso, permanência a partir de uma educação gratuita, de qualidade, aquela que busca formar o cidadão crítico e autônomo na sociedade. Pensar na diversidade de estudantes que chegam até a escola hoje e as estratégias para que todos os sujeitos sejam incluídos nos processos de aprendizagem, requer pensar em metodologias colaborativas a partir de projetos e propostas em diferentes níveis e modalidades de ensino. A prática pedagógica descrita pelas autoras é voltada para a inclusão, a qual se efetiva a partir de uma ação pedagógica que caminha ao encontro de realidades, da heterogeneidade de estudantes que se constituem nas e pelas relações sociais, nas e pelas diferenças entre os sujeitos, não sendo

²⁷ A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010a) o termo “pessoa com necessidades especiais” ou “pessoa portadora de deficiência” deixou de ser utilizado em diversos textos acadêmicos e documentos oficiais e passou-se a adotar o termo “pessoa com deficiência” e “público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2008b, 2008c, 2010a, 2015a).

apenas respaldada na singularidade, mas nas diferentes formas de pensar, agir, interagir em sociedade.

3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

As discussões que marcaram as décadas de 1980 e 1990 a partir de agências internacionais e nacionais e, com especial atenção ao campo da Educação, promoveram movimentos democráticos que impulsionaram a elaboração de políticas educacionais globais com vistas a garantir o direito ao acesso de todos na Educação. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948), pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são alguns dos pressupostos da Educação Inclusiva que reforçam o que preconiza a Constituição brasileira (BRASIL, 1988) sobre o tema, o direito de todos à Educação gratuita e de qualidade.

Realizada em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos tinha por objetivo incentivar ações direcionadas a assegurar a educação para todos em diferentes níveis de ensino, dando, assim, condições de acesso e aproveitamento das oportunidades básicas de aprendizagem como a leitura, a escrita e o cálculo (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, apresenta a garantia de educação para as pessoas com deficiência, entendendo-se, dessa maneira, que todas as crianças, adolescentes, jovens devem aprender juntos independente de suas dificuldades ou diferenças durante o percurso escolar. Além disso, deve estar assegurado a cada estudante tanto o acesso quanto a permanência na escola a partir do atendimento das diversas necessidades que esses escolares apresentam para sua melhor acomodação nesse espaço, levando-se em consideração as singularidades de cada um quanto ao ritmo e aos estilos de aprendizagem. Por se tratar de um documento que visa atender o público-alvo da Educação Especial, são atendidas, especificamente, pessoas que possuem alguma deficiência (física, intelectual, visual, entre outras). Isso implica afirmar que os estudantes com transtornos de aprendizagem na leitura, na escrita ou no cálculo não se inserem nessas diretrizes.

No caso das pessoas com deficiência, outras políticas e leis de educação asseguram um serviço educacional especializado para o atendimento desse público.

Trata-se de um atendimento que complementa e/ou suplementa a escolarização desses sujeitos, partindo da identificação de barreiras do meio escolar que emergem em função da deficiência, favorecendo e promovendo os processos de ensino e aprendizagem. Isso, porque essa é uma tarefa do currículo do ensino comum e para todos, levando em consideração que a Educação Especial não é um serviço substitutivo ao ensino comum (BRASIL, 2008b, 2008c, 2010a, 2015a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996, p. 61), também confirma em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atendimento das necessidades específicas dos estudantes, assim como, dar condições de conclusão daqueles que não conseguiram atingir os níveis exigidos no Ensino Fundamental. Conforme esta lei ainda, a base legal que constitui o presente texto prevê a oferta preferencialmente no sistema regular de ensino, assim como a oferta do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiências, mas não apresenta uma proposta que contemple escolares que apresentam dificuldades na aprendizagem (BRASIL, 1996).

Neste sentido, pode-se compreender que os documentos da Educação Especial não abordam, pontualmente, questões que envolvam as dificuldades de aprendizagem. No caso de estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem da leitura, da escrita ou na matemática, estes já pertenceram ao público-alvo da Educação Especial, conforme consta no documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 (BRASIL, 2008b). Contudo, foram retirados desse grupo pela Portaria nº 948/2007, em 2008, com a publicação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Este documento contempla a Educação Inclusiva como aquela que busca enfrentar a discriminação e a exclusão e garantir a educação gratuita e de qualidade para todos os estudantes. Entretanto, se tem um retrocesso em relação a esta política, a partir da publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal documento que foi revogado no mesmo ano (2020), retomava a nova Lei da Educação Especial direcionando-a para uma educação segregadora a partir do seu foco na deficiência com a promoção de classes e escolas especializadas, distanciando-se de uma educação inclusiva.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem, já na primeira versão da Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), tratava brevemente e

superficialmente em seu texto, citando que “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008b, p. 15). De todo modo, considera-se que, apesar de não haver clareza, há menção de que esses estudantes com transtornos de aprendizagem se inserem no presente documento quando se entende que estes devem ser atendidos de alguma maneira, garantindo-lhe o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2008b). Cabe ao professor regente esse papel, o de compreender as dificuldades de aprendizagem de estudantes com transtornos específicos, como é o caso da Dislexia, por exemplo, e criar estratégias para que o escolar consiga aprender e seja incluído efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, é importante mencionar que o estudante com algum transtorno de aprendizagem acaba ainda não sendo contado como população para quantificação e análise de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB), pois se entende que esse sujeito faz parte da Educação Especial. Por outro lado, se o estudante tem transtornos ou dificuldades de leitura, de escrita ou de cálculo e não apresenta laudo ou a escola não tem conhecimento disso (seja também porque a família não informou à escola), esse estudante realiza a prova sem informar que possui alguma “necessidade” ou “transtorno”. Assim, esse escolar passa a ser contado como população de referência do SAEB e indicado como “fracasso escolar” quando não atinge a meta básica prevista para área de conhecimento aplicada na prova, seja em Língua Portuguesa ou em Matemática.

Em 2007, a partir da publicação da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), é instituído o Programa Mais Educação. Respalda no artigo 34 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), este programa teve por objetivo promover a educação integral para crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar a partir de ações socioeducativas, ampliando de forma progressiva o período de permanência na escola para esse público. Entre as oito finalidades, destaca-se o combate à evasão escolar e busca-se reduzir a reprovação desses estudantes por meio de práticas pedagógicas que visam dar melhores condições quanto ao rendimento e o aproveitamento escolar.

No Estado de Santa Catarina, local em que essa pesquisa é realizada, as políticas de inclusão estão respaldadas nos documentos citados acima, assim como no Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024, conforme preconiza a lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e, no Plano Estadual de Educação para o decênio de 2015 a 2024, segundo a lei nº 16.794/2015 (SANTA CATARINA, 2015); assim, como documentos direcionados para a Educação Especial, como a Resolução nº 100/2016 (SANTA

CATARINA, 2016), a qual “Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”; a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2018c)²⁸.

Além desse respaldo legal, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) oferece o Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica (PENOA), o qual é destinado aos estudantes da Educação Básica que não obtiveram êxito durante o seu processo de aprendizagem quanto às habilidades de leitura, de escrita e de cálculo (SANTA CATARINA, 2017b, 2019a). Este programa, lançado em 2013, está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013), o qual reforça a importância de promover novas oportunidades de aprendizagem, recuperação dos conteúdos aos estudantes que não atingiram os índices de avaliação na leitura, na produção textual e na matemática, assim como devem promover desafios aos escolares daquilo que já aprenderam para poderem desenvolver ao longo do seu percurso formativo (BRASIL, 1996, 2010b, 2013).

O PENOA é destinado tanto para estudantes matriculados no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) quanto para o Ensino Médio, tendo como “objetivo primeiro proporcionar aos estudantes com lacunas de aprendizagem, nas modalidades de leitura, produção textual e cálculos, condições de superá-las” (SANTA CATARINA, 2017b, s./p.). Assim, como previsto na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a recuperação de conteúdos e atividades que o estudante não conseguiu aprender durante seu percurso formativo em dado ano/etapa de estudo, ele ainda tem a garantia de novas oportunidades de aprendizagem a partir do PENOA. O que corrobora também com o que preconiza a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (SANTA CATARINA, 1991, 1998, 2005, 2014), assim como outros documentos legais acerca da Educação Básica no que se refere ao direito à aprendizagem e do desenvolvimento da criança, adolescente ou jovem (BRASIL, 1988, 1996), respeitando-se a sua “heterogeneidade aprendiz e suas diferentes dimensões de aprendizagem (tempo, contexto, representação do mundo)” (SANTA CATARINA, 2017b, s./p.).

Em 2016, criado pela Portaria nº 1.144 (BRASIL, 2016a), o Programa Novo Mais Educação reforça a importância do combate ao abandono e repetência de crianças e adolescentes, apresentado novamente a partir do item dois desse novo programa.

²⁸ Estas orientações foram elaboradas pela equipe da coordenação da Educação Especial no ano de 2018.

Delineiam-se outras finalidades nesse novo projeto que prevê ainda sobre a permanência em tempo integral para esse público, dentre elas, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, pontualmente, para estudantes que frequentam o Ensino Fundamental e que ainda não se alfabetizaram ou que ainda apresentam dificuldades durante esse processo e necessitam de acompanhamento pedagógico específico. O novo programa objetiva ainda melhorar os resultados de aprendizagem, especificamente, daqueles estudantes que frequentam o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Estudantes que frequentam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (implementado entre 2004 a 2006), Ensino Médio Inovador (implementado em 2010), e ao Programa Mais Educação e à Escola de Período Integral (implementando a partir de 2007) não podem participar do PENOA. Mais recentemente, em 2017, a rede estadual de ensino de Santa Catarina passou a implementar também a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, tendo como parceiros o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura. Entende-se que esses Projetos e Programas direcionados para o público que frequenta o Ensino Médio já estaria sendo atendido a partir de sua matriz curricular mais integrada e voltada para o mercado de trabalho, gerando assim novas oportunidades de aprendizagem e inserção social, assim como a ampliação do tempo escolar garantiria a formação integral e, portanto, não haveria a necessidade desse estudante frequentar o PENOA.

3.3 PROPOSTAS PARA ESTUDANTES COM DISLEXIA E/OU COM DIFICULDADES DE LEITURA

O planejamento inicial para as avaliações, no que se refere às adequações ou estratégias necessárias para que o estudante possa realizar tal prova, também são de suma importância. No caso de um estudante com Dislexia, que apresenta dificuldades na leitura, por exemplo, é importante garantir o direito a este de colocar a sua disposição um leitor, um transcritor e maior tempo para realização da prova para que consiga responder entendendo o que está escrito, conforme aponta a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) a partir de uma cartilha orientadora (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2018). Quanto ao termo “outras necessidades especiais”, inscrito no documento da Educação Especial (BRASIL, 2008b), fica aberto para diferentes interpretações de quem teria atendimento na realização da prova, se apenas público-alvo

da Educação Especial ou estudantes com laudo especificando o transtorno de aprendizagem.

A partir desse material elaborado para o público específico da Dislexia e outros transtornos de aprendizagem, a Associação Brasileira de Dislexia (2018) sugere algumas ações que podem auxiliar esses estudantes durante seu processo de aprendizagem, no caso da pessoa com Dislexia: um leitor, alguém (um profissional ou um colega de classe ou o próprio professor da disciplina) que possa ler os textos, as questões de provas, atividades e trabalhos para o/a estudante; um transcritor, alguém (um profissional ou um colega de classe ou o próprio professor da disciplina) que possa escrever as ideias e as respostas; possibilitar um tempo maior de prova ou da atividade escrita ou de leitura que se está realizando; realizar avaliações diversas e na qual o estudante se sinta mais à vontade, mais confiante para desempenhá-las a partir da oralidade, trabalhos em duplas ou em grupos dentre outros; deve-se lançar um olhar para o conteúdo e não apenas para a erros de grafia.

Cabe dizer que há orientações da Cartilha do SAEB para 2017 (BRASIL, 2017b) quanto à aplicação da Provinha Brasil, com uma duração diferenciada do tempo da avaliação para estudantes com baixa visão, outras deficiências ou transtornos. Além de um tempo maior para a realização da prova, estudantes com “deficiência, transtornos globais ou específicos de desenvolvimento, síndromes ou [que apresentem] outras necessidades especiais” podem solicitar atendimento especializado como leitor, transcritor, intérprete de Libras, leitor labial, sendo algo que lhe é de direito e a escola é responsável por organizar e atender essa demanda com sala apropriada e profissionais especializados para aplicação da avaliação (BRASIL, 2017b, p. 12). Ou seja, há esforço por parte de documentos oficiais e da Cartilha do SAEB em incluir esse público em provas nacionais com adequações e maior tempo para a realização da prova. Trata-se de um passo importante em reconhecer esses sujeitos em suas singularidades, mas ao mesmo tempo eles ainda não são reconhecidos quando se avaliam todos os estudantes que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Dito isto, pois, não há uma prova diferenciada para estudantes com transtorno de aprendizagem. Há, de certa maneira, um atendimento especializado com leitor, transcritor, tempo maior para realização da prova, no caso de escolares com diagnóstico de Dislexia e que se declarem com o transtorno. Caso contrário, se este estudante não tiver informado a especificação da “necessidade” ou do “transtorno”, ele não poderá receber esse atendimento ou tempo maior de realização da prova.

Conforme consta no corpo do texto da Cartilha do SAEB e de acordo com o Art.

12 da Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2017a), entende-se que todos os estudantes com “deficiência, transtornos globais ou específicos de desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais”, são incluídos na Educação Especial para fins de receber esse atendimento especializado (BRASIL, 2017b, p. 12). Contudo, não há clareza na escrita da presente Cartilha quanto aos transtornos específicos de aprendizagem, como no caso de estudantes com Dislexia. Apesar de haver uma especificação para estudantes com transtornos de aprendizagem quanto à realização da prova, não há menção específica para esse público de estudantes no caso de documentos oficiais em nível federal e estadual e que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

O mesmo ocorre no documento que trata do atendimento diferenciado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal documento dispõe de serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade que o INEP disponibiliza “aos participantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas que requeiram medidas voltadas a lhes garantir equidade, autonomia e segurança” (BRASIL, 2012a, s./p.). Contudo, não menciona quais são os transtornos específicos de aprendizagem, mas contempla recursos para candidatos com Dislexia, conforme apontado no item “**5. Auxílio ledor**”²⁹: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou Dislexia” (BRASIL, 2012a, s./p., grifos do autor).

No caso do ENEM, conforme documento do INEP, também é ofertado um atendimento especializado para “promoção dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais” (BRASIL, 2012a, s./p.). Entretanto, ao descrever em seu texto os serviços e profissionais especializados, assim como os recursos de acessibilidade disponibilizados no ENEM para esse público, se faz menção à pessoa com Dislexia. O presente documento reforça que a Dislexia é uma deficiência, a partir da relação de deficiências³⁰ que apresenta e que é ofertado atendimento e recursos. Assim, esse

²⁹ “Obs.: Os ledores atuam em duplas e prestam serviço individualizado, em salas com apenas um participante. Os ledores que auxiliam participantes com deficiência visual contam com o apoio da Prova do Ledor, que contém os textos adaptados e a descrição das ilustrações, imagens, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e símbolos. Ledores certificados também estão habilitados para atuar como transcritores” (BRASIL, 2012a, s./p.).

³⁰ “O Inep oferece um conjunto de serviços profissionais e de recursos, segundo deficiência ou outra condição especial, ambas comprovadas. A distribuição desses auxílios e recursos pode variar segundo as efetivas necessidades de cada participante. No entanto, ela tende a obedecer a seguinte distribuição: a) Baixa visão: ledor, transcritor, prova ampliada, sala de fácil acesso; b) Cegueira: prova em Braille, ledor,

estudante tem direito a um leitor e a um transcritor durante a realização da prova podendo ser o professor regente ou qualquer outro professor, não necessariamente o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, uma que vez que este poderá assessorar os demais educadores que estão na função de leitor e transcritor. O estudante poderá solicitar ainda 60 (sessenta) minutos adicionais de tempo para cada dia de prova (BRASIL, 2012a).

Ou seja, nesse documento se parte do pressuposto de que a pessoa com Dislexia pertence à Educação Especial e, portanto, recebe atendimento especializado. Para o estudante ter acesso a esse atendimento, aos recursos e tempo adicional, no momento em que realizar a sua inscrição, deverá informar em campo específico sobre suas especificidades ou deficiência para que, *a posteriori*, o INEP faça contato com o candidato para realizar as adequações necessárias para a realização da prova.

Além disso, há quase uma década, o Projeto de Lei - PL nº 7.081/2010 (BRASIL, 2010c) tem sido uma das possíveis propostas voltadas aos estudantes com diagnóstico de TDAH e também de Dislexia quanto à identificação precoce e respectivo tratamento. Com o propósito de estabelecer a obrigatoriedade da manutenção do programa de diagnóstico e tratamento do TDAH e da Dislexia no âmbito da Educação Básica, tal PL já foi aprovada pelo Senado Federal.

Em 2019, a Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), aprovou o Projeto de Lei – PL nº 3.517/2019 (BRASIL, 2019a) sendo este um texto substitutivo à PL anterior, acrescentando-se para o atual texto, além da obrigatoriedade da manutenção, a de assegurar o desenvolvimento ao programa de acompanhamento integral para os estudantes com diagnósticos de TDAH e Dislexia por parte do poder público, assim como insere-se a esta PL, as mesmas diretrizes para estudantes com outros transtornos de aprendizagem. O projeto seguiu para a Comissão de Assuntos Sociais (CAS) em dezembro de 2019 para audiência pública e adiante deve passar ainda pela Comissão de Educação (CE), a qual tomará a decisão final em não havendo recurso para votação em Plenário (BRASIL, 2019b).

transcritor, sala de fácil acesso; c) Deficiência física: transcritor, sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; d) Deficiência intelectual: leitor, transcritor, sala de fácil acesso; e) Deficiência auditiva: tradutor-intérprete Libras, leitura labial; f) Surdez: tradutor-intérprete Libras, leitura labial; g) Surdo cegueira: guia-intérprete, prova ampliada, prova em Braille, tradutor intérprete Libras, leitura labial, leitor, transcritor, sala de fácil acesso; h) Autismo: leitor, transcritor; i) Déficit de atenção: leitor, transcritor; **j) Dislexia: leitor, transcritor**; k) Gestantes e lactantes: sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; l) Idoso: sala de fácil acesso” (BRASIL, 2012a, s./p, grifos nossos).

De acordo com o pronunciamento do presidente da CAE, o senador Omar Aziz (PSD-AM), “[...]a maioria das famílias não conhece os transtornos por falta de informação” (BRASIL, 2019b, s./p.). O senador acrescentou ainda que “[...]os profissionais de saúde deveriam ir à casa dessas famílias para prestar ali a assistência” (BRASIL, 2019b, s./p.). Além disso, há sinalização também por parte do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) em incluir novamente esse público na Educação Especial, uma vez que se tem realizado estudos mais detalhados no que se refere à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2019b).

A partir desse cenário que começa a se delinear e, atentando para o que já afirmam Signor e Santana (2016) acerca desta lei, pode-se correr o risco do que já vem ocorrendo na esfera escolar, por desconhecimento, por não haver uma formação continuada específica para atuar com esse público, de o professor fazer um “pré-diagnóstico” não condizente com a especificidade de uma suposta “alteração”. Incurrendo, dessa forma, no risco de “patologizar e medicalizar” estudantes com outras demandas e outras realidades sociais. Como pontuam Signor e Santana (2016, p. 109),

[...] o estudante não deveria ter direito ao “diagnóstico”, a realizar avaliação oral ou ter um professor exclusivo – seus direitos envolveriam uma escola de qualidade, diversa, multicultural, que o acolhesse em suas singularidades.

Assim, ao se criar uma política específica para identificar a Dislexia e/ou TDAH, não serão solucionados todos os problemas encontrados no cotidiano escolar, como homogeneizar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Isto, pois “há aspectos relacionados ao letramento, às práticas de leitura da família, do sujeito e, sobretudo, dos docentes. Conforme as autoras, a “caça aos doentes” apenas contribuirá para que a instituição escolar se legitime de vez como espaço de exclusão” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 110, grifos das autoras).

É preciso compreender que o professor que está sendo formado para “pré-diagnosticar” estudantes com transtornos de aprendizagem, tem uma história até sua chegada na escola, conforme aponta Geraldi (2014, p. 18): “[O] professorado buscou diplomar-se dentro do possível”. Muitos desses professores, portanto, tiveram apenas uma base teórica desvinculada em certa medida da prática pedagógica e, como critica este autor, alguns cursos de graduação deixam apenas para o final ou para o último ano da graduação a experiência com atuação pedagógica, portanto, da vivência no chão da

escola, da sala de aula, com o estudante.

Além disso, há vários cursos de formação continuada que vêm sendo ofertados a fim de salvar “os professores de seus problemas com os estudantes que não aprendem na escola” (GERALDI, 2014, p. 23). Tais cursos buscam instruir os professores de como devem agir diante de um estudante que não aprende, haja vista o número cada vez mais crescente de “transtornos” que tem atingido crianças e adolescentes que frequentam as escolas brasileiras. O autor ressalta que esses professores acabam recebendo material como “canetinhas e caderninhos com formulários para “diagnosticar” as crianças que não aprendem, e são instruídos a encaminhá-las aos serviços de saúde” e que, ao invés de crianças e adolescentes, esses professores passam a ter pacientes, pois como tal acabam sendo assim diagnosticados como “portadores de alguma doença” (GERALDI, 2014, p. 24-25).

A este estudante que no passado não acompanhava e/ou não atingia os resultados almejados pelo sistema, lhe era oferecida a enxada como forma de corrigir o seu desvio, a sua doença. Assim, o percurso escolar que tem formado essas crianças e adolescentes é aquele que muitas vezes tem negado “o percurso de formação no mundo da vida” (GERALDI, 2013a, p. 312) e, por este motivo, acaba fazendo inúmeros recortes, a começar pela higienização da língua(gem) e os *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) desses sujeitos. Neste sentido, a PL nº 3.517/2019 (BRASIL, 2019a) e as formações continuadas oferecidas trazem à tona a ideia de desvio, de doença, de medicalizar com medicamentos todos aqueles que não conseguem acompanhar os conteúdos pedagógicos que o professor passa a encaminhar para um profissional da saúde especializado, sem haver um diálogo com uma equipe multidisciplinar (psicológicos, fonoaudiológicos, dentre outros).

Tal conteúdo inscrito na PL aqui discutida deixa lacunas já existentes hoje na rede pública de ensino e na rede pública de saúde, haja vista a demanda cada vez maior de estudantes que tem sido encaminhada com possível diagnóstico de Dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. No Art. 3º da PL nº 3.517/2019 (BRASIL, 2019a, p. 2, grifos nossos), consta que:

Educandos com Dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e **podem contar com**

apoio e orientação da área da saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Ainda há um sistema de ensino que apesar de pautar-se em documentos de propostas inclusivas, acaba ainda não conseguindo acompanhar todos os estudantes na sala aula. Isto, pois, conforme sublinha Arroyo (2015b, p. 22), ainda há desafios a serem enfrentados e superados quando se compreende que,

Os próprios coletivos, tão desiguais perante o direito nos seus movimentos, apontam e exigem que enfrentemos essa complexidade no formular, analisar, avaliar políticas e diretrizes sobre a garantia do direito à educação e dos direitos humanos de coletivos não reconhecidos iguais perante o direito.

Assim, como implica pensar que, muitas vezes, as avaliações escolarizadas, mesmo havendo algum tipo de adequação, acabam sinalizando para a exclusão de estudantes com dificuldades e o reforço desse coletivo de desiguais, talvez mesmo havendo uma tentativa de incluí-los. Para tanto, é preciso formar o professor para essa heterogeneidade de estudantes que têm chegado nas duas últimas décadas na Educação Básica. Identificar tais dificuldades de aprendizagem são relevantes nos processos de aprendizagem, entretanto, não podem ser premissa para rotular ou classificar o estudante, uma vez que é preciso, conforme afirma Arroyo (2015b), garantir o direito desses coletivos desiguais serem reconhecidos como iguais na teoria e na prática. Ou seja, deve e precisa vir em prol da inclusão desse estudante, de estratégias de ensino que poderão ser utilizadas no cotidiano escolar para que este sujeito aprenda, esteja incluído efetivamente.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A HETEROGENEIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com as discussões internacionais e nacionais acerca de uma Educação para Todos ou Todos na Escola, a formação continuada em serviço trouxe algumas temáticas a respeito da heterogeneidade de estudantes que a escola passou a receber no século XXI. Contudo, uma das questões que norteiam esta tese, consiste em problematizar: o professor é formado ou tem sido formado para práticas inclusivas com estudantes com Dislexia?

4.1 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nas palavras de Freire (2011[1981], p. 40) “na formação permanente [continuada] dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste sentido, o professor está sempre sendo, está sempre refazendo sua prática a partir do conhecimento novo que aprendeu a partir de cursos de formação continuada em serviço articulados diretamente a sua prática pedagógica. Além disso, o professor reflete criticamente sobre essa prática, portanto, o que poderia aprimorar, o que poderia abandonar para também efetivar na prática o direito de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2002).

É importante reforçar que o professor ao realizar essa reflexão crítica sobre a sua prática, precisa ter autonomia vislumbrando a autoformação, lançando um olhar para outras leituras, outras formações, outros projetos e propostas educacionais que sejam direcionados/as para uma educação inclusiva. Assim, se por um lado,

a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 24).

Por outro lado,

a formação de professores tem ignorado, sistemicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo <<formar>> e <<formar-se>>, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre

coincide com as dinâmicas próprias da formação (NÓVOA, 1992, p. 24).

Para exercer sua função de forma plena ou em se tratando de uma educação inclusiva, é necessário que este profissional tenha clareza e domínio daquilo que ensina e das estratégias que se utiliza, ou seja, como ensina para um público tão heterogêneo de estudantes (MELLO; CARDOSO, 2017).

Entende-se, que a formação continuada do docente também merece atenção quanto ao desenvolvimento de práticas de leitura, de avaliar essas práticas e de quais critérios utilizar, uma vez que a análise do desempenho, das competências, das habilidades e atitudes do sujeito-leitor precisa considerar os conhecimentos já advindos de práticas informais que ele já aprendeu e as que ainda precisa aprender nessa relação com o outro, na escola. Assim, a formação docente é necessária para fins de compreender essas outras leituras do sujeito (trajetória vivenciada), uma vez que a prática pedagógica precisa assumir dimensões mais amplas quanto ao processo avaliativo da leitura, não apenas uma visão reduzida para a atribuição de notas ao estudante, mas que permita ao professor ver quais objetivos foram alcançados e tenham provocado mudanças significativas nas práticas leitoras desses sujeitos na escola e para além dela.

Levando-se em consideração a formação inicial do professor e a sua prática docente, é possível observar certa fragilidade, conforme assinala Imbernón (2011, p. 43), uma vez que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula”, ou ainda romper com os paradigmas curriculares excludentes (MANTOAN, 2003). Por outro lado, Imbernón (2011) reforça que a formação inicial é o primeiro passo para a “profissionalização” do professor, mas deve ser um processo contínuo de aprendizagens ampliando desta maneira os seus conhecimentos teóricos e práticos na relação com o estudante e não para o estudante. Portanto, é preciso compreender como se constrói e se constitui o desenvolvimento profissional docente, quais estratégias comportam a sua prática pedagógica, a fim de formar a sua identidade como professor. Como sublinha Marcelo (2009, p. 7):

É a construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o

conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Além disso, ancorando-se nos pressupostos dos estudos bakhtinianos, a ação docente é compreendida como aquela que se constitui na relação entre o eu e o outro (estudante-professor). É contínua, é processo, é dialógica, é movimento. Neste sentido, implica pensar que a formação docente inicial e continuada também se constitui por atos responsivos ativos nesse diálogo entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem da língua(gem). Trata-se de pensar acerca da exigência de uma posição daquele que ensina e também aprende na relação com o outro. Logo, todo ato é responsável e exige uma posição daquele que a ocupa, daquele que enuncia (BAKHTIN, 2017[1929]).

Assim, toda prática pedagógica também é ideológica, política e situada historicamente como o é o professor. Conforme afirma Freire (2019[1996], p. 100):

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Deste modo, cada ato, cada escolha epistemológica, teórica, metodológica que o professor de Língua Portuguesa assume na e pela relação com o estudante, o aproxima da compreensão de sua própria prática, de uma ação reflexiva do sujeito. “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2017[1929], p. 44). Esses diferentes momentos e movimentos que são dialógicos vão exigir do outro, neste caso do aprendente, uma voz ativa, uma réplica, uma ação em se pensando na interação que se efetiva na esfera escolar na relação com o outro. Depreende-se que as relações (des)constituídas e (des)construídas naquele tempo e espaço marcam o lugar de fala dos interactantes, a pluralidade de vozes, os conflitos, os encontros e desencontros na arena de vozes que é a sala de aula, dos sujeitos que ali ensinam e aprendem na e pela interação verbal consigo e com o outro.

Na perspectiva bakhtiniana a “função central da linguagem” é/está alicerçada na e pela “interação entre sujeitos situados historicamente” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 90-91, grifos das autoras). Língua(gem) esta que constitui o sujeito e na medida em que este interage com o outro passa também a constituir esse outro e a si próprio.

Assim, pode-se vislumbrar o momento da aula como interação entre diferentes interlocutores: leitor e autor, estudante e professor, estudante e colegas de classe, estudante e membros de sua família, entre outros. Assume-se aqui que esse estudante, ao caminhar por uma heterogeneidade de práticas de letramentos, de uma infinidade de gêneros discursivos que se situam em distintas esferas da atividade humana (familiar, escolar, religiosa, midiática etc.), passa a se constituir pelas palavras do outro e pelos sentidos que constrói com esse outro. Sujeito este que apresenta saberes também distintos, construídos social, ideológica e historicamente a partir da relação dialógica que realiza com o outro.

Deste modo, é preciso lançar um olhar para este estudante que se constitui por diferentes práticas sociais em distintas esferas sociais. Logo, é possível depreender que o “papel da escola não é formar experts em um gênero discursivo ou outro” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 171). O que cabe à escola e ao professor de Língua Portuguesa é instigar e promover a inserção dos estudantes a um leque variado de usos da língua(gem) e a ressignificar essas “práticas de uso da escrita consolidadas, implementando tais práticas a fim de favorecer a hibridização entre práticas de letramento locais e globais [...]” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 171), assim como o de possibilitar que esse estudante amplie cada vez mais seu repertório linguístico e de práticas sociais funcionais.

Cabe mencionar ainda que para esse sujeito se apropriar de outras práticas escritas, precisa ter acesso à alfabetização e alguns entraves na escola ocorrem em decorrência desse não domínio ainda da palavra escrita. Entretanto, é importante refletir que há vários fios que tecem as práticas desse sujeito, leituras que não são sempre as mesmas e sujeito que não é sempre mesmo, uma vez que é situado em um dado tempo e espaço. Leitor ativo, responsável pelo seu dizer, capaz de refratar a sua realidade. Interactante que tem um *querer dizer* (GERALDI, 2013[1991]) a partir das leituras que realiza e que se utiliza das estratégias do dizer quando constrói e produz os sentidos daquilo que leu. “Estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura” (GERALDI, 2013[1991], p. 166). Leitor em busca de leitura de informações, para estudo, para fruição, dentre outras tantas leituras que vão permitir ampliar outras formas de dizer, de se constituir e constituir o outro.

É a partir desta perspectiva histórica e social que o professor de Língua Portuguesa assume uma posição crítica e reflexiva entre a teoria e a sua prática pedagógica e de mediador nos processos de ensino e aprendizagem da leitura. Leitura esta marcada por

uma prática ideológica, ou seja, “[...] não é prática neutra. [...] é campo de disputa, é espaço de poder” (ABREU, 1999, p. 15) e, portanto, uma ação política, a qual está e é carregada de valores axiológicos, assim como o são constituídos o professor e o estudante pelos diferentes fios os quais foram tecidos até aqui, nesse ponto de partida que também é o ponto de chegada, a interação na sala de aula de Língua Portuguesa. Assim como o são os processos de ensino e aprendizagem da língua(gem) que é constitutiva destes sujeitos por ser histórica, social, por estar em movimento quando usada por seus interlocutores em diferentes esferas sociais (GERALDI, 2013[1991]).

Deste modo, ao se pensar na Dislexia, no Transtorno de Leitura relacionado às práticas de leitura na aula de Língua Portuguesa, significa compreender aqui primeiro, o conceito de leitor e de leitura. As formas com que se concebe a leitura e o leitor na escola também têm implicações para ações medicalizantes para esses sujeitos quando não se consideram outras práticas de leitura como constitutivas do estudante-leitor. O que se pode depreender ainda em relação à formação e prática do professor de Língua Portuguesa: como aquele que compreende o lugar de fala, do qual enuncia o aprendiz, ou aquele que não considera as experiências das quais este estudante socializa e interage na sala de aula com outros estudantes e com o professor.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A HETEROGENEIDADE

Sobre isto, também, cabe dizer que o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que preconiza a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), apresenta a preocupação com a formação docente a partir de programas de capacitação. Entende-se que esta formação precisa dialogar com as projeções avaliativas, ou seja, de onde se quer partir e onde se quer chegar para fim de que haja a aprendizagem de todos os estudantes, portanto, supõe-se aí, que todos sejam incluídos nos processos de aprendizagem.

Corroborando com o presente documento as orientações previstas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quanto aos fatores relativos à escola e a sua organização, a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica, sendo este nível de ensino a base para a formação humana e integral. Conforme apresenta o item 24 deste documento, se requer “um programa extensivo de orientação e treinamento profissional” para que as ações inclusivas se efetivem na prática do cotidiano escolar e não permaneçam apenas no papel (UNESCO, 1994, s./p.). Além de uma formação

direcionada para professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial, a Declaração também prevê o aperfeiçoamento para todos os docentes que já atuam na Educação Básica e leva em consideração também aspectos das condições de trabalho desses profissionais, ou seja, “as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham” tais como: sala de aula superlotadas; falta de infraestrutura adequada para melhor acomodar os estudantes; material didático, entre outros (UNESCO, 1994, s./p.).

No Brasil, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) passou a instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições da Educação Superior garantissem na matriz curricular de seus cursos de licenciatura uma formação docente com olhar especial para a heterogeneidade de estudantes que chegam até as escolas e as universidades, levando-se em consideração as singularidades, as histórias de vida de cada estudante.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento orientador (BRASIL, 2005) destinado aos estados e municípios que participaram do Programa Educação Inclusiva: o direito à diversidade, criado em 2003. À época, o objetivo do MEC era formar gestores e professores com vistas à efetivação e à transformação dos sistemas de ensino regulares (as escolas) em inclusivos, a partir do acesso e da permanência de qualidade para os estudantes que apresentavam alguma deficiência.

Além disso, programas para a formação de professores da Educação Básica que foram propostos pelo Governo Federal, ao longo dos últimos anos, tais como: o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) (BRASIL, 2004b) e (GESTAR II) (BRASIL, 2006a), oferecido para professores dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano); A Mobilização pela Qualidade da Educação (PRÓ-LETRAMENTO) (BRASIL, 2008a), ofertado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ano ao 5º ano) e; a partir de 2012, foram substituídos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012d), direcionado para professores alfabetizadores, compreendendo do 1º ano ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Programas esses que buscavam dar formação continuada aos professores que atuavam na Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com o intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica, promovendo a atualização do saber docente, a melhoria e a transformação dos processos de ensino e aprendizagem (GESTAR I; GESTAR II; PRÓ-LETRAMENTO). O PNAIC também apresenta essas características dos dois Programas anteriores, mas há um diferencial: a exigência de alfabetizar crianças

na idade certa, ou seja, até os 8 anos de idade, até o final do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

A questão principal aqui é que esses programas, embora importantes, ainda não promoveram modificações efetivas nas condições de ensino e aprendizagem e ainda não auxiliaram aos professores e a escola a lidarem, na prática, com estudantes que apresentam dificuldades ou transtornos de leitura. Ora porque os professores ainda não tenham compreendido os diferentes aportes teóricos dos quais se constituem esses documentos e ora porque é preciso, como já mencionado anteriormente, e como sugestão, se fazem necessários, mais momentos para a troca de ideias entre professores, gestores e também a família desses escolares com dificuldades de aprendizagem.

Hoje, no entanto, se pode vislumbrar e construir contraposições a este tipo de educação, pois, a partir de discussões curriculares sobre a inclusão e a permanência desses estudantes, por exemplo, em cursos de formação continuada, os docentes têm unido esforços a fim de compreender e reconhecer as questões sociais, econômicas, culturais e geográficas que envolvem a relação entre a condição de pobreza, a cultura escrita, o direito à vida e o direito à aprendizagem (ARROYO, 2015a).

Também há o Programa Estadual de Novas Oportunidade de Aprendizagem (PENOA), que atende estudantes repetentes dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que foram submetidos às avaliações diagnósticas durante o ciclo de alfabetização e letramento e que ainda, não leem, escrevem ou não conseguem resolver cálculos matemáticos. Portanto, nessa etapa de ensino, faz parte do público atendido pelo PENOA estudantes entre 6 e 10 anos matriculados no *ciclo de acesso à alfabetização com letramento* e no *ciclo da consolidação da alfabetização com letramento*, “que ainda não estabeleça[m] relação entre fonema e grafema, isto, é não consiga atribuir valor sonoro ao grafema” e “ainda não extrapole o plano da compreensão (os campos semânticos: **significados**) e não atribua **sentido** (interpretação) ao que lê” (SANTA CATARINA, 2017b, s./p., grifos do documento). Esses estudantes são acompanhados por um professor pedagogo de preferência efetivo no quadro do magistério estadual, que direciona a sua prática pedagógica para a leitura, para a produção textual e para a matemática, sendo que esse atendimento é ofertado no turno contrário ao que o estudante frequenta regularmente em seu ano de ensino, não sendo obrigatório.

São atendidos também estudantes matriculados nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e estudantes matriculados nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio que apresentam dificuldades para acompanhar as aulas em diferentes áreas do conhecimento.

Estudantes esses que tenham sido reprovados e que tenham obtido resultados insatisfatórios quanto à leitura, à escrita e à matemática. Ressalta-se que a partir de 2019, a rede estadual de ensino de Santa Catarina optou por adotar o regime de avaliação trimestral, conforme a Portaria nº 2.890/2018 (SANTA CATARINA, 2018b), substituindo o modelo anterior que era o regime bimestral de avaliação, sendo a média mínima para aprovação 6 (seis) em acordo com a Portaria nº 189/2017 (SANTA CATARINA, 2017a).

Os estudantes desses anos de ensino são atendidos por um professor habilitado em Língua Portuguesa e um professor habilitado em Matemática e de preferência que pertença ao quadro efetivo do magistério estadual. O PENOA orienta ainda que as vagas sejam priorizadas para professores que tenham participado do GESTAR II (BRASIL, 2006a), assim como da formação do PENOA, a qual foi realizada em 2013 e 2014. Da mesma maneira que o público dos anos iniciais, esse público deve ser atendido no contraturno do período em que está matriculado na escola, em caráter não obrigatório. Quanto à leitura, o atendimento aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) e do Ensino Médio deve pautar-se nas faces “sistêmica – decodificação; social – compreensão (objetivamente do significado), interpretação (subjetividade do sentido e das representações mentais sobre o mundo)” (SANTA CATARINA, 2017b, p./s., grifos do documento).

Isso significa que o professor de Língua Portuguesa precisa apenas ser habilitado na área de Letras (licenciatura em Português). Não lhe é exigido um curso ou formação continuada diferenciada para atuar com este público inscrito no PENOA. A formação continuada para este profissional é ofertada, conforme documento do PENOA (SANTA CATARINA, 2019a), assim como o acompanhamento pedagógico para o professor e para o estudante que frequenta o PENOA.

No que se refere à formação do professor de Língua Portuguesa para a diversidade de estudantes com Dislexia, se pode observar ainda em documentos curriculares norteadores, mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017d, 2018) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (SANTA CATARINA, 2019b) que não há orientação específica para o atendimento desse público na esfera escolar. O trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa demandaria atender a todos os estudantes considerando suas singularidades, seu tempo e modos de aprender que são constitutivos de cada sujeito. Trata-se, neste sentido, de compreender os processos de aprendizagem desses estudantes

valorizando os usos que realizam com a língua(gem) em diferentes esferas sociais. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017d, p. 68),

[a]s práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e interagir.

E, aí se questiona se o professor de Língua Portuguesa estaria preparado para atender a essa heterogeneidade de estudantes na escola e de que maneira esse profissional compreende, avalia o estudante antes, durante e ao final do seu percurso formativo. Quais estratégias faz uso para que o estudante aprenda e esteja incluído em tais processos de aprendizagem na escola, na relação com o *outro*?

4.3 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): UMA PROPOSTA?

Com a promulgação da Lei de Reabilitação Profissional (*Vocational Rehabilitation Act*), a qual abolia qualquer tipo de discriminação, segregação ou distinção de pessoa com deficiência, surge na década de 1970 nos Estados Unidos o *Universal Design* (UD) ou Desenho Universal (DU) (RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017). Inicialmente, o uso do termo Desenho Universal (DU), é pensado a partir de ações de um grupo de arquitetos, tendo como precursor Ron Mace, que pretendiam tornar a vida das pessoas mais simples, mais acessível, mais prática para todos, não apenas para pessoas com deficiência (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020). A partir de produtos e ambientes que pudessem ser usados por diferentes e um maior número de pessoas sem que houvesse necessidade de adaptações de tais ambientes e produtos, ou seja, que todos pudessem usufruí-los de maneira igual independente de suas singularidades, pessoas com e sem deficiência (CAST, 2018; MENDES, 2017; RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017).

Tal ideia, anos mais tarde, na década de 1990, passou a instigar pesquisadores quanto ao desenvolvimento de princípios e estratégias que viessem a incluir a todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem diante dos desafios e barreiras apresentados na prática pedagógica (material didático, estratégias pedagógicas, conteúdos curriculares, cotidiano dos estudantes, instrumentos de avaliação, dentre outros), a partir

da configuração de classes constituídas por estudantes com diferentes modos e tempos de aprendizagem (CAST, 2018; NELSON, 2013; ZERBATO; MENDES, 2018).

Assim, o *Universal Design for Learning (UDL)* ou Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conjunto de princípios e estratégias voltados ao desenvolvimento curricular do grupo de estudos do *Center for Applied Special Technology* ou Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), direcionou seus estudos buscando novas práticas didático-pedagógicas, as quais ampliavam as capacidades e habilidades de desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante, sendo elas físicas, intelectuais, pedagógicas entre outras (BÖCK, 2019; BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020; CAST, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015; ZERBATO; MENDES, 2018).

Neste sentido, o planejamento a partir do DUA é contínuo desde a fase inicial, mediada pelo professor e os estudantes que são compreendidos por suas singularidades, não havendo necessidade de “adaptações”. Ou seja, entende-se a partir de uma educação que inclui, portanto, universal, a palavra “adaptação” já traz em seu interior um conceito de normalidade, pois parte de um modelo para se fazer um “ajuste”, o que não ocorre com o DUA, pois se pensa uma prática coletiva, em que todos podem participar de diferentes formas. Trata-se de uma aprendizagem flexível para todos, que abrange diferentes níveis de complexidade e diferentes caminhos para se alcançar o objetivo (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020; CAST, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015; RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017; ZERBATO; MENDES, 2018).

No Brasil, os estudos sobre o DUA, conforme levantamento de produções científicas, ainda são incipientes por tratar-se de um tema recente para a literatura brasileira (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018; PRAIS, 2017). Prais (2017) evidenciou a partir dos resultados de seu estudo que o DUA tem sido aplicado em ambientes de ensino virtual e na modalidade de ensino a distância, pontualmente, na Educação Superior, e carece de produções direcionadas para o ensino regular, para Educação Básica, por exemplo, sendo este o primeiro espaço de aprendizagem em que a criança tem acesso e o qual deve ser inclusivo a todos. A autora ressaltou ainda a importância da formação docente quanto à implementação do DUA, em se tratando dos planos de aula, da elaboração de atividades e estratégias pedagógicas com foco na inclusão para estudantes com e sem deficiência, com e sem dificuldades de aprendizagem.

A investigação de Bock, Gesser e Nuernberg (2018) coadunam com as pesquisas levantadas e analisadas por Prais (2017) quanto à utilização do DUA na Educação Superior, trazendo, contudo, como particularidade os cursos de pós-graduação e a

formação continuada de todos os profissionais da educação. Além disso, nos achados de Bock, Gesser e Nuenberg (2018), ambientes como bibliotecas, ambientes digitais e temas como gestão escolar também chamaram a atenção dos autores quanto ao objeto de estudo e, sobretudo, no tocante ao destaque da tecnologia como um recurso para a inclusão e participação de estudantes no que refere ao direito ao acesso ao conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem.

Para exemplificar o que é o DUA, Zerbato e Mendes (2018), fazem uma analogia a partir de aspectos arquitetônicos envolvendo uma rampa. Segundo as autoras, a rampa permite que todos tenham acesso para ir e vir independentemente se a pessoa tem deficiência física, mobilidade reduzida ou não. O que sinalizam Zerbato e Mendes (2018) é que a rampa facilita o acesso de mulheres que passeiam com seus filhos nos carrinhos de bebês ou de um idoso que apresente dificuldades de locomoção. A partir desse entendimento é que os conceitos e os princípios de uma aprendizagem universal são aqueles em que todos podem ter acesso, que considera que todos podem aprender independentemente de suas especificidades.

Além da produção de todo o material e instrumentos pedagógicos, o foco da aprendizagem do DUA está no estudante e no seu processo de aprender, partindo-se assim, do desenvolvimento de suas habilidades tanto coletivamente como individualmente. Para isso, é preciso que o professor esteja atento às diferentes necessidades de aprendizagem de cada escolar, entendendo-os a partir de uma heterogeneidade de saberes, de experiências e de como pode ampliar esses conhecimentos que os estudantes trazem para a escola. Deixar os objetivos de aprendizagem explícitos, ou seja, do ponto de onde se quer partir para onde se quer chegar, permite gerar uma expectativa no estudante para alcançar esse objetivo a partir das diferentes estratégias utilizadas nesse processo (BÖCK, 2019; BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020; HOLLAND, 2014).

Assim como os professores devem promover o acesso igualitário a todos os estudantes apresentando-lhe múltiplas estratégias para a aprendizagem, ressalta Holland (2014, s./p.) que o mesmo caminho deve ser seguido pelos gestores das unidades escolares, uma vez que estes “devem empenhar-se para garantir que suas escolas tenham tomado todas as medidas para criar o ambiente de ensino mais efetivo para sua equipe” e, conseqüentemente, se efetive uma educação inclusiva, uma educação para todos. O DUA, conforme reforça a autora, é um guia para que professores e gestores ofereçam as mais diversificadas possibilidades de acesso ao conhecimento durante o processo de

aprendizagem, mas que este não pode ser tomado como uma receita para resolução de problemas ou dificuldades já existentes ou que estão por vir, conforme apresenta cada estudante. Pelo contrário, o DUA visa promover o acesso, a igualdade, o desenvolvimento do sujeito entendendo-o como capaz de aprender. Ou seja, cada estudante possui singularidades nos processos de aprendizagem.

Isso implica pensar, a partir do que propõem Rose e Meyer (2002) acerca dos princípios do DUA, de que cada estudante possui *redes afetivas* (“o porquê” aprender) – princípio do engajamento, *redes de reconhecimento* (“o que” aprender) – princípio do reconhecimento e, *redes estratégicas* (“como” aprender) próprias – princípio da ação e expressão (CAST, 2018). Para isso, gestores e professores precisam estar atentos e compreender que os processos que envolvem o ato de aprender são perpassados pelo *engajamento* e o interesse dos escolares (afetividade), ou seja, estimular e motivar o estudante para que ele aprenda aquilo que ainda não aprendeu ou vivenciou. Envolve também apresentar ao escolar informações daquilo que ele já sabe, já conhece, já aprendeu – portanto, partir do conhecimento prévio do estudante (reconhecimento).

A partir disso, é preciso planejar e criar caminhos para que o estudante consiga chegar ao que o professor almejou, lembrando sempre que os escolares irão trilhar por caminhos, modos e tempos diferentes no desenvolvimento de suas capacidades. Ou seja, não há receitas. Portanto, tais princípios do DUA podem ajudar a compreender as especificidades e as habilidades de cada estudante nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva (BÖCK, 2019; CAST, 2018; ROSE; MEYER, 2002; ZERBATO; MENDES, 2018).

Neste sentido, considera-se que o DUA seja uma possibilidade para o trabalho pedagógico mais engajado em que o estudante é protagonista nos processos de aprendizagem e o professor é o mediador do conhecimento. Trata-se de pensar ainda que a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica com essa heterogeneidade de estudantes pode ser um caminho para a formação docente mais direcionada para o multi/pluricultural, para o multi/plurilinguístico e para a compreensão das singularidades dos estudantes que ali se inscrevem. Para tanto, entende-se que é preciso que os docentes tenham clareza sobre qual concepção de sujeito e de singularidade possuem, bem como qual concepção de aprendizagem acabam adotando para o trabalho pedagógico esses aprendizes.

Assim, é possível lançar um olhar para a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa dando voz e vez para o estudante a partir das experiências que já teve/tem com a língua(gem) em diferentes esferas sociais e a partir disto, elaborar estratégias de ensino e aprendizagem que considerem esse lugar de fala do sujeito, pensando sempre no porquê aprender, o que aprender e como aprender. Ou seja, o professor Língua Portuguesa é mediador dos processos de aprendizagem na posição que assume com esses estudantes. Há, portanto, práticas pedagógicas que promovam o engajamento, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, na escola.

CAPÍTULO 5

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina - CEPESH, sob processo nº 09003219.9.0000.0121.

Esta pesquisa aplicada se constitui a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008), a qual dialoga com o campo teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, uma que vez que nesta perspectiva só é possível pensar no objeto científico constituído de discursividade, de dialogicidade na/pela e com a mediação do e com o texto (enunciado) (AMORIM, 2004). Objeto este que não é “somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante* (AMORIM, 2004, p. 187, grifos da autora), ao se buscar compreender, o sujeito e a linguagem e de como se constituem social, histórica e ideologicamente nas/pelas e com as relações dialógicas com o outro a partir das trocas verbais.

Conforme afirma Amorim (2004, p. 188, acréscimos nossos), toda ação humana “enquanto texto não pode então ser compreendid[a] fora de seu contexto dialógico [ideológico], do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido”, o que caracteriza esta investigação como um estudo de caso. Isto, pois “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”, tomando-se o lugar daquele que observa/pesquisa entrelaçada nos/pelos e com seus “próprios significados” e sentidos produzidos neste/pelo e com o processo de investigação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Segundo Yin (2005, p. 19), nesse tipo de pesquisa, é importante que o pesquisador leve consideração: “a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos[...]”. Tais apontamentos permitem que o cientista social possa conhecer o outro, se aprofundando na realidade pesquisada a partir dessa busca incessante e contínua em compreender como tais fatos se constituíram e constituíram os sujeitos pesquisados.

Nesta perspectiva teórica-metodológica, não é possível conceber uma visão neutra do pesquisador, do cientista, uma vez que se lida com pessoas e objetos que são focos de investigações reais, assim como interage e vivencia o campo de pesquisa. Quando o pesquisador assume essa perspectiva está interessado em compreender o processo em que se dá a pesquisa, os sentidos produzidos durante esse percurso a partir das relações que são construídas e constituem os sujeitos pesquisados (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Logo,

o pesquisador é aquele que questiona e dialoga com os sujeitos investigados a fim de visualizar novas perspectivas para compreender o problema (BORTONI-RICARDO, 2008).

Quanto ao estudo de caso, Minayo (2010, p. 164) afirma que “[assemelha-se] à focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos”. Neste sentido, o pesquisador se utiliza de procedimentos e estratégias de pesquisa qualitativa a fim de analisar um fenômeno pontual a partir de observações diretas a partir de tal caso ou acontecimento. Visa ainda, a partir de tais investigações, esclarecer os motivos, as causas, os fatores que implicam e interferem nesses processos observados pelo pesquisador em dado *cronotopo* ou como apresenta Amorim (2004), *crotonopos*.

Segundo a autora, o “cronotopos é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar” (AMORIN, 2004, p. 222-223). Neste estudo, se lança um olhar em se pensando na constituição dos sujeitos participantes desta pesquisa (estudantes, famílias dos estudantes, professores de Língua Portuguesa e gestores) em um dado tempo-espaço: uma escola pública situada em um município do sul do Brasil que possui grande parte da população de descendência alemã, constituída por esta cultura e, que, vivencia ideologias ainda presentes do passado, mas que repercutem no século XXI a partir de discursos que dela são reverberados no cotidiano escolar.

Sobre esse ponto, a pesquisa de Silveira (2013) ao tratar da configuração da disciplina de Língua Portuguesa no município de Blumenau/SC, situada no Vale do Itajaí/SC, local em que esta pesquisa foi realizada, afirma que neste cronotopo emergem enunciados que acabam reverberando ainda as ideologias oficiais de um período que antecede a Primeira Guerra Mundial e que marcam assim, os discursos, as práticas sociais de leitura nos/pelos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola, segundo evidenciou a autora.

Na disciplina de Língua Portuguesa, datada do século passado (XX), conforme sublinha Silveira (2013, p. 355, grifos da autora), baseada nos Programas do Curso Fundamental do Ensino Secundário de 30 de junho de 1931 publicados por Razzini (2000), exigia por parte do professor ao ensinar a leitura para os estudantes no Ensino Fundamental,

“[o] conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas corretas” em textos cuidadosamente escolhidos. Os esforços dos professores dever-se-iam dirigir “para o ensino da significação e da forma.”, levando em conta que “A análise lexicológica é inseparável da sintática, pois que as duas se completam e as palavras só têm verdadeira expressão quando combinadas na frase.”

Tais dados apresentados por Silveira (2013), apontam para processos de ensino e aprendizagem ancorados em uma perspectiva do ensino da língua estruturalista, deixando assim de considerar aspectos de ensino e aprendizagem da língua(gem) numa concepção enunciativa-discursiva, tais como o sujeito, a própria língua(gem) que este sujeito utiliza em diferentes esferas sociais da atividade humana, a produção de sentidos nas e pelas relações dialógicas que realiza com o outro. Esse apontamento no capítulo que trata dos percursos metodológicos se faz necessário, uma vez que se busca nesta tese, compreender os enunciados dos sujeitos participantes e, de como estes se constituíram em um dado cronotopo.

5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir da definição da abordagem da pesquisa, este estudo é cunhado pelo seguinte instrumento de coleta de dados:

5.1.1 Pesquisa de Campo

5.1.1.1 *Entrevista*

A pesquisa de campo se realizou em duas escolas inscritas na rede pública estadual de ensino a partir de entrevista semiestruturada constituída por questões norteadoras sobre o diagnóstico de Dislexia; se há estratégias diferenciadas para estudantes com dificuldades na aprendizagem na aula de Língua Portuguesa; se há formações continuadas para os professores de Língua Portuguesa e para os gestores que atuam com estudantes com Dislexia e outros transtornos de aprendizagem; se há um acompanhamento do professor de Língua Portuguesa e do estudante com Dislexia; se houve mudança nas famílias destes estudantes e do professor de Língua Portuguesa a partir do diagnóstico de Dislexia; o que a escola tem feito e o que poderia fazer em relação à inclusão destes estudantes. Foi aplicada:

- i) aos quatro estudantes com diagnóstico de Dislexia, com o objetivo de compreender o processo de inclusão quanto às práticas de ensino e aprendizagem.
- ii) aos familiares/responsáveis dos quatro estudantes com diagnóstico de Dislexia com o objetivo de compreender a percepção sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos.
- iii) aos professores de Língua Portuguesa que ministram aulas para os quatro estudantes com diagnóstico de Dislexia, com o objetivo de compreender a sua formação enquanto educador para atender à heterogeneidade em sala de aula.
- iv) aos gestores sobre o processo de inclusão de estudantes diagnosticados com Dislexia.

No que se refere à pesquisa com entrevistas, esta “é um processo social, uma interação, um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única” (GASKELL, 2013, p. 73). O pesquisador interage com os sujeitos pesquisados a fim de compreender o objeto de pesquisa. As entrevistas que seguem um roteiro semiestruturado, como é o caso deste estudo, permitem a formulação de perguntas abertas e fechadas sobre o tema pesquisado e maior interação entre pesquisador e pesquisado.

Nesta perspectiva toma-se a fala do sujeito pesquisado como dialógica, como aquela que produz sentidos a partir da mediação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, no ato da entrevista. Isso, pois, concordando com Bakhtin (2011[1979], p. 400), o sujeito nas ciências humanas é sujeito de língua(gem), “[...], não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Assim, a entrevista como instrumento de pesquisa permite essa ação dialógica com outro, ao considerar a singularidade do encontro entre o pesquisador com esse o outro e com ele mesmo, portanto, um “ato bilateral de conhecimento-penetração” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 394). Assim, como trata-se da “capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo” na “complexa dialética entre o interior e o exterior” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 394).

5.2 OS CONTEXTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, ambas pertencentes à rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

5.2.1 Escola A

A Escola A está localizada em Blumenau/SC, caracterizada como zona urbana, a 7km do centro do município. A escola possui em média 1.056 estudantes e 36 turmas que atendem crianças/adolescentes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio de acordo com dados do Programa Série Escola, atualizado em 2019. As aulas são oferecidas em três turnos: matutino, vespertino e noturno, além de contar com o Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com os dados obtidos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A (2018), a atividade econômica dominante que exercem os familiares/responsáveis dos estudantes que estão matriculados nesta unidade escolar é a terciária (comércio e serviços). Além disso, observou-se que essas famílias são pertencentes em parte à classe média e outra parte à classe média baixa; grande parte (60%) dos familiares/responsáveis possuem Ensino Médio completo; tem como religião católica e evangélica; são oriundas da região Nordeste (Bahia, Piauí, Pernambuco) e da região Sul (Paraná). Ou seja, trata-se de pensar que este público atendido na escola não se constitui com sendo descendente de alemães, diferentemente da constituição das professoras e da ideologia da escola.

A escola A pertence à rede estadual de ensino de Santa Catarina e não possui o Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA). Na época da pesquisa foi feito um levantamento de estudantes com dificuldades na aprendizagem pela escola, estudantes repetentes que eram público-alvo desse Programa. Contudo, estudantes dos anos iniciais não conseguiram participar em virtude do trabalho da família. Ou seja, não era possível o pai ou a mãe levar a criança no contraturno. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alguns estudantes, mostraram-se envergonhados em participar de tal Programa e/ou outros estudantes que já estavam no mercado de trabalho não teriam como frequentar o Programa no contraturno.

A coleta de dados na Escola A deu-se a partir das seguintes etapas:

i) Entrevista com a gestora responsável pelos estudantes que possuem diagnóstico/laudo médico, com nome fictício de Carol.

ii) Duas professoras de Língua Portuguesa que ministram aulas para três sujeitos da Escola A, com nomes fictícios de Roberta e Júlia.

iii) Mães dos três estudantes com diagnóstico de Dislexia, com nomes fictícios Sabrina, Cláudia e Mariana.

iv) Três adolescentes com diagnóstico de Dislexia, com nomes fictícios de Ricardo, Marcelo e Felipe.

5.2.2 Escola B

A Escola B está localizada no mesmo município com distância de aproximadamente 18km do centro. Esta escola possui Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA). A Escola B possui aproximadamente 1.000 estudantes e 34 turmas que atendem crianças/adolescentes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, de acordo com dados do Programa Série Escola (2019). Oferece ensino distribuído em três turnos: matutino, vespertino e noturno, além de duas turmas do PENOA para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental no período matutino e outra no período vespertino, e Atendimento Educacional Especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola B (2019), aponta que grande parte dos estudantes é oriunda do município, seguida de pessoas que vieram de outros estados, como o Paraná. As famílias dos estudantes também se constituem por diferentes profissões, a saber: pedreiros, enfermeiros, professores entre outros. Grande parte dos familiares/responsáveis possuem Ensino Fundamental incompleto. Não foram localizados dados detalhados acerca da etnia, identidade racial e religião das famílias que constituem essa comunidade escolar.

Em um primeiro momento, foi entrado em contato via telefone com a Escola B, em que a pesquisadora marcou um encontro com a gestora responsável pelo PENOA, uma vez que a escola não possui Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) ou coordenadora escolar, para fazer esse acompanhamento do Programa na Unidade Escolar.

Diferente da Escola A, a pesquisadora iniciou a entrevista com a professora de Língua Portuguesa que atua no PENOA e foi esta que no ato da entrevista informou do atendimento no PENOA de uma estudante com diagnóstico de Transtorno de Leitura.

Foram entrevistados na Escola B, seguindo a sequência:

- i) A professora de Língua Portuguesa que atua no PENOA, chamada pelo nome fictício de Rosana.
- ii) Os familiares da estudante com Transtorno de Leitura que é atendida no PENOA, aqui chamados pelos nomes fictícios de João e Maria.
- iii) Aline, nome fictício dado para a estudante que tem diagnóstico de Transtorno de Leitura e TDAH.
- iv) A gestora responsável pelo PENOA, chamada aqui de Catarina.
- v) A professora de Língua Portuguesa do 6º ano, chamada de Solange.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Constituem o *corpus* desse estudo, duas professoras que ministram Língua Portuguesa na Escola A; uma professora de Língua Portuguesa que atua na Escola B; uma gestora da Escola A e uma gestora da Escola B; seguido da família dos quatro sujeitos pesquisados. A turma dos estudantes participantes na Escola A é composta por 30 estudantes cada. No caso da turma da estudante da Escola B, esta é composta por 37 estudantes. A escolha desses sujeitos deu-se a partir do mapeamento realizado pela equipe gestora da escola quanto aos escolares que possuem diagnóstico de transtorno específico de aprendizagem/Dislexia.

Os gestores participantes são:

Tabela 1 – Gestoras das Escolas A e B.

Gestoras	Idade	Escola	Tempo na Educação	Formação
Carol	43 anos	Escola A	25 anos	Graduada em Letras Especialista em Gestão e Interdisciplinaridade
Catarina	46 anos	Escola B	27 anos	Graduada em Pedagogia Especialista em Alfabetização

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

As professoras participantes são:

Tabela 2 – Professoras de Língua Portuguesa dos Estudantes Participantes.

Professoras	Idade	Escola	Tempo na Educação	Formação
Roberta (professora de Ricardo e Marcelo)	60 anos	Escola A	30 anos	Graduada em Letras Especialista em Gestão e Interdisciplinaridade

Júlia (professora de Felipe)	58 anos	Escola A	24 anos e três meses	Graduada em Letras Especialista em Gestão e Interdisciplinaridade e Mídias na Educação
Solange (professora de Aline)	45 anos	Escola B	20 anos	Graduada em Letras Especialista em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar
Rosana (professora de Aline no PENOA)	31 anos	Escola B	4 anos	Graduada em Letras Especialista em Coordenação Escolar, Supervisão e Orientação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

As famílias participantes são:

Tabela 3 – Familiares/Responsáveis dos Estudantes Participantes.

Responsáveis	Idade	Escola	Grau de Instrução	Profissão
Sabrina (mãe de Ricardo)	53 anos	Escola A	Ensino Fundamental incompleto (até atual 9º ano incompleto)	Pensionista Atendente na secretaria de uma igreja católica
Cláudia (mãe de Marcelo)	41 anos	Escola A	Ensino Fundamental incompleto (até atual 2º ano incompleto) semianalfabeta	Diarista
Mariana (mãe de Felipe)	45 anos	Escola A	Ensino Fundamental incompleto (até atual 4º ano)	Diarista
João e Maria (pais de Aline)	48 anos	Escola B	Ensino Fundamental incompleto (até atual 4º ano)	João (pedreiro) Maria (diarista)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Além disso, os sujeitos que participam da pesquisa são quatro estudantes, sendo três meninos (Escola A) e uma menina (Escola B). Dois sujeitos são diagnosticados com Dislexia e frequentam: um, o 9º ano do Ensino Fundamental; e o outro, o 1º ano do Ensino Médio (Escola A). O terceiro estudante é diagnosticado com TDAH, Discalculia e Dislexia e frequenta o 1º ano do Ensino Médio (Escola A). O quarto sujeito é uma estudante matriculada no 6º ano, diagnosticada com Transtorno de Leitura e TDAH que frequenta no contraturno o PENOA (Escola B).

Tabela 4 – Estudantes Participantes.

Estudantes	Idade	Escola	Ano/Turma	Diagnóstico
Ricardo	15 anos	Escola A	1º ano EM	Dislexia, Discalculia, TDAH
Marcelo	17 anos	Escola A	1ª ano EM	Dislexia

Felipe	15 anos	Escola A	9º ano EF	Dislexia
Aline	12 anos	Escola B	6º ano EF	Transtorno de leitura e TDAH

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

5.3.1 Escolha dos participantes

Para participar dessa pesquisa, os sujeitos foram escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão:

a) Estudantes:

- i) Estar matriculado/a em qualquer um dos anos compreendendo o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da Escola A e da Escola B;
- ii) Ter diagnóstico de Dislexia/transtorno específico de aprendizagem/leitura;
- iii) Aceitar participar desta pesquisa e ter assinado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE);
- iv) Os familiares terem aceitado participar da pesquisa e terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

b) Familiares/Responsáveis:

- i) Ter o/a filho/a matriculado/a na Escola A ou Escola B, em qualquer um dos anos compreendidos entre o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio;
- ii) Ter o/a filho/a com diagnóstico de Dislexia/transtorno específico de aprendizagem/leitura;
- iii) Aceitar participar desta pesquisa e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

c) Professores:

- i) Atuar como professor/a na Escola A ou na Escola B na disciplina de Língua Portuguesa;
- ii) Ter estudante com diagnóstico de Dislexia/transtorno específico de aprendizagem/leitura, matriculado em qualquer um dos anos compreendidos entre o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, no qual o/a professor/a ministre aula de Língua Portuguesa;
- iii) Aceitar participar desta pesquisa e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE).

d) Gestores:

i) Atuar como gestor/a na Escola A ou Escola B;

ii) Ter estudante com diagnóstico de Dislexia/transtorno específico de aprendizagem/leitura, matriculado em qualquer um dos anos compreendidos entre o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio;

iii) Aceitar participar desta pesquisa e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

CAPÍTULO 6

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Este capítulo é constituído por duas partes, quais sejam: Parte I, em que se analisa e discute sobre o engendramento das relações dialógicas, lançando-se um olhar para os contextos sociais e históricos que constituem os familiares e os estudantes participantes deste estudo e da relação tecida entre os estudantes, a família e a escola e; Parte II, em que se analisa e discute as práticas pedagógicas e a formação docente para a heterogeneidade e para a inclusão, a partir do que enunciam as gestoras e as professoras de Língua Portuguesa das Escola A e B, sobre a prática pedagógica com estudantes com Dislexia.

PARTE I

O ENGENDRAMENTO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS: OS CONTEXTOS SOCIAIS DOS FAMILIARES E ESTUDANTES PARTICIPANTES

As discussões aqui empreendidas a partir de uma análise descritivo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) que responde à concepção dialógica de língua(gem) (BAKHTIN, 2011[1979]), empenham-se em compreender como os enunciados dos participantes desta pesquisa são materializados e como estes sujeitos se constituem em um determinado tempo e espaço. Logo, as vozes sociais aqui estudadas não são uma amostra homogênea de sujeitos que poderiam ser generalizados para outros contextos. Serão apresentados enunciados que emanam de sujeitos constituídos socio-historicamente a partir de suas relações com o outro em um contexto social descrito como um município do Vale do Itajaí/SC.

Isso quer dizer que os aspectos histórico-culturais de constituição desses enunciados perpassam vozes sociais que ecoam e são emanadas a partir desse horizonte avaliativo em questão. Além disso, é necessário pontuar que as histórias aqui não são circunscritas aos participantes, mas também englobam àqueles que vieram antes deles: suas famílias, a escola, a igreja. Isso, pois, compreende-se que os discursos que perpassam os sujeitos são antes ditos por outros e, assim, a dialogia marca, dentre outros aspectos, as aproximações ou não com as práticas de leitura, a valoração dada e a apreciação aferida.

O primeiro aspecto aqui a ser considerado são os elementos que tornam esses participantes em sujeitos singulares, datados e sociais. Assim, a seguir será apresentada a textualização da história dos adolescentes e suas famílias, a qual se discursiviza acerca da inclusão. Essas “múltiplas lentes” permitem conhecer as diversas ideologias (formas de ver e significar o mundo) presentes no espaço escolar.

6.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DOS ADOLESCENTES E FAMILIARES

6.1.1 Apresentando Ricardo e sua família³¹

Ricardo é um adolescente de 15 anos de idade, estudante do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina e, até a coleta de dados, nunca tinha repetido o ano³². Reside em uma casa própria no município de Blumenau/SC com a mãe adotiva desde os primeiros meses de vida, chamada aqui de Sabrina, que também é madrinha de batismo de Ricardo e cunhada da mãe biológica do adolescente.

Sabrina tem 53 anos, possui Ensino Fundamental incompleto (estudou até a 8ª série, atual 9º ano, tendo repetido na 7ª série, atual 8º ano), natural de Blumenau/SC, católica, cuidadora de idosos, atendente na secretaria de uma igreja do bairro e pensionista do falecido esposo. O esposo de Sabrina, pai adotivo de Ricardo, faleceu há nove anos. Antes do falecimento dele, o casal possuía uma microempresa de embalagem, que ambos administraram e nela trabalharam por 14 anos. Após o falecimento do esposo, Sabrina passou a trabalhar na secretaria de uma igreja católica do bairro em que reside, no município de Blumenau/SC.

Conforme relatou Sabrina, Ricardo tinha 6 anos de idade quando o pai adotivo faleceu, aos 43 anos de idade, em decorrência de uma infecção hospitalar. O adolescente sentiu muito essa perda, pois apesar de Ricardo sempre saber de sua adoção por parte de Sabrina e do falecido esposo, ele não teve interesse em manter contato com a família biológica que reside no mesmo município, em outro bairro.

³¹ A narrativa apresentada aqui foi construída a partir da entrevista com Ricardo e a mãe de Ricardo, Sabrina.

³² Em 2019, no final do ano letivo, a pesquisadora retornou à escola e tomou conhecimento que Ricardo havia reprovado em seis disciplinas: Biologia, Matemática, História, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

A mãe biológica de Ricardo, chamada aqui de Fernanda, teve seis gestações que são do conhecimento de Sabrina, sendo que nenhuma foi planejada. Fernanda ficou grávida de Ricardo aos 28 anos de idade, sendo Ricardo o terceiro de seis filhos de Fernanda, nascido de cesariana em 2003, em Blumenau/SC. Em decorrência de algumas dificuldades financeiras, Fernanda não teve condições de criá-los.

Foi então que Sabrina e o esposo, já com uma filha biológica adolescente, adotaram o menino. Segundo Sabrina, as gestações de Fernanda foram todas conturbadas, uma vez que ela tentou abortar várias vezes durante as gestações. No caso, de Ricardo, gravidez a qual Sabrina acompanhou mais de perto, a mãe biológica fez uso de medicações compradas em farmácia e chás para tentar abortar. Além disso, a mãe biológica não se cuidava, tinha alimentação inadequada, não realizada periodicamente o exame pré-natal. Foi receitado pelo médico ácido fólico, mas Fernanda se negou a tomar. Ela pouco amamentou Ricardo, necessitando de uma ama de leite. Sabrina relatou que sempre esteve presente na vida de Ricardo e de sua família biológica, levando alimentos, roupa para Ricardo e para sua família, uma vez que a família vivia em situação precária: não tinham água potável, energia elétrica, alimentação para o casal e os três filhos.

De acordo com Sabrina, Fernanda não trabalhava, se trabalhava, ficava pouco tempo em um emprego. O pai biológico trabalhava em casa, mas Sabrina não soube dizer exatamente qual a profissão atual. Aparentemente, a mãe biológica, Fernanda, era do lar. Ambos têm o Ensino Fundamental incompleto. Para Sabrina, a família biológica “*tem outra vida, outro jeito de viver. Nós temos os pés mais no chão, mais com a realidade*”.

Sabrina mencionou que Ricardo teve dificuldades para se desenvolver fisicamente, sendo que este não crescia nos primeiros anos de vida. Foi quando aos quatro anos de idade, Sabrina procurou um médico endocrinologista no Sistema Único de Saúde (SUS), porque Ricardo “*era magrinho, magrinho e não crescia...*”. Após avaliação médica, Ricardo passou a fazer tratamento para o crescimento. Além disso, no 3º ano do Ensino Fundamental, Sabrina começou a perceber que o filho não conseguia acompanhar as atividades escolares, “*ele não acompanha[va] na mentalidade*”. Os outros irmãos biológicos de Ricardo pararam de estudar e apenas uma irmã concluiu o Ensino Médio. Sabrina disse que os demais irmãos também apresentavam bastante dificuldade para aprender a ler e a escrever, que tinham pouco interesse nos estudos e que deveriam ter algum laudo, mas ela nunca viu.

Ricardo foi diagnosticado com Dislexia, Discalculia³³ e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)³⁴ em 2016, por uma neuropediatra, quando frequentava o 7º ano do Ensino Fundamental, portanto, aos 12 anos. No receituário médico consta a indicação do uso do medicamento Ritalina - 10mg. Segundo Sabrina, o profissional da saúde que acompanha Ricardo atualmente é o neurologista, que solicitou o acompanhamento a cada três meses, mas no momento, por ser atendimento público, Ricardo aguarda há quase um ano para o retorno da consulta. Conforme relatou Sabrina, “*no momento, o que está mais grave é a Discalculia*”.

Quando iniciou o tratamento com a Ritalina em 2016, Ricardo estudava no período vespertino. Ele fez uso contínuo da medicação por dois anos (quando estava nos 7º e 8º anos). Em 2018, quando Ricardo, passou a frequentar o 9º ano no período matutino, o adolescente começou a fazer uso do medicamento, esporadicamente, pois se queixava da sonolência que o remédio causava, dificultando acompanhar as aulas pela manhã.

Esse dado revela muito acerca da aprendizagem de Ricardo e da sensibilidade em diminuir o uso do medicamento. Há estudos que confrontam o uso de Ritalina para auxiliar na aprendizagem, uma vez que o medicamento não influencia na língua(gem) escrita, mas sim, questões de cunho social e cultural (SIGNOR, 2013, 2015; SIGNOR; SANTANA, 2016, 2020). Deste modo, é preciso “considerar, sobretudo, as *práticas sociais* e as *características individuais*” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 77, grifos das autoras) dos escolares a fim de compreender as subjetividades que o constituíram/constituem na esfera escolar e em outras esferas sociais

para não incorrer no risco de “classificar” uma criança de forma equivocada [...] quando, na verdade são aspectos que foram construídos socialmente e, assim, podem ser modificados mediante os processos interacionais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 77-78, grifo das autoras).

As notas referentes ao primeiro trimestre de 2019, apontaram que Ricardo estava abaixo da média em sete disciplinas das 12 que compõem a grade escolar. Além disso, conforme registros da Ata do Conselho de Classe referente ao primeiro trimestre de 2019

³³ Trata-se de um transtorno de aprendizagem que afeta o desempenho na Matemática, conforme descrito pela Associação Brasileira de Dislexia (2018). A Discalculia é classificada pelo código F81.2 na CID – 10 (1993), como sendo, um transtorno específico da habilidade em Aritmética.

³⁴ Este transtorno afeta a concentração e a atenção da criança/adolescente nos processos de aprendizagem. É classificado pelo código F90.0 na CID – 10 (1993), considerado como distúrbios da atividade e da atenção.

e do Caderno de Ocorrências que ficam na sala de Coordenação da Unidade Escolar, e que a pesquisadora teve acesso mediante autorização da direção geral da escola, apontaram que Ricardo tinha deixado de entregar atividades e trabalhos. Segundo esse mesmo Caderno, o estudante também apresentou comportamento inadequado a partir de conversas paralelas com colegas de classe, distraíndo-se durante algumas aulas, conforme escreveram os/as professores/as.

Quanto à Ricardo, ele mencionou que aprendeu a ler na escola e com o auxílio da mãe em casa. O adolescente disse que gostava de ler e geralmente lê “*histórias de fatos [vidas] reais*” em livros. Gosta de assistir vídeos no *Youtube* que falam também sobre histórias reais, “*da vida das pessoas, da rotina da pessoa*”. Ele também realiza leituras sozinho “*quando eu tenho um livro para ler, sempre leio sozinho [...] e os vídeos [do Youtube] também, bem sozinho*”. Além disso, Ricardo lê na forma digital, nas redes sociais, sendo a de mais uso o *Whatsapp*: “*eu uso bastante é o Whatsapp [...] porque eu escrevo bastante*”, também envia áudio e vídeos e faz leituras dos vídeos que lhe são enviados também. Ele ressalta que o “*Instagram tem bastante vídeo e Facebook também*” e que utiliza essas redes sociais para ler/assistir vídeos, porque gosta muito dos vídeos que circulam nesses ambientes virtuais/digitais, que quase não têm legenda.

O adolescente reforçou que costuma jogar “*praticamente quase todos os dias*” jogos compartilhados e que “*prefere sempre jogar com alguém para socializar*”. Diz que precisa da leitura e de concentração também para jogar esses jogos “*de tiro, de carros*”. Justifica tal prática “*porque tem jogos que só tem online, e a pessoa mais capacitada que eu, que joga muito mais tempo que eu, eu vou lá e encontro essa pessoa [...] eu troco informações*”.

Percebe-se aqui que Ricardo realiza muitas práticas de leitura em seu cotidiano, principalmente a partir das possibilidades que são proporcionadas pelas mídias digitais. São elas que o aproximam do conhecimento de mundo, de informações, de novas práticas de língua(gem) escrita emergentes. As mídias, portanto, assumem um caráter muito importante para sua vida, as apreciações que realiza e o modo com que aprende e aprende o conhecimento nesta esfera social. Assim, como seu *querer dizer* (GERALDI, 2013[1991]) nos diferentes gêneros e suportes textuais/discursivos os quais passa a ter acesso com uso das mídias. Tais práticas constituem sua subjetividade na esfera escolar e em outras esferas, como a midiática. Letramentos (*vernaculares, locais ou autogerados*) (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2002; ROJO, 2009) estes que ainda precisam ser vistos e compreendidos com um olhar mais atento e sensível na esfera

escolar pelo professor de que tais práticas de leitura e escrita também constituem esse sujeito um leitor.

Sobre os hábitos de leitura da sua família, ele afirma que vê Sabrina lendo: “*a minha mãe gosta [...] bastante. [...] ela lê coisas da igreja, porque ela é catequista, então, como ela dá aula na catequese, ela sempre tá lendo a Bíblia ou o conteúdo que ela vai passar na próxima aula*”. Além da mãe, de acordo com Ricardo, ele também vê a avó lendo: “*ela lê bastante coisa da igreja*”. Ela lê bastante textos da coletânea “*Canção Nova [...] ela [a avó] lê todo dia*”. As leituras realizadas pela mãe, pela avó e por Ricardo são individualizadas, eles não realizam leituras coletivas “*minha avó na casa dela, eu na minha e a minha mãe sempre fica na cozinha, porque ela escreve ali na mesa e vai lendo*”.

Assim, ao que parece, são as interações realizadas por meio das mídias digitais que propiciam práticas interativas com grupos de pessoas, trocas de conhecimento, apreciações, valorações. Logo, o que antes era realizado em família, como uma prática coletiva, conforme está presente nas falas das professoras que *a posteriori* serão apresentadas, agora é realizada pela internet, de modo virtual/digital, com outras semioses e permeada por hipertextos.

Quanto aos diagnósticos, Sabrina comenta que já tinha ouvido falar na igreja onde ministra aulas na catequese sobre TDAH, Dislexia e Discalculia. Esta começou entender o que eram esses transtornos a partir do momento que começou a receber crianças com esses laudos na sua turma de catequese. Para ela, TDAH tem relação com concentração: “*eu acho que é uma coisa de concentração né, de entender*”. Quanto à Dislexia, Sabrina nunca tinha ouvido falar e teve dificuldades para explicar o que é: “*é erro de letra né? [...] eu só via que ele escrevia errado. Ele comia letra mesmo*”. Segundo ela, a médica lhe informou que “*pode mudar ainda, pode mudar com a idade... vai vindo porque ele vai lendo, ele vai lendo, ele mesmo via procurando as coisas ele vai... ela [a médica] disse que isso ajuda bastante*”. Quanto à Discalculia, esta se referenciou apenas à Matemática e pautada no discurso médico que Ricardo “*vai sair da escola sem aprender*”.

Ricardo foi diagnosticado com Dislexia, TDAH e Discalculia e nunca tinha ouvido falar em nenhum desses transtornos de aprendizagem antes. A partir da explicação do médico sobre esses diagnósticos, aos poucos foi percebendo-os no seu dia a dia, como a dificuldade que já apresentava em cálculos, segundo relatado pelo adolescente:

Pesquisadora: *Como foi pra ti receber esse diagnóstico de Dislexia, de TDHA e de Discalculia? Tu já tinha ouvido falar?*

Ricardo: *Não. Nunca tinha.*

Pesquisadora: *E depois que tu recebeu esse diagnóstico mudou alguma coisa pra ti?*

Ricardo: *Eu acho que não. Eu só fui percebendo. Um era [diagnóstico] que eu não conseguia fazer contas, que eu via diferente, que fazia diferente. Ai realmente, depois eu fui percebendo [...] eu já sabia disso, mas eu achava que era normal de eu fazer a conta e vê o número diferente, não o número, mas o valor. Tipo mais, vezes, eu sempre confundia no final da conta eu tinha feito [a confusão das operações matemática].*

Pesquisadora: *E alguma outra pessoa te explicou o que que era isso?*

Ricardo: *Só o médico. Eu não consigo perceber. Eu só consigo ver o déficit de atenção e a Discalculia.*

Pesquisadora: *A Dislexia, tu não consegue perceber?*

Ricardo: *Não.*

Pesquisadora: *Mas tu entende o que é Dislexia?*

Ricardo: *Não.*

Pesquisadora: *O neurologista fez uns testes contigo?*

Ricardo: *É tinha uma leitura lá. Tinha que ler e depois explicar pra ele o que eu tinha lido ali.*

Pesquisadora: *Foi pedido pra ti escrever também? Tinha alguma troca de letra?*

Ricardo: *Tinha o S, cecidilha, essas coisas. Então se for Dislexia isso, então isso eu consigo perceber. É que só eu não sabia como que era”*

No caso de Ricardo, o médico neurologista realizou alguns testes no próprio consultório, como cálculos matemáticos para resolver enquanto estava sendo consultado e fez a observação do paciente. Não foram realizados outros exames neurológicos, por exemplo, descartando questões biológicas que pudessem influenciar em tais “patologias” ou transtornos de aprendizagem. Foram realizados apenas testes de leitura e cálculo enquanto Ricardo consultava com o neurologista. Sobre a Dislexia, Ricardo disse que não consegue perceber ela no dia a dia, haja vista que não tem clareza do que é, do seu conceito, tampouco sua mãe lhe explicou o que seria, apenas lhe disse o que se tratava o TDAH e a Discalculia.

O que se percebe aqui é que nem a família, tampouco o estudante, compreendem o que são essas “terminologias médicas”, mas as significam de alguma forma com base no que é discursivizado acerca do ensino e da aprendizagem pelo adolescente no contexto educacional. Assim, a Discalculia, a Dislexia e o TDAH, em verdade, assumem o caráter de “nomenclatura” para dificuldades cotidianas que aparecem na escola, como trocar o valor em cálculos matemáticos ou talvez a troca de letras na escrita. Essas dificuldades percebidas a partir do diagnóstico, contudo, não demonstram ter um efeito de sentido na vida “fora da escola”: os diagnósticos são para justificar o desempenho escolar insatisfatório e para isto bastam, tanto para a família, quanto para Ricardo.

6.1.2 Apresentando Marcelo e sua família³⁵

Marcelo tem 17 anos, é estudante do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Ele reside com os pais e mais dois irmãos em uma casa própria no município de Blumenau/SC.

A mãe, chamada aqui de Cláudia, de 41 anos de idade, natural de Blumenau/SC, católica, estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental e não o concluiu. Tem até hoje dificuldades para ler e escrever. Conforme ela afirmou à época da entrevista, repetiu “*um monte de vez[es], [...] uns cinco, seis ano[s]*” e reforçou: “*é eu não aprendia também*” no período em que estava sendo alfabetizada. Mencionou que sua mãe chegou a levá-la em um neurologista quando estava em fase escolar e não conseguia se alfabetizar. Realizou exames como eletroencefalograma, mas não foi medicada. Ela afirmou que o médico disse para ela e para a mãe dela que “*tinha três anos de atraso [...] porque eu também não aprendia*”. Cláudia trabalha como diarista na casa de uma tia de Marcelo e realiza este trabalho quinzenalmente. Vive com o pai de Marcelo há 18 anos. O pai estudou até o 2º ano do Ensino Médio e exerce a profissão de tecelão em uma indústria têxtil do bairro onde residem e está situada a escola.

Cláudia tem quatro filhos. Uma filha de um relacionamento anterior que não convive mais com ela (mora com o pai). Sobre seus quatro filhos, lembra que as quatro gestações foram parecidas, pois a mesma sentia muitas dores durante a gravidez e todas elas não foram planejadas. Cláudia ficou grávida da filha mais velha em 1999, aos 21 anos de idade; de Marcelo, o segundo filho e o primeiro com seu atual esposo, em 2001 aos 23 anos de idade; da terceira filha, em 2006 aos 28 anos de idade; e do quarto filho, em 2010 aos 32 anos de idade. Marcelo foi o único filho que nasceu de parto normal. Os demais filhos nasceram de cesarianas. Cláudia não fez uso de medicação durante as gestações, exceto ácido fólico receitado pelo médico. Ela diz que teve uma alimentação saudável e fazia exame pré-natal periodicamente.

De acordo com Cláudia, Marcelo foi amamentado até que teve meningite, aos dois meses de vida, mas não recorda qual o tipo de meningite (se viral ou bacteriana). Segundo Cláudia, “*a minha comadre acha que isso [de Marcelo ter tido meningite] atrapalhou muito ele. Ela acha que é por causa disso [que Marcelo tem Dislexia, por causa da meningite]*”. Na época o médico afirmou para a Cláudia que Marcelo não teve nenhuma

³⁵ A narrativa apresentada aqui foi construída a partir da entrevista com Marcelo e a mãe de Marcelo, Cláudia.

sequela após ter ficado 15 dias internado em decorrência da meningite. Cláudia não guardou a documentação da internação, tampouco laudo, exames realizados e medicações prescritas para maior detalhamento e entendimento dos procedimentos realizados nesse período.

Aqui é marcante o discurso do *outro* acerca de Marcelo. A voz que interpela é a da “comadre”: “*será que a dificuldade dele não é por causa da anóxia?*” Uma voz que exerce uma força centrífuga (BAKHTIN, 2011[1979]) com relação ao parecer médico de Dislexia, que suscita um embate de forças que culminam em uma concordância da mãe com relação à comadre e ao diagnóstico médico e também um silenciamento, que é responsivo a esse emaranhado de enunciados: pode ser uma coisa ou pode ser outra. O que importa é que Marcelo tem alguma coisa que não é uma causa de cunho familiar. O problema está no cérebro de Marcelo, não na família ou na escola.

O adolescente é o único dos filhos que recebeu o laudo de Dislexia de uma psicopedagoga, quando frequentava o 8º ano, em 2016, aos 14 anos de idade. Ele repetiu de ano duas vezes (até a data da coleta de dados em 2019), sendo a primeira no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a segunda, no 8º ano. Segundo ele, “*Na terceira série [3º ano], eu repeti porque eu não sabia ler*”. No 8º ano “*eu repeti em matemática e acho que Português também*”.

No 1º ano do Ensino Fundamental, quando estava sendo alfabetizado, a professora de Marcelo percebeu que ele não conseguia acompanhar a turma e ajudou-o a desenvolver a coordenação motora. A mãe acredita que essa dificuldade “*deve ser por causa da doença*”, se referindo à Dislexia. Cláudia supõe também que por Marcelo não ter frequentado um Centro de Educação Infantil tais habilidades podem não ter sido desenvolvidas antes. Até seu ingresso na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental, ele ficava em casa aos cuidados da mãe. Já seus outros irmãos mais novos, uma menina de 13 anos de idade e um menino de 8 anos de idade, a mãe os matriculou no pré-escolar (quando a escola em que estudam hoje oferecia esse nível de ensino), porém estes também não frequentaram um Centro de Educação Infantil.

Quando Marcelo frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade, Cláudia diz que foi chamada na escola, porque o filho apresentava dificuldades para ler e escrever. Foi então, que a tia de Marcelo passou a levá-lo a uma psicopedagoga semanalmente durante um ano, profissional esta que o ensinou a ler. As tarefas aplicadas pela psicopedagoga, assim como as atividades escolares eram acompanhadas pelo esposo

de Cláudia, pai de Marcelo e pela irmã mais velha (com 21 anos de idade), que atualmente é estudante de Direito e não mora mais com Marcelo e a mãe.

A escola sugeriu nessa época que Marcelo fosse encaminhado para um neurologista “*para ver o que ele [o filho] tinha de errado*”. O médico, após alguns testes, disse para o pai e para a tia de Marcelo que ele “[*tinha*] *dois anos de atraso na aprendizagem*”. O médico pediu ainda para verificar os cadernos de registros de Marcelo, entretanto, a mãe não recorda se foi solicitado algum outro exame, pois quem acompanhou o adolescente foram o pai e a tia de Marcelo. O médico não passou nenhuma medicação para a criança.

Cláudia nunca tinha ouvido falar em Dislexia até o filho receber o diagnóstico da psicopedagoga e não soube explicar o significado. Nunca ninguém falou o que era. Além disso, mesmo não sabendo ao certo o que é esse transtorno, a mãe de Marcelo, supõe ser um atraso na aprendizagem, e que estaria limitado a não conseguir ler ou querer fazer algo e não conseguir fazer: “*tu vai ler em algum lugar, tu não consegue ler aquilo que tá escrito, tu quer fazer... tu quer ler alguma coisa tu não consegue. Essas coisas*”.

Pesquisadora: *E a Dislexia, a senhora já tinha ouvido falar alguma vez?*

Cláudia: *Não, acho que não.*

Pesquisadora: *A senhora lembra o que que o médico disse pra senhora?*

Cláudia: *Não. Ele só disse atraso. Só atraso.*

Pesquisadora: *E, a Dislexia assim pra senhora hoje... a senhora entende o que é Dislexia?*

Cláudia: *Ó, eu acho que é um atraso que a gente tem, não é isso?*

Pesquisadora: *Como seria?*

Cláudia: *Assim... tu vai ler em algum lugar, tu não consegue ler aquilo que tá escrito, tu quer fazer... tu quer ler alguma coisa tu não consegue. Essas coisas.*

É interessante ressaltar que os diagnósticos não foram elaborados em equipe. O suposto “atraso”, que poderia estar condicionado a um déficit intelectual, não é investigado. Tampouco é questionado o diagnóstico por parte da escola. Conforme aponta o trabalho de Eliassen (2018), os diagnósticos para Dislexia e outros transtornos de aprendizagem (como a Discalculia), devem ser emitidos por avaliação inter ou multidisciplinar, mediante a investigação de fatores da história clínica do sujeito, assim como a sua subjetividade em relação com a escola e a língua(gem) escrita. Nota-se que, embora Marcelo tenha práticas e realize leituras diversas, por apresentar dificuldades outras, foi diagnosticado com Dislexia. E a escola, por desconhecer muitas vezes esses diagnósticos, silencia-se (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019).

Atualmente (2019), o adolescente não tem esse acompanhamento, porque de acordo com Cláudia, se reportando à época em que fazia acompanhamento com uma psicopedagoga “*é muito longe para levá-lo*”. Conforme ressalta ainda “*essa doença também atrapalha quando tem muita bagunça na sala de aula, daí ele não consegue se concentrar*”. Ainda de acordo com a literatura, o profissional especializado para o trabalho clínico com a língua(gem) escrita no caso de diagnóstico de Dislexia seria o fonoaudiólogo (ELIASSEN, 2018), profissional este que não possui lugar e/ou se desconhece a seu trabalho nessa esfera de atividade humana, a escolar.

Sobre Marcelo, ele menciona que costuma ler notícias no celular. Essas notícias referem-se “*a política, jogo [de videogame]*”. O adolescente também realiza leituras de jogos quando costuma jogar *games online* sozinho. Os jogos apresentam temáticas variadas, conforme relatou Marcelo “*jogos de tiro, que é mais infantil, jogo do Batman, jogo um pouco de Minecraft de vez em quando, normalmente eu jogo com a minha irmã ou irmão*”. Ele realiza leituras sozinho em casa, “*assiste séries legendadas*”. Marcelo relatou que “*de vez em quando tem que pausar o filme ou a série para terminar de ler a legenda*”, porque sente dificuldade para acompanhar o que está escrito em português na legenda de um filme em língua estrangeira. Além das leituras que realiza em casa, menciona que realiza leituras na sala de aula, na escola, nas redes sociais. Não realiza leitura na biblioteca, mesmo quando necessita pegar outros livros semanalmente na aula de Língua Portuguesa.

Quanto às suas dificuldades, Marcelo afirma ter um pouco de dificuldades para ler, pois “*às vezes, me perco nas palavras e quando eu estou lendo eu preciso me concentrar bastante e sem barulho, senão eu tenho que começar de novo, porque senão eu não consigo [...]. Aí, normalmente, quando eu estou lendo, eu esqueço o que [es]tou lendo*”. Segundo ele, tem mais dificuldades “*para entender e compreender o que está escrito*”. Na percepção de Marcelo, a família não realiza leituras coletivas em casa, exceto a irmã do meio e Marcelo que trocam informações, ideias sobre os filmes/séries que costumam assistir ou têm interesse em assistir.

Assim, percebe-se que, semelhante a Ricardo, Marcelo encontra nas mídias sociais as mediações necessárias para as práticas de leitura que antes eram papel da família. Entende-se, a partir desta perspectiva, que constituir-se leitor não é apenas aquele que precisa ir para uma instituição que ensine o alfabeto, mas como um sujeito que, para se constituir mesmo um leitor, precisa da dialogia com o livro, com os seus gostos, com a escrita, com os educadores, com a família. Isso, pois, segundo Chartier (1999), o leitor

constitui-se como aquele que ultrapassa práticas leitoras que se pautam em apenas identificar, reconhecer a letra, memorizar as palavras que aprendeu, que lê apenas em um determinado espaço (na escola, na biblioteca, na igreja) e de um modo (sentado). Para o autor, o leitor é livre para escolher as leituras que deseja fazer/realizar. O “leitor que lê andando, que lê na cama” (CHARTIER, 1999, p. 78) que se apropria de outras leituras, em tempos e espaços diversos, de práticas de leitura mais espontâneas, indo ao encontro da sua realidade, das suas vivências e das suas experiências. Isso, pois “[c]ada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular” (CHARTIER, 1999, p. 91).

Tal compreensão da leitura coaduna com a concepção assumida nesta tese, da leitura como interação, como interlocução com o outro, como uma prática social histórica e ideologicamente complexa e heterogênea. Implica afirmar que desta maneira não pode e não deve ser concebida numa visão reducionista pautada na estrutura gramatical e na interpretação de textos em esferas sociais como a escola, igreja e as bibliotecas “que usavam os mesmos instrumentos para impor o *corpus* das obras e das práticas consideradas legítimas” (CHARTIER, 1999, p. 113, grifo do autor). Sujeitos que passam a ser mais ativos a terem contato com diversos gêneros textuais/discursivos que não precisam mais ser folheados, pois estão *online* e podem ser lidos na tela do computador, do *tablet*, do celular. Leitores que têm mais autonomia para escolherem o que ler, quando ler em que espaços querem/desejam realizar suas leituras. Nesse cenário digital, portanto, o leitor não pode ser aquele que domine apenas a escrita, ele precisa dominar os múltiplos textos que circulam socialmente nesse novo suporte (mais democrático) (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2019).

Em relação ao laudo de Dislexia de Marcelo, o adolescente nunca tinha ouvido falar nesse transtorno de aprendizagem: “*quando eu era criança, eu nem ligava pra isso, eu só sabia que eu não sabia ler*”. Mais adiante alguém e, o adolescente não recorda quem foi a pessoa, explicou para ele o que era Dislexia e que este transtorno de aprendizagem se tratava de uma dificuldade na leitura e na escrita, “*na troca de letras*”. Também se recorda que a psicopedagoga “*disse que tinha dificuldade e que tinha que aprender a ler e aí comecei a aprender a ler*”.

Pesquisadora: *Como foi pra ti receber o diagnóstico de Dislexia, tu sabia o que era Dislexia?*

Marcelo: *Não. Quando eu era criança, eu nem ligava pra isso, eu só sabia que eu não sabia ler.*

Pesquisadora: *Não sabia ler?*

Marcelo: *É só isso.*

Pesquisadora: *Por que não sabias ler?*

Marcelo: *Porque eu via que eu não conseguia mesmo [ler].*

Pesquisadora: *Então, alguém te falou depois o que era Dislexia, te explicou depois desse diagnóstico?*

Marcelo: *Sim.*

Pesquisadora: *O que que te falaram?*

Marcelo: *Só quem tem dificuldades pra leitura, pra escrita.*

Hoje Marcelo consegue ler: *“eu leio devagar, de vez em quando eu confundo as palavras, mas eu consigo ler”*. Diferente da fala de sua mãe, Cláudia, Marcelo não se lembra de ter ido ao neurologista, mas lembra que um médico lhe falou sobre seu diagnóstico e afirma que a Dislexia seria *“um retardo mental, um atraso mental e dificuldade na escrita e na leitura”*. O médico explicou que *“eu tenho um atraso de dois anos”*. Aqui pode ser vista a subjetivação do discurso do médico e, possivelmente, também devido a sua repetição pelo enunciado da mãe. A Dislexia parece ainda ser um diagnóstico nebuloso: pode ser um *“atraso mental”*, *“uma dificuldade na leitura e na escrita”* e que alguém disse que era preciso que Marcelo aprendesse a ler, portanto, o diagnóstico justifica sua dificuldade nos desempenhos em atividades escolares.

6.1.3 Apresentando Felipe e sua família³⁶

Felipe tem 15 anos, frequenta o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. O adolescente reside com os pais, mais dois irmãos, o cunhado e a sobrinha em uma casa alugada no bairro em que se situa a escola em que estuda em Blumenau/SC.

Mariana, a mãe, está casada há 21 anos. Conheceu o esposo em 1998 e engravidou à época de gêmeos, quando tinha então 24 anos de idade de *“dois meninos [...] que nasceram com problemas [...] eles ficaram grudadinhos, eram gêmeos isquiópagos³⁷”*, afirmou. Os meninos nasceram de cesariana e acabaram falecendo após a cirurgia para separá-los, conforme relatou Mariana. Mariana tem 45 anos, Ensino Fundamental incompleto (estudou até o 4º ano), nunca repetiu de ano. Ela é natural de Pedras Grandes/SC, evangélica e, na época da coleta de dados, trabalhava como diarista. O pai de Felipe, tem o Ensino Médio incompleto (estudou até o 3º ano), é padeiro em um

³⁶ A narrativa apresentada aqui foi construída a partir da entrevista com Felipe e a mãe, Mariana.

³⁷ São gêmeos que nascem unidos e “podem estar ligados pelo baixo abdômen, pélvis, sacro e extremidades inferiores. Não há envolvimento do coração ou de grandes vasos. Podem coexistir anormalidades no trato biliar, trato gastrointestinal superior ou sistema nervoso central” (MÓDOLO; AMORIM; CASTIGLIA; DIAS; GUASTI, 2002, p. 448).

mercado localizado no bairro em que reside. O mercado também emprega Felipe, como menor aprendiz, às quartas, quintas e sextas-feiras, conforme apontou a mãe à época da entrevista.

Em 2001, com 27 anos de idade, Mariana ficou grávida novamente de uma menina, irmã mais velha de Felipe, hoje com 18 anos de idade. Em 2003, com 30 anos, nasceu Felipe, de 15 anos de idade; e em 2006, aos 33 anos de idade, nasceu o irmão mais novo do adolescente, hoje com 13 anos de idade. Todas as gestações de Mariana não foram planejadas e em todas foram realizadas cesarianas. Mariana afirma ter tido uma boa alimentação e ter feito exame pré-natal. Durante a gravidez de Felipe, Mariana fez uso de medicação para toxoplasmose, após resultados dos exames constando a doença. *“Então, eu tratei a gravidez todinha até o último dia de eu ir para a sala de cirurgia, eu tive que tomar o remédio. [...] Eu tinha que tomar porque podia prejudicar ele [Felipe]”*. De acordo com Mariana, foram realizados exames em Felipe para averiguar que este estava livre da doença. Mariana fez uso também de vitaminas prescritas pelo médico, mencionado o ácido fólico.

Com relação ao desenvolvimento de Felipe e dos outros dois irmãos, Mariana não observou diferença. Contudo, ela relatou que quando amamentava Felipe ainda quando este tinha 2 anos e 7 meses, ficou grávida do filho mais novo e, aos poucos, foi tentando explicar para Felipe, mesmo este não tendo muita consciência do que Mariana falava com ele, que estava grávida, que não poderia mais amamentá-lo. Mariana acredita que:

eu tenho até hoje comigo que ele ficou assim revoltado por causa disso, que ele é fechado assim. Agora, hoje que ele tem 15 anos, hoje ele já [...] tá mais mudado, já mudou um pouco, já conversa mais com a gente, já tem mais diálogo, mas antes ele era bem fechado, bem na dele.

Felipe diferente dos outros dois sujeitos pesquisados, chegou a estudar em outras duas escolas antes de ser matriculado na instituição em que está frequentando atualmente (2019). Segundo relato da mãe, todos os filhos frequentaram a Educação Infantil antes do ingresso na escola, principalmente devido ao fato de Mariana trabalhar fora nesse período. Entretanto, ela destaca que *“[Felipe] sempre foi mais devagar do que os outros dois [filhos]. Ele sempre teve essa dificuldade”*.

Na escola anterior, Mariana foi chamada porque Felipe não aprendia, *“eles não faziam nada, falavam que ele tinha alguma coisa e não aprendia, mas eles não me orientavam nada, ah procura isso, procura aquilo. [Felipe] não presta atenção, é*

desligado, mas então, me ajuda a fazer alguma coisa”, destacou Mariana. Situação diferente quando Felipe passou a estudar na atual escola, em que ela foi chamada e lhe solicitaram que procurasse ajuda de um profissional para avaliar o filho, uma vez que este apresentava *“muitas dificuldades”* na aprendizagem *“ele não aprendia, não se desenvolvia, parece que [ao invés] dele ir pra frente ele voltava pra trás, parecia que ele parava no tempo”*, relatou Mariana.

A mãe disse que orientava o filho a perguntar para a professora na sala de aula quando não entendia o conteúdo, a atividade, quando Felipe se queixava que não aprendia: *“pede ajuda, chama a professora, pede filho, diz que tu não conseguisse entender, que ela vai te explicar. Ai ele ficava com medo de perguntar com medo que a professora fosse brigar”*. Mariana relata que ela e o esposo chegaram a conversar com outras pessoas que tinham *“mais conhecimento”* para ver o que poderiam fazer pelo filho. Essas pessoas, orientaram Mariana e o esposo a pagarem uma consulta *“vão lá, paga uma consulta, é legal vão lá ver, vai ajudar aí a gente foi atrás [de uma ajuda profissional] [...] pa[gamos] cinco sess[ões] [...] em uma clínica que só tratava disso”*, afirmou.

Felipe já repetiu de ano uma vez, quando frequentava o 4º ano, pois não conseguia acompanhar na escola, conforme informou a mãe. Além disso, Mariana mencionou que Felipe é *“muito fechado [já quando tinha uns 9, 10 anos de idade], até hoje ele é muito fechado pra gente conversar. Ele é bem na dele”*.

O escolar foi diagnosticado com Dislexia aos 9 anos de idade (2013) por uma psicopedagoga, quando frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o relatório emitido por uma psicopedagoga à época durante essas 5 sessões que realizou 1 vez por semana. Foi nesse período que Felipe aprendeu a ler, segundo apontou Mariana.

Mariana relembra que chegaram a levar Felipe para consultar com uma neurologista na Policlínica do município em que residem. Foi então, que o adolescente foi examinado e constatou-se, segundo os clínicos responsáveis, que ele não estava ouvindo direito devido a uma hipertrofia adenoideana e de tonsila palatina *“um lado era bem dilatada, bem grande”*. A médica sugeriu que Mariana fizesse a cirurgia de retirada da tonsila adenoideana e palatina de Felipe com um otorrinolaringologista e *“[...] depois quando eu voltei na neuro da cirurgia, a neuro falou bem assim: ‘que não era nada que tinha isso [referindo-se ao relatório da psicopedagoga], o problema é que ele tinha é que ele não escutava direito e não conseguia aprender”*”, relatou.

A professora na época falou para Mariana que havia percebido uma mudança na aprendizagem de Felipe bem significativa, que este estava conseguindo acompanhar a

turma com as atividades propostas em sala de aula. Conforme relatou Mariana, a neurologista não emitiu laudo, pois o problema de Felipe era “*que ele não conseguia ouvir e daí ele não aprendia, não é que ele tinha a Dislexia*”. A neurologia realizou testes, “*só que eu nunca pedi nada pra ela [médica]*”, diz Mariana. Felipe nunca precisou fazer uso de medicação para o aparente diagnóstico de Dislexia. Atualmente, ele não faz acompanhamento com um profissional da saúde.

A mãe e a irmã mais velha, geralmente, acompanham o rendimento escolar do adolescente. A irmã mais velha chama a atenção do irmão para que peça ajuda a ela quanto à realização das atividades escolares, conforme já observou a mãe em casa, “*na matemática, ele era muito ruim [...] sempre teve dificuldade na aprendizagem, na leitura, sempre, sempre...*”.

Felipe lê, mas em um primeiro momento, respondeu para a pesquisadora que “*não*”, assim como afirmou que não gosta de ler. O adolescente ressalta ainda que leitura de “*livro não [faz]*”, mas que lê no celular. Felipe faz outras leituras no celular e as leituras que diz não realizar a partir dos livros, fazem ele se perceber ou se reconhecer como não leitor, porque não lê livros. No celular costuma ler “*as coisas nas redes sociais, [...] as coisas que as pessoas postam, vídeos ou o que elas escrevem*”. Felipe lê livros apenas na escola e “*só quando os professores pedem*”. Quem geralmente mais pede para realizar as leituras em livros é a professora de Português, destaca Felipe. Essas leituras são praticadas em voz alta “*nós le[m]os para a sala toda*”, na escola. Em casa, diz não realizar a leitura de livro.

A história textualizada até o momento demonstra que a discursivização desfavorável com relação ao escolar decorre do fato de que ele não corresponde às expectativas de desempenho acadêmico, realizando atividades em livros, lendo literatura, resultando em um afastamento afetivo tanto com relação à escola, quanto à figura do docente em sala: ele tinha receio até de tirar dúvidas, de interagir em sala de aula. Isso também pode ser observado na relutância inicial do estudante diante da entrevista com a pesquisadora, também professora de Língua Portuguesa, ele afirma que “*não lê*”. Esse enunciado poderia ser responsivo ao discurso médico e pedagógico inculcado e que perpassa sua subjetividade: “*Quem é Felipe? Aquele que não lê*”.

Além disso, novamente vê-se que as mídias sociais inauguram esse lugar mediador para com a relação com a língua(gem) escrita que a escola não consegue ocupar. Felipe, diferente da resposta de sua mãe, diz que aprendeu a ler na escola, mas não lembra quem o ensinou a ler. Mesmo não se considerando leitor de livros, não acredita que tenha

dificuldades para realizar as leituras, por exemplo, ao se referir às leituras que realiza nas redes sociais. “*Eu leio normal*”, afirma Felipe. Ele faz leituras das redes sociais como o “*Facebook, o Whatsapp, o Instagram, Snaptube que dá para baixar vídeos*” no celular, em seu quarto, sozinho e, na escola. Contudo, também realiza leituras em outros ambientes e coletivamente quanto ao uso do celular: “*Depende muito onde eu [es]tou... na casa dos amigos*”. A mediação das práticas é, assim como no caso dos outros participantes escolares, uma interação coletiva realizada pelas mídias digitais. Nesse local, ele não é aquele que não lê, ele é leitor.

Felipe também realiza leituras da igreja, conforme informou a mãe, porque toda semana é solicitado um relatório do trecho que cada um escolheu para ler da Bíblia. Geralmente, Felipe pede ajuda para a irmã mais velha, pois é preciso escolher o trecho, compreender o que a mensagem quer transmitir e escrever sobre o versículo escolhido para ser apresentado ao grupo da igreja todo sábado. “*Eles se reúnem, todos os jovens e cada um lê o seu*”, afirmou Mariana. De acordo com a mãe, até o pastor da igreja em que frequenta comentou com Mariana que antes “*Felipe nem abria a boca, agora ele fala [...] envergonhado, o Felipe está nos surpreendendo*”. Além disso, Felipe é baterista na igreja, e toca durante os cultos realizados “*ele ama, ele ama tocar bateria, é uma coisa assim que ele ama*”, enfatizou a mãe. Felipe também estuda bateria em casa, uma vez que os pais compraram o instrumento. Segundo Mariana, essas práticas sociais realizadas na/pela igreja têm ajudado bastante Felipe na leitura, na escrita e a interagir mais com as pessoas.

Em casa, a Bíblia é um dos livros lidos pela família, mas essa leitura não é realizada coletivamente com a presença do pai, da mãe e dos irmãos. O pai é o membro da família que Felipe vê mais tempo lendo a Bíblia, porque “*quando ele prega na igreja ele pega a Bíblia e estuda*”, afirmou o adolescente. O pai de Felipe é pastor em uma igreja evangélica. Felipe menciona que há outros livros em casa, mas não recorda sobre o que tratam, sobre quais gêneros pertencem esses livros. Felipe não lembra de ver a irmã mais velha e o irmão mais novo lendo em casa. Apesar disso, julga que a família gosta de ler, mas não sabe dizer o que ela lê. Diz ainda que “*no celular lá em casa todo mundo lê*”. O adolescente lembra ainda que o pai e a mãe costumavam realizar leituras com ele quando estava aprendendo a ler.

Quanto ao diagnóstico, a mãe de Felipe não soube explicar o que é Dislexia: “*nunca me falaram[...] só sei que ele tem isso*”.

Pesquisadora: *A senhora já tinha ouvido falar o que era Dislexia?*
 Mariana: *Não, nunca. Eles falavam que era déficit de atenção, que não conseguia prestar atenção.*
 Pesquisadora: *E hoje em dia, a senhora sabe o que é Dislexia?*
 Mariana: *Não sei.*
 Pesquisadora: *Alguém veio explicar depois?*
 Mariana: *Não.*
 Pesquisadora: *A senhora foi procurar depois [do laudo] pra ver... então, se eu perguntar pra senhora o que é Dislexia...*
 Mariana: *Pra mim... só sei que ele tem isso. Tanto é que a neuro falou pra mim que era déficit de atenção, que ele não prestava atenção, que ele não conseguia se focar.*

Felipe ao receber o laudo de Dislexia não lembra do caminho percorrido para chegar até esse diagnóstico. Não recorda se a escola chamou a família, em qual médico foi consultar, desconhece se o médico realizou testes para diagnosticá-lo, assim como não soube dizer durante a entrevista quem disse a ele que tinha Dislexia.

Pesquisadora: *Tu sabes o que é Dislexia? Tu já tinha ouvido falar?*
 Felipe: *Eu nunca ouvi falar.*
 Pesquisadora: *Tu nunca ouviste falar? E depois do teu laudo tu foi atrás saber o que era? Alguém te falou o que era?*
 Felipe: *Não.*
 Pesquisadora: *Hoje se eu perguntar pra ti o que é Dislexia [...], tu saberia me responder o que é Dislexia?*
 Felipe: *Não. Não sei.*

Ressaltam-se dois aspectos nesses excertos: o desconhecimento de Felipe e da família perante o diagnóstico e a falta de necessidade de ter conhecimento sobre este diagnóstico. Ao que parece, o laudo por si só basta, um laudo nebuloso, sem explicação nem por parte dos clínicos responsáveis, nem pela escola. Mas também reflete e refrata uma realidade que pouco interessa: o laudo foi emitido por intermédio da escola, para justificar um “fracasso escolar” que era “individual” ao estudante. Pouco importa se, na prática e na vida diária, se na vida familiar ou se no mercado de trabalho, as dificuldades de desempenho escolar serão observadas a partir da lente deste diagnóstico ou não. O laudo foi uma necessidade instituída, mas que não possui valor de mudança na vida cotidiana dos envolvidos, nas interações realizadas e nos processos de ensino e aprendizagem na escola.

6.1.4 Apresentando Aline e sua família³⁸

Aline é uma adolescente de 12 anos de idade que frequenta o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina no período matutino. Três vezes por semana (segundas, quintas e sextas-feiras), no período vespertino, Aline, frequenta o PENOA. A estudante repetiu uma vez de ano quando estava no 4º ano do Ensino Fundamental (em 2016), quando estudava em outra escola pertencente à rede pública municipal de ensino.

Em 2019, a adolescente mudou-se para a atual escola, uma vez que a escola anterior ofertava o ensino até o 5º ano do Ensino Fundamental e era mais próxima de sua casa. Ela reside em uma casa própria no município de Blumenau/SC com seus pais, chamados aqui de João e Maria. Aline tem um irmão mais velho (com 26 anos de idade) que não mora com eles, em virtude de ter formado uma nova família.

A entrevista realizada com Aline e a família é distinta das demais pelo fato de que o pai e a mãe compareceram ao encontro com a pesquisadora. Com os demais participantes, apenas a mãe assumiu o papel como “interlocutora”. João e Maria se conhecem desde tenra idade. Ambos viveram a infância e a adolescência em um município do interior do Estado de Santa Catarina. Os dois frequentaram a mesma escola no município em que moravam e estudaram juntos até o 4º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o casal, eles não concluíram o Ensino Fundamental, pois a escola ficava longe de sua residência e ofertava até o 4º ano do Ensino Fundamental. João relata ainda que para poder dar continuidade aos estudos, era necessário ir mais longe e as famílias não tinham condições de arcar com as despesas desse deslocamento. Além disso, precisavam ajudar nos afazeres domésticos e na lida do campo (da lavoura). “*Nós estudávamos até meio-dia, à tarde tinha que trabalhar [na lavoura de fumo]... isso ia até nove, dez horas da noite*”. De acordo com o pai, eles tinham pouco tempo para estudar e em casa não se tinha o hábito da leitura devido ao labor da vida do campo.

Resolveram se mudar para o município de Blumenau/SC quando se casaram em busca de melhores condições de vida. João, com 48 anos de idade, atualmente é pedreiro. Maria tem a mesma idade do esposo e trabalha como diarista. Ambos afirmaram não gostar muito de ler. O pai ressaltou que não gosta por não entender as palavras que estão escritas e as poucas leituras que realiza estão relacionadas ao trabalho, na construção civil.

³⁸ A narrativa apresentada aqui foi construída a partir da entrevista com Aline e seus pais, João e Maria.

O irmão mais velho de Aline, após ter casado e formado uma nova família, desistiu dos estudos quando frequentava o último ano do Ensino Médio. De acordo com a mãe, o irmão de Aline que estudou na escola em que a menina está matriculada atualmente, nunca apresentou dificuldades como a filha apresenta.

Pode-se perceber que a valoração das práticas de leitura não está presente nos enunciados dos familiares, a qual é direcionada às atividades laborais de cunho braçal, inclusive, não sendo apreciado o papel da escola no tocante à possibilidade de “mudança de vida através da educação”, uma possibilidade ainda muito distante para a família. Isso porque, o lugar de fala desses atores sociais emerge do pouco acesso que tiveram à leitura e a outros bens culturais, pontualmente, de obras literárias durante seu percurso escolar e devido ao valor e à exigência do trabalho no campo, nas lavouras de fumo. Ideologia esta que perpassa os discursos de João e Maria. Assim, o *capital cultural* (BOURDIEU, 2013) presente na família de Aline, se pauta no valor do trabalho como sobrevivência, uma vez que a vida no campo à época era árdua e desigual, como muitos outros contextos que se pode encontrar na sociedade na atualidade (2020). Tais desigualdades sociais e culturais passam a ser perpetuadas na esfera escolar em que se constitui e se constrói a homogeneização destas práticas de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes, uma vez que ainda se compreende este sujeito como dotado de méritos individuais. Deste modo, todo aquele que não alcançar os índices desejados acaba por fracassar na escola, é classificado e excluído dos processos de aprendizagem.

Aline foi diagnosticada com Transtorno de Leitura e TDHA quando tinha 9 anos de idade. Faz uso de Ritalina - 10mg há mais ou menos uns dois anos, de acordo com a mãe. “*Ela toma [uma vez por dia] só de manhã e só período que tem aula, porque que nem final de semana ela não precisa tomar. É só para ela ficar [concentrada]*”. Quando a adolescente faz uso do medicamento, segundo os familiares, ela muda de comportamento, João e Maria referem que “*ela fica mais calma*”.

À época da entrevista (2019), a mãe havia descoberto que Aline não estava tomando o medicamento, conforme enuncia “*quase duas semanas [Aline] não tomava o comprimido. Daí eu conversei com ela: ‘tu tem que tomar todo dia’, daí hoje ela tomou*”. O pai ressaltou ainda: “*hoje eu fiz ela tomar, eu estou de olho*”. A mãe disse que a adolescente justificou o motivo de não estar mais fazendo uso da Ritalina: “*porque ela não gosta de tomar remédio*”. “*Ela diz que trava na garganta*”, afirmou João. Segundo Maria, “*Mas ela me prometeu que ela vai tomar agora, todo dia, porque as notas do boletim dela [vieram] bem baixas*”. Aqui se percebe que, para os familiares, o uso do

medicamento tem sentido com relação às notas do boletim escolar, apesar das queixas da criança com relação ao seu uso. A mudança de comportamento não é vista como algo maléfico, talvez nem como algo benéfico, é apenas uma constatação: ela fica mais calma.

Sobre o diagnóstico de Aline, de acordo com Maria, quem notou algo de diferente na aprendizagem da adolescente foi a dona da casa que a empregava: “*Quem notou isso foi a minha patroa*”. A patroa de Maria é professora e, certa vez, Maria levou a filha para o trabalho, foi quando a patroa “identificou” a dificuldade da estudante ao não conseguir fazer uma atividade que “*era coisa de uma criança de creche*”, afirmou. Então, Maria resolveu conversar com a diretora da antiga escola de Aline:

Eu conversei com a diretora, daí onde que eles perceberam e me mandaram os [papeis] para marcar um médico, se não... porque a gente está o dia inteiro fora, a gente não fica assim em cima. Daí quem tem que notar, como diz a minha patroa, era a professora, já tinha que ter notado isso ó [fez sinal com a mão “faz tempo”].

Aqui ressalta-se o papel do pedagogo como o primeiro “identificador” da Dislexia ou de transtornos de leitura, contexto enunciado tanto pela “patroa” quanto pela mãe. Em conformidade com o que aponta a literatura, nos estudos de Eliassen (2018), Giroto, Araujo e Vitta (2019), o professor assume essa responsabilidade, inferindo-se assim que irá imediatamente encaminhar para a clínica, para a “remediação” fora do espaço escolar. Apesar disso, o que há de fato é um desconhecimento por parte desses profissionais quanto aos “sintomas” de uma alteração que seria de cunho “patológico”, confundida com aquelas que têm origem devido às desigualdades sociais, de acesso aos bens culturais, às culturas do escrito (GALVÃO, 2010).

Além disso, após o encaminhamento clínico, o papel do pedagogo e da escola “se apaga”, ou é silenciado pelo valor dado aos profissionais da saúde. Assim, aspectos pedagógicos relevantes para se compreender as dificuldades que o escolar apresenta são suprimidos da avaliação clínica, o que ocasiona, muitas vezes, em uma medicalização das dificuldades escolares. Por esse motivo, Aline faz uso de medicamento, como se ele, por si só, pudesse dar conta dos processos de ensino e aprendizagem na escola, assim como ressignificar sua relação perante a língua(gem) escrita (SIGNOR, 2015; SIGNOR; SANTANA, 2016; SIGNOR; SANTANA, 2020).

Atualmente (2019), a estudante está sem acompanhamento. De acordo com os pais de Aline, o neurologista que atendeu a menina no início do ano (2019) quando foram “renovar o laudo”, encaminhou a estudante para um psicólogo também. Como esses

atendimentos são realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), os familiares aguardam com a filha, serem chamados para iniciarem as sessões de psicoterapia. Anteriormente, os pais ressaltaram que levavam Aline toda semana no “*postinho*” do bairro para receber atendimento com uma profissional da saúde, neste caso, uma fonoaudióloga. A mãe informou que após dois anos de atendimento (entre 2017 e 2019), a fonoaudióloga dispensou Aline, portanto, lhe deu alta. O pai e a mãe concordam e afirmam que “*depois que ela foi ali, ela melhorou bastante*”.

Quanto à escola, a mãe menciona que Aline “*gosta de vir para escola*”. O pai diz que Aline gosta muito de um jogo que é jogado no período da tarde quando ela frequenta o PENOA, diz que “*esse joguinho de coisa [tênis de mesa] que eles jogam ali, isso ali é uma festa para ela*”. A mãe ressalta que “*ela adora esses negócios de futebol*”. Sobre a leitura de Aline, o pai diz que acha que ela é uma pessoa que lê, que sabe ler bem. Apesar das dificuldades descritas, eles a consideram leitora a partir das seguintes falas: “*Ela lê bonito, ela lê bem assim*”, diz a mãe. “*Ela lê bem até[...] Ela lê bem, porque a gente não sabe ler bem*”, diz o pai. Em outra passagem da mãe, ela comenta que a menina sente vergonha de apresentar trabalhos para os colegas na sala. Aqui pode-se observar a coocorrência das vozes sociais, em uma constante batalha pela força do dizer: de um lado, a escola e os profissionais da saúde atestando que Aline tem dificuldade, que não lê; esses enunciados perpassam os dizerem dos familiares sobre a filha, parece até com desconhecimento acerca do que realmente seriam esses “rótulos” que a ela são dados; por outro lado, para eles, ela “*lê bem, bonito*”. Essa dicotomia de discursos perpassa a narrativa da família e também imprime significados dicotômicos perante a escola e o papel dela na vida: é para encaminhar para diagnóstico; é para ensinar e aprender.

Quanto à Aline, ela afirma que lê, às vezes, e que gosta de ler livros, mas não sabe o porquê gosta de ler e os livros que lê são emprestados da biblioteca. Embora goste de ler, Aline refere que tem dificuldades. Ela afirma que na hora da leitura se atrapalha com as letras e que não consegue ler nas linhas. Apesar disso, Aline costuma fazer leituras sozinha, em casa no quarto e, geralmente, faz isso “*para treinar a leitura*”. Lê na cozinha, na escola, “*às vezes na biblioteca e, às vezes, lá na sala [de aula]*”. Aline não costuma fazer leituras na internet. Das vezes que usa o celular, costuma se comunicar com a mãe por meio de redes sociais como *WhatsApp* e a mãe responde enviando, às vezes, áudios ou textos escritos. Um aspecto a ser ressaltado é o afastamento de Aline e da família de práticas de leitura, quer sejam individuais, quer sejam coletivas, em papel ou suportes

digitais, de modo prazeroso, afetivo. A significação dada à leitura pela estudante é vista como “um treino” para melhorar o desempenho escolar.

Na escola, Aline também realiza algumas leituras quando frequenta o PENOA, “*a gente lê as leituras que ela [a professora] escreve no quadro*”. A adolescente ressalta que não tem dificuldades para copiar o que está escrito do quadro, ela consegue acompanhar se a professora escreve de letra cursiva (pegada) ou letra de forma (solta). Esta sinaliza que não tem dificuldades também para acompanhar a aula quando os professores, seja no PENOA ou do ensino regular, realizam ditado do conteúdo, de palavras ou de atividades. Pode-se inferir, portanto, que a dificuldade está em fazer uso e ter práticas sociais de leitura que sejam significadas cotidianamente, que sejam funcionais, que ressignifiquem sua relação de afastamento perante a língua(gem) escrita.

A estudante menciona que a disciplina que mais dificuldades apresenta na escola é Língua Portuguesa, apesar de conseguir escrever. A leitura que é realizada na aula de Língua Portuguesa é feita de maneira individualizada: a “[*gente*] *lê baixo*”, relata Aline, diferentemente, daquela realizada na disciplina de História, em que a estudante menciona que realiza a leitura em voz alta. A menina sente-se instigada na aula de História, chegando a solicitar sua vez para realizar a leitura em voz alta. Os colegas de classe e Aline têm bom relacionamento e, mesmo sendo seu primeiro ano nessa escola, a adolescente não vê diferença no tratamento, sente-se acolhida naquele espaço. Percebe-se, portanto, que as dificuldades são discursivizadas de acordo com a esfera em que Aline frequenta: o problema está nas aulas de Língua Portuguesa, não na aula de História, mesmo que as leituras sejam realizadas.

Sobre os materiais de leitura que Aline e a família têm em casa, a adolescente disse que possuem a “*Bíblia e alguns livros*”. Esses materiais são guardados no quarto em uma estante ou algo parecido. Ela não soube dizer para a pesquisadora qual livro mais gostou de ler ou menos gostou de ler. Aline apontou que a família gostava de ler. A adolescente vê a mãe lendo livros em casa, mas não sabe que tipos de livros, temas, assuntos a mãe lê nesses livros. Parece que a língua(gem) escrita ocupa um lugar tão secundário e disfuncional nas práticas cotidianas da família que nem é recordada ao certo. Nesse sentido, ser um leitor ativo, é ter um *querer dizer* a partir das leituras que realiza e que se utiliza de *estratégias do dizer* quando constrói e produz os sentidos daquilo que leu (GERALDI, 2013[1991]). Leitor em busca de leitura de informações, para estudo, para fruição, dentre outras tantas leituras que vão permitir ao leitor ampliar outras formas de dizer, de se constituir e constituir o outro. Portanto, esse aprender que é processo social

e histórico precisa promover no leitor a significação, a produção de sentidos dos textos que lhe são dados a ler e dos textos que escolhe realizar as leituras.

De acordo com a adolescente, o pai e a mãe costumam ler com Aline em casa, apesar de os familiares também apresentarem muitas dificuldades na leitura, conforme ambos afirmaram na entrevista. A mãe ressalta ainda que o esposo tem mais dificuldades na leitura do que ela, a esposa. Maria diz: *“Eu e ele a gente [estudou] junto e ele toda vida foi assim mais difícil [para] ler. Por isso, que eu digo assim, às vezes, a menina já né, já puxa também né [é parecida com o pai]? É que ela escreve muita coisa errada e ele também”*. Maria observa isso em casa quando acompanha a filha nas tarefas escolares. João afirma que Aline *“come muito as palavras”* quando realiza as leituras. Maria relata ainda que *“às vezes, ela confunde o F com o V, o M com N”*.

Quanto ao diagnóstico, os pais de Aline não sabem ao certo o que é Dislexia, do que se trata, porque nunca ouviram falar. João e Maria também nunca tinham ouvido falar do diagnóstico de Transtorno de Leitura e TDAH da filha. Conforme relata Maria: *“Eu ainda não sei direito o que que é assim... o que é?”*. O pai tenta explicar arriscando dizer que o Transtorno de Leitura seria algo que venha a prejudicar Aline na escola, segundo enuncia: *“a gente acha que é uma coisa que prejudica ela no colégio, falta de atenção”*. Já Aline, relatou também que não tinha ouvido falar sobre isso.

Pesquisadora: *Tu já tinhas ouvido falar o que que era Transtorno de Leitura e TDAH?*

Aline: *Não.*

Pesquisadora: *Tu sabes o que é?*

Aline: *Não.*

Pesquisadora: *Alguém chegou a te explicar o que é o Transtorno de Leitura e TDAH?*

Aline: *Não.*

Pesquisadora: *Então hoje, se eu te perguntar o que é um Transtorno de Leitura, TDHA, tu sabes me responder?*

Aline: *Não.*

Assim, instiga-se o fato de que, se a escola e os processos de ensino e aprendizagem da língua(gem) escrita foram e ainda são tarefa árdua, descontextualizada e sem sentido para os familiares, a escola poderia ou estaria contribuindo para sua aproximação ou afastamento das práticas de leitura. Além disso, o quanto essas questões da história de vida da família e da adolescente possuem impacto nas práticas pedagógicas, ou mesmo clínicas, voltadas às dificuldades é um ponto a ser pensado. Não se sabe ao certo como a escola tem acolhido essas diferentes formas de vivências e experiências para

com a leitura. O laudo parece ser somente mais um relatório que atesta as dificuldades já mencionadas pela escola e que pouco significa na vida de Aline ou da família. Ou seja, muitas vezes, não se lança um olhar por parte dos profissionais da saúde e da educação quanto aos problemas e as queixas enfrentadas e apresentadas pelo estudante em seu cotidiano escolar, o que implica em um processo de normatização da “doença do não aprender” (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019), da patologização do sujeito que não aprende na escola e que reforça esse julgamento e sentenciamento de “incapaz” (MOYSÉS; COLLARES, 2013a, 2013b).

Assim, os discursos que constituem esses estudantes na escola e por suas famílias, apontam para forças centrípetas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) a partir dos enunciados que naturalizam as suas dificuldades, mesmo sem saber o significado do diagnóstico de Dislexia. Tal produção social que reverbera nos discursos e ações destes atores sociais (família, estudantes, gestores, professores de Língua Portuguesa) não é neutra, é um lugar em que se manifesta a ideologia. Neste caso, de uma ideologia em que não se considera a singularidade, tampouco as desigualdades sociais, históricas vivenciadas por estes sujeitos e suas famílias antes e durante seu ingresso na escola. A singularidade aqui, não é compreendida e/ou “articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (CANDAU, 2012, p. 239). Ao contrário, a elas são atribuídos a significados/sentidos negativos, “são construções históricas e sociais” [...] e são atravessadas por relações de poder.” (CANDAU, 2012, p. 239).

Não há deste modo, um excedente de visão (BAKHTIN, 2011[1979]) que se lance para uma compreensão daquele que é diferente nos processos de aprendizagem a partir das suas singularidades, mas se elege e se reforça um discurso do “incapaz” pelas dificuldades apresentadas durante estes processos de aprendizagem por ideologias que homogeneízam as distintas formas de ser, se expressar, agir neste espaço. Esses processos que são históricos, sociais e ideológicos estão vinculados a produções de condição em que se busca e ainda se exige na esfera escolar, um sujeito que não possa errar enquanto aprendiz, mas sim, de um estudante ainda idealizado.

Segundo Geraldi (2015b, p. 104) “[...] apequenou-se no grande feito de desqualificar o diferente e moldá-lo à imagem real e concreta do homem branco, ocidental e europeizado” em que se elege um corpo ideal, um comportamento padrão e o apagamento das subjetividades que constituem estes sujeitos na esfera escolar a partir de um padrão pré-estabelecido e imposto como adequado, correto, normal. As dificuldades

de aprendizagem, desta maneira, acabam por distanciar os aprendizes dos demais ao não se considerar as “particularidades discursivas que apontam contextos mais amplos” no que diz respeito ao uso da língua(gem) em outras esferas sociais e da “heterogeneidade constitutiva” marcada por esses enunciados e pelo lugar de fala ocupado por estes estudantes na escola (BRAIT, 2018, p. 13).

6.2 A RELAÇÃO TECIDA ENTRE OS ESTUDANTES, A FAMÍLIA E A ESCOLA

As políticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva e as diretrizes estaduais, aderindo ao que é posto nos documentos federais, no caso de Santa Catarina, em que esse estudo é realizado, entendem que todos têm direito ao acesso à educação e, logo, todas as crianças, adolescentes e jovens devem ser acolhidas(os) sem haver qualquer tipo de discriminação, seja pelos aspectos físicos, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticos, entre outros (BRASIL, 2001, 2008b; SANTA CATARINA, 2016, 2017b, 2018a). De acordo com que foi apresentado acerca do diagnóstico de Dislexia dos estudantes participantes desta pesquisa, o que estes enunciaram acerca desse diagnóstico tampouco mudou para eles em seu cotidiano escolar.

6.2.1 Estudantes

Os estudantes, conforme se pode depreender, continuaram se vendo como escolares com dificuldades na aprendizagem, assim como os docentes e as famílias. Deste modo, observa-se que se apresentam em sala de aula como parte da diversidade, como se pode ver nos relatos dos adolescentes apresentados abaixo:

Pesquisadora: Antes do diagnóstico ou depois do diagnóstico, tu achas que mudou algo?

Ricardo: Não. Eu acho que antes eu só fazia mais bagunça e eu só conversava mais né.

Pesquisadora: Tu participa das aulas?

Ricardo: Mais ou menos. É que eu fico mais quieto, tem aula que eu fico mais quieto. Tem matéria que eu participo. Quando o professor pede, eu participo, né.

[...] Pesquisadora: Tem algum receio de perguntar para os professores?

Ricardo: Não. Só Matemática. [...] É, eu não pergunto nada.

Pesquisadora: Por quê?

Ricardo: É porque eu acho que [o professor] não tem paciência né, porque eu não entendo de primeira, né. Eu vejo os meus amigos explicando, eu peço pra eles explicarem. Daí eles explicam.

[...] Pesquisadora: *E, tu te sentes bem em fazer as leituras [em voz alta]?*
 Ricardo: *Sim, só quando é matéria... tipo, com palavra diferente, né, difícil. Tipo... Português até vai, mas no começo do ano não sei se era Filosofia ou era História, mas tinha uma matéria que as palavras [eram] bem diferente assim. Daí era diferente, porque daí eu não me sentia bem, porque [eu]errava os nomes, eu não sabia ler.*

Como se pode depreender do excerto da fala de Ricardo, as aulas de Língua Portuguesa não são os momentos em que suas dificuldades são mais marcantes. Segundo o estudante, o professor de Matemática apresenta uma prática pedagógica que inibe sua participação, uma vez que ele necessita de mais explicações do que os colegas e acaba por incorrer a estes para lhe explicarem as atividades. O discurso de Ricardo marca um sofrimento relacionado a sua própria aprendizagem “*porque eu não entendo de primeira*”, “*errava os nomes*”, “*eu não sabia ler*”. Ideologicamente, ele se afasta do conceito de “bom estudante”, do “estudante ideal” por encontrar barreiras durante seus processos de aprendizagem. Infere-se deste modo, que o lugar de fala de Ricardo não é considerado, porque os professores acabam não levando em conta o que ele já sabe, o que entendeu do conteúdo, do que foi ensinado. E, aí que o estudante recorre à ajuda dos colegas de classe com quem consegue entender e realizar as atividades propostas na esfera escolar, porque se sente seguro, acolhido e incluído pelo outro que não o professor.

Para Geraldi (2015b, p. 99) “[...]o singular não sobrevive sem compartilhadas, sem as estruturas que nele estão e que por ele são vagarosamente corroídas[...]”. Além disso, prossegue o autor afirmando que “[...]não sabemos costurar uns casos aos outros, uns acasos aos outros, umas histórias a outras histórias sem perder o vigor da sua singeleza, sem perder suas cores próprias para compor uma cor outra, produto da abstração” (GERALDI, 2015b, p. 99). Não é possível aprender, crescer e se desenvolver nos processos de aprendizagem se não há dialogicidade, se não há interação entre os sujeitos desta e nesta ação. Preciso doar um pouco de mim, daquilo que sei e sou para que na e pela mediação eu ensine e ao mesmo tempo aprenda com o outro. Para que eu me constitua como sujeito aprendiz pelas cores do outro e constitua também o outro pelas minhas cores.

Neste caso, pode-se inferir que Ricardo ao não entender o conteúdo ou a atividade no primeiro momento quando ensinado pelo professor, não implica afirmar que ele não está aprendendo. Pelo contrário, é na e pela relação com seus colegas de classe, na mediação do ensinar e aprender com o outro que Ricardo aprende porque é um sujeito em movimento, é incompleto, incluso, insolúvel (GERALDI, 2015b). Assim, como este

professor que permite a Ricardo constituir-se por outros caminhos, outras rotas de aprendizagem, que permite o uso de outras estratégias a partir dos colegas de classe, que fogem à metodologia aplicada na sala de aula por este profissional. Ou seja, ele dá esta abertura, esta outra possibilidade de aprendizagem para o adolescente no aprender com o outro, desconstruindo a concepção de o professor ser o único detentor de saberes. Portanto, o adolescente produz novos acabamentos (que também são transitórios e provisórios) para conhecimentos que não havia aprendido ainda no diálogo com o outro nas e pelas múltiplas vozes em um dado tempo e espaço que o ajudam a compreender o que não foi possível, porque *errou os nomes* ou *não sabia ler*.

Assim, apesar de haver uma prática pedagógica que não se atenta para os diferentes processos de ensino e aprendizagem que estão latentes em sala de aula, e não somente no caso de Ricardo, podem causar a marginalização de estudantes com dificuldades. No caso do estudante, vê-se que não são considerados os conhecimentos que desenvolveu em casa quando lê nas redes sociais, joga seus *games online* e, portanto, de palavras que ainda desconhece, a fim de ampliá-los na escola, de levar o adolescente a refletir sobre os usos da língua(gem) das quais já realiza fora da escola. Por outro lado, o estudante tem a possibilidade de dialogar com os colegas de classe e aprender com eles. Nesse sentido, entende-se, a partir do que enuncia Bakhtin (2011[1979], p. 402, grifos do autor), que as

[...]influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Deste modo, se depreende que as palavras alheias que constituíram Ricardo fora da escola, aquelas que não pertencem ao lugar que se elege na sala de aula como sendo eruditas, autorizadas, legitimadas, não são aceitas, assim como não são retomadas dialogicamente pelo professor durante os processos de aprendizagem, porque o adolescente *erra* ou *não sabe ler*. Portanto, não se instiga o estudante a desenvolver um caráter criativo a fim de lapidar a sua língua(gem) e, conseqüentemente, aperfeiçoar as suas *estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) na esfera escolar ao passo que neste espaço não se vislumbra ainda uma heterogeneidade cultural com o uso de palavras e

termos pouco comuns para esse sujeito e, que, portanto, encontra no colega de classe, aquele que lhe esclarece essas palavras, ensina e o acolhe.

Este tipo de situação também aparece na fala de Marcelo:

Pesquisadora: *Como é a tua participação na sala de aula?*

Marcelo: *É... eu nunca lia na sala de aula e... quando a professora fazia uma pergunta, [ela] normalmente não perguntava pra mim.*

Pesquisadora: *A professora não perguntava pra ti? E tu acha que isso acontecia por quê?*

Marcelo: *Não sei. [...] mas isso antes, hoje em dia eles [os professores] fazem.*

[...] Pesquisadora: *E tu te sentias bem quando o professor te chamava para participar das aulas?*

Marcelo: *Sim.*

Pesquisadora: *E para fazer leituras em outras disciplinas? Como tu te sentes?*

Marcelo: *Eu me sinto meio envergonhado quando eu leio errado. Só isso. [...] Troco palavra, leio devagar.*

[...] Pesquisadora: *E pra explicar aquilo que tu leste, os professores te chamam?*

Marcelo: *Não. Quando eu leio também... eu só leio e não sei o que eu li.*

Pesquisadora: *Por que tu achas isso?*

Marcelo: *Não sei. Eu tenho que prestar muita atenção pra ler o que eu tô lendo, pra entender o que eu tô lendo.*

[...] Pesquisadora: *E trabalho em grupo, os colegas te chamam?*

Marcelo: *Chamam, chamam pra trabalhar, uhum. [...] É que normalmente na sala de aula eu sobro e... todo mundo vai pro grupo e eu fico de canto e eles me chamam.*

Aqui também são perceptíveis as dificuldades linguísticas, ocasionadas pela inadequação da prática coletiva de leitura com a diferença inerente à Marcelo, que se sente envergonhado por não conseguir acompanhar a interpretação de sua própria leitura. Processo este de aprendizagem que vem constituindo o adolescente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental que já apresentava dificuldades para ler e para escrever. Dificuldades estas também presentes na fala de sua mãe, Cláudia, que não se alfabetizou na escola e, assim, não deu continuidade aos estudos. Diferente da mãe, Marcelo se alfabetizou e prosseguiu nos estudos mesmo apresentando dificuldades na leitura “*Troco palavra, leio devagar*”. Ou seja, uma leitura com ritmo e fluência que difere dos demais estudantes de sua classe, o que expressa a singularidade de Marcelo naquele espaço. “A língua(gem), enquanto processo de constituição da subjetividade, marca trajetórias individuais dos sujeitos que se fazem também pela língua que a compartilham” (GERALDI, 2015b, p. 123), no caso do adolescente se constitui como leitor que ainda

troca palavras, que lê devagar, marcando seu lugar de fala diante do grupo de estudantes e dos professores.

Os relatos de Marcelo também evidenciam exclusão na sala de aula, quer seja pela professora, quer seja pelos colegas de classe: “[ela] normalmente não perguntava pra mim”. “É que normalmente na sala de aula eu sobro”. Ao mesmo tempo que “Eu me sinto meio envergonhado quando eu leio errado”. Ecoam nesses enunciados do adolescente a inculcação de uma ideologia da incompetência, da incapacidade pelas dificuldades apresentadas por ele durante seu percurso na escola, na relação com o outro, com o coletivo, com os professores e com os colegas de classe. Observa-se que o espaço da sala de aula que privilegia a constituição da participação, da igualdade de todos é na verdade camuflada por desigualdades que se configuram na dificuldade e/ou incapacidade daquele que não aprende e, deste modo, não é chamado para dar sua opinião, para participar da aula ou não é convidado pelos colegas para realização de trabalhos. Esse sujeito acaba se apequenando em seu mundo com vergonha, por não se sentir seguro e acolhido, porque ainda comete erros quando lê. Então, se naturaliza um discurso, conforme discute Geraldi (2015a, p. 89), que “[s]e o aluno não aprendeu é porque não estudou, não quis aprender, tem deficiências e por isso ele mesmo é o culpado por sua consequente situação social”.

A leitura de Marcelo parece ter várias vertentes: de um lado, a vergonha, de outro a exclusão, e de outro ainda, sua dificuldade que fica transparecida pela dificuldade de compreensão: “Eu só leio e não sei o que li”. Uma leitura que vira mais uma decodificação que compreensão. Distintamente do que ocorre em casa, quando lê notícias, quando costuma jogar seus jogos. Pressupõe-se a partir do enunciado do adolescente que este se apropriou das palavras, mas não faz inferências, não as compreende como quando realiza as leituras em casa, sozinho.

Trata-se de uma leitura automática “pela mecânica do movimento repetitivo” (GERALDI, 2015a, p. 144) que consiste em decodificar as palavras e, é isto que o sujeito acaba internalizando nesta ação que envolve o ato de ler, na escola, a qual não produz sentidos, não significa, neste caso, para Marcelo. Reverbera na voz do estudante uma organização curricular que ainda “defende que a função da escola, continua a ser a reprodução de um sistema compartilhado de referências a que somente se pode chegar pela repetição, pela inculcação e pelo formalismo” (GERALDI, 2015a, p. 145). E, não do contrário, considerando o *projeto de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) do sujeito, mediando a heterogeneidade de gêneros discursivos que circulam na esfera escolar e em outras

esferas sociais da atividade humana (midiática, familiar, dentre outras), potencializando e aprofundando as *estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) de Marcelo.

No caso de Felipe, contudo, há um diferencial: sua participação em sala se modificou a partir do momento em que, pela prática com apresentações de projetos realizada em um curso profissionalizante, ele se sentiu mais seguro para participar na escola, como se pode ver em seu enunciado:

Pesquisadora: Hoje tens uma apresentação na aula de Ciências, havias comentado antes da entrevista. Como é pra ti apresentar trabalhos para os colegas da sala de aula?

Felipe: Agora melhorou bastante porque agora eu tô fazendo Senac, daí eu dei uma melhorada, mas... [...] Dei uma melhorada quando eu comecei a fazer SENAC, porque daí tirou aquele, tipo, aquele peso de ir lá na frente.

Pode-se pressupor que práticas situadas em outros contextos, assim como o contato com outras esferas de atividade humana, potencializam os conhecimentos e o trabalho pedagógico em sala de aula, a partir da experiência que o sujeito adquire, empoderando-se. Tais *eventos de letramento* (HEATH, 1982; STREET, 2003, 2014) que envolvem a apresentação oral no curso em que Felipe frequenta e também na escola desempenham um papel em torno de um texto que é falado, que é exposto pelo adolescente diante de seus colegas de classe e dos professores. Eventos estes que podem ser observados a partir das ações que Felipe realiza em dois contextos distintos, primeiro no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e, mais adiante, na Educação Básica e, que emergem destas práticas e por elas são definidas na sua relação com o outro. Práticas estas que não ficam restritas à esfera escolar. Felipe lê nas redes sociais, postagens de vídeos e textos escritos. Realiza estas leituras em casa, na casa dos amigos, utilizando o celular. Pratica a leitura na igreja onde também toca bateria durante o culto. *Práticas de letramento* estas que são culturalmente construídas nas/pelas esferas sociais (STREET, 2003, 2014), as quais o adolescente está inscrito e daquilo que faz ao utilizar a língua(gem). Práticas que o constituem na sua maneira de ser, agir, sentir nestes diferentes espaços e na/da sua interação com as pessoas (família, amigos, colegas de classe, da igreja, do curso profissionalizante).

As dificuldades apresentadas por Felipe durante seu percurso escolar não se tornaram um impeditivo para sua participação social, nem seu laudo se tornou um definidor de “fracasso” por aprender e dispor de diferentes estratégias de aprendizagem.

Os multiletramentos (ROJO, 2012, 2013) apresentados pelo adolescente fora do espaço escolar o constituem leitor e não um sujeito com dificuldades de aprendizagem ou com Dislexia. Estes letramentos ainda pouco valorizados e/ou utilizados na escola podem ser potencializados, elegendo assim, o lugar de fala de Felipe diante dos colegas de classe e dos professores. Diferentes maneiras de ler, diferentes leituras onde circulam informações de maneira rápida, como é o caso das redes sociais, de *sites* de postagem de vídeos, os quais constituem Felipe pela multiplicidade semiótica (ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019) na e pela relação com o outro.

O mesmo não incorre no caso de Aline, em que discorre sobre as escolas que frequentou:

Pesquisadora: *O que tu gostas de fazer nas aulas?*

Aline: *Trabalho em dupla.*

Pesquisadora: *Os colegas de classe te chamam para fazer os trabalhos?*

Aline: *Sim, uma amiga.*

[...] Pesquisadora: *Em qual aula tu te sentes bem que o professor te chama para participar?*

Aline: *Em Ciências e Geografia.*

Pesquisadora: *O que estes professores fazem?*

Aline: *Ela [a professora] manda explicar o que que ela passa pra nós. E outras coisas lá. [...] E outras coisas que eu não sei o nome.*

[...] Pesquisadora: *Percebeste alguma diferença da outra escola para essa? O que é feito aqui e não era feito na outra escola ou vice-versa?*

Aline: *Aqui eles fazem muito trabalho, lá não.*

Pesquisadora: *Como era lá?*

Aline: *Lá era só tarefa. Lá eles não faziam trabalho.*

Pesquisadora: *Como são os trabalhos feitos aqui?*

Aline: *Aqui, às vezes, é em dupla, em grupo, sozinho.*

Aline refere o quanto as estratégias de ensino são pouco diversificadas, na escola passada, a qual frequentou até o 5º ano do Ensino Fundamental e que, observando as dificuldades de aprendizagem da adolescente sugeriu à família que procurasse ajuda fora da esfera escolar. A partir disto, Aline diagnosticada com Transtorno de Leitura, relata que na outra escola as atividades pedagógicas eram realizadas de maneira mais individualizada. Ao contrário da escola atual. A adolescente refere o quanto gosta do trabalho em grupo. Esta ação pedagógica permite a estudante desenvolver-se e aprender na e pela relação social e cultural com o outro. Em cooperação, colaboração e em diálogo com esse outro que constituem o eu e o outro na e pela história. “[O]s sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematiza, os desafia” e os transforma, assim como estes transformam a realidade (FREIRE, 2019[1968], p. 229).

Na mesma direção, Vigotskii (2010) também compreende o sujeito como ser histórico, social, ativo e inconcluso que estabelece relações com objetos do conhecimento, com o outro e com o meio cultural do qual está inserido e assim se constitui humano e produz cultura. Deste modo, “[a] aprendizagem segue sempre o desenvolvimento”, é processo contínuo, é dialética (VIGOTSKII, 2010, p. 104). É na e pela mediação de conceitos “espontâneos” ou cotidianos em científicos realizados pelo professor que é possível intervir “na formação dos processos psicológicos superiores” dos sujeitos (FACCI, 2004, p. 15), uma vez que o signo media socialmente estas interações na e pela língua(gem).

No caso de Aline, essa aprendizagem ocorre a partir da interação contínua destes conceitos cotidianos adquiridos por ela a partir de suas vivências e experiências nas e pelas interações sociais imediatas que realizou/realiza com outros colegas de classe a partir de trabalhos em grupo. Estes conceitos cotidianos são desenvolvidos nesta relação direta da adolescente com o outro quando realiza tarefas, atividades em conjunto, parte – inicialmente do desenvolvimento social – *entre* os estudantes (intersubjetivo) e posteriormente, do desenvolvimento individual/pessoal – no interior do sujeito (intrassubjetivo) (VYGOTSKI, 2014[1934]).

Implica dizer que estes estudantes aprendem por caminhos diferentes em diálogo com o outro mediado pelo professor desenvolvendo “uma série de funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação” (VIGOTSKI, 2009, p. 246) que envolvem a aprendizagem dos conceitos científicos. Contudo, ressalta o autor que “é impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se a partir da própria experiência” (VIGOTSKI, 2010, p. 63) nas e pelas mediações sociais que pratica com o outro, as quais são situadas histórica e culturalmente.

Assim, nas vozes de Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline também é possível depreender que a inclusão se constitui a partir de ações pedagógicas, tais como: realizar as atividades passadas no quadro, as leituras feitas do livro didático propostas pelo professor. Por outro lado, os estudantes apontam que o trabalho realizado com colega de classe mais próximo os deixa mais seguros para responder aquilo que é solicitado pelo professor. Ou seja, quando o professor os convoca, os chama e os autoriza a falar durante a aula. Tais atos singulares que caminham para uma mesma direção também escondem em certa medida, denúncias de uma prática pedagógica que reverbera nos corpos e na voz

desses estudantes: o comportar-se bem, ficar quieto, não fazer bagunça durante a aula, dar a resposta adequada, correta, ler bem, não errar.

Por outro lado, a inclusão pode ser entendida a partir do que sinalizam os estudantes participantes da pesquisa, como aquela que acolhe, que aceita essa singularidade do sujeito. Neste caso quem está acolhendo é o colega de classe quando aceita esse escolar como ele é, por suas singularidades e “nas familiaridades compartilhadas”, estas que são só percebidas nas diferenças (GERALDI, 2015b, p. 114). Portanto, aquilo que me diferencia do outro numa relação de respeito e de alteridade (BAKHTIN, 2011[1979]).

Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline passam a ter sua singularidade “*é o que se é*” (MANTOAN, 2006, 191, grifos da autora) ressignificada pelo olhar do colega de classe, o que ainda não ocorre de uma maneira efetiva, mesmo que haja esforço por parte dos seus professores. Os adolescentes, assim não têm “uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais” (MANTOAN, 2006, p. 192) decorrente de ações pedagógicas na relação com o colega de classe. O que sinalizam a partir de seus enunciados, ocorre por parte do professor, uma prática pedagógica ainda arraigada, muitas vezes, em um sistema “escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2006, p. 192).

Singularidades, “*é o que o outro é*” (MANTOAN, 2006, p. 191, grifos da autora), estas que são concebidas como permanentes, estáveis, acabadas em muitas situações do contexto escolar e que destoam da compreensão da diferença e da “subjetividade constitutiva do sujeito” (GERALDI, 2015b, p. 125) em uma perspectiva dialógica. Ou seja, aquela que é contínua e descontínua, histórica, social, mutável, inacabada, assim como o são os estudantes inscritos nesta pesquisa, sujeitos inconclusos, aprendizes. Singularidades, escritas assim, no plural, pois são híbridas, misturadas, mestiças (MANTOAN, 2006), assim como as práticas de leitura e escrita apresentadas por esses estudantes na escola e fora dessa esfera social. São práticas multissemióticas (ROJO, 2012, 2013) colaborativas, interativas, heterogêneas que expressam as diferentes maneiras do sujeito ser, agir, falar, sentir, valorizar-se e reconhecer no mundo (MANTOAN, 2003, 2006).

Depreende-se também que os sujeitos têm o direito de que se considere a singularidade como sendo constitutiva deles, seja a partir das escolhas que realizam na sala de aula, quando optam por não ler ou por ficarem mais quietos ou por conversarem mais com os colegas de classe ou por quererem fazer as leituras e atividades sozinhos.

Essas características marcam o sujeito nesta esfera social, neste momento e neste espaço, um sujeito que se modifica a partir das relações que vão construindo ao longo da sua vida, seja na escola, em casa, no trabalho.

A língua(gem), assim, é constitutiva do sujeito, pois o situa em um dado tempo e espaço (cronotopo) a partir de suas vivências individuais e coletivas em diferentes esferas sociais da atividade humana. No caso da esfera escolar, se constitui pela palavra do outro, na mediação e troca de conhecimento com este outro, com o colega de classe com quem pode trocar a letra, ler devagar, errar nomes. Trata-se de pensar na produção da história que constitui esse sujeito-aprendiz individual e coletivamente na sua relação com esse outro e pelas múltiplas narrativas por ele e pelo outro enunciadas, as quais se materializam em um espaço-tempo, na escola (AMORIM, 2018; BAKHITN, 2011[1979]).

Essas provocações cabem para este momento de discussão, porque se tem a ideia ainda de que a inclusão é sempre daquele estudante que participa ativamente. Sim, também o é, mas dar a oportunidade para que ele escolha se quer ou não falar, se sente seguro ou não, se gosta do conteúdo ou não, se sente convocado a participar, também faz parte dos processos de aprendizagem inclusivos. A questão é como acolher as múltiplas possibilidades de participação em sala de aula e também proporcionar experiências em que os estudantes se desafiem a participar sabendo que serão acolhidos em seus erros e acertos, no sentido de tornar esta experiência também uma aprendizagem significativa.

Observa-se isto quando Felipe faz uma comparação com o curso técnico o qual frequenta no SENAC em relação à escola que estuda. No SENAC ele precisa participar, precisa apresentar trabalhos, lhe é exigido isso, conforme enuncia. Depreende-se que os professores da escola regular oferecem ao estudante essa opção, de escolher participar ou não da aula, de ir no quadro ou não responder a atividade, ler ou não um texto que a professora pede, apesar de ainda, em alguns momentos não reconhecer a sua singularidade. Mesmo assim, neste caso, Felipe é convocado a ser cidadão, no sentido de poder pensar, agir e decidir se quer ou não fazer isto ao participar da aula. Deste modo, se pode lançar um olhar para profissionais que consciente ou inconscientemente, propõem algumas ações que venham a considerar as necessidades de todos os estudantes.

O não dito apontado pelos adolescentes nos leva a pensar que o estudante que está incluído efetivamente na sala de aula da Educação Básica é aquele que sabe responder as questões propostas pelo professor em sala de aula, aquele que consegue ler e explicar o que leu sem apresentar dificuldades. O que permeia estes não ditos nos enunciados desses adolescentes é que há ainda necessidade da aprovação do professor quanto ao que

realizam está “certo” ou “errado”, o que acaba de certa maneira moldando seus discursos e suas ações na sala de aula e perpetuando assim, a reprodução de violências simbólicas naquele espaço (BOURDIEU, 2013).

Segundo aponta Luckesi (2011, p. 192) “[a] partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida” por não se atender às demandas normatizadoras, já estabelecidas, definidas na relação professor-estudante. Contudo, o autor discorre ainda que “[n]em sempre a escola é responsável por todo o processo culposos que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo” (LUCKESI, 2011, p. 192). Isto, pois os estudantes vivenciam outras experiências em diferentes esferas sociais da atividade humana que também acabam por “exigir-lhes” estar nas normas ali já determinadas.

6.2.2 Família

Quando se incorre às falas dos familiares, as lentes de análise deslocam-se e a escola é colocada em um lugar duvidoso quanto a sua participação no desenvolvimento dos educandos. Sabrina, em sua vez, comenta acerca da sua percepção sobre a inclusão do filho Ricardo:

Pesquisadora: *A senhora acha que a escola inclui o Ricardo?*

Sabrina: *No estudo, de estudar, lá de coisa, não.*

Pesquisadora: *Por que, precisaria de algo?*

Sabrina: *De mais apoio. E, não é só pra ele, né. Nós estamos falando em cima dele, mas em cima... porque ele ainda tem eu, né. O que eles não fazem aqui [na escola], eu faço em casa, a professora Roberta sabe.*

Pesquisadora: *É o que é feito ou poderia ser oferecido?*

Sabrina: *Que esses tempos a dona Roberta disse que ele veio sem tarefa. Ai ela mandou lá. Só que a dona Roberta [falou] com a irmã de Ricardo que ele não fez. Ele copiou três páginas de noite comigo lá. Tirei o celular, tirei tudo dele. O celular botei debaixo do meu travesseiro. Enquanto ele não tinha tudo pronto, umas três folhas de caderno, ele trouxe para dona Roberta. Agora eu não deixo mais ele sem fazer, agora ele faz. [...] Ele não se interessa assim, sabe. A médica disse que não é ele, não é ele, é disso aí mesmo. A pessoa que tem isso, ela não se interessa.*

Pesquisadora: *Ele precisa ser chamado?*

Sabrina: *Sempre tem que dizer então: ó faz isso. Tu fez isso?*

Pesquisadora: *Por quê?*

Sabrina: *Não faz. Não faz. Essas pessoas não fazem, ela [a médica] falou.*

Pesquisadora: *E os professores têm alguma queixa do Ricardo?*

Sabrina: *Ai, eles reclamam bastante, eee.*

Pesquisadora: *O que os professores falam?*

Sabrina: *Eles falam que ele não copia. Falam que ele dorme. Falam que ele... sabe? Eeee.*

Pesquisadora: *Em todas as disciplinas?*

Sabrina: *Em todas as disciplinas. Alguns aí, mas em Geografia ele tá bem assim sabe? Mas eu não sei... com o professor de Química eu nunca conversei, sabe?*

Pesquisadora: *Ele já te chamou para conversar?*

Sabrina: *Não. Mais que eu converso é com a professora Roberta e com o professor de Matemática. [...] E quando preciso de alguma coisa, eu peço para coordenadora para ela conversar com o professor de Matemática. Daí eu peço, coordenadora, pede pro professor de Matemática olhar isso pra mim. Tudo bem. A coordenadora já passa pra ele, sabe?*

Pesquisadora: *A escola te recebe bem?*

Sabrina: *Sim. Eu não posso reclamar assim da escola, de direção, de nada, assim, não.*

Pesquisadora: *Mas falta fazer algo?*

Sabrina: *Falta, falta, mas eu acho que a escola não pode [fazer]. Eu acho, eu não sei. Eu acho que bastante coisa que a escola não pode fazer, sabe?*

O discurso da mãe é repleto de contradições. Ricardo precisa de “*mais apoio*” na escola. “*O que eles não fazem aqui, eu faço em casa*”. Por outro lado, ela diz: “*Eu acho que bastante coisa que a escola não poder fazer, sabe?*”. De um lado se diz: “*Ele não se interessa*”, “*ele dorme*”, “*ele não copia*”. É nesse conflito que ela afirma: “*A médica disse que não é ele, não é ele, é disso aí mesmo. A pessoa que tem isso, ela não se interessa*”. “*Essas pessoas não fazem*”. A culpa não é dele e sim da doença. Ou seja, algo a parte de Ricardo.

A fala de Sabrina é constituída por muitas questões imbricadas naquilo que cabe a escola fazer. A exemplo disto, Sabrina em tom de denúncia, afirma o que os professores não fazem na escola, ela faz em casa com Ricardo, ou seja, ela cobra as tarefas, as atividades do filho. Ancorada no discurso médico (no discurso do outro), ela ainda ressalta que pessoas como Ricardo, que possuem Dislexia, Discalculia e TDAH precisam ser cobradas para poderem aprender, porque estas pessoas não demonstram interesse. A mãe traz ainda as queixas dos professores de que o filho dorme, não copia a matéria durante as aulas. Para ela a escola não o inclui nos estudos. Aponta ainda que a escola tem que dar mais apoio para Ricardo, lançando um olhar mais atento para ele nos processos de aprendizagem, o que não tem ocorrido, segundo Sabrina, porque ela precisa acompanhar mais de perto o filho em casa.

Afinal, quais as ações que a escola deveria ter nesse caso? A escola a partir do ponto de vista de Sabrina é responsável por ajudá-lo diante das dificuldades que Ricardo

apresenta. Contudo, ela mesma reflete e refrata em seu dizer que a escola não tenha dado essa “atenção”, talvez se referindo a falta de estrutura, a carência de mais pessoas atuando no apoio pedagógico. A indecisão que emerge do enunciado de Sabrina, por um lado, sinaliza que a escola apresenta lacunas e ou “falhas” quanto ao acompanhamento de Ricardo, por outro lado, ela percebe que tem feito o que estaria dentro das suas possibilidades legais e humanas possíveis.

Além disso, pode-se inferir que Sabrina internalizou o diagnóstico de Ricardo reverberando a fala da médica. Ela acaba reelaborando enunciados do outro (da médica), modificando-os em individuais (para si), porque acaba se apropriando desses conceitos e valores, também tensiona-os, incorpora-os, modifica-os: ser normal ou ter Dislexia, acertar ou errar, saber ou não saber, aprender ou não aprender. Deste modo, a “culpa” de Ricardo não aprender cai sobre “a doença” dele a ponto de dizer “essas pessoas” (pessoas como ele, pessoas com essa “doença”, pessoas que não prestam atenção), não se desenvolvem e, portanto, não conseguem aprender.

Depreende-se que o uso do pronome demonstrativo “essas” (segunda pessoa do discurso) utilizado por Sabrina faz referência a algo que está distante dela e de Ricardo, refere-se ao outro. A “doença” se refere ao outro por não pertencer ao cronotopo (BAKHTIN, 2011[1979]) de quem enuncia, neste caso, Sabrina. A “doença” é legitimada de seu lado pelo discurso médico, em que não são considerados aspectos sociais, culturais históricos que constituem a singularidade de Ricardo e, da escola, por ainda estar sedimentada em práticas de exclusão, que precisam ser historicamente modificadas.

Portanto, o dêitico “essas” engendra discursivamente em forças centrípetas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) que unificam e centralizam ideologicamente a fala de Sabrina. O enunciado de Sabrina se constitui, deste modo, por um caráter homogeneizador, monologizante perpassado pela ideologia do cotidiano (não-oficial), uma vez que essas ideologias (signos) se cristalizam em seu dizer a partir dos discursos oficiais - enformados, relativamente estáveis, conforme aponta o discurso médico. É nesse entre-lugar da língua(gem) e da ideologia que Sabrina mostra o seu lugar valorativo social e historicamente determinado pelo signo ideológico “doença”. É a partir deste entre-lugar que as ideologias se materializam nas e pelas relações sociais e linguísticas pelo e com o outro e, assim tomam sentido, significação sígnica (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

O que tem ajudado Ricardo e, já relatado por Sabrina em outro momento, são trabalhos realizados com auxílio de colegas de classe, como tem adotado os professores

de Língua Portuguesa e de Matemática. Enquanto mãe, Sabrina ressaltou que não houve mudanças do que já vinha fazendo em casa em relação às tarefas escolares, sendo ela a auxiliar e a acompanhá-lo. Isto, pois nas provas aplicadas em sala de aula, não havia/não há um tempo diferenciado para ele, não se elaborava uma prova que considerasse as dificuldades de leitura apresentadas por ele: “*tempo de prova é zero, é um, é dois, é três, essas [são] as provas que estão lá em casa*”.

A fala de Sabrina direciona para práticas pedagógicas que pautadas em “provas/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceito”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva” (LUCKESI, 2011, p. 202, grifos do autor). Desta maneira, pode se inferir que alguns dos processos de aprendizagem adotados ainda por alguns professores acabam por considerar tempos, modos e ritmos diferenciados dos estudantes que constituem a sua sala de aula. Portanto, uma sala heterogênea desenhada por diferentes maneiras de aprender. O uso de provas, por exemplo, no caso de Ricardo, que não consegue atingir os índices desejáveis e, deste modo, não consegue aprender, implica julgamento. O adolescente é nesta perspectiva “incapaz” e excluído desses processos.

Segundo afirma Luckesi (2011, p. 204), a avaliação assume um sentido mais amplo, não devendo ficar restrito às provas e aos exames, pois esta “pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames”. Ou seja, o de acolhimento e o de considerar os diferentes lugares de fala, de ser, de agir, de sentir de Ricardo. Incluir consiste em buscar caminhos para entender e adaptar atividades pedagógicas para dar condições do adolescente aprender e não do contrário, selecioná-lo, excluí-lo dos/nos processos de aprendizagem.

Já Cláudia, mãe de Marcelo, refere um “não saber”:

Pesquisadora: *A senhora acha que a escola inclui o Marcelo?*

Cláudia: *Ai não me lembro.*

Pesquisadora: *Teve um apoio pedagógico?*

Cláudia: *Não sei.*

Pesquisadora: *A senhora chegou a pedir alguma ajuda?*

Cláudia: *Não, nunca pedi. [...] Naquela época, a escola... porque eles [os gestores] falaram que eles [a Secretaria de Educação] iam mandar uma ajuda pra ele aprender. Só que não fizeram porque não veio professora. Eles [a escola] ficam esperando pelo estado. Eu acho que tinha muito pouco, não sei o que que deu que não veio. Ah... as professoras... até que as professoras... Ele graças a Deus pegou umas professoras boas. Claro que aí depois começou a ter aula com uma,*

uma aula com a outra já era diferente. Porque tem umas mais calmas e tem umas mais estúpidas, né?. Porque ele pegou uma aí que eu tive que vim pra escola, porque ela chegou a dizer pra mim que ele era malcriado com ela. Ele não é malcriado. É porque ela era muito estúpida com ele.

Pesquisadora: *Por causa da aprendizagem?*

Cláudia: *Deve ser ou porque ele tava indo ruim, sei lá. Mas eu vim pra escola por causa disso também. Mas quem vinha mais era meu marido, porque esse lado não é comigo.*

O modo como Cláudia apreende o papel da escola parece ser mais vinculada às questões comportamentais que educacionais. O que ela até mesmo enfatiza seu afastamento “*esse lado não é comigo*”. A questão que fica é: qual lado? O lado da aprendizagem? O que afinal tem evidenciado em seu discurso que acaba por ser evasivo “*não sei, não lembro*”. As questões comportamentais saltam mais aos olhos: “*professoras estúpidas e boazinhas*”, “*ele era malcriado*”. A parte educacional é deixada de lado.

O contexto familiar ao qual se inscreve Marcelo, aponta as dificuldades da mãe analfabeta, que não consegue acompanhar o filho nas lições da escola por não saber ler e por não compreender os conteúdos dos quais ela não teve acesso, porque parou de estudar quando ainda estava nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, o esposo de Cláudia, que estudou até o 2º ano do Ensino Médio, que segundo ela, tem mais estudo do que ela e, por isso, sempre tomou a frente e era ele que ia com frequência na escola dialogar com os professores e os gestores. Por este motivo, Cláudia se distancia, afirmando que essa parte não é com ela, não pertence a ela.

Reverbera deste modo um não-dito, a de que Cláudia é incapaz, porque lá trás, quando frequentou a escola, fracassou, porque não conseguiu aprender a ler e a escrever e, por este motivo, não se sente capaz de ajudar o filho nas atividades escolares. O que segundo discute Lahire (1997) sobre a questão dos “valores e significados da escola e do estudo”, e daquilo que é transmitido culturalmente por Cláudia ao seu filho, Marcelo, na esfera familiar a partir do exercício da socialização pautada mais na oralidade (LAHIRE, 1997). Neste sentido, Cláudia é capaz de ensinar tanto Marcelo quanto seus irmãos a serem educados com as pessoas em outras esferas sociais, como é o caso da escola. Apesar de analfabeta e de todo o percurso negativo que a constituiu durante o período de alfabetização, investe, instiga seus filhos a estudar, por entender o valor e o significado que ela atribui à escola e como esta pode modificar a vida no futuro de Marcelo e seus irmãos a partir da transmissão de outros *bens culturais* (BOURDIEU, 2013). Marcelo conta, assim, com a ajuda da irmã mais velha para as tarefas escolares. O adolescente que

já reprovou no 3º ano do Ensino Fundamental, porque não sabia ler e no 8º ano, porque apresentava dificuldades em Matemática e em Língua Portuguesa, já teve acompanhamento de uma psicopedagoga por um ano.

Marcelo nunca apresentou comportamento inadequado na escola, “*nunca faltou com respeito*” aos professores e colegas de classe, de acordo com Cláudia, que em certo momento foi chamada na escola a pedido de uma professora sobre o comportamento de Marcelo. “*Ele graças a Deus pegou umas professoras boas*”. O que se pode depreender da fala desta mãe, em se pensando nas dificuldades de aprendizagem evidenciadas pela escola é de que as professoras, as quais Marcelo já teve, tinham mais paciência para lhe ensinar. É possível inferir, que elas se punham, em certa medida, no lugar ocupado pelo adolescente, aquele que não sabia ler, escrever, calcular.

Entretanto, na trajetória escolar de Marcelo, uma professora menos paciente apareceu. Profissional esta que não deve ter compreendido os processos de aprendizagem do adolescente. Esse posicionamento e a falta de formação podem reverberar no que Bourdieu e Passeron (2012) referem-se como “paraíso pedagógico”, em que o professor, desprovido de compreensão acerca da reprodução de formas de exclusão em sala de aula, manifesta julgamentos e opressões para com os escolares advindos de classificações sociais menos favorecidas.

Se o estudante não consegue realizar um dever-ser que é apenas um “ser-para-o-professor”, os malfeitos lhe cabem sempre na totalidade, seja por ou erro ou malignidade [...] como se os estudantes, incapazes de compreender o que lhes ensina, não tivessem outro papel que ilustrar a inutilidade dos esforço que o docente prodigaliza e que continuará a prodigalizar apesar de tudo, por consciência profissional, com uma lucidez desabusada que duplica seu mérito (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 141-142, grifos dos autores).

Neste caso, Marcelo não era para a professora aquele a quem ela almejava que ele fosse, ou como deveria ser: “bom estudante”. Aqui se evidencia a desigualdade que perpetua e se reproduz na voz do professor, na escola pela imposição de regras, normas, daquilo que se ensina como único e verdadeiro saber, o legítimo, formalizado, sistematizado como preconiza a ideologia oficial (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Não permite, desta maneira, que outros saberes ali circulem, outras práticas de letramento como a familiar vivenciados/as e experienciados/as pela ideologia do cotidiano (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Cabe dizer, que muitas dessas reverberações na prática docente, emergem de sua constituição como sujeito-professor e,

que, portanto, aqui não se busca culpar este profissional, mas compreender como ocorrem esses processos inclusivos/exclusivos na aprendizagem.

Cláudia, por sua vez, não se lembra em um primeiro momento se Marcelo é incluído na escola, mais adiante retoma em sua fala que o adolescente está incluído, porque recebeu ajuda de um outro profissional. Para Cláudia, Marcelo está incluído quando recebe aulas de reforço na escola. Como o pai vinha mais na escola, Cláudia não soube responder. Mesmo assim, é possível depreender do discurso dela que o pai vinha buscar informações sobre o filho, o que revela que a escola não chamou a família para dialogar ou para juntos buscarem soluções sobre a aprendizagem de Marcelo após a ação de se pôr à disposição do adolescente um professor para ajudá-lo. Há um silenciamento com relação a isso. Trata-se de pensar que essa prática pode ter contribuído em parte com os processos de inclusão de Marcelo. Cláudia também não recorda de a escola ter mudado o olhar ou ter realizado ações que viessem a acompanhar de outra maneira Marcelo.

Quanto ao caso de Felipe, a mãe revela:

Pesquisadora: A senhora acha que a escola inclui o Felipe?

Mariana: Sim... quando... teve um tempo ali que tinha uma pessoa que ajudava ele se não me engano, eu acho que era. [...] que chamavam ele que ele vinha... Até uma vez a coordenadora mandou pra mim um papel pra ele vir na escola pra ele fazer um tipo dum reforço...

Pesquisadora: Em que momento?

Mariana: Ele estudava de tarde, ele vinha de manhã. Daí ele veio uns tempos, daí não precisou mais vir.

Pesquisadora: Mas ele vinha fazer reforço pra quê?

Mariana: Acho que era Matemática e Português, eu acho, porque ele tinha mais dificuldade. É... ele fez até reforço... Ele fazia aqui. Ele falou pra mim um dia, a coordenadora vai mandar bilhete pra mãe porque eu vou ter que ir na escola. Mas fazer o que na escola? É que eu vou fazer um reforço lá. Aí eu falei assim, aí que bom, é melhor pra ti. Nunca é demais aprender, eu falava pra ele.

[...] Mariana: Às vezes, quando eu venho buscar o boletim, tem, às vezes, alguma reclamação, que ele tem que melhorar aqui. Melhorou numa matéria... ele até melhorou, mas na outra não, tem que melhorar um pouco mais. Mas assim, ó, eles ajudaram bastante assim ó. Assim, de todas as escolas que eu passei, assim eu vi que aqui eles investiram nele. Viram que ele tinha dificuldade e procuraram me orientar pra mim fazer alguma coisa. Eles também me ajudaram pra orientar ele.

Um dado importante que esse relato revela é, que além do desconhecimento acerca do diagnóstico pela mãe e pelos docentes, como já pontuado anteriormente, o desconhecimento também acerca das políticas públicas de inclusão por parte da escola, pontualmente, da gestão escolar. Neste caso, a orientação dada à família incorre no

equivoco de relacionar a Dislexia a um encaminhamento para apoio especializado, neste caso, a partir das aulas de reforço. Contudo, o mesmo não se efetivou na prática justamente, porque, apesar de sua importância nos processos de ensino e aprendizagem, para estudantes que venham a precisar de um atendimento mais individualizado em algumas situações, estas aulas não têm sido suficientes e, muitas vezes, recaem sobre uma prática fragmentada e descontextualizada da vivência do estudante no ambiente escolar e fora dele.

Logo, a gestão escolar ofereceu um acompanhamento que não é previsto nas políticas públicas. Ou seja, a própria escola tem se esforçado e buscado compreender quais ações poderiam ser realizadas (formação docente, capacitação, busca por orientações de outros profissionais externos capacitados, como fonoaudiólogos educacionais, pedagogos especialistas na área, entre outros), com vistas a oferecer melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Reforça-se que a própria escola carece desse acompanhamento mais de perto da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e da Secretaria de Estado da Educação (SED), uma vez que as informações repassadas de forma equivocada incorrem em percalços para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem e mudanças nas práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva.

E mesmo com os obstáculos observados pela mãe, ainda menciona que esta é a melhor escola pela qual o filho passou, deixando a entender que as demais possibilitavam menos diálogo, menos apoio, menos compreensão. O acolhimento dado pela coordenadora foi um apoio pedagógico para Felipe. Mariana viu aí possibilidades de aprendizagem que antes o filho não teve acesso, mesmo que fosse somente um “reforço escolar” em algumas disciplinas. O reforço escolar que a mãe chama – algo não explicado entre escola e a mãe, direciona para um acompanhamento mais de perto dos processos de aprendizagem de Felipe, buscando reduzir as dificuldades do adolescente quanto à leitura, escrita e a Matemática.

Essa ação empreendida pela escola sem considerar aspectos sociais, culturais, econômicos, linguísticos pode também direcionar para um reforço das diferenças em que se produz e reproduz patologias. Assim, “as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas” (PATTO, 2015, p. 68). Deste modo, entende-se que as aulas de reforço, em algumas situações, não têm atingido seu objetivo, o de atender o estudante de forma mais individualizada, pois acaba por distanciar-se ainda das vivências que este aprendiz traz para a esfera escolar em

relação às suas práticas sociais de leitura e de escrita. Ações pedagógicas como esta que precisam ser repensadas para um ensino multi/plural que considere os diferentes modos, tempos de aprendizagem e atinja a todos aqueles que desejam ou que precisam desse atendimento mais individual, particular. Ou seja, trata-se de pensar em um conjunto de práticas: ações pedagógicas efetivas e inclusivas (incluindo professores preparados para isso), aulas particulares para ajudar nas dificuldades escolares (caso a família não possa realizar essa ajuda) ou PENOA, atendimento especializado com profissionais (psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo).

No caso do adolescente, a escola realiza tais tentativas a partir de aulas de reforço, muitas vezes, descontextualizadas da realidade do estudante e da sala de aula regular e, aí, pode se incorrer à armadilha ao invés de incluir, potencializar as desigualdades, conforme afirma Patto (2015, p. 74):

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programa de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com esses programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças em deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram, dessa forma, uma nova versão da ideia de escola redentora: será a que redimirá os pobres curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupem na estrutura social.

De seu lado, para Mariana a escola investiu no filho, se preocupou em orientá-la, ajudando-a nesse processo: “*Assim, de todas as escolas que eu passei, assim eu vi que aqui eles investiram nele. Viram que ele tinha dificuldade e procuraram me orientar pra mim fazer alguma coisa. Eles também me ajudaram pra orientar ele*”. Por outro, ao passo que há esta preocupação por parte da escola, há também uma sinalização de denúncia, porque a instituição tem feito queixas para Mariana sobre o rendimento de Felipe quando ela vem buscar o boletim do filho. Ou seja, por pouco que o adolescente tenha se desenvolvido em relação a sua aprendizagem, não tem se observado até aqui em nenhum dos casos, uma chamada da família para apontar soluções mais efetivas de um trabalho coletivo entre escola e família, assim como considerar de outra forma, as singularidades que constituem esses estudantes, ser mais quieto, conversar com os colegas de classe, ter desempenho diferenciado de outros colegas de classe, assim por diante.

O mesmo episódio acerca do desconhecimento das políticas públicas e do repasse inadequado de informações por parte, desta vez, da professora do PENOA, é relatado por Maria, mãe de Aline:

Pesquisadora: *Na sua opinião a escola inclui a Aline?*

Maria: *É. Ali eu consegui tudo. A pedagoga, né e o reforço, que ela só vem quarta-feira ela fica em casa, o resto ela fica ali no colégio, o dia todo.*

Pesquisadora: *Ela frequenta o PENOA ou recebe mais algum atendimento?*

Maria: *Só no PENOA. É isso que uma amiga minha que é professora, ela disse pra mim, pra eu bater os pés que eles tinham que pegar ela nesse AEE, só que a diretora não... ela viu o laudo, né, ela não comentou nada, mas ela disse que era pra mim pisar, que ela tem direito de ter esse acompanhamento.*

Pesquisadora: *Então, a escola poderia ofertar o AEE?*

Maria: *Sim, eu acho. [...] No começo ela tava até bem, mas agora ela deu uma caída. [...] Eles tinham que ali notar como ela tá, né? Eles tinham que notar, eles tão ali, né, com ela, né, ela tá estudando lá, eles tinham que notar como que ela tava e eles tinham que ver se ela precisava. [...] Nunca chamaram nós lá pra conversar sobre isso. Eu também acho errado.*

Maria estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental. Ela ajuda a filha como pode, como consegue. A partir das dificuldades de aprendizagem que a escola anterior já havia identificado e comunicado para ela, na nova escola de Aline, Maria quer algo mais: “*Eles tinham que ali notar como ele tá, né? Que resolvessem a dificuldade da filha? A luta pela ajuda na voz do outro: “É isso que uma amiga minha que é professora, ela disse pra mim, pra eu bater os pés que eles tinham que pegar ela nesse AEE”.*

Se por um lado, Maria entende que a escola inclui Aline, porque conseguiu muito apoio, conseguiu pedagoga, reforço para filha com o PENOA; por outro lado, é possível depreender na voz de Maria que a escola poderia fazer mais, como poderia avisar a família sobre o desempenho da filha. A escola só a chamou para falar de uma situação que aconteceu com a filha e com colegas de classe que não se referem aos processos de aprendizagem da menina: “*Nunca chamaram nós lá pra conversar sobre isso. Eu também acho errado*”.

Para Maria conseguir esse apoio, precisou “*bater os pés*” – um sentido que implica luta, insistência, resistência e que se pode inferir que os direitos de Aline não foram garantidos de maneira fácil de serem escutados, atendidos. De seu lado, Maria desconhece o que é garantido por lei para atendimento da filha na esfera escolar. De outro lado, a própria escola desconhece ou pouco sabe ainda sobre as políticas públicas e leis

educacionais inclusivas (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008b, 2008c, 2010a, 2015a). Maria constitui sua subjetividade em torno de uma resiliência que advém do discurso alheio, da amiga que é professora e, portanto, dá pistas de conhecer e saber dos direitos garantidos à Aline ou qualquer estudante um pouco mais do que os profissionais que atuam na escola da adolescente.

Deste modo, estamos diante de forças centrífugas “configuradas pela tensão e abertura, revelando, ideologicamente, as relações sociais efetivas, relacionadas à vida” (GEGe, 2009, p. 49). Forças estas perpassadas por signos linguísticos inscritos em uma ideologia materializada no discurso de Maria, a da não acomodação. “[T]odo signo é signo ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente” (MIOTELLO, 2018[2005], p. 170) nas e pelas interações verbais nas diferentes esferas sociais da atividade humana. Nas palavras de Bakhtin/Volóchinov (2017[1929], p. 93) “[t]udo que é ideológico possui significação sócica”. Trata-se de pensar a partir do que enuncia Maria em uma arena pelo sentido valorativo que é atribuído o signo “*bater o pé*”, aqui, como sendo uma luta de classes. Luta esta travada por Maria a fim de ir atrás, buscar, pedir, exigir um acompanhamento pedagógico para Aline, seja no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja no Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA).

6.2.3 Considerações Finais

Os processos inclusivos na voz da família limitam-se a ter aulas de reforço, professor de apoio. Entende-se que tais ações podem auxiliar na aprendizagem desses adolescentes, mas não podem ser a única estratégia utilizada pela escola, muito embora, talvez sejam as únicas possibilidades que a escola tenha e que possa assim agir dentro da legalidade e da burocracia que muitas vezes, impede que haja avanços, outras formas de incluir. Por outro, o que enunciam as mães de Ricardo, Marcelo, Felipe e Maria, aponta para uma escola que muito embora tenha se esforçado para incluir a todos, não está ainda preparada para fazê-lo.

Isso ocorre, porque a instituição ainda não consegue vislumbrar as singularidades que carregam estes sujeitos, aqueles que precisam ficar sentados, ouvindo passivamente, fazendo a mesma atividade e no mesmo tempo que todos os demais colegas de classe realizam. Nas palavras de Mantoan (2006, p. 19), trata-se de pensar ainda nos “argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão; eles refletem sua

incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”.

Por isso, tal complexidade de lidar com esse contexto que ora se apresenta na esfera escolar, caminha ainda para uma inclusão que é velada, ela não aparece na realidade, não se consolida na ação e na relação entre as pessoas (família, professores, gestores, estudantes). A inclusão ainda enfrenta esse olhar do outro que julga, que atribui valor, que autoriza e desautoriza. Esse *horizonte social/axiológico* (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) é assim determinado pela posição de quem ocupa em dada esfera social e tempo, como é o caso da escola, na e pela relação entre professor e estudante, professor e família e dos diferentes sentidos atribuídos a palavra inclusão, assim como a ação de incluir.

Apesar de ter havido mobilizações discursivas acerca dos sentidos atribuídos à inclusão, para a escola incluir significa ainda chamar a família para falar sobre a aprendizagem dos estudantes. Deste modo, a escola acaba pautando-se mais nos problemas e dificuldades que os constituem nesses processos, e que, por sua vez, a instituição, ainda não consegue compreender tais singularidades como sendo parte desses processos de aprendizagem.

Isto, porque estes fogem à regra e ao desempenho que deseja que todos tenham/apresentem durante as aulas, sinalizando para uma homogeneidade do sujeito. Por outro lado, a inclusão ou as ações de incluir, precisam partir de uma perspectiva dialógica, que compreenda esses estudantes a partir de seus *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]), de suas realidades e vivências, assim como das famílias que fazem parte de sua vida. A inclusão, inicialmente, não pode ser compensatória. Contudo, ela sempre o será enquanto não for um projeto ético e político da sociedade/alteração na ideologia dominante.

Além disso, pode-se perceber a influência da família, da igreja, das mídias nos casos apresentados, dados corroborados com o que apresenta Lahire (1997), quando discorre sobre a estrutura do comportamento e da personalidade da criança. Destaca Lahire (1997, p. 17) que a criança nessa relação é que vai encontrar “sua própria modalidade de comportamento” a partir do meio social em que ela se insere. Neste sentido, práticas de letramentos na família podem ser exemplos ou serem seguidos e aprendidos pelas crianças a partir da socialização dessas ações, dessas leituras realizadas na/pela/com a família. Esses/as filhos/as podem apresentar um comportamento diferenciado das práticas leitoras das realizadas pelos familiares, o que implica dizer, que

se os familiares são bons leitores ou maus leitores, não quer dizer que seus/suas filhos/as o sejam/serão. Lahire (1997) entende que as famílias podem contribuir com o sucesso de seu/sua filho/a partir de investimentos em bens culturais.

Em virtude de novas situações de interação, há mudanças observadas com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, conseqüentemente, do surgimento de novas práticas discursivas. Conforme assinala Bakhtin (2011[1979]), os sujeitos circulam por/em diferentes esferas da atividade humana e ocupam diferentes posições, assumindo ora a posição de sujeito produtor ou receptor de enunciados, em/a partir de gêneros diversos. Os estudantes, antes ou durante os processos de ensino e aprendizagem na esfera escolar realizam diversas práticas de uso da língua(gem) oral e escrita no seio familiar, porém ainda não possuem diversidade no acesso ao *capital cultural* (BOURDIEU, 2013), como livros de diferentes gêneros discursivos, acesso aos museus, aos cinemas, às viagens, aos cursos de línguas, aos cursos de formação etc. Ou ainda, o uso frequente de textos digitais em suportes como o celular, textos escritos ou gravados em áudio e enviados por meio das redes sociais, prática social esta que o estudante tem se utilizado com frequência no século XXI para interagir com sua família, amigos, entre outros.

Deste modo, é preciso lançar um olhar para este estudante que se constitui por diferentes práticas de letramentos (STREET, 2003, 2014), em distintas esferas sociais, dentre eles, o letramento escolar (BUNZEN, 2010). Este letramento passa a ser desconstruído, segundo sublinha Bunzen (2010), porque não é somente visto a partir de um currículo engessado que contempla práticas sociais de leitura e escrita restritas à escola. Apesar de se pensar nesses movimentos que tornem o estudante mais ativo, participativo a partir da vez e voz que são dadas ao seu lugar de fala na escola, e do respeito a esse lugar de fala também como legítimo, ainda é preciso romper muitas barreiras que acabam por gerar tensionamentos na prática pedagógica institucionalizada e as práticas cotidianas, na relação com o estudante e na validação desse *querer dizer* (GERALDI, 2013[1991]) do estudante.

Cabe afirmar até aqui que nem os adolescentes que receberam o diagnóstico de Dislexia e/ou Transtorno de Leitura e tampouco a família souberam explicar o que é Dislexia e/ou Transtorno de Leitura, porque, de certa forma, quem deu o laudo não tenha conseguido explicar de uma forma mais didática/pedagógica o que tal termo significa/significava. Entende-se que se trata também de um conceito complexo, nebuloso e muitas dúvidas ainda pairam quanto ao diagnóstico, mesmo entre os profissionais da

saúde. Além disso, conforme afirma Eliassen (2018, p. 9), “levando em conta que frequentemente o diagnóstico de Dislexia é acompanhado de diagnósticos outros como, por exemplo, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”, percebe-se que os estudantes também receberam diagnóstico de TDAH e, conseqüentemente, medicação, sem saber, contudo, o que era.

A partir da entrevista realizada com os quatro adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, foi possível depreender que estes não têm clareza do diagnóstico que receberam do médico ou nunca ouviram falar em Dislexia e/ou Transtorno de Leitura, conforme enunciaram. Ricardo tenta entender o que é Dislexia quando se percebe no processo de escrita trocando as letras. Na mesma direção, Marcelo só passa a refletir sobre seu laudo quando apresenta dificuldades na leitura. Ao passo que para Ricardo e Marcelo, tais práticas de escrita e leitura passam a constituí-los a partir da naturalização do discurso médico, a partir do laudo e ao perceberem tais “erros” cometidos, se enxergam com alguma patologia. Já Felipe e Aline não conseguem conceituar e se perceber no processo de aprendizagem para apontar na sua prática o que poderia ser a Dislexia.

As famílias, na representação aqui das mães Sabrina, Claudia, Mariana e Maria, e do pai João, que também foram entrevistados pela pesquisadora, apontam que ora não há clareza, não se sabe ao certo o que é Dislexia e, quando há um esforço em tentar explicar, recai-se sobre um aspecto patológico/biológico também conforme destacam-se nas falas desses sujeitos.

O que parece é que o laudo justifica formas diferentes de apreensão das culturas do escrito (GALVÃO, 2010), assim como diferentes formas de significação social mediadas, principalmente, pela relação que a família tem (ou não) com a língua(gem) escrita. Assim, os diagnósticos estariam ligados às formas desiguais de transmissão de *capital cultural* e de legitimação e reprodução de desigualdades sociais no contexto da educação (BOURDIEU, 2013). Isso não significa, contudo, que a escola esteja excluindo os estudantes, uma vez que as próprias famílias e os escolares também não apresentam tamanha preocupação com relação ao diagnóstico.

Ressalta-se, porém, que em um contexto de heterogeneidade humana, as dificuldades se compreendidas a partir da perspectiva da inclusão, não seriam justificáveis a partir de laudos, mas sim, solicitariam do ambiente escolar, mudanças nas práticas pedagógicas. A partir disso, a construção histórica, cultural e social é de que esses escolares possuem uma “patologia” e não estariam, portanto, em processos de aprendizagem inclusivos, uma vez que se lança um olhar apenas para a dificuldade e o

resultado final que esse estudante precisa atingir/alcançar. Tais aspectos singulares apresentados pelos adolescentes a partir de suas falas, são compreendidos como problemas/erros/dificuldades na aprendizagem. Portanto, trata-se de pensar que se não é dado o lugar de fala para esses adolescentes, assim como entendo que se esse sujeito não é reconhecido e compreendido a partir de sua realidade, das diferentes inserções que têm/apresenta nas culturas do escrito (GALVÃO, 2010) diante da construção do diagnóstico, é passível entender que nem os adolescentes conseguem identificar os “problemas” que lhes são atribuídos por meio de um laudo, nem as famílias conseguem auxiliar os filhos a se compreenderem a partir desse desconhecimento.

Em relação às famílias desses estudantes, é possível mencionar também que até o momento em que foi tecida a presente tese, não foram encontrados documentos que tratassem de alguma política pública, alguma orientação como oficinas e palestras com o intuito de chamar e envolver as famílias de estudantes diagnosticados com Dislexia e/ou algum transtorno de aprendizagem na escola. O que se pode inferir é que não há por parte da esfera estadual e que, se estende para as esferas federal e municipal, algum direcionamento para estas famílias em relação ao acompanhamento de seus/suas filhos/as no ambiente escolar diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas neste espaço.

Neste sentido, se depreende que o papel da família nesse contexto da escola é fazer esse acompanhamento, contudo, trata-se de pensar em uma ação ainda indefinida, porque as famílias não compreendem o diagnóstico, o que é a Dislexia, e desta maneira, auxiliam os/as filhos/as como podem, como conseguem e como julgam ser o correto, o mais assertivo. Cabe assim, à família o papel de tentar buscar mais informações junto à escola de ações pedagógicas que possam ser realizadas por ela com o/a filho/a em casa.

O que cabe pensar ainda e que vem a contribuir com esse desconhecimento, é o que discute Eliassen (2018) acerca das “verdades atuais”. Conforme destaca a autora, em certa medida é difícil encontrar um caminho para que os profissionais da saúde e da educação considerem a língua(gem) como dialógica, como interação, quando o médico pouco pode contribuir para e sobre questões que envolvam a língua(gem) escrita ou para/e sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita apresentadas por esses sujeitos diagnosticados com Dislexia e/ou Transtorno de Leitura. Do mesmo modo, que o psicopedagogo ou o pedagogo (fora da escola), considera o desempenho da criança, do adolescente tendo como base o ano e a idade em que se encontra nos estudos, na escola. Ou seja, mais uma vez, não se permite que esse sujeito traga seu lugar de fala, suas

vivências e suas experiências com as práticas sociais de leitura e de escrita na esfera escolar e em outras esferas sociais da atividade humana.

Essa discussão é necessária, uma vez que se compreende aqui o papel humanizador e mediador das interações humanas que a escola assume, no intuito de incluir a todos, respeitando a heterogeneidade. Portanto, o enfoque dado aqui é quanto ao investimento político pedagógico dirigido aos professores, aos gestores e à própria instituição escolar no tocante à formação, à capacitação, à organização do espaço educacional e às orientações quanto às práticas pedagógicas voltadas a estudantes com dificuldades. A partir de agora, tendo realizado essa textualização acerca dos participantes do contexto escolar, serão tecidas reflexões que culminam na percepção do espaço escolar como um *locus* de formação para a coletividade a partir do acesso aos *bens culturais* (BOURDIEU, 2013), considerando a heterogeneidade de estudantes que chegam e constituem a esfera escolar na atualidade.

PARTE II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A HETEROGENEIDADE E PARA A INCLUSÃO

A inclusão ainda tem distintas formas de ser efetivada na prática devido às especificidades dos sujeitos envolvidos, das interações estabelecidas, das necessidades da escola frente às demandas da comunidade. É na dialogia, nas e pelas interações sociais que a inclusão se efetiva, bem como “[as] diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas” (MANTOAN, 2006, p. 192). Sobre isto, Denari (2006, p. 59) afirma que

a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obrigaria a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a formação docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, nos diferentes cursos de formação[...].

Nessa pesquisa, parte-se de uma concepção de inclusão que se constitui a partir do olhar do outro e compreende a diferença de cada um nos processos de ensinar e aprender. Entende-se ainda, que incluir é dar condições a todos os sujeitos de aprender com o heterogêneo a partir da mediação, permitindo, assim, não apenas o acesso do direito à educação, mas do direito à permanência e acompanhamento desse estudante quanto ao conhecimento que já aprendeu e do que ainda pode ser aprendido na escola. Trata-se de um desafio acolher a todos e trabalhar com essa heterogeneidade de estudantes que se constituíram e se constituem a partir de diferentes realidades e experiências de vida e que apresentam “situações diversificadas de aprendizagem” (BEYER, 2013, p. 27). Portanto, a inclusão é aquela que pensa em uma heterogeneidade de sujeitos, lugares, tempos, práticas de letramentos. É plural, democrática, participativa, coletiva, que rompe com as amarras de uma educação tradicional, repressora e excludente.

Cabe dizer que, embora os autores do Círculo de Bakhtin não discutam o que é inclusão, concebem o que é sujeito e o que vem a constituí-lo nas e pelas interações verbais com o outro, o que evidencia um sujeito que é inacabado, inconcluso e ao mesmo tempo, tem sua subjetividade constituída nas e pelas interações sociais, históricas e ideológicas. Dito de outra forma, o sujeito é constituído a partir dos diferentes lugares que enuncia, das diferentes posições que ocupa em determinados tempos e nas distintas

esferas da atividade humana das quais circula, interage com o outro (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, (2017[1929])).

6.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS GESTORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quanto às gestoras participantes, ressalta-se que devido à especificidade de sua atuação e do enfoque dado a esta pesquisa, as considerações aqui tecidas dizem respeito à formação e atividades profissionais.

6.3.1 Carol: gestora da Escola A

A gestora da Escola A, Carol, 43 anos, natural de Blumenau/SC, católica, é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura correspondente, especialista em Gestão e Interdisciplinaridade. Trabalha na Educação Básica há 25 anos. Atualmente, está na gestão da Escola A. Anteriormente, atuava na Escola A como professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pertencendo ao quadro efetivo do magistério público estadual de Santa Catarina. Seu pai tem Ensino Fundamental incompleto. Sua mãe voltou a estudar quando Carol já era adulta. Sua mãe concluiu o Ensino Médio, ingressou no curso de Pedagogia e adiante cursou uma especialização, a qual não foi mencionada no ato da entrevista pela gestora.

6.3.2 Catarina: gestora da Escola B

Catarina, gestora da Escola B, 46 anos, natural de Benedito Novo/SC, católica, é formada em Pedagogia com habilitação em primeiro e segundo graus, especialista em Alfabetização. Trabalha na Educação Básica há 27 anos. Atualmente, está na gestão da Escola B, responsável pelo PENOA. Anteriormente, atuava como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencendo ao quadro efetivo do magistério público estadual de Santa Catarina. Seu pai conclui o Ensino Médio. Sua mãe estudou até a 4ª série (atual 4º ano do Ensino Fundamental).

6.4 O QUE AS GESTORAS ENUNCIAM SOBRE DISLEXIA E INCLUSÃO?

Nos enunciados das gestoras que vêm a seguir, veremos que, muito embora discorram sobre o que é Dislexia e/ou Transtorno de Leitura, ainda há desconhecimento, indo também ao encontro do que Giroto, Araujo e Vitta (2019) apresentam em sua investigação sobre as doenças do aprender na Educação Infantil. É possível depreender que as dificuldades apresentadas pelos adolescentes reforçam que estas não eram compreendidas por parte da equipe gestora pela ausência de cursos de formação, mais especificamente sobre tal temática.

Carol relata que já tinha ouvido falar em Dislexia, porque já havia lido brevemente sobre o assunto e explica:

que o problema [a Dislexia] é que o estudante não consegue ler né, ele tem problema de interpretar aquilo que ele está lendo... [...] que ele tem essa dificuldade, que as letras embaralham, que ele não tem... repete as letras, enfim... (...) A dificuldade de aprendizagem ou a dificuldade de leitura não faz com que um ser não consiga ler ou aprender alguma coisa.

Para Catarina, quanto ao termo “Dislexia”:

A Dislexia... bem presente, porque é uma coisa assim bem presente [na escola] e assim ó, eu sou professora dos anos iniciais, então já tive muitos casos de Dislexia presentes em sala de aula, né? [...] A Dislexia é uma coisa assim mais presente do que pra mim o Transtorno de Leitura. Então assim, eu já cheguei a ter estudante no quinto que ainda não sabia ler. Isso não quer dizer que ele tenha o Transtorno de Leitura, né, mas assim dentro dessa síndrome, não sei se é uma síndrome o que que é, não sei se ele tá dentro desse Transtorno de Leitura, porque muitas vezes, o Transtorno de Leitura a pessoa sabe lê, mas não interpreta. [...] a maioria dos que nós temos aqui, eles leem. Nós temos um e outro que não, não lê. Isso até no Ensino Médio e nos anos iniciais a gente encontra isso também. Mas eu acho que o problema maior é a interpretação, não é a leitura em si. É ali que vai mostrar a dificuldade do estudante, porque assim, o professor vê muito bem isso no dia a dia e nos relata muitas vezes em particular e no próprio conselho de classe.

Carol e Catarina enunciam assim, além da posição que ocupam na esfera escolar, como gestoras, também como professoras. Carol fala do lugar de professora de Língua Portuguesa, que ter dificuldade na aprendizagem não seria um impedimento para se tornar

leitor, uma vez que todos, a partir do que ela enuncia, estariam aptos e seriam capazes de aprender a ler ou aprender “*alguma coisa*”.

Catarina, desloca sua fala para a posição de professora alfabetizadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ecoa em seu discurso diferentes conceitos que perpassam o tema Dislexia (transtorno, dificuldade, síndrome). Infere-se ainda no enunciado de Catarina que há um deslocamento da posição de autoria do discurso, de gestora para professora. É desse lugar que ela responde ao questionamento sobre Dislexia, da sua experiência docente, dos seus estudantes em sala de aula. Esse sujeito constituído pelas suas práticas sociais em diferentes esferas da atividade humana (STREET, 2003, 2014; ROJO, 2009, 2012).

Carol ainda busca sentido no “espectro” dos transtornos de leitura: o estudante com transtorno não é, necessariamente, aquele que não lê, mas aquele que não interpreta; enquanto que o estudante com Dislexia é aquele que não lê. Teríamos assim, uma heterogeneidade de sintomas que parecem ter, em seu grau máximo, a Dislexia e em seu grau mínimo, o Transtorno de Leitura. Mas todos os que não compreendem um texto têm transtornos de leitura?

A leitura passa aqui a ser vista como independente do gênero. Conseguir ler uma fábula estaria tão equivalente quando conseguir ler uma poesia ou uma crônica. Essa visão de leitura pauta-se em uma perspectiva mais cognitivista do que social, discursiva/dialógica (BAKHTIN, 2011[1979]) que dá mais ênfase ao leitor quando deixa de considerar os contextos de produção em que ocorrem as leituras desse estudante-leitor, seja ela realizada na escola ou em outra esfera social. Ou seja, no campo dos “transtornos” os gêneros se dissipam, como se fosse possível um leitor proficiente para todos os gêneros.

Para Bertin e Angelo (2019, p. 153-154), a leitura a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva, compreende o leitor como aquele que “não lê apenas as informações linguísticas, mas lê intenções, opiniões, pontos de vista, confrontos, descobertas, valores sociais, culturais, históricos, religiosos, enfim, lê a sociedade e a vida”. Trata-se de pensar no leitor em outras esferas sociais, das leituras que realiza em tempos, modos e espaços distintos utilizando celulares, computadores, *tablets*, seja para interagir com a família, com os amigos, com outros textos virtualmente/digitalmente. Quando há um afastamento e/ou uma descontextualização da realidade dessas leituras praticadas por estes estudantes na escola, ou seja, “dos novos suportes, dos novos gestos” do leitor e da subjetividade que o constitui, tal entendimento, “os empurra para o reino

dos transtornos do comportamento” (ARENA, 2020, p. 80) e também dos transtornos de aprendizagem, neste caso, a Dislexia.

No tocante à formação continuada em serviço sobre a inclusão na Educação Básica, vejamos a seguir o que as gestoras enunciam:

Carol: Não de cursos, tá? Foram reuniões esporádicas que a integradora da Educação Especial fazia pra... assim, quais são os objetivos do segundo professor, o que que ele deve fazer de modo geral, mas não curso especialmente, mas foi oferecido. Só que geralmente era em Florianópolis e nenhum professor se interessou em participar.

Pesquisadora: A Regional ofertou reuniões, então?

Carol: Isso.

Pesquisadora: Ela convocou reuniões para com os gestores apenas?

Carol: Sim, num primeiro momento foi com os gestores e depois com os professores.

Pesquisadora: Então, no que se refere à inclusão o enfoque direcionado mais pra Educação Especial?

Carol: Sim, nesse momento foi só pra Educação Especial até mesmo para explicar qual é o papel do segundo professor, o que que podia e o que que não podia, enfim, esclarecer algumas dúvidas.

Na mesma direção, Catarina menciona sobre os cursos de formação:

Catarina: Teve, teve, teve do estado, um dos temas era inclusão. Eu não digo que o curso todo, a formação toda foi sobre inclusão, mas um dos temas foi inclusão. Inclusive ano passado [2018] e início desse ano [2019] teve na nossa formação sobre inclusão.

Pesquisadora: E dentro do tema da inclusão tu lembra, o que foi abordado, o que tu aprendeu naquele período?

Catarina: [...] A ênfase dessa formação mesmo é mais a própria inclusão, inserir o aluno, entender a dificuldade do aluno, é mais nesse sentido.

Enquanto responsável pela gestão educacional, Carol menciona que não fez cursos de formação direcionados, especificamente, acerca dessa temática nos últimos cinco anos, apenas reuniões obrigatórias referentes ao seu cargo institucional. Além disso, é possível inferir que há problemas em afastar a Dislexia da Educação Especial e aproximá-la da Educação Inclusiva, uma vez que este público não se inscreve em leis e políticas da Educação Especial em se pensando em nível nacional (BRASIL, 1988, 1996, 2000, 2008b, 2008c, 2010a, 2015a) e em nível estadual (SANTA CATARINA, 2016, 2018c). Não há deste modo no Brasil e no Estado de Santa Catarina uma política específica e cursos de formação continuada a fim de discutir, orientar e levar ao conhecimento de coordenadores, gestores e professores, estratégias que visem incluir estudantes com

Dislexia e demais estudantes com dificuldades de aprendizagem. Ainda, que tais documentos estejam direcionados para políticas na perspectiva da Educação Inclusiva e compreendam que todos independente de ser pessoa com deficiência ou não, transtorno de aprendizagem ou não, têm o direito de ter na escola, práticas inclusivas.

No tocante à formação desses profissionais, observa-se que tem ocorrido de diferentes formas, “*reuniões para gestores, para professores*”, para diferentes locais do Estado: em “*Florianópolis*”, nas “*regionais*”. Contudo, estas formações não têm sido suficientes para dar conta da demanda de estudantes com distintos diagnósticos de transtornos de aprendizagem que têm aumentado na última década quando se trata de problemas nos processos de aprendizagem como patologias (MASSI, 2007; SIGNOR; SANTANA, 2016; SIGNOR; SANTANA, 2020). Isso, pois ainda não está claro o conceito de alguns destes transtornos para os profissionais da Educação Básica, como é o caso da Dislexia. Ainda se desconhece ou pouco se sabe sobre o termo.

Além disso, é possível depreender na voz de Carol que a ênfase dada pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) e pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) é voltada para o papel do segundo professor, o qual é responsável por atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial (SANTA CATARINA, 2016, 2018c). Sobre a função deste profissional também se pode compreender a partir do que enuncia Carol, que não está claro para a gestão escolar tampouco para os demais professores que atuam na escola.

De seu lado, Catarina relata que o curso tinha como temática a inclusão no sentido de incluir e entender as dificuldades dos escolares. Supõe-se, a partir deste enunciado, que sejam nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica que a inclusão ainda se dá em um sentido muito restrito, envolvendo apenas estudantes da Educação Especial e/ou aqueles com transtornos de aprendizagem com ênfase em suas dificuldades. Por outro lado, esse enunciado também aponta para um caminho de que algumas dessas discussões em relação a uma educação inclusiva que não se restringe à Educação Especial, já começam a ser realizadas no contexto escolar, em diálogo e com a participação dos professores.

Além disso, observa-se que tais cursos ainda abordam temas de forma geral, ampla, ou seja, um panorama teórico acerca das questões que envolvem a inclusão, contudo, sem haver discussões em torno do levantamento/mapeamento das práticas de ensino e aprendizagem que favoreçam a todos e a todas no contexto da sala de aula. Outro ponto a destacar e que coaduna com essas propostas dos cursos de formação continuada,

pauta-se no desconhecimento desses profissionais quanto aos documentos, políticas e leis de inclusão e de uma perspectiva de inclusão ainda baseada em um segregacionismo daqueles escolares que têm dificuldades *versus* aqueles estudantes considerados “bons estudantes”.

As gestoras também relatam dificuldades para orientar, dentro do espaço escolar, as atividades pedagógicas no tocante ao alinhamento com o que preconizam as políticas públicas de inclusão. Afirmam que participaram dos mesmos cursos de formação que os docentes realizaram na própria escola, além de algumas reuniões com os responsáveis da CRE sobre inclusão, sendo esta direcionada também para o público-alvo da Educação Especial. Mas muitas dúvidas e práticas ainda se interpõem de modo equivocado nas instituições de ensino, tanto que Catarina informa:

Catarina: Olha, ela tá no nosso PPP e... um documento específico... a gente agora tem muito contato através de ofícios que vem da CRE né. [...]E, dentro desse ofício é óbvio que estão as portarias, eu não sei agora te dizer o nome específico do documento, mas tem portarias que norteiam tudo isso. Por exemplo, assim um exemplo que eu posso te dar agora, que eu recebi final da semana passada, que agora nós temos que rever todos os processos dessas crianças que tão dentro dessa inclusiva ali, dessa...

Pesquisadora: Educação Especial?

Catarina: Exatamente. Então, a gente vai ter que rever todos os processos, pedi laudos novamente, tudo, pra ver se esse aluno tem direito ainda a segundo professor e tudo, né?

Carol também se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais auxílios para esse público:

Carol: Esses alunos do ensino fundamental ao até o quinto ano, que por acaso tivessem algum laudo, eles teriam esse atendimento no AEE. [...] Do sexto ano ao terceiro ano [do Ensino Médio] são os professores que fazem esse trabalho. A família, os colegas ajudam, às vezes, alguma leitura, alguma coisa assim, mas não tem nada específico. Como eu disse pra ti, porque a gente não tem esse material pedagógico humano pra trabalhar com esse aluno. [...] Até entender mais a realidade desse aluno, a gente sabe muito pouco a respeito de determinadas dificuldades. Quem sabe um curso pra que alguém da escola possa fazer, material humano, material didático, interesse por parte de todos, né? Na verdade, a escola deixa a desejar porque tem tantas outras coisas que vai deixando de lado essas situações.

Os relatos acima revelam que as formações, orientações oferecidas pela CRE também não foram suficientes para que os documentos fossem interpretados de modo

único pelos gestores. Ou seja, no quesito da Educação Especial, o público-alvo refere-se a estudantes com alterações consideradas de cunho orgânico, marcadas no corpo do estudante de modo a produzir e a reproduzir desigualdades sociais pela não aceitação de um corpo que não é adequado. Assim, pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, por apresentarem “marcas” que são estigmatizadas a partir da “não adequação” de seu corpo, seu comportamento, com uma sociedade excludente, assim como outras intersecções étnico-raciais, de gênero e de religião possam agravar sua condição social, são amparadas legalmente com políticas públicas que preveem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o segundo professor, entre outros (BRASIL, 2008b, 2008c).

Nesse sentido, a Dislexia não é compreendida como uma alteração orgânica, marcada no corpo, mas uma diferença de aprendizagem voltada à dimensão linguística, assim como outros casos de transtornos específicos de aprendizagem, que podem ser trabalhados pedagogicamente nas instituições de ensino a partir da elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, de mudanças metodológicas. Essa eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e linguísticas estão diretamente relacionadas a um sujeito que “aprende de forma diferente”, mas não exige a escola de compreender e atuar. Dessa forma, a Dislexia seria um problema linguístico e pedagógico, em que a instituição de ensino deveria compreender, acolher, modificar aspectos das práticas pedagógicas para atender a essa demanda.

Contudo, aparentemente, não há ainda essa interpretação acerca do papel da escola e do professor na condução dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Dislexia. Acrescente-se a isso a falta de investimento na área da Educação, de modo a oferecer recursos humanos necessários para o acompanhamento e o andamento das atividades pedagógicas nas instituições de ensino da rede pública localizadas em Blumenau/SC. Esse distanciamento com o outro, com os familiares e os escolares com dificuldades, acaba se tornando um dos fatores que desmotivam e diminuem possibilidades de inclusão na escola. Assim, como aparece na fala de Carol, a alteridade necessária para a compreensão dos contextos sociais em que famílias e estudantes estão inseridos, que possibilitaria a troca dialógica entre os sujeitos para melhorias educacionais, negociações, direcionamentos, acaba por não ocorrer e se torna uma barreira pedagógica.

Também se reflete esse descompasso no acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos docentes. Ressalta-se que não se compreende aqui que a

equipe gestora deva gerenciar de forma autoritária ou mesmo de modo a cercear a autonomia docente, mas colocar-se em um lugar de apoio ao professor, de modo a acolher as demandas geradas na prática pedagógica. Apesar disso, já se percebem movimentos de mudanças, mobilização de forças centrífugas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) inerentes à interação dos sujeitos nesse contexto educacional, conforme apontam os relatos:

[...] Pesquisadora: *No caso dos professores, o que observas que eles vêm fazendo e/ou que poderiam fazer/oferecer a esses estudantes pra inclui-las na sala de aula? Elas estão incluídas?*

Carol: *Eu acho. Eu acho não, eu tenho certeza que incluídas elas são [...] Acredito sim que mudou o comportamento, repito, do professor que ele tá mais atento pra esses alunos, não só pra esses três, mas no contexto geral, né. Que a gente recebe vários alunos, né, com autismo, com... né, com déficit de atenção, hiperatividade. Então, eu acredito que hoje o professor tem um olhar diferente pra eles. A questão de inclusão destes alunos, eu não vejo que eles são é... deixados de lado por essa dificuldade de aprendizagem ou de leitura ou enfim. Acredito que eles conseguem acompanhar como qualquer outro aluno, ao meu ver.*

[...] Pesquisadora: *O que na tua opinião, poderia ser feito e/ou oferecido por parte da gestão da escola para esses alunos?*

Carol: *Talvez até uma conversa com esses alunos pra entrevistá-los pra ver como é que eles estão. Porque existe tantas outras situações que como a gente imagina e vê que eles tão acompanhando, a gente trata normalmente. Ver os outros com mais dificuldades, esses com segundo professor, esses com laudos mais críticos, vamos dizer assim, que requer muito mais necessidade, um olhar bem mais, assim, atencioso. [...] Se a gente tivesse talvez mais pessoas pra trabalhar conosco, isso seria mais fácil, mais viável. A chamar a família, ter uma relação mais próxima, eu diria.*

Catarina: *[Os pais] já mostraram o laudo, já se mostraram bem preocupados, né, disseram da deficiência dela que ela é distraída, que ela precisa sentar também na frente, que ela é desatenta, que ela precisa de uma atenção especial. [...] O primeiro passo, eu conversei já com todos os professores referente a essa aluna. Ela não necessita de segundo professor e também não tem direito a segundo [professor] pelo laudo, mas o primeiro passo da escola foi comunicar todos os professores, principalmente professor regente pra que deixasse ela sentar mais na frente e que todos dessem uma atenção especial pra ela. Assim, ela necessita de uma explicação, às vezes, uma segunda explicação, tá? Ela, às vezes, precisa ler duas vezes. E isso ocorreu durante o ano. Porque assim, não é que a gente pode acompanhar isso direto, mas por exemplo, principalmente em conselho de classe é onde o professor se posiciona: ó a Aline realmente é assim, né. Ou a Aline deu uma decaída. Agora a gente tem que chamar mais atenção dela. Isso aconteceu depois metade do ano eu até presenciei uma conversa na entrega de boletim da professora de Língua Portuguesa com o pai, dizendo ó: a menina realmente decaiu, ela tá mais desatenta. Então, a*

gente precisa tá, assim, chamando mais vezes ela, resgatando mais a atenção dela.

Na voz de Carol quanto na voz de Catarina há uma preocupação em bem atender e acolher todos os estudantes com ou sem deficiência, com ou sem transtorno de aprendizagem indo ao encontro do que preconizam as políticas e leis de inclusão (BRASIL, 1996, 2008b, 2008c). O aspecto que se destaca aqui novamente, refere-se ainda há dificuldade tanto de Carol quanto de Catarina em diferenciar o público-alvo da Educação Especial e os com transtornos de aprendizagem, uma vez que todos são público-alvo da Educação Inclusiva. Catarina ainda se aproxima de forma mais objetiva as dificuldades com deficiência “*disseram da deficiência dela que ela é distraída*”. Seu discurso reflete e refrata práticas pedagógicas ainda arraigadas no discurso/ideologia oficial, sistematizado/a (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Deste modo, não se compreende ainda os *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) destes aprendizes e esse *querer dizer* (GERALDI, 2013[1991]) é pouco valorizado nesse cronotopo, o que implica muitas vezes, na identificação de algum transtorno, alguma síndrome, alguma dificuldade nos processos de aprendizagem.

Contudo, se por um lado, tem se buscado esse atendimento a fim de incluir os estudantes, ainda há demandas que as gestoras não têm conseguido gerir. Há falta de pessoal para atuar na coordenação pedagógica e poder se fazer um trabalho mais próximo, o de acompanhamento destes estudantes na sala de aula, na relação com os colegas de classe e com o professor. O laudo ainda tem sido o documento que legitima as ações da escola no sentido de buscar fazer algo diferente. Ou seja, estratégias de ensino que venham a incluir este sujeito.

Carol: Mesmo porque esses alunos com deficiência ou não se eles não conseguirem a nota, ou não conseguirem... não é nota precisamente, mas né, o conteúdo, eles não conseguem atingir os objetivos, o professor vai ter que ver uma estratégia diferente. Tem a recuperação paralela, tudo. [...] Eu acho que os próprios professores, o olhar do professor pra esse aluno tá diferenciado, sabendo dessa dificuldade dele. [...] Não é prova adaptada que isso, nenhum dos três, nem nada precisou, mas às vezes, uma atenção especial, chamar no quadro, chamar o caderno, vem aqui na mesa do professor, uma atenção mais individualizada. Eu acho que esse olhar dos professores, fez já uma diferença bem grande, sabendo que ele tem a dificuldade pra que realmente possa, né...

Pesquisadora: Isso depois desses alunos apresentarem o laudo?

Carol: Sim, com certeza. Não só deles, mas de todos os outros também. Eu acho assim, de modo geral, houve um olhar diferente pra esses

alunos, mesmo eles tendo segundo professor, eles sempre fazem alguma atividade com a sala. Então, por exemplo, nós temos aluno cadeirante, que é o caso do aluno [X], que ele faz apresentações na mostra cultural agora de trabalhos. Então, eu acho que isso já teve um olhar diferente que não era feito antes. Então, e pra eles mesmos não acharem que são diferentes dos outros. Eles têm algumas dificuldades, mas são seres humanos como qualquer um aluno que frequenta a escola. Então, eu acho que a conscientização, por parte dos alunos, dos professores, da equipe como um todo, tá diferente, né? Nós, por exemplo, na escola a gente não tem uma orientadora, não tem um assistente técnico pedagógico, não tem alguém específico que possa nos auxiliar com esses alunos, então, é mais assim, o professor que auxilia no que pode, mas... houve mudanças, mas ainda a escola, né, deixa a desejar.

O que reverbera também nas vozes das gestoras, é que a família, apesar de mostrar-se presente na escola, só vem quando é chamada, seja na entrega dos boletins ou em outros momentos para reforçar que o/a filho/a não tem atingido os índices desejáveis de rendimento na aprendizagem. Caberia assim, um diálogo mais próximo dos/com gestores e professores por parte de quem oferece/realiza os cursos de formação continuada para esses profissionais atuarem com esse público heterogêneo. Assim, como há necessidade de realizar oficinas, palestras com as famílias e os estudantes para discussão de temas como este, a Dislexia, e não apenas chamar a família na escola e apontar problemas nos processos de aprendizagem do estudante. É preciso também que a escola aponte soluções, este é o seu papel, o de mediadora, aquela que promove a inclusão de todos/as na esfera escolar e promove a convivência em sociedade.

Pesquisadora: Você conseguiu observar se mudou a prática pedagógica dos professores?

Catarina: Eu acho que a prática pedagógica mudou, assim no que eu pude observar, eu não digo em relação a atitudes com essa menina, eu acho que é mais nesse sentido e muitas vezes, também, às vezes, precisa chegar no nível dela. Não que precisou tipo assim, diferenciar a atividade. A Aline não é esse tipo de criança. O que diferenciou mais na prática pedagógica foi a atitude do professor em relação a essa menina. Isso é uma coisa assim que tá bem presente nos conselhos de classe nas falas deles. Por exemplo assim: ah, ela precisa de mais uma explicação, é nesse sentido que mudou a prática em relação às atitudes. As atividades... Em relação à Aline é isso que eu falei. Mas, por exemplo, nós temos um [aluno] lá no nono ano. Ele... nós temos a professora do AEE que é Atendimento Educacional Especializado, então, ela atende alguns alunos no contraturno. Então, o que que também é feito de diferente, tem alunos que a gente tem que adaptar o conteúdo. Tem crianças que não acompanham.

[...] Pesquisadora: A família tem feito algo que tu consegue observar?

Catarina: Ah, fazem a parte deles também, né. Eu não consigo assim afirmar totalmente, mas em todas às vezes que essa família foi chamada, até aquele último episódio da Aline que foi uma coisa assim,

mais pessoal do que de aprendizagem, a primeira fala da mãe foi: pode deixar que nós vamos sentar e conversar com a Aline. Então, assim, de uma certa forma essa família acompanha, eu não digo assim, cem por cento, né? Mas assim, é uma família que acompanha. E também isso depende um pouquinho, que também faz parte da família da Aline, a cultura, né? Dependendo o nível de conhecimento, do grau de estudo, de instrução, ali envolve um pouquinho também. Porque são pessoas mais simples. [...] O primeiro passo é quando professor detecta o problema, que ele é que está mais em sala de aula, ele vem nos comunica. O que que a nossa gestão faz, né? A primeira coisa, a gente monta um processo, um relatório dependendo do que é, né? Então, a gente solicita laudo, se a pessoa não tem, a gente faz um encaminhamento pra família ir até o posto [de saúde], porque a maioria não tem plano de saúde. Então, a gente fez muitos encaminhamentos esse ano [2019]. E muitos não retornaram, porque até hoje tão esperando o atendimento. Esse é o primeiro passo da gestão, né. E a gente tenta como nós não temos ATP, a parte pedagógica, a gente tenta fazer essa ponte do professor, sempre professor e gestão. Muitas vezes, o professor vem e pergunta: Catarina, esse aluno tá assim, o que que eu poderia fazer de diferente com ele? Ou ele tá muito agitado. Ou ele tá muito assim, ele não tá conseguindo acompanhar. Então, a gente dá as orientações, né?

Parece que uma das questões principais aqui é a atitude do professor: a atenção que ele dava e dá aos estudantes que apresentam alguma dificuldade durante os processos de aprendizagem “*uma atenção especial*” “*uma atenção individualizada*” “*precisa de mais uma explicação*” “*é uma coisa que tá bem presente nos conselhos de classe nas falas deles*”. O primeiro passo é quando o professor “*detecta o problema*”, porque ele está mais presente em sala de aula. Quando este estudante não consegue acompanhar, apresenta aspectos de aprendizagem “*desviantes*” e o professor, então, busca desenvolver ações que possam sanar esses “*problemas*”. Quando o “*problema*” persiste, é porque possivelmente há uma patologia, um transtorno. Cabe ao professor informar aos gestores e a família. Esse é um papel ideologicamente construído para o professor, como aquele que identifica e diz quem possui alguma anormalidade e precisa deste modo ser tratado. Assim, o papel e a responsabilidade de “*detectar*” problemas nos estudantes e tentar resolvê-los da melhor forma acaba caindo sobre o professor. Isso tem como implicação ações que vão em busca de uma “*cura*” para a “*doença*” fora do contexto educacional (SIGNOR; SANTANA, 2016; SIGNOR; SANTANA, 2020). A escola solicita laudos que justifiquem fora da escola o que ocorre dentro dela: dificuldades de aprendizagem.

Cabe ao gestor também, conforme afirma Catarina, “*detectar*” os problemas de aprendizagem dos estudantes quando o professor vem se queixar que o estudante não está acompanhando, ou porque seu comportamento é agitado, atrapalhando o andamento da

aula. Pode-se depreender que, quando o estudante foge às regras, aos moldes prescritos por um ensino pautado na homogeneidade, delineiam-se processos exclusivos, ao contrário daqueles em que se valoriza a história de vida, as singularidades deste estudante. O professor também passa a “*detectar*” tais “falhas” apresentadas pelo estudante durante os processos de aprendizagem. Quando isso ocorre, é preciso diagnosticar, uma vez que o sujeito não aprende, não se comporta, não é o estudante “ideal” dos/nos processos de aprendizagem (SIGNOR, 2015; SIGNOR; SANTANA, 2016). E, aí começa toda uma trajetória, conforme apontam as gestoras, que muitas vezes, se dá inicialmente, a partir do conselho de classe, com as queixas dos professores que o estudante não aprende, apesar de já ter realizado atividades diferenciadas, adaptadas, porque seu olhar enquanto professor na sala de aula mudou diante de tal dificuldade de aprendizagem e do laudo que veio reforçar esse “problema” no desenvolvimento do estudante nas aulas.

O que apontam os enunciados das gestoras, permite aqui afirmar que, falta por parte do governo estadual, realizar mais momentos de discussão para aprofundar mais tais temas voltados para a Educação Inclusiva com vistas a compreender as singularidades dos estudantes que apresentam algum transtorno ou dificuldades de aprendizagem. O professor também precisa de acolhimento de suas demandas no sentido de tirar suas dúvidas e se formar quanto ao ensino/aprendizagem de diferentes sujeitos a fim de promover ações efetivamente inclusivas. Contudo, a efetividade da prática pedagógica no sentido de incluir esses sujeitos com diagnóstico de Dislexia ainda é muito restrita. Há, sim, no enunciado das gestoras, tentativas de incluir esses estudantes nos processos de aprendizagem, seja a partir desse diálogo entre os professores que não havia antes, porque tal público passou aos poucos a ser mais percebido, mesmo que por meio de uma lista de estudantes que possuem alguma deficiência ou transtorno de aprendizagem na esfera escolar.

Nas palavras de Eliassen (2018, p. 4), a Dislexia comporta “múltiplas facetas do termo em si, bem como olhares e interpretações divers[as] em relação às queixas de leitura”. No caso dos três adolescentes que estudam na Escola A, esta chamou as famílias para comunicar sobre tais dificuldades na aprendizagem já no início da alfabetização, no caso de Ricardo, durante o 3º ano do Ensino Fundamental; Marcelo, no 1º ano do Ensino Fundamental e; Felipe no 4º ano do Ensino Fundamental. Assim como Aline, que estuda na Escola B, foi chamada na escola anterior quando frequentava o 4º do Ensino Fundamental. Dificuldades essas identificadas pelas professoras desses adolescentes. No caso de Aline, que estuda na Escola B, no ato da sua transferência para atual escola, os

familiares levaram o laudo na instituição e entregaram-no para os gestores quando realizaram a sua matrícula.

Assim, ao gestor caberia o papel de mediador nos processos dialógicos entre o professor e a família e os estudantes. Promover cursos de formação continuada junto à SED/SC de acordo com a demanda apresentada pelos estudantes, a fim de promover a aprendizagem desses sujeitos. Ao professor, caberia o papel de mediador do conhecimento e um diálogo mais próximo da família, a fim de elogiar, apontar soluções, e incluir esse estudante nos processos de aprendizagem. Ouvir mais o estudante, compreender quais são suas práticas de leitura e de escrita para além da esfera escolar e aproximar tais práticas do conhecimento científico, práticas pedagógicas significativas do que é ensinado e que deve ser aprendido na escola como direito de aprendizagem e desenvolvimento que é garantido a este sujeito (BRASIL, 1988, 1996, 2008b, 2008c).

6.5 HISTÓRIA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

6.5.1 Roberta: professora da Escola A

Roberta é professora de Língua Portuguesa da Escola A, 60 anos, natural de Brusque/SC, católica, é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura correspondente, especialista em Gestão e Interdisciplinaridade. Trabalha na Educação Básica há 30 anos, sendo que já é aposentada pela rede pública municipal de ensino de Blumenau/SC, onde também trabalhou como professora de Língua Portuguesa e foi gestora escolar, além de atuar como professora da Língua Portuguesa do quadro efetivo do magistério público estadual de Santa Catarina.

Roberta gosta e costuma ler livros de autoajuda, principalmente os livros de Augusto Cury. Lê ainda literatura voltada para o espiritismo. Costuma baixar livros na internet que tratam sobre a Educação, a fim de aprimorar suas aulas de Língua Portuguesa e comenta que realiza essas leituras em casa em dois espaços: no escritório de trabalho dela e em seu quarto, por serem lugares mais “*tranquilos e cômodos*”. Percebe-se aqui que a leitura tem lugares confortáveis para acontecer em sua vida, locais que permitem com que sua relação para com a língua(gem) escrita envolva a afetividade, assim como as práticas que realiza se afastam daquelas consideradas “literárias”, no sentido de valoração e apreciação social que envolve um horizonte de valor específico: o contexto escolar. Tais leituras empreendidas pela professora são afetivas, uma vez que são

constituídas por práticas leitoras de lazer distanciando-se assim, daquelas consideradas escolarizadas.

Ainda, quanto à família, o pai estudou até o antigo primário (atual 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a mãe fez uma graduação na década de 1950, não especificando-a no ato da entrevista. Segundo Roberta, sua família costumava realizar leituras de livros de romances, contos, crônicas que possuíam em casa e os liam com frequência, pois naquela época, da sua infância e adolescência, ainda não possuíam televisão. O pai comprava coleções de livros, ressaltando que a mais famosa era “O Tesouro da Juventude”. A mãe costumava fazer as tarefas no período da tarde com as filhas e incentivava as seis filhas a lerem livros que dispunham em casa. Foi assim que Roberta e as irmãs foram alfabetizadas e aprenderam a ler antes de seu ingresso na escola. Logo, a prática social realizada coletivamente e que atribuiu para a valoração, apreciação e afetividade foi devido ao contexto familiar suscitar momentos de “familiaridade” para com a língua(gem) escrita.

6.5.2 Júlia: professora da Escola A

Júlia, professora de Língua Portuguesa da Escola A, 58 anos, natural de São João Batista/SC, católica, é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura correspondente, especialista em Gestão e Interdisciplinaridade e Mídias na Educação em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar. Trabalha na Educação Básica há 24 anos e três dias como professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo do magistério público estadual de Santa Catarina. Já atuou também como gestora escolar em outra unidade escolar pertencente à rede pública estadual de ensino de Santa Catarina em momento anterior.

Júlia afirma que lê regularmente romances e gosta muito dos livros da autora catarinense Urda Alice Klueger. Costuma apenas fazer leituras na internet quando relacionadas ao seu campo de atuação. Em casa, ela realiza suas leituras na sala, enquanto assiste aos jornais televisivos. É relevante pontuar que as mídias de informação concorrem de certa forma com sua atenção: lê enquanto assiste televisão ou assiste televisão enquanto lê ou restringe suas práticas nas mídias sociais a poucas leituras que lhe chamam a atenção com relação a sua prática profissional.

Quanto a sua família, os pais estudaram até a 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental). Júlia recorda-se das leituras dos tempos de criança, sendo que as da

adolescência eram as que estavam mais presentes em sua memória. Como não tinha televisão em casa, os irmãos mais velhos se reuniam e liam para os irmãos mais novos quando anoitecia. Nessas situações de interação familiar, ela se recorda que aprendeu a ler, com os irmãos, em casa mesmo, já frequentando a 2ª série (atual 3º ano do Ensino Fundamental). Novamente aqui vemos um contexto social e histórico em que a prática familiar de leitura, realizada coletivamente e de modo afetivo, influenciou na relação subjetiva da participante para com sua aproximação com as práticas de leitura.

6.5.3 Solange: professora da Escola B

A professora de Língua Portuguesa Solange, da Escola B, 45 anos, natural de Jataizinho/PR, católica, é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura correspondente, especialista em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar. Trabalha na Educação há 20 anos como professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo do magistério público estadual de Santa Catarina.

Atualmente, Solange afirma que não lê, pois não tem tido tempo para realizar as leituras que gosta, sendo estas pertencentes à literatura brasileira, tais como, romances. Não costuma fazer leituras na internet, pois gosta de ler livros impressos. Quando realizava ou realiza as leituras, geralmente no período de férias escolares, as fazia/faz deitada em uma rede debaixo de uma árvore que tem na sua casa. Aprendeu a ler com cinco anos de idade quando frequentava o pré-escolar com a professora, profissional esta que marcou muito sua vida. Quanto à família, a mãe cursou Ensino Médio Técnico-Profissionalizante e o pai concluiu o Ensino Fundamental e gostava muito de ler aos finais de semana, logo depois do almoço, depois de toda a família fazer os afazeres domésticos. Foi ele quem influenciou os cinco filhos, incluindo Solange, ao hábito da leitura. Os livros eram adquiridos e passados de irmão para irmão, assim como havia leitura coletiva por incentivo da mãe também. Enquanto a mãe costurava, os filhos sentavam-se ao redor dela e realizam leituras em voz alta, assim, como também faziam leituras individuais de temas variados a escolha de Solange e dos irmãos. Vê-se aqui que as práticas de leitura foram perdendo espaço com o tempo, devido às atividades da esfera social que Solange se insere. Contudo, está presente em seus apontamentos que a leitura é uma prática que deve ser prazerosa: realizada em uma rede, debaixo de uma árvore, com livros que ela gosta.

6.5.4 Rosana: professora da escola B (PENOA)

A professora de Língua Portuguesa no PENOA, da Escola B, Rosana, 31 anos, natural de Morretes/PR, evangélica, é formada em Letras com habilitação em Português e respectiva Literatura, especialista em Coordenação Escolar, Supervisão e Orientação. Trabalha na Educação há 4 anos como professora de Língua Portuguesa admitida em caráter temporário do quadro do magistério público estadual de Santa Catarina.

Rosana costuma ler o que lhe interessa no momento, seja um texto da área de atuação ou sobre qualquer outro tema, impresso ou da/na internet. Não costuma pegar livros e ficar lendo com frequência, contudo, na época em que cursava Letras, costumava ler obras de Machado de Assis, Eça de Queiroz, Ariano Suassuna. Recorda-se dessa época ainda da leitura de “Dom Casmurro”, obra que lhe marcou muito, pois o final da história era incerto. Aprendeu a ler na escola, mas não se recordava ao certo o nome da professora com quem aprendeu a ler. Nota-se aqui que um aspecto distinto é o fato de Rosana lembrar-se da graduação como uma época em que realizou mais leituras e estas também lhe eram prazerosas, não eram obrigação. Sua formação, portanto, contribuiu para sua apreciação e aproximação com práticas de leituras outras, neste caso, as obras literárias.

Quanto a sua família, seu pai não concluiu o Ensino Fundamental e sua mãe seguiu com os estudos até a Educação Superior, concluindo um curso de especialização. Rosana não informou no ato da entrevista quais seriam estes cursos. Na família, se lembra da mãe lendo para ela ainda quando era criança. Além disso, a relação com a religião evangélica também lhe promoveu o hábito da leitura da Bíblia e de outras histórias religiosas contidas nos livrinhos disponibilizados pela igreja que frequentava. Sua mãe lia gibis (histórias em quadrinhos) em voz alta, antes mesmo de Rosana aprender a ler e ela recontava as histórias para sua mãe.

6.6 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A COMPREENSÃO DA HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Mantoan (2003, p. 33), as escolas que assumem outra posição contrapondo ao ensino tradicional, conteudista, formalista –, o do ensino como transmissão do conhecimento, da cópia, da repetição, passam a reconhecer e a valorizar o estudante na sua singularidade, porque estão empenhadas em atender “às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma”.

Logo, primam pela qualidade do ensino e pela inclusão de todos fugindo aos padrões sociais tradicionais engessados, uma vez que dão voz e vez aos estudantes ao trabalharem o coletivo, ao reconhecerem sua importância e seu valor nos e pelos processos de ensino e aprendizagem, chamando-os para participarem ativamente na relação com o outro. Ancoram-se assim, em princípios de solidariedade, de colaboração e de afetividade (MANTOAN, 2003).

A partir do exposto, se reconhece que a escola é o lugar do encontro com o outro, de trocas dialógicas, da língua(gem) como interação. Para que se compreendam os movimentos discursivos que perpassam as questões pedagógicas relacionadas à inclusão, tonar-se necessário observar a formação do docente. Segundo Imbernón (2011, p. 61), “Tudo isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático, que se desenvolve ao longo da carreira profissional (parte do desenvolvimento profissional do professor, juntamente com outros elementos profissionais)”.

Em relação à formação, Roberta aponta que não teve formação continuada nos últimos cinco anos sobre inclusão na Educação Básica tampouco se recorda de ter feito qualquer curso que tratasse dos transtornos de aprendizagem.

Pesquisadora: Você participou de algum curso de formação continuada sobre inclusão na Educação Básica nos últimos cinco anos?

Roberta: Não, eu acho que não. Não lembro. Não!

Pesquisadora: Na rede estadual que tu lembrás?

Roberta: Não, nós tivemos só aqueles cursos... da Proposta [Curricular de Santa Catarina], mas não teve inclusão. Mas eu leio bastante, tá? eu leio bastante, porque me fascina descobrir isso aos 60 anos e ter um pouco de paciência que a gente tem né, e entender, compreender esse lado das crianças. Eu leio bastante. Tento introduzir bastante essas crianças na minha aula, todas, né. Nós temos síndrome de Down, nós temos [a aluna X] ... então, eu tento sempre resgatar eles com os trabalhos, com o grupo e socializar eles com os outros grupos

[...]Pesquisadora: Você sabe se a rede estadual de ensino possui algum documento que norteie a ação pedagógica inclusiva?

Roberta: Olha, por interesse, eu andei pesquisando no site da SED e achei interessante que tem até algumas... tem pós que eles estão oferecendo em relação a isso, né. Tem inclusão. Tem uma agora até que teve uma divulgação no nosso site [da SED], dos professores, tem no Instagram, no Facebook e tem inclusão. Mas eu acho que talvez é pela idade, assim, que eu ainda sempre... pra estudar sobre... eu ainda tô assim, relutando um pouco, né. Mas só o fato de compreendê-los, lá na sala de aula já é um grande passo pra gente que vem de uma geração lá da década de 90, como professor, né.

Pesquisadora: Por quê?

Roberta: É que a gente não tinha esses alunos na sala de aula, né.

Pesquisadora: Não tinha, por quê?

Roberta: É eles não chegavam até na escola.

A partir do que aponta Roberta é possível depreender que os professores que têm chegado à escola também se apresentam heterogêneos em sua formação acadêmica, a qual, segundo a professora, também apresentam ter dificuldades para trabalhar na sala de aula com os estudantes que chegam até esta instituição hoje (século XXI). Além disso, aponta para uma “curiosidade” em aprender sobre as “novidades” acerca da Educação Inclusiva. Com a obrigatoriedade da escolaridade no Brasil a partir do processo de democratização do ensino, o acesso à educação que antes estava destinada a uma elite, passa a receber uma heterogeneidade de estudantes. Nota-se, assim, a partir desse cenário, que esses estudantes mais desfavorecidos, em muitos momentos, não conseguiam/conseguem acompanhar e desenvolver as suas potencialidades na esfera escolar. Ao apresentarem dificuldades nos processos de aprendizagem acabavam/acabam sendo classificados, rotulados como culpados pelo seu fracasso e, muitas vezes, eram/são excluídos (PATTO, 2015).

Deste modo, o enunciado de Roberta aponta que esta buscou em cursos fora da rede, portanto, uma autoformação para poder compreender melhor o público que a ela tem chegado e se constituído nos últimos anos, uma vez que quando iniciou na docência, o público era outro. Não chegavam as escolas estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Quando chegavam, era tratados de outra maneira. Não havia diálogo ou um olhar mais atento que se tem hoje por parte do professor.

Pode-se depreender ainda da fala de Roberta que não há um grupo de trabalho para discussão sobre estes escolares e a forma como se poderia melhor trabalhar com eles na aula de Língua Portuguesa. Apesar de o professor buscar a formação e esse entendimento para um trabalho mais efetivo com esse estudante com dificuldade na aprendizagem, não tem sido suficiente, porque justamente falta o diálogo, falta a troca, falta a interação com outros professores de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento. Nessa visão, o professor de Língua Portuguesa, muitas vezes, é visto como aquele que teria que dar conta desta demanda, porque trata-se de algo pontual da sua área. Mas ele não precisa assumir essa responsabilidade só para si, uma vez que os processos de aprendizagem, a leitura e a escrita, também ocorrem em várias áreas de conhecimento.

Júlia, por sua vez, chega a mencionar que teve uma palestra sobre inclusão, sendo esta promovida pela SED/SC, uma vez que a escola possuía uma Classe de Aceleração ou Correção de Fluxo em 2012, enquanto Júlia, estava como gestora em outra escola.

Pesquisadora: *Você participou de algum curso de formação continuada sobre inclusão na Educação Básica nos últimos cinco anos?*

Júlia: *Inclusão, participei. Na época até... dos últimos cinco anos... é no caso de formação, né?*

Pesquisadora: *Sim, sim. Curso de formação ou na rede estadual ou que tu foi buscar.*

Júlia: *Foi na rede estadual. Até foi uma palestra que a gente fez lá na escola [se refere à escola em estava como gestora], na época ainda, né.*

Pesquisadora: *Tu lembra a temática, o que foi abordado, o que tu aprendeu ou o que os professores aprenderam na época?*

Júlia: *Foi a inclusão do... no caso do aluno né... na época entrou até aquele fluxo né? Depois né? É isso aí, é sobre alunos com déficit de aprendizagem.*

Pesquisadora: *Porque o fluxo era aquele criado [pela rede estadual de ensino de Santa Catarina] pela transição dos alunos de série pra ano. Porque na rede estadual não teve uma transição que contemplasse a série anterior. Então, primeira série, primeiro ano. Não. O estado fez apenas o primeiro ano e não contemplou, então o aluno não poderia reprovar, né?*

Júlia: *Não. E foi assim, foi bem nessa época aí, que eu lembro de um curso, de uma palestra que foi feita sobre inclusão.*

Pesquisadora: *Pra saber como trabalhar com esses estudantes do fluxo, então?*

Júlia: *No fluxo, é.*

Pesquisadora: *Que seriam os que tinham sido passados porque não poderiam ter sido reprovados...*

Júlia: *Isso.*

Pesquisadora: *E aí foi trabalho ali [nessa palestra].*

Júlia: *Até no caso assim ó, porque a gente... eu entendi na época a inclusão mais ou menos era isso. Depois então, que veio inclusão pra outras áreas né. Então, no caso, hoje nós temos até no segundo professor e não tinha nada disso na época né?*

O fluxo, do qual Júlia se refere, é a chamada Correção de Fluxo ou Classe de Aceleração, que foi implementada novamente pela rede pública estadual de ensino em 2012 para atender estudantes com baixo desempenho nos anos anteriores (6^a, 7^a e 8^a séries, atual 7^o, 8^a e 9^o anos do Ensino Fundamental) quanto ao período de implantação do ensino de nove anos. Na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, à época, a SED/SC, optou por não trabalhar com a nomenclatura anterior (séries) como ocorreu em algumas redes municipais de Santa Catarina, prevalecendo apenas a designação das classes por ano. Deste modo, o escolar não reprovava mesmo que não atingisse a média anual (na época, média 7) e era aprovado pelo conselho de classe, pois não era possível esse estudante frequentar a mesma série, uma vez que esta havia sido extinta, pois só havia a nova nomenclatura “ano”.

Tal programa de aceleração de aprendizagem, já havia sido implementado no final da década de 1990, instituído em 1997 pelo MEC, com o objetivo de “reduzir as taxas de

reprovação e evasão; regularizar o fluxo escolar (*racionalização*)”, segundo afirmam Silva e Zago (2019, p. 221, grifos dos autores). Conforme ainda apontam os autores assentados em Mainardes (2007, p. 57, grifo do autor), esses Ciclos de Aprendizagem “nascem da lógica de que os ciclos de formação por idade parecem representar a ‘cura’ do fracasso escolar, ou como uma estratégia para evitar a progressão automática ou em massa”.

Em Santa Catarina as Classes de Aceleração chegaram em 1998 a partir da Lei Complementar n. 170 (SANTA CATARINA, 1998b) com vistas a atender “crianças com necessidades especiais” (SILVA; ZAGO, 2019, p. 222) e têm seu retorno em 2012, sendo chamado de Correção de Fluxo, para atender os estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental que estavam na fase de transição da mudança de terminologia de série para ano, na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Nas palavras de Silva e Zago (2019, p. 223),

[a] proposta da Classe de Aceleração nasce mais da necessidade de ampliar o horizonte de compreensão do ensino-aprendizagem, com defesa de uma práxis transformadora, portanto, se limitando apenas a formar classes específicas para aqueles alunos com distorções de idade e série.

Além disso, Júlia aponta que nos dias atuais (2019), a escola conta com um segundo professor o que em anos anteriores não ocorria. A presença deste profissional na Educação Básica é resultado das lutas e das discussões empreendidas em nível internacional (UNESCO, 1994) e nacional (BRASIL, 1996, 2008b, 2008c, 2010a, 2015a) com a publicação de políticas e leis de inclusão também implementadas e implantadas na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016, 2018c).

Para os professores, este profissional que atua com o público-alvo da Educação Especial, em algumas ocasiões, seria o professor que poderia trabalhar mais próximo do estudante com alguma dificuldade de aprendizagem a fim solucionar este “problema”. Ou seja, como o professor regente da sala não consegue estar mais próximo deste estudante, seja pela quantidade expressiva de estudantes que têm em sala, o segundo professor, assumiria esse papel, o de acompanhar, o de auxiliar esse estudante. Contudo, conforme aponta a Lei nº 17.143/2017 (SANTA CATARINA, 2017c), este profissional é responsável por atender o público-alvo da Educação Especial e o estudante com algum transtorno e/ou dificuldade na aprendizagem, neste caso, com Dislexia, ficaria a reboque

do estudante com deficiência, caso haja algum estudante com deficiência na sala de aula. O segundo professor, pode, contudo, segundo Art. 2 (SANTA CATARINA, 2017c, s./p.):

- I - co-reger a classe com o professor titular;
- II - contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e
- III - acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária.

Solange, por sua vez, sinaliza em seu enunciado que chegou a fazer cursos nos períodos de recesso escolar sobre “*PPP, legislação, currículo*”, mas não recorda de ter feito algum curso direcionado para a inclusão. Também mencionou ter feito cursos voltados para a diversidade na educação, entretanto, não soube identificar tal temática, apontando apenas que fez também curso de formação envolvendo “*o negro, indígena*”. Também é possível inferir a partir da fala de Solange que não está explícito qual é público-alvo da Educação Especial e os estudantes com transtornos de aprendizagem para a professora de Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Você participou de algum curso de formação continuada sobre inclusão na Educação Básica nos últimos cinco anos?

Solange: Ó, quando há uns três anos atrás, eu fiz um curso pelo Senai, Senac, não lembro se era o Senai ou Senac que oferecia cursos online, né, que a gente fazia assim, podia fazer gratuitamente. Aí eu fiz alguns pra me atualizar até, mas depois, eu só fiz agora do governo quando ele manda nos nossos recessos [escolares] né, que eu não tive tempo ainda...

Pesquisadora: Tu te lembras de algum curso específico?

Solange: Não.

Pesquisadora: Sobre inclusão?

Solange: Sim, foi ofertado. Não lembro assim o nome, só se eu pegar assim pra lembrar, porque o governo, ele manda uns nomes tão grande [das formações continuadas], né?

Pesquisadora: Tu lembra o que foi abordado nesses cursos?

Solange: Ah tinha assim, o PPP, que eu lembro que foi abordado, que nós tínhamos que rever o PPP. A legislação, o currículo né que foi... alguns [cursos de formação continuada] que também veio sobre currículo. Lembro que teve uma vez também que falou sobre a questão do negro, indígena, a afro, do afro, que nós tínhamos que trabalha isso dentro da instituição, né, dentro do currículo, isso eu lembro.

Pesquisadora: E, dos cursos online, tu te lembras o que foi abordado?

Solange: Ah, online eu trabalhei assim, quando eu fiz, foi a questão da coordenação... eu fiz coordenação pedagógica, quando eu fiz, mas não era... era curso básico né. Curso assim online, aí você manda pro orientador, ele te manda um parecer, assim né. Esse curso.

Pesquisadora: Tu te lembras em algum momento desse curso online ou desses cursos ofertados pela rede estadual terem abordado sobre

transtornos de aprendizagem, dificuldade de leitura, Dislexia, Transtorno de Leitura?

Solange: Não. Eu aprendi um pouco com as professoras que fazem parte do projeto ali AEE e elas, porque a gente troca muita informação dos alunos né, então com elas eu fui aprendendo o que que é um TDHA, o que é um transtorno disso e daquilo. Ai eu fui descobrindo, mas não porque alguma instituição ou o próprio governo orientou

Aqui se observa que, embora Solange tenha feito formações, ela não consegue recordar o nome dos cursos, uma vez que eles eram “muito longos”. Assim, se a inclusão perpassa pela eliminação das barreiras linguísticas, há que se atentar para questões relativas à própria constituição dos cursos de formação para docentes que, neste caso, se mostrou distante da construção de sentidos por conter uma questão de língua(gem) pouco acessível.

Solange também demonstra que sua articulação com outros profissionais, no caso, as professoras do AEE, contribuiu para mudanças na sua compreensão acerca das diferenças em sala de aula, assim como com a sua prática pedagógica. É nessa dialogia estabelecida, nessa troca de conhecimentos e de colaboração entre os profissionais que perpassam o contexto educacional, que melhorias são observadas no tocante à inclusão educacional. Nesse contexto do AEE na Educação Básica, “a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços” (GARCIA, 2013, p. 106). Assim, é compreensível que as mudanças pedagógicas só ocorrem a partir das transformações, a de que o docente e a equipe gestora estão dispostas e conseguem realizar, a buscar diálogos que transcendam a sua formação inicial, a estabelecer aproximações com outros profissionais da área da Educação.

O mesmo é encontrado no discurso de Júlia, que enuncia:

Júlia: Eu vejo assim ó, que em sala de aula, não tem como atender, no caso, só da leitura, né, mas deveria e lógico que eles têm o professor de apoio no horário paralelo, no contraturno. Eles também têm esse professor, mas não é todo aluno que participa nesse SAEDE [AEE], não são todos. Bom seria se tivesse um apoio, tá, uma sala de leitura pra esses alunos. Talvez, eu também não sei se seria todos, mas aula de leitura, deveria de ser todas as aulas, tá. [...] Deveria de ter um espaço pra eles, sabe? Ó hoje você vai... aquele momento, talvez até na aula de português, né. Porque eu não posso tá trabalhando todas as aulas leitura, mas um espaço pra esse aluno, tá, ou é em sala. Então, se eu trabalhar toda semana leitura, mas não é no caso o problema dele não vai ser resolvido só naquela aula, né. Isso aí é uma continuidade. É um projeto, é trazer o pai junto da escola e também cobrar do pai esse trabalho em casa.

Rosana, das quatro professoras, é a mais jovem em idade e tempo de serviço. Deste modo, o início do seu trabalho no PENOA, no ano letivo de 2019, deu-se logo após os cursos de formação continuada na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Desta maneira, a professora não teve formação sobre os temas abordados em 2019 e tampouco sobre a temática da inclusão, como afirma: “*Não. Nunca fiz curso algum sobre inclusão ou assuntos similares. Estou lecionando desde 2016 apenas e em todos os anos trabalhei com projetos*”. O discurso de Rosana aponta que mesmo não tendo embasamento teórico sobre a Educação Inclusiva, a professora de Língua Portuguesa que atua no PENOA, tem em sua prática pedagógica, ações voltadas a projetos, o que se pressupõe o envolvimento de todos os estudantes da sala diante das propostas empreendidas por Rosana com esse público, estudantes do PENOA e, de que se trata em considerar os processos de aprendizagem desses sujeitos como sendo contínuos.

Tal perspectiva vai ao encontro do que sinaliza Júlia quando enuncia: “*Então, se eu trabalhar toda semana leitura, mas não é no caso o problema dele não vai ser resolvido só naquela aula, né. Isso aí é uma continuidade. É um projeto*”. A professora lança um olhar para o estudante como um sujeito social, histórico que está em desenvolvimento, está em processo de aprendizagem. O que requer pensar, segundo ela, que não pode ser um trabalho individual, restrito a relação professor-estudante, mas coletivo, amplo, envolvendo a família deste estudante, apresentando e deixando este estudante apresentar outras leituras que já realiza em casa, com os amigos, nas mídias. O projeto do qual fala, reverbera na voz de Rosana que sinaliza para esse trabalho em conjunto, na relação com o outro. O projeto traria/traz nessa via de mão dupla (quando convoca a família a participar da vida escolar do/a filho/a) engajamento, reconhecimento de si e do outro a partir da interação (família/estudante/professor) e uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2011[1979]) a partir dos diferentes textos e discursos que circulam nesse ambiente.

Por outro lado, se pode inferir que não havia em uma época anterior, apesar talvez de haver esforços, uma discussão acerca da inclusão efetiva de estudantes com dificuldades e/ou transtorno de aprendizagem, respeitando-se sua história, suas vivências na esfera escolar e fora dela, suas singularidades e de estratégias diferenciadas para estudantes que não conseguiam aprender/acompanhar na escola. Chama atenção que apesar do pouco tempo de atuação na Educação Básica, quatro anos, como é o caso de Rosana, que também há uma lacuna quanto a sua formação inicial, a de não contemplar temas que venham ao encontro desta tese.

Pesquisadora: *Em relação ao papel dos professores, havia alguma estratégia diferenciada?*

Rosana: *Eu acredito que não. Nunca ouvi ninguém falar sobre isso, né. Eu acredito que ela [Aline] era tratada como todos ali, igual. Apesar de ter o laudo dela ali no quadro, né? que era pra todos os professores saberem, eu acredito que ela não tenha esse... É que assim, a grande maioria dos professores não têm especialização né, pra trabalhar com aluno que tenha esses laudos, né? Então, mesmo sem especialização, acredito que o estado, o município poderia fazer uma, uma... sei lá, um acompanhamento semestral com professores né, uma parada assim, pedagógica que fosse voltada a esse tipo de trabalho específico pro professor saber como lidar com aluno que tem um laudo disso ou laudo daquele outro.*

Apesar de haver tais formações continuadas em serviço, as professoras Roberta, Júlia, Solange e Rosana, assim como as gestoras, ainda têm dúvidas em relação aos temas abordados nestas formações com a prática acerca da inclusão e sobre os transtornos de aprendizagem. Roberta recorda de ter feito os cursos de formação que são realizados no período do recesso escolar, assim como direciona para a mesma fala Solange. Cursos esses pautados na Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem como eixos norteadores, a formação humana e integral; o percurso formativo e a diversidade como princípio educativo (SANTA CATARINA, 2014). Documento este que traz em seu texto a temática da inclusão, mas que não discorre, especificamente, sobre o público com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem.

Segundo Roberta, embora esta não traga uma definição do termo, aponta que a Dislexia está pautada na concentração e na escrita, conforme enuncia:

Dentro de uma escrita e dentro de uma concentração, eles têm aqueles momentos[...], não sei se vou usar a palavra certa, mas eles ficam dispersos e tem que estar de vez em quando tá dando um toquezinho [...] porque às vezes eles são inquietos. O Marcelo é muito calado, mas às vezes ele fica desenhando... não que ele não tá prestando atenção, mas se chamar ele não repete [essa ação de desenhar]. Eu percebo que eles têm dificuldade de ler alguma coisa e já contar e isso é normal no Ricardo e no Marcelo. [...] se tu pedir vai lá fora estudar e voltar aí ele lê, aquela coisa momentânea como os outros não. Agora, a definição [da Dislexia]... eu compreendo a dificuldade deles e tento ajudar, mas assim, se eu disser para ti [para a pesquisadora] que eu tenho uma definição, não.

O mesmo ocorre com Júlia. Ela se formou, assim como Roberta, em um período que ainda não se discutia na instituição em que estudava sobre estudantes que

apresentassem alguma dificuldade na leitura e na escrita. Júlia menciona que já tinha ouvido falar de Dislexia:

[...] no caso o aluno que ele entende, ele sabe ler, porém ele não consegue... vamos ver se é isso né ... ele consegue copiar, porém ele talvez não entenda o que ele escreve, o que ele... ou distorce aquele entendimento dele aí, porque copiar ele copia tudo certinho [se referindo a Felipe]... Tem aluno... que eu já conheci aluno que além de... copiava tudo [com Dislexia] e lê bem e o Felipe também lê bem, porém não conseguia responder, resolver as questões... interpretar.

Júlia ainda se questiona “*ah, mas eu tá me surpreendi... como ele tem Dislexia e copia tão bem? Mas copiar eles copiam. Como é que eles são alfabetizados?*”. Para ela, há uma relação do diagnóstico de Dislexia com alfabetização e com a escrita. Júlia, ressaltou que não consegue identificar as dificuldades de Felipe quanto ao diagnóstico, questionando: “*A Dislexia dele é onde? É na hora de interpretar?*”.

Solange, sobre a Dislexia, enuncia:

Eu nem tive acesso ao laudo [de Aline]. [...]Olha nunca tinha ouvido... tu que me falou [se referindo a pesquisadora] que ela tinha, que eu nem sabia. [...] o que eu entendo é assim ó... que é uma troca de letras né, que há uma troca até na questão auditiva, que então acaba escutando. Tem uma troca dos fonemas. Não sei falar cientificamente, mas assim, que há essa troca de fonemas que acaba prejudicando a questão escrita até o falar muitas vezes, né? Isso que eu entendo a Dislexia que me passaram assim por alto, que também fui informada

Rosana nunca ouviu falar em Transtorno de Leitura, foi a primeira vez quando recebeu o laudo de Aline. Mas refere que quanto à “Dislexia” já tinha conhecimento: “*A Dislexia sim, mas o Transtorno de Leitura não. Até achei que era a mesma coisa [que a Dislexia]*. Sobre a temática, a professora menciona:

[...]Acho que eu nem vou te responder porque eu realmente não estou tão a par da situação, né? Eu sei que eles têm, eles trocam algumas letras ali. Não conseguem desenvolver né a atividade. Não conseguem escrever o que eles estão pensando, né? Na parte da leitura ali também, mas especificamente assim, eu não sei dizer.

Rosana observou ainda que Aline apresentava dificuldade na leitura. Esta enuncia, reforçando que tal dificuldade deve-se ao diagnóstico de Transtorno de Leitura da adolescente:

Claro que ainda há dificuldade né, que a gente sabe pelo fato já dela ter um transtorno, há muita dificuldade na hora dela ler [em voz alta na sala], ela troca as palavras, troca as letras. Na escrita, ainda é bem... a gente consegue notar ali ainda a dificuldade, as trocas também nela. A interpretação [ela] não [consegue realizar]. A interpretação ainda é bem ruizinha.

Apesar de haver um laudo e da família trazer esse diagnóstico para a escola, esta instituição não sabe também explicar para a família, para o escolar e para os professores que atuam com esse público do que se trata a Dislexia e/ou o Transtorno de Leitura ou as implicações do diagnóstico na escola. Assim, diante de um diagnóstico tão “nebuloso” e cheios de dúvidas, sem a quem recorrer, os docentes enfatizam que a Dislexia é um discurso sobre aquele que “*não consegue acompanhar a aula*”, “*não consegue copiar*”. É aquele que “*copia tudo, lê bem, mas não consegue interpretar*”. É aquele que “*troca as letras*”, os “*fonemas na escrita*”. Esses são alguns dos “sintomas” citados pelas professoras de Língua Portuguesa Roberta, Júlia, Solange e Rosana. A busca pela informação também não é unânime e nem sempre correta. Há diferentes visões de Dislexia (MASSI; SANTANA, 2011), há autores que se posicionam mais a favor e outros contra o conceito de Dislexia tal como está estabelecido hoje. Longe desse debate, os professores são rodeados por discursos medicalizantes, muitas vezes, apoiado na ideia da Dislexia como uma “doença” a ser “tratada” a parte da escola.

Segundo afirma Massi (2007, p. 101, grifos da autora), a visão de “doença” “parece tão bem-aceita e arraigada que “erros” – transitórios ou próprios de quem usa e manipula a linguagem – são tomados como sintomas de um déficit”. Deste modo, os enunciados evidenciam que as professoras não têm conhecimento do que é Dislexia e/ou Transtorno de Leitura, assim como não estão preparadas para atuar com esse público, com a heterogeneidade de estudantes em sala de aula, haja vista sua formação acadêmica inicial e dos cursos de formação continuada ofertados pela rede em que atuam como professoras. Pode-se enfatizar essa discussão com outra pesquisa, realizada por Giroto, Araujo e Vitta (2019), a qual buscou compreender como professoras que atuavam em turmas da Educação Infantil, discursivizavam as “doenças do não aprender” e as possíveis implicações desses discursos na sua prática pedagógica. As autoras assinalam que:

as professoras demonstraram não estar preparadas para lidar com os distintos modos de apropriação de conhecimentos por parte da heterogeneidade de sujeitos que frequentam as escolas, o que inviabilizou considerarem as especificidades das crianças com as quais atuam (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019, p. 822).

Tal qual defendem as autoras, coaduna-se com o argumento de que é preciso trazer à tona o papel do professor, no caso desta tese, na Educação Básica no tocante ao acolhimento da criança, do adolescente que ao ingressar na esfera escolar se depara “com a apropriação formal dos conhecimentos” ensinados na/por essa instituição (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019, p. 823). Trata-se de pensar que esse professor, a partir da teoria e de sua prática pedagógica, esteja engajado com ações direcionadas para a língua(gem) como interação, como mediação dos/nos processos de aprendizagem e também diante das “doenças do aprender”, compreendendo-as e buscando incluir este estudante a partir de diferentes práticas sociais (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019).

Por um lado, é de fundamental importância que o professor lance um olhar para outras estratégias de aprendizagem, que consiga inicialmente, compreender cada escolar na sua singularidade, assumindo ainda um lugar que é seu de direito. A cooperação entre o professor e estudantes torna-se um dos alicerces para o processo de inclusão escolar. Por outro lado, cabe afirmar, concordando com Souza, Fenilli, Miskiw e Franco (2019, p. 277) que:

Ensinar Língua Portuguesa é uma tarefa complexa, seja pelas muitas metodologias de ensino e aprendizagem já propostas, seja pelo simples fato de que o aluno, ao chegar à sala de aula já usa a língua para argumentar, criticar, afirmar, negar, isto é, ele já (inter)age com e por meio dessa língua na sociedade.

Ou seja, além de o professor de Língua Portuguesa se deparar com situações já habituais no cotidiano escolar, também é tarefa complexa para ele compreender os processos de inclusão, porque ainda não estão internalizados (uma vez isso exija mais tempo), seja pela sua trajetória na Educação Básica, seja por sua formação inicial. Este profissional se depara ainda com a tarefa complexa de ensinar a Língua Portuguesa para estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem. Destacam-se esses dois pontos, pois é preciso sempre retomar e lançar um olhar para um cronotopo (BAKHTIN, 2011[1979]) que apresenta sujeitos sociais, situados histórica e ideologicamente constituídos, neste caso, por sua formação inicial no magistério e por sua prática pedagógica. Isto, pois à época não se abordava a inclusão como se discute hodiernamente e, porque o ensino da língua(gem) ainda centrava-se e/ou centra-se no estruturalismo, mesmo que tenha havido algumas pequenas rupturas/mudanças. Daí o foco no sistema gramatical e, pouco ainda, partindo do ensino do texto como interação (GERALDI, 2013[1991]).

Em relação às formações continuadas, conforme se pode observar, têm direcionado, muitas vezes, para a inclusão compreendendo estudantes público-alvo da Educação Especial, o que acaba ora colocando os estudantes com Dislexia nesse grupo e ora não. Portanto, essa falta de compreensão de quais estudantes pertencem a este ou aquele grupo, acaba por promover a não efetivação de práticas pedagógicas que venham a incluir o escolar com Dislexia, assim como ocorre ainda uma confusão por parte das professoras em identificar quem são os estudantes da Educação Especial e quem são aqueles com alguma dificuldade de/na aprendizagem.

Os relatos das professoras participantes também vão ao encontro de dados já apontados pela literatura, como o trabalho de Manzini (2007), em que reflete que os docentes buscam de uma ou outra forma prepararem-se ao se depararem com um novo público em sala de aula. Assim, alguns até mencionam que não precisaram de “preparo adicional” nenhum para atender aos escolares, outros afirmam que procuraram apoio da gestão, de outros profissionais dentro da escola e até externos a ela, bem como cursos *online*. Por fim, o autor reflete:

Parece claro, retornando ao ponto sobre a preparação do professor, que a preparação para o trabalho de ensino não termina com o curso de graduação. Ou seja, a preparação é um processo dinâmico e contínuo. Hoje, em várias áreas de atuação profissional, a preparação após a graduação é uma regra. Isso ocorre com dentistas, médicos, engenheiros, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos. Contudo, esse idealismo ainda não está totalmente presente na formação dos profissionais da educação. Esse fato pode ser interpretado em dois sentidos. Por um lado, ainda é uma profissão com baixa remuneração que dificulta o investimento e, por outro, o próprio profissional ainda não concebe esse investimento como importante fator de desenvolvimento profissional (fala dos próprios pedagogos que participam de cursos, como, por exemplo, de especialização), ou seja, esse parece ser um componente cultural que está presente (MANZINI, 2007, p. 79).

Essa percepção acerca da dimensão formativa e dos fatores motivadores (ou não) pela busca do conhecimento acerca da inclusão por parte dos docentes, incide diretamente na dinâmica não somente em sala de aula, mas refrata uma realidade cotidiana de toda a organização escolar e o contato com as famílias. Essa dinâmica é traduzida nos enunciados de Roberta, que reitera que a experiência pedagógica interfere na percepção em sala de aula e na condução dos processos de ensino aprendizagem. Segundo ela: “*Eu particularmente como professora tantos anos de sala de aula, eu acredito que seria*

também e por tempo de experiência, eu acredito que os novos professores, não sabem lidar. [...] Quem tá chegando não sabe lidar com isso”.

O que aponta Roberta é que os professores novos que têm chegado na escola não têm tido formação para atuar com a heterogeneidade de estudantes que constituem a sala de aula. Essa heterogeneidade aumentou muito com as novas políticas de democratização da escola e de participação de pessoas com deficiência no ensino regular. Essas mudanças são, de certa forma, recentes e, por isso, mesmo ainda, encontramos dificuldades relacionadas às competências e saberes dos professores e gestores para ações mais inclusivas.

Pode-se inferir assim, que apesar das discussões empreendidas em contexto nacional sobre políticas e leis de inclusão, sobre a formação docente nos cursos de licenciatura, ainda não têm dado conta dessa demanda, ou seja, dos diferentes modos de ser, agir, aprender dos estudantes na sala de aula. Apesar de discussões e mudanças nas duas últimas décadas em torno da inclusão, a prática pedagógica na Educação Básica tem se configurado pela ausência de ações inclusivas efetivas.

Outro aspecto apontado em sua fala diz respeito às trocas dialógicas entre estudantes, profissionais internos e externos à escola, famílias e a valoração atribuída a cada sujeito participante dessa dinâmica interativa que influencia a atividade pedagógica.

[...] Pesquisadora: *Você sente falta de ter alguém para orientar, conversar sobre os estudantes com alguma dificuldade na aprendizagem?*

Roberta: *Sim, sim. Conversar, conversar de vez em quando, né? Eu vejo que ninguém incomodou... incomodou, incomodou, né? Uma coisa incomoda, o Ricardo incomoda [...], ninguém tomou uma atitude. O Ricardo sentava num lugar onde não era adequado. Então, faltou também um pouquinho de empatia, um pouquinho de carisma, um pouquinho de solidariedade do professor. [...] Eu trago eles. O Ricardo tem que trazer na mesa do professor. O Ricardo não pode tá longe, porque se o Ricardo tá ali e tá sempre ouvindo, tá sempre atento. O Ricardo, Matemática, ele sempre vem no final do ano e o professor de Matemática ajuda. [...] Só que se precisa se discutir, eu acredito que é um ponto culminante, que é muito importante já que a gente para começar a melhorar os nossos conselhos de classe em relação a essas crianças.*

Pesquisadora: *Mudar algo?*

Roberta: *O olhar. Como é que eu lido com ele? O que que eu posso fazer? Trazer sugestões, né. Ai eu faço isso, até a troca de ideias de professor pra professor já é importante. Eu acho que é um crescimento muito grande quando eu começo a conversar sobre algum aluno que vejo que o professor para “é verdade né, Roberta, eu acho que eu vou fazer isso”. Não. Deu certo comigo não quer dizer que dá certo contigo, né?*

[...] Pesquisadora: Na sua opinião, o que poderia ser melhorado com relação a inclusão desses alunos nos processos de ensino e aprendizagem?

Roberta: *Eu acredito que no momento quando eu vi esses dias na internet que vai ter psicólogos na escola, nem precisava talvez, porque a pedagogia tem uma área que dá conta legal disso, mas eu acredito que são profissionais que ajudam a gente na sala de aula. Mas também vou falar um pouco bem o que eu penso como professora, mas também o professor tem que ter bastante empatia e resiliência, tá. Porque se o professor ele acredita que ele tá lá no quadro, ele passa o conteúdo, ele explica divinamente, né, indiscutivelmente o quadro de professores é muito bom, mas que ele não está passando lá no fundinho, de vez em quando ele não tá fazendo a presença dele girar em torno da sala, qualquer criança, inclusive essa, sente muita falta, porque eles precisam daquele toquezinho: Tais fazendo? Tais vendo? Então, enquanto a gente tem uma conversa entre professores na hora do café, que é a nossa reunião pedagógica todos os dias. A gente sabe que vai andando a coisa, porque cada um escuta um pouquinho um do outro, mas esse não é o momento certo. Acho que a gente deveria ter um pouco mais de tempo pra essa conversa. É tudo, uma reunião pedagógica são só documentos, estuda-se documentos, não se tem pessoa preparada ou porque é a direção ou é a leitura da gente. E depois também não tem quem nos prepare pra recebê-los. Não tem. Nós não temos preparo. Ninguém está preocupado com o professor como é que o professor lida com eles, que é o mais agravante de tudo. Que é o que eu sinto, tá vindo professores saindo das Universidades e eles não estão preparados pra trabalhar com estes alunos.*

Roberta se queixa que uma das dificuldades na aprendizagem está relacionada à falta de atenção em sala de aula “*porque eles precisam daquele toquezinho: Tais fazendo? Tais vendo?*”. Além disso, a professora menciona que os professores precisam estar atentos para esses estudantes “*passando lá no fundinho*”, “*cada um escuta um pouquinho*”. O uso do grau diminutivo mobilizado no enunciado de Roberta aponta para uma certa intimidade que ela tem com os estudantes. Cabe dizer que, o uso do diminutivo na área da Educação também é recorrente por se trabalhar com crianças e adolescentes. No caso da professora, esta leciona aulas há 30 anos para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e, possivelmente, o uso do diminutivo, seja constitutivo de sua subjetividade como professora de Língua Portuguesa.

Há de um lado, um sentido que expressa relação de afetividade entre Roberta e seus estudantes quando ainda os considera crianças nos processos de aprendizagem. Há uma preocupação da parte dela se estes estudantes estão aprendendo, estão compreendendo o que é ensinado em suas aulas e é a partir dessa preocupação que ela busca ser colaborativa no ensino a essas crianças. A colaboração, em alguns momentos, corroborada com uma visão infantilizada do estudante com dificuldade. O uso do grau

diminutivo evidencia isso quando ela se utiliza da palavra “*toquezinho*”, palavras como essa, ecoam relações de poder, do saber e da verdade legitimada na esfera escolar imbricados neste discurso pela posição que ocupa a professora de Língua Portuguesa (FOUCAULT, 2014[1975]). Ou seja, do estudante que ainda é compreendido como criança, como menor, pois o sujeito é infantilizado nas/pelas relações de poder constituídas e construídas na sala de aula nas/pelas forças ideológicas que subjazem à prática pedagógica (FOUCAULT, 2014[1975]). Portanto, forças centrípetas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) que homogeneizam os modos de ser, expressar, sentir, aprender dos estudantes com o outro, na escola.

Segundo afirma Foucault (2014[1970], p. 9) “[o] mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”. Pensando nessa relação entre professor e estudante na aula de Língua Portuguesa, ainda se legitima na fala de Roberta, um estudante que precisa ser corpo dócil, quieto, obediente, que não incomoda. Quando isso ocorre, é preciso dar “*toques*”, “*ver se o estudante está fazendo*”, “*está vendo*”. Deste modo, o professor tem que ter bastante empatia e resiliência, uma vez que lhe é exigido, nesta esfera social, além do conhecimento, características de personalidade, ou seja, por que é difícil dar aula para estudantes que não se “comportam bem”? Porque o professor também está imerso nesse jogo de poder, uma vez que dele também é exigido que dê conta de “passar o conteúdo” de “ocupar o tempo” destes aprendizes de maneira disciplinar relacionada ao controle do tempo que tem para fazer essa ou aquela atividade e; do controle do corpo: ficar quieto, se comportar adequadamente na sala de aula (FOUCAULT, 2014[1975]).

O que se depreende a partir do que enuncia Roberta é que são consideradas as ideologias oficiais, sistematizadas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) como única vontade de verdade, de saber (FOUCAULT, 2014[1970], p. 15-16) que circulam na esfera escolar,

[...]como os outros sistemas de exclusão, [que] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Tão logo, o comportamento de Ricardo e Marcelo, na esfera familiar, não seja aqui analisado, compreendido. São sujeitos que precisam de atenção, de um cuidado em relação aos estudos, porque sentem dificuldades nesse percurso. Em casa, tanto Ricardo quanto Marcelo realizam leituras, conforme afirmaram na entrevista, assim como Sabrina e Cláudia mencionaram que seus filhos leem em suportes como o celular e o computador. Estudantes que lidam no seu dia a dia, na esfera familiar “com novos dispositivos [digitais], tecnologias e ferramentas” (ROJO, 2012, p. 26, acréscimos nossos) a partir de práticas de leitura distintas, situadas historicamente, interagindo com novos gêneros discursivos/digitais, tais como: “*chats, páginas, twits, posts,azines, epulps, fanclips*”, entre outros (ROJO, 2013, p. 20, grifos da autora).

A questão a que se apresenta, implica compreender que diferentes tipos de leitura envolvem diferentes processos cognitivos e interpretativos em distintos tempos e espaços. Afinal, o estudante deve aprender a interpretar uma crônica? Um romance como o Diário de um Banana ou José Saramago? Entende-se que todas estas leituras, as nominadas oficiais (pertencentes à esfera escolar) e as não oficiais (pertencentes à esfera familiar) são válidas, são importantes, pois tratam-se de leituras as quais o estudante deve ter acesso e deve aprender no sentido de ampliar seu repertório linguístico e cultural (ROJO, 2012, 2013). São leituras que constituem e vão constituí-lo, leitor, em diferentes esferas sociais.

Segundo assinala Rojo (2013, p. 20, grifo da autora) “[p]oderíamos aqui não mais falar de leitor-autor, mas de *lautor*. Evidentemente, isso cria novas situações de produção de leitura-autoria”. Textos/Enunciados constituídos por novos letramentos “pela multiplicidade dos modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20) e interagir em diferentes esferas sociais. As ações do “lescrever”, termo cunhado por Arena (2020), comporta todas as leituras: as impressas, as digitais/virtuais. Nas palavras do autor:

Antes e depois das aulas, as crianças manipulam em casa os teclados virtuais dos celulares para escolher e fazer avançar as etapas dos jogos, para ver a performance de um youtuber, para ler um recado da mãe ou do pai ou da avó ou do avô ausentes, pelo WhatsApp (ARENA, 2020, p. 78).

Neste sentido, entende-se que a escola, na função social que assume e que também se inscreve o papel importante do professor de Língua Portuguesa, em mediar essas leituras, esses diferentes textos que ora se configuram e se transformam, constituindo o leitor, podem possibilitar e instigar esse leitor a “formatar” seus modos de dizer (ROJO, 2013). Trata-se de vislumbrar processos de aprendizagem de ensino da leitura mais

colaborativos, interativos, híbridos (ROJO, 2012) a partir dos *projetos de dizer* e das *estratégias de dizer* deste estudante (GERALDI, 2013[1991]), assim como dos sentidos que por ele são atribuídos a este dizer.

A partir disto, é possível inferir que quando o saber aplicado na escola elege apenas um saber como oficial, seja pela maneira que se comportam os estudantes, seja pelas leituras que realizam naquele espaço e pela interação que realizam com o outro, se nota um distanciamento dessa mediação necessária que deve ser empreendida pelo professor de Língua Portuguesa em relação às práticas leitoras que estes sujeitos já realizam e que a escola pode ensinar não apenas pautando-se na crônica, no romance impressos, mas em suportes digitais. Quando se observam esses “desvios” comportamentais e as dificuldades na aprendizagem, porque de alguma maneira, foge à regra, acaba-se caindo em um processo de classificação e exclusão do sujeito sem considerar sua singularidade que o constituiu/constitui até aquele momento, na sala de aula de Língua Portuguesa, na interação com a professora (GERALDI, 2013[1991], 2014, 2015b).

Deste modo, recai-se sobre o que afirma Mantoan (2003, p. 18), “é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para programas de reforço e aceleração”. O que a autora discute é o fato de que a escola quer passar adiante os problemas para profissionais especializados da área da saúde, por exemplo, buscando fugir à responsabilidade de ensinar a todos com êxito, sem que o peso dessa responsabilidade recaia na escola, nas questões de cunho curricular, didático-pedagógico, arquitetônico, quanto à disposição e fragmentação das disciplinas e dos tempos de estudo, entre outros. O que se ressalta é que alguns diagnósticos sendo definidos, por conseguinte, acabam também sendo banalizados no campo da Educação e da Linguagem como é o caso deste estudo, a saber que não se tem compreensão quanto aos fatores sociais, culturais, geográficos, linguísticos que podem e que influenciam nessas e essas práticas de leitura e de escrita, assim como também acabam influenciando nos processos de aprendizagem escolar desses sujeitos com diagnóstico de Dislexia e/ou Transtorno de Leitura.

Pesquisadora: Na sua opinião, o que poderia ser melhorado com relação a inclusão desses alunos nos processos de ensino e aprendizagem?

Solange: Eu acho assim, a partir do momento que ela não tem um apoio mais direto como uma segunda professora, ela automaticamente se exclui. Porque quando... ela se acha burra.

Pesquisadora: *Quem?*

Solange: *A criança. Então, quando ela não tem esse preparo, esse acompanhamento, eu acho que é mais difícil. Deveria ter em sala de aula, um segundo professor que o governo disponibilizasse mais, sabe, abrangesse mais.*

Pesquisadora: *Com alguma formação específica?*

Solange: *Formação precisa. A gente tá mais sabedor, conhecedor, né, do diagnóstico, às vezes, eu aprendo com a AEE, que ela, ela me mostra o que isso traz, o que não traz, qual a dificuldade, porque ter uma aprendizagem e conhecimento, faz com que a gente acabe incluindo esse aluno. [...] Eu vejo que a gente, professor em sala de aula, não consegue tudo. Então, você precisa desse segundo professor pra te dar esse apoio, porque é ele que vai ajudar o aluno a adquirir essa confiança nele, essa aprendizagem. Se voltar pra ele e vê que ele é capaz. Porque tu dá o melhor de si em sala de aula, mas tu não consegue abranger tudo [...] a gente faz o que pode, até mesmo pra tirar esses preconceitos que eles mesmo se auto impõem. [...] Ele mesmo se define, né? Porque, às vezes tu fala, ela diz, eu sou burra mesmo.*

Pesquisadora: *Quem?*

Solange: *A própria Aline, às vezes, fala.*

Pesquisadora: *Mas ela é acolhida pela turma?*

Solange: *Ôô, sim, sim, às vezes, ela fala até demais com as amiguinhas.*

Pesquisadora: *Mas por que ela se considera assim?*

Solange: *Porque ela não tem esse amparo, se acha incapaz, né? [...] E nós não temos como fazer isso, eu em sala de aula, como é que eu vou fazer tudo isso? Não tem. A gente ajuda no que pode, né?*

Solange aponta que uma das possíveis “soluções” para o professor de Língua Portuguesa poder realizar seu trabalho, é a necessidade de haver o segundo professor na sala de aula. Trata-se de pensar que a presença deste profissional naquele espaço está relacionada à necessidade deste estudante nos processos de aprendizagem, neste caso, Aline, e não por uma deficiência (física, visual, intelectual). Ou seja, há necessidade de amparo ao estudante, atitude esta que não pertence ao professor de Língua Portuguesa, pois ele ajuda como pode: *“Então, você precisa desse segundo professor pra te dar esse apoio, porque é ele que vai ajudar o aluno a adquirir essa confiança nele, essa aprendizagem”*.

A partir do que enuncia Solange se pode inferir que a sua visão de aprendizagem é aquela que não comporta essa heterogeneidade apresentada por estudantes como Aline, aquela que se constitui por distintas inserções no mundo da escrita, da leitura. De seu lado, compreende-se que o trabalho de Solange é complexo, é árduo, pois possui uma carga horária exaustiva e, portanto, esse olhar mais de perto que precisaria ter e precisaria dar para Aline, ela não consegue. Do outro lado, ainda se vislumbra uma prática pedagógica em ideologias oficiais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]),

sistematizadas que não se abrem para outras práticas sociais de leitura e de escrita, portanto, outras formas, ritmos, modos de aprender na esfera escolar. Compreende-se que são ações envolvidas nos processos de aprendizagem que ainda homogeneizam a partir de forças ideológicas centrípetas (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017[1929]), os aprendizes. Conforme assinala Geraldi (2015a, p. 170):

[...]há uma ortodoxia escolar contra a qual é preciso se contrapor: trata-se de uma mudança de posição do professor, de leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem, e por isso, mesmo para o papel de co-enunciador dos textos de seus alunos

Neste sentido, o olhar de Solange diante de Aline, não evidencia essa prática. A professora de Língua Portuguesa ocupando a posição de mediadora dos conhecimentos que a estudante já sabe, que traz consigo para a sala de aula e em diálogo com ela, pode assim, propor alternativas de aprendizagem a fim de desenvolver as potencialidades da estudante. Do contrário, em seu discurso reverbera e perpetua uma responsabilidade que cabe ao outro, ao segundo professor, o papel de buscar resolver os “problemas” de aprendizagem vivenciados pela estudante nas aulas de Língua Portuguesa. O que poderia ser praticado de maneira diferente, na e pela mediação da professora em que ambas, tanto Solange quanto Aline, poderiam juntas, avançarem em suas capacidades de leitura, de escrita, de aprendizagem. Nessa relação dialógica/dialética (BAKHTIN, 2011[1979]; FREIRE, 2019[1996]), ambas (professora e estudante) produziriam sentidos, poderiam compreender e aprender conjuntamente no/pelo e com o outro.

Nas palavras de Freire (2019[1996], p. 59) é a partir do respeito ao outro, em que há “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. Uma ética que compreende e respeita este sujeito no mundo, das ações que realiza/realizou neste mundo e do seu lugar de fala. Portanto, quando há esse olhar para o outro que o considera como sujeito do/no mundo se rompe com a detenção do saber do sujeito “mais” experiente, aquele que julga ser “sabedor de tudo” em detrimento ao “menos” experiente, que começa agora a sua trajetória na educação. Depreende-se, ainda, que há um discurso exclusivo por parte de Roberta na relação com os outros professores “novos” que têm constituído o corpo docente na escola em que trabalha.

As professoras Roberta, Júlia, Solange e Rosana caminham em uma mesma direção que as famílias dos estudantes. Em um primeiro olhar, parece que tudo está bem, que estes sujeitos são/estão incluídos nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, quando se observam esses enunciados, do que está dito e do que não está dito, é possível depreender que as professoras também apontam queixas, as quais incluem a família que, muitas vezes, não participa de forma ativa da vida escolar do estudante. Quando a família participa, é porque esta tem sido chamada na escola para se apontar os “problemas”, as dificuldades de aprendizagem do estudante ou porque ele “incomoda”, atrapalha na sala de aula ou, ainda, porque não tem alcançado resultados satisfatórios nas disciplinas escolares.

Não há, assim, uma ideia de participação de família “sem problemas”. As famílias são chamadas quando são apontados os problemas na aprendizagem, na remediação e não na prevenção. Ou seja, a escola não busca um diálogo mais estreito com estes sujeitos com o intuito de prevenir, de buscar possíveis soluções para esses problemas “detectados” durante os processos de aprendizagem. Aqui, cabe deixar destacado que não se quer ou se pretende de forma alguma culpabilizar a escola, os gestores e os professores, porque estes atores sociais, em um primeiro plano, não compreendem o diagnóstico, o que o estudante tem/possui e, num segundo plano, a instituição faz o que pode dentro dos conhecimentos educacionais e legais que o constituíram/constituem até aqui e o que julga ser o correto e possível de ser aplicado na prática pedagógica em relação a este público.

Neste sentido, se questiona sobre a prática dos professores formados por diferentes programas do governo federal e estadual, entre outros cursos, no que se refere à Educação Inclusiva. Lançando um olhar para a sua formação inicial (saberes disciplinares), percebe-se que ao ingressarem na esfera escolar, passam a atuar como docentes; os quais passam a ser afetados pelos saberes curriculares, que os fazem agir dentro das normas exigidas nesta esfera a partir de seu planejamento (teoria e prática) e; por fim, os saberes da experiência que acabam por legitimar a sua prática pedagógica a partir do saber-fazer e do saber-ser (TARDIF, 2002). Outrossim, considera-se que para que os processos de ensinar e aprender a leitura ocorram, exige-se um movimento que articule teoria e prática. Tão logo, a partir dessa visão, é preciso lançar um olhar de onde o professor de Língua Portuguesa está partindo e aonde ele almeja chegar.

É possível inferir deste modo, lançando olhar para a formação acadêmica inicial de Roberta, Júlia e Solange, que à época a qual se formaram, não havia Educação Inclusiva ou discussões como se tem hoje no campo da Educação. Estas professoras se

constituíram por outros saberes que não contemplavam estudantes com diferentes formas de ser, aprender na sala de aula de Língua Portuguesa. As práticas estavam voltadas para estudantes ideais que sabiam ler e escrever, que acompanhavam as aulas sem apresentarem dificuldades na aprendizagem.

Em relação à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, cabe destacar que este profissional deve ser habilitado na área de Letras com licenciatura em Português e literatura correspondente³⁹, o que implica dizer que não se pode exigir deste professor ações das quais ele não tem formação inicial e, que ainda em cursos de graduação pouco ou nada se discute a partir da grade curricular em relação à Educação Inclusiva e à Alfabetização, por exemplo (FOLHA DE SÃO PAULO, RUF, 2019). Cursos estes que poderiam e deveriam ofertar disciplinas sobre tais temas, uma vez que é cada vez mais expressivo o número de estudantes que chega à escola apresentando diferentes práticas de leitura e escrita e, que pode ser compreendida pelo professor como dificuldade na aprendizagem. O que pode ser observado ainda em professores recém-formados no século XXI, em que essa demanda de estudantes cada vez mais constitui o ambiente escolar, é que há lacunas na formação do docente de Língua Portuguesa em relação a essas dificuldades na aprendizagem, de como atuar de maneira mais efetiva e inclusiva.

Além disso, as formações continuadas para estes profissionais e de outras áreas do conhecimento também apresentam lacunas e carecem de maior tempo e aprofundamento de temáticas envolvendo a inclusão, a heterogeneidade e que venham ao encontro da prática pedagógica e dos diferentes sujeitos que constituem as salas de aulas brasileiras, as quais são multiculturais, multilíngues. Isto, pois existia na sala de aula do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma exigência de que todos os estudantes lessem sem dificuldades, ou seja, um leitor ideal. Segundo as avaliações citadas nesta tese e, na perspectiva dialógica da língua(gem), não é mais possível pensar e agir pedagogicamente falando, sem que se considere a trajetória deste estudante-leitor na esfera escolar e fora dela e das distintas práticas sociais que realiza na escola, em casa, com os amigos, nas mídias digitais/virtuais, dentre outras.

³⁹ Foi realizada uma busca nos *sites* dos dez melhores cursos de graduação (licenciatura) em Letras (Português) do país, segundo último *ranking* (USP, UNICAMP, UFMG, UFRJ, UFF, UNESP, UERJ, PUCSP, UFRGS, UNB). Observou-se que tais cursos não possuem em sua grade curricular, disciplinas sobre Alfabetização, Inclusão ou que tratem das dificuldades de aprendizagem, exceto na PUCSP, que possui a disciplina de Educação Inclusiva na grade curricular de Letras (Português) em licenciatura (FOLHA DE SÃO PAULO, RUF, 2019).

Ressalta-se que a formação voltada à Educação Inclusiva não se circunscreve à delimitação e reconhecimento de minorias antes segregadas dos ambientes educacionais e que agora necessitam de um “olhar diferenciado” do educador. A inclusão perpassa também a formação para as novas práticas sociais de leitura e escrita pautadas na diversidade de textos/enunciados (escritos, orais, digitais/virtuais) e da língua(gem) como interação, conforme já sinalizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998) no final da década de 1990. Práticas sociais e concepção presentes também nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006b), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) que traz o termo “nativos digitais” em seu texto e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017d, 2018).

Embora se observe que a BNCC apresente algumas críticas pelas lacunas deixadas no decorrer das discussões e publicações de suas versões (BRASIL, 2015b, 2016b, 2017d, 2018), conforme afirmam Bonini e Costa-Hübes (2019)⁴⁰, seja em relação ao seu contexto de produção e aos sujeitos que participaram de sua elaboração direta ou indiretamente e pelas enviesadas correntes ideológicas presentes na última versão (BRASIL, 2018), ou ainda destoando da perspectiva adotada pelo grupo de trabalho da produção da primeira versão direcionada para o enfoque nos direitos de aprendizagem e não para uma “educação centrada nas competências” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 27), entendida “como habilidade cognitiva, [que] não envolve luta, disputa” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 32, acréscimo nosso), ainda assim, podem ser encontrados em seu texto alguns avanços. Isto, pois é possível encontrar nesses entremeios epistemológicos-teóricos, uma perspectiva da língua(gem) enunciativa-discursiva como aquela que compreende “[a]s práticas de linguagem contemporâneas [que] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multididáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017d, p. 68, acréscimo nosso).

A partir do que enuncia o Geraldi (2013[1991]), é nesse percurso das vivências sociais em que somos situados historicamente na e pela relação com o outro, que é preciso que o professor tenha explícito sua filiação filosófico-epistemológica, o que implica saber

⁴⁰ Para aprofundamento, sugere-se a leitura da obra “Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes”, organizada por Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer, publicada pela editora Mercado das Letras em 2019.

qual a concepção de língua(gem) e de sujeito assumida por este profissional para intermediar os conhecimentos trazidos por esses estudantes (de suas vivências fora da escola) a partir do uso real da língua(gem) (enunciados), sendo esta, produto do trabalho coletivo, um lugar de interação social (compreensão-enunciação) (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

A partir daí, é importante pensar como o professor tem refletido acerca dos aspectos linguísticos e sociais da prática pedagógica que se configura na sala de aula, seja pelas distintas práticas de letramentos que emergiram a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), seja pela consideração do trabalho a partir de gêneros discursivos, digitais e/ou multimodais, seja pela compreensão das práticas sociais e manifestações culturais e linguísticas múltiplas trazidas/apresentadas pelos escolares e que, ainda, não têm sido legitimadas nesse espaço social.

Isso, pois, programas de formação continuada para professores foram ofertados e direcionados para uma “nova” perspectiva educacional, a do ensino da leitura e da escrita a partir dos gêneros discursivos e digitais, assim como para abordar uma educação “inclusiva”, conforme já citados nesta tese. Assim como, das atividades mediadas pelo professor com foco no texto com o intuito de atuar para e na produção de sentidos, transcendendo, deste modo, o trabalho com o texto na sala de aula como pretexto para o ensino gramatical (GERALDI, 2013[1991]).

Para Arena (2020, p. 82, acréscimo nosso) ancorado em Bouchardon (2017) em relação à “linguagem escrita híbrida e digitalizada [esta] ainda não entrou metodologicamente nas escolas, mas entrou na vida das crianças que manipulam os aparelhos dos pais em casa”. Estreitou os laços com a família (pai, mãe, irmão, irmã), com os amigos. Permitiu a tomada de consciência do uso da língua(gem) como instrumento de interação simbólica e cultural. Promoveu o uso das abreviações e das abreviaturas e, retirou “a aura sagrada da aprendizagem da escrita pelo uso de um mesmo instrumento – o lápis, um mesmo movimento – o de rotação e translação, e um mesmo suporte – o papel” (ARENA, 2020, p. 82).

Sobre isto, Gregol, Nunes, Pradella e Pereira (2019, p. 140), entendem, baseando-se na BNCC (2017d) que, “a escola e os professores precisam trabalhar os gêneros multimodais, pensando nas práticas de letramento em que se envolvem, a fim de aproximar os alunos de um contexto real de uso da linguagem”. Alguns destes gêneros digitais, multimodais, multissemióticos advindos dos gêneros impressos que os originaram (ROJO, 2012, 2013).

Conforme discorre a BNCC (BRASIL, 2017d, p. 69):

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Para Gregol, Nunes, Pradella e Pereira (2019), cabe pensar no papel fundamental que a escola assume diante de uma perspectiva dialógica de língua(gem) de tais práticas de (multi)letramentos, baseadas em gêneros discursivos digitais, multimodais, multissemióticos realizadas pelos estudantes fora da esfera escolar. Práticas, ditas ainda, pouco privilegiadas neste espaço, a fim de mediar os letramentos da cultura popular por meio de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem a este sujeito se conhecer e reconhecer diante de “aspectos advindos de sua cultura [os quais] também são relevantes, tornando os usos da linguagem mais significativos e mais verossímeis” (GREGOL; NUNES; PRADELLA; PEREIRA, 2019, p. 142, acréscimos nossos). Para os autores, é preciso levar a este estudante o conhecimento de diferentes usos da língua(gem) que circulam nas diferentes esferas sociais da atividade humana, para que ele “reflita acerca do prestígio e do não-prestígio de certas práticas de letramento em nossa sociedade” (GREGOL; NUNES; PRADELLA; PEREIRA, 2019, p. 142).

6.7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM DISLEXIA

Para Geraldi (2015b, p. 89), “[a]s ações do outro, os dizeres do outro, prenhes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar”. Isto implica afirmar o que enunciam as professoras de Língua Portuguesa é apenas uma partícula da dimensão e complexidade de como se constrói e se compreende a inclusão nos/dos processos de aprendizagem na esfera escolar. Inclusão esta que pode direcionar ainda para currículos engessados, não flexíveis aos diferentes sujeitos que se materializam nesta esfera social, no chão da sala de aula, na e pela relação com o outro (professor, estudante).

É a partir dessa dialogia que o “sentido da leitura incide sobre “o que se tem a dizer”, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que,

contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas” (GERALDI, 2013[1991], p. 171). Assim, compreende-se a escola como ponto de partida para diminuir as desigualdades sociais. Entretanto, para isso, não pode continuar reproduzindo práticas classificatórias e excludentes, que não necessariamente são aquelas que excluem explicitamente, mas de forma velada e, não contribuem para práticas de ensino e aprendizagem que contemplem a todos sem considerar as singularidades de cada estudante.

Desta maneira, conforme aponta Geraldi (2013[1991], p. 179), ao aprender uma língua, “aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior a da própria realidade interior”. Portanto, esse aprender que é processo social e histórico precisa promover no leitor a significação, a produção de sentidos dos textos que lhe são dados a ler e os textos que escolhe realizar as suas leituras.

Neste sentido, também é importante compreender na voz das professoras de Língua Portuguesa o que é ser leitor e quais estratégias são utilizadas na aula de Língua Portuguesa em relação ao estudante-leitor com dificuldades.

6.7.1 O leitor de livros

Para Brito e Sampaio (2013, p. 294, grifo das autoras), “o “texto” ganhou nova modelagem constitutiva e, conseqüentemente, a forma de explorá-lo requer estratégias pedagógicas diferenciadas das empregadas até então no contexto escolar”. O que implica pensar que os leitores e escritores/autores a partir dessa nova configuração acerca das práticas de letramento multimodais/multissemióticos (ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019) são outros. O leitor, assim, não se constitui apenas a partir das leituras que faz nas páginas do livro, do jornal, da revista no suporte impresso. O leitor se utiliza desses artefatos impressos e vai além. Este passou a digitar e a tocar a tela do computador, do celular, do *tablet*. Assim como com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mudanças ocorreram em relação aos gêneros discursivos impressos e, agora também, digitais, segundo assinalam Rojo e Barbosa (2015, p. 68, acréscimos nossos) “gerando duplos [gêneros], e criaram cartas/*e-mail*, conversas/*chat*, ou bate-papo, diário/*blog*, e assim por diante”.

Do mesmo modo que os escritores/autores de suas produções, passaram a disseminá-las com mais frequência, em menos tempo, com mais agilidade e rapidez nas redes sociais, escritos ou oralizados por meio de vídeos, de histórias digitais, utilizando-se

da escrita, da imagem e do som (ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019). Da mesma forma com o que ocorre com os professores que, ao adentrarem no cotidiano escolar, já possuem uma trajetória nas culturas do escrito (GALVÃO, 2010), de modo a significá-las e ressignificá-las em suas práticas pedagógicas, valorizando determinadas práticas sociais de leitura e de escrita dos estudantes e, também, assumindo o papel de mediador dos conteúdos escolarizados.

Muito embora ainda se possa pensar em um tipo único ou ideal de leitor: aquele que é leitor pela quantidade de livros que lê, que consegue interpretar e compreender o que leu e, conseqüentemente, em uma concepção de leitura ancorada no suporte impresso, pontualmente, no livro como prática e símbolo de autoridade (CHARTIER, 1999), se percebe uma polarização: daqueles sujeitos que são considerados leitores e não leitores. Ou ainda, segundo afirma Chartier (1999, p. 103-104) “[a]queles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.

Neste sentido, se depreende que o leitor e mesmo o não leitor são constituídos sob esta perspectiva a partir dos gêneros discursivos e dos suportes (impressos e/ou digitais) dos quais faz uso no seu dia a dia em diferentes esferas sociais. Nesta tese, se assume a concepção de leitor como aquele que realiza diferentes leituras, seja no livro, na revista, leitura de jogos, de biografias de *youtuberes*, dentre outras, no suporte impresso e/ou digital. Leitura praticada em diferentes ambientes: na escola, em casa, nas redes sociais, na sala, no quarto, na rua e, distintas posições: sentado, deitado, em pé. A leitura é uma prática social, é interlocução (GERALDI, 2013[1991]; ROJO, 2012) e o leitor é o sujeito que se constitui não tão somente por estas leituras que envolvem a palavra, como as leituras de mundo, da vida em sociedade (FREIRE, 2011[1981]).

Nessa direção, discorrem Rojo (2012) e Britto (2015) sobre a leitura e o leitor crítico. A autora baseada nos letramentos críticos a partir da aprendizagem interativa, colaborativa envolvendo a leitura em diferentes dispositivos, tecnologias e instrumentos virtuais/digitais, reforça o papel da escola em “transformar o “consumidor crítico”” e problematiza ainda “se é que de fato existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28, grifos da autora). Conforme afirma Rojo (2012, p. 28), tal ação requer uma metalinguagem, ou seja, “um conjunto de conceitos”.

Para Britto (2015, p. 81), trata-se de pensar no leitor crítico como

[a]quele que, na leitura, se afirma e se reconhece com parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro.

Portanto, aqui neste estudo, cabe compreender a leitura como dialógica e como constitutiva do sujeito-leitor. Nesta perspectiva social, histórica e ideológica, a leitura é leitura. É uma ação social e histórica na e pela relação dialógica/dialética entre o eu-outro (BAKHTIN, 2011[1979]; FREIRE, 2019[1996]; 2011[1981]). Não é boa e tampouco ruim. Não determina o leitor pela leitura que realiza seja o que e onde estiver lendo. Portanto, o leitor não é bom nem é mau. Não há apenas leitor, não há apenas o não leitor. Há leitores. A leitura é leitura por tratar-se de “uma prática inscrita nas relações histórico-sociais” (BRITTO, 2015, p. 134). Leitor é leitor “pelo vínculo que ele estabelece com o mundo, com os outros, que pode conduzir a ler estar ou aquelas coisas de um ou de outro jeito” (BRITTO, 2015, p. 134).

O que compreendem as professoras de Língua Portuguesa sobre o leitor?

Para Roberta, o leitor:

é aquele que faz aquela interpretação... ele prepara tudo aquilo que é solicitado. Ele é um pequeno leitor. Então, essa concepção. Aquele leitor, meu grande leitor é aquele que lê o [livro] paradidático, [es]tá sempre indo além do [livro] didático, ele já sabe, ele [es]tá sempre abrindo o [livro] didático. Então, pra mim, eu tenho essa linha. O leitor que faz as atividades e lê, ele faz, tu chega lá no caderno dele, ele tenta, é um leitor. Porque ele leu o texto pra fazer a interpretação. Ele está na sala de aula está lendo para fazer a interpretação. A gente pede para ler, ele lê. [...] Eu tenho aquele meu [leitor] que faz tudo isso e mais um pouco, porque ele gosta de ler também. Lê tudo que é solicitado, vai à biblioteca com interesse, volta com interesse. Eu acredito que leitor é este que só tem a escola [...] e eu tenho aquele leitor que já é autodidata de leitura, que ele vai além do que a gente pede, porque é da natureza dele, é do interesse dele.

A professora faz menção ao leitor inscrito na esfera escolar, aquele lê o cânone, nas suas aulas. O valor atribuído à leitura do livro por Roberta, na escola, é uma leitura obrigatória em que o leitor precisa interpretar, realizar as atividades propostas por ela. O livro que constituiu Roberta leitora na esfera familiar, como leitura prazerosa, se distancia de sua prática pedagógica, deixando de ser uma leitura por fluidez, por afeição, àquela realizada por seus estudantes. Trata-se ainda de considerar e validar tal leitura como legítima a partir do lugar que enuncia, agora, como professora da Educação Básica na

relação com o aprendiz, muito embora, ela lance um olhar para as diferentes leituras que estes estudantes trazem para a instituição, na troca com o outro. Em outro momento, Roberta ainda traz um outro exemplo de leitor que lê em outra esfera social:

Por exemplo, eu tenho um menino que ele entende de jogos[...]. E, eu não entendia que uma leitura de uma menina que os livros que ela lia eram sobre jogos. Então, o que que eu acreditei nisso, que esse leitor de jogos, ele sabia [ler], porque ele monta jogos. Então é um leitor. Tu vê, jogos! Coisa que eu não me interessa, eu não sei, mas é a realidade deles. E, se ele vai pra internet e consegue montar um joguinho e mostrar pra mim no celular dele, que ele montou, ele é um leitor. Pra mim, eu acho que leitor é isso. Buscar alternativas de leitura em todos os meios de comunicação.

A realidade apresentada por Roberta ainda está direcionada para a leitura de livros na esfera escolar, esta reflete e refrata isto em seu discurso. Entretanto, ao deparar-se com diferentes práticas leitoras que os estudantes trazem para sala de aula, a professora começa a desconstruir aos poucos a ideia de uma leitura que realmente se efetiva apenas e/ou exclusivamente a partir do livro impresso. Outro ponto a destacar no seu enunciado é quando ela aponta para outras temáticas que se inscrevem nesses livros. Ou seja, Roberta não sabia que um estudante costumava ler livros, sendo estes voltados para jogos. Neste sentido, o discurso da professora sinaliza também para obras que são legitimadas na escola, como as de literatura clássica, por exemplo.

Para entender e conceber que esse estudante era leitor, Roberta precisou acompanhar o processo que este fazia, ler para poder montar um jogo. Foi preciso assim, mostrar um produto final dessa leitura, a montagem do jogo. A fala de Roberta faz-nos colocar em seu lugar, porque essas também são leituras que não fazem parte de seu cotidiano, de sua vivência na escola e fora dela, e por este motivo, são leituras muitas vezes, não consideradas como sendo outras leituras, diferentes e, portanto, não autorizadas e/ou não compreendidas na escola pela formação e prática pedagógica que constituiu Roberta durante sua trajetória na Educação Básica como professora de Língua Portuguesa.

Essas práticas sociais multifacetadas passam a desconstruir a cultura grafocêntrica (pautada na escrita) deixando-a de pensar como única prática social que “autoriza o conhecimento” (LEMKE, 2010, p. 457), e sim, como aquela que versa que há inúmeros outros letramentos que permitem que os sujeitos caminhem por outros suportes e gêneros discursivos impressos e digitais/virtuais. Requer, pensar assim, que a esfera escolar

também tem mudado tais práticas a partir dos usos desses recursos semióticos, multimodais por parte dos estudantes e professores.

Ainda, segundo Roberta, o estudante que apresenta dificuldade de leitura “*sempre é um leitor*” e afirma que:

Eu acho que por mínimo que faz, a partir do momento que ele [es]tá com o livro ali, com o dedinho desenhando a carinha da capa e da contracapa do livro de Português, ele [es]tá fazendo uma leitura dentro daquele mundinho dele. Então, eu acredito que ele só faz um pouquinho menos, porque tem dificuldades... sempre vamos ter estudantes com dificuldades, a gente sabe que vai ter. Então, eu assim, eu tento levar... eu trabalho com bastante paciência em relação a isso e, que não adianta ficar porque um faz... comparar... não faço isso, mas eu acredito que sempre há uma leitura. Ele sempre [es]tá fazendo... sempre com coisas no quadro pode ser que seja aula de Português, mas tem um problema lá de Física, se ele tá olhando pra lá [no quadro], ele tá concentrado fazendo alguma coisa, ele [es]tá olhando, se ele não tá fazendo a leitura de lá [do quadro], mas ele está sempre fazendo alguma leitura. Eu acredito que a leitura também é interna da pessoa. Pra nossa área, isso não é... como professora, eu penso que... mas se a gente insiste nele [no estudante], ele se descobre... eu acho que a gente tem que pensar nele como um ser e que essa leitura é devagar, só é menor.

Roberta traz pistas linguísticas que mais uma vez caracterizam as leituras que são realizadas por esses estudantes, se por um lado, são considerados leitores, por outro lado, são consideradas suas leituras distintas, porque a prática leitora desses sujeitos é diferente da que ela, enquanto leitora, se constituiu na esfera familiar e acadêmica. A professora se constituiu lendo livros impressos, adquiridos pelo pai. Livros estes lidos por sua mãe e por suas irmãs e, se pressupõe aí, uma interação entre a família, enquanto leitoras destas obras. Podiam, assim, dialogar sobre o que liam em casa, com a família.

No caso de Ricardo e Marcelo, seus estudantes, as leituras são realizadas em outro suporte, o digital. Ali os estudantes leem manual de jogos, interagem com os jogadores, leem biografias de *youtubers* e podem ainda comentar neste suporte sobre suas impressões diante do que leram. Ou seja, as leituras são outras, em outro tempo e espaço, mas não se pode afirmar que as leituras de Roberta em relação as de Ricardo e Marcelo são menos e ou mais importantes que as dela e vice-versa. Tem-se no século XXI, leitores que realizam leituras tanto em suportes impressos quanto digitais. No caso dos sujeitos participantes desta pesquisa, tais ações são praticadas mais em suportes digitais. As práticas de leitura dos jovens vão além do papel, da leitura linear, folheando páginas. Os leitores atuais se constituem por leituras em hipertextos, consomem e produzem textos

escritos, multimodais envolvendo imagem, som, além da escrita. Trata-se de uma prática social, que é contínua, está sempre sendo, assim como o sujeito-leitor. Quanto a isso, Júlia afirma que:

o leitor é aquele que ele não precisa ler o livro numa vez só, mas assim, o momento oportuno, ele lê o seu livro. Ele também, no caso, lendo, ele vai praticar e lógico que na própria leitura quando ele desenvolve em sala de aula já dá perceber o que ele pratica a leitura.

Segue na mesma direção em relação aos estudantes com dificuldades de leitura, pois considera que são leitores,

porque mesmo dentro da dificuldade dele, ele também lê. E, assim, não vou, eu não posso [es]tá comparando aquele estudante que lê em casa, no caso que lê bem ou mal, ele também tem o seu momento leitura e gosta, porque é o primeiro a levantar o dedinho para ler na sala de aula. Então, assim, é por isso que eu também vejo que ele também, ele é um leitor.

Júlia se constituiu leitora a partir da leitura de livros impressos e até hoje continua lendo por prazer e afeição quando cita sua autora preferida, Urda Alice Klueger. Apesar de mencionar que o leitor não precisa ler o livro de uma só vez, a compreensão que a professora tem de leitor é das leituras feitas no livro, portanto, no cânone, na esfera escolar. Além disso, ela cita outro tipo de leitor, aquele que lê na esfera familiar e que pode ser um bom ou mau leitor se tem ou não dificuldades para ler. Para ela, mesmo com dificuldades, o estudante pode ser considerado um leitor, porque pode mostrar interesse e vontade para realizar leituras em voz alta nas suas aulas.

Conforme apontam as professoras Roberta e Júlia, os estudantes com dificuldades de leitura, apesar de apresentarem tais características, são aqueles interessados em participarem das aulas, “*é o primeiro a levantar o dedo para ler*”, porque lhe é dada essa oportunidade, é chamado este estudante a participar dos processos de ensino e aprendizagem em sala. É possível depreender, assim, que a diferença de idade e da etapa de ensino de cada sujeito, reforçam que tais dificuldades não eram/são compreendidas por parte dos professores, da equipe gestora, seja pela ausência de cursos de formação mais, especificamente, sobre tal temática e que acabou sendo naturalizada no discurso das mães, aqui entrevistadas, como sendo partes integrantes dos processos de alfabetização desses sujeitos.

Contudo, se percebe a partir das falas de Roberta e Júlia, mesmo observando na sala de aula, que há outras leituras praticadas pelos escolares, ainda se é leitor, aquele que lê livros. Conforme aponta Chartier (1999), a leitura no livro produzia em séculos anteriores e ainda produz em determinadas esferas sociais, tais como a escola, um tom de autoridade, era considerada como erudita, sagrada. A representação deste suporte era e ainda pode ser considerada “uma referência do saber” (CHARTIER, 1999, p. 84). Do mesmo modo que houve uma ruptura do códex para o livro impresso, assim como para o jornal, dentre outros, há para os textos virtuais/digitais. Ainda segundo, o autor, fazendo referência às leituras realizadas no século XVIII, destaca que, “entre leituras de um tipo antigo, que reliam mais do que liam, e leitores modernos, que agarravam com avidez as novidades, novos gêneros, novos objetos impressos, - o periódico, o libelo, o panfleto” (CHARTIER, 1999, p. 92), também se observa no século XXI outros suportes, outros gêneros discursivos impressos e digitais. Tais gêneros e suportes também causam estranheza por parte daqueles que cresceram na era do livro impresso, como ocorre com Roberta e Júlia, que hoje também têm acesso, assim como os escolares têm disponíveis outros suportes, os digitais.

Para Solange, “o leitor é aquele lê e interpreta. É isso que eu consigo entender. Que lê bem, fluentemente, que conhece as palavras e consegue interpretar”. No caso de estudantes com Dislexia ou Transtorno de Leitura, Solange reflete:

[...]eu vejo como são leitores automáticos, eles leem mas não consegue interpretar alguma coisa, uma coisa automática. [...] É o código linguístico e não uma interpretação do que aquilo acarreta por trás, né? Ele leu, mas ele não entendeu. Não compreendeu. Ele é alfabetizado, mas ele não tem aquela compreensão que essa alfabetização tem que trazer pra ele, né?.

Para a professora, a leitura se ancora na leitura de livros, sendo o leitor fluente e aquele que interpreta as obras que lê. Ela que se constituiu por leituras prazerosas na esfera familiar, estas realizadas logo após o almoço em família e também pelas leituras realizadas na esfera escolar, reflete e refrata uma época (cronotopo) diferente da vivenciada por seus estudantes. Hoje, estes sujeitos podem realizar leituras em livros impressos, digitais, dentre outras leituras que são veiculadas nos meios de comunicação virtuais/digitais, como sendo também, leituras de outras esferas sociais e, que, podem ser consideradas na sala de aula, nos processos de aprendizagem com o estudante. Isto, pois para a professora, o leitor com dificuldades é ainda compreendido como aquele que só

adquire o código, é alfabetizado. Portanto, ainda não interpreta e não compreende as leituras que realiza.

Para Rosana, professora de Língua Portuguesa que atua no PENOA, um estudante com Dislexia não é considerado um leitor, visto que, para ela, há princípios que tornam um escolar leitor. Esses princípios estão condicionados à afetividade com diferentes gêneros discursivos. Rosana enfatiza:

No sentido de realmente eles sentarem e pegarem alguma coisa para ler, sabe? Nem que seja qualquer texto, eles não fazem isso. Eles fazem o que é para fazer ali, que obrigam ele a fazer. Mas eles por livre e espontânea vontade, ir lá e pegar um... mesmo que fosse um gibi, eles não fazem.

Assim, em contraponto, um sujeito leitor é aquele que vai ao encontro do “bom estudante”, conceito discutido por Bourdieu (2013) e apresentado anteriormente. Nas palavras de Rosana:

Bom, eu acho que existem dois tipos, né, mas... O leitor... tenho uma amiga. Vou falar por uma amiga que eu tenho, que ela faz uma meta de quantos livros ela quer ler naquele ano. Então, ela faz... ela tem lá uma biblioteca já dos livros, quanto ela quer ler no ano, quanto ela lê no mês e, assim... Eu considero uma pessoa leitora, mas também existe aquela pessoa que lê normalmente sem precisar pegar trocentos livros por mês. Ou que lê outros tipos de textos que não sejam só livros.

Para Rosana, há o leitor de livros e de outras “coisas”. Leitor pela quantidade que lê e leitor pela qualidade do que lê. Isto, pois a compreensão apresentada pela professora reverbera as leituras que a constituíram como sujeito na e pela língua(gem). Leituras estas que percorreram a esfera familiar, com a leitura de histórias infantis contadas por sua mãe, perpassando pelas leituras de textos bíblicos, realizadas na esfera religiosa e pelos livros clássicos quando cursava Letras. No entanto, o sujeito precisa sentar-se, ter um momento para realizar a leitura, precisa querer ler, ter vontade para ler. O que não ocorre com os estudantes com dificuldades, pois, de acordo com a professora de Língua Portuguesa, estes leem quando são obrigados.

6.7.2 Leitor que não se comporta

A partir da leitura realizada em livros impressos na esfera escolar, estão os que realizam a leitura e os que não a realizam. Incorre aí, em alguns momentos da trajetória escolar do estudante, a dificuldade na aprendizagem, “os primeiros sintomas”, uma vez que não consegue acompanhar o restante da classe ou por não haver interesse na leitura de uma obra impressa, seja pela temática ou pela prática de leitura menos voltada ao suporte digital.

Além disso, tal prática se dá em outro ritmo que não o seguido pelo restante da turma, se constituindo como heterogênea:

Roberta: Tanto o Ricardo quanto o Marcelo assim né, eu escutava eles normalmente porque eu tinha outros alunos também com problemas seríssimos de leitura né, mas ao mesmo tempo, eu posso te afirmar assim que o Marcelo, principalmente, tinha uma leitura assim, um tom legal, num ritmo tá. Ele tinha uma entonação assim muito, muito boa. O Ricardo ele trapaceava mais, porque ele não tinha muita concentração, então ele, não fazia muita pontuação e tudo, mas o Marcelo com certeza, eu podia seguir uma avaliação comum, normalmente de todos os outros alunos tá. Além de que, ele também tem um tom de voz assim, forte né, então a leitura dele era sem problemas. A única coisa assim que eu sempre observei bastante, mas nunca cobrei dele e deixei bastante de lado é que ele sempre, não sei se isso vem ao caso, mas assim ele sempre tinha as unhas bem grandes assim, limpinhas! Mas uma unha um pouquinho grande, então ele sempre acompanhava com a unha né, mas não assim ó, linha por linha. Ele começava o início, ele botava um dedinho no início da linha que ele tava lendo até o final, só! Mas era assim, não era constante, tá. O Ricardo, tu sabes que a gente chamava, ele nem sabia o que a gente tava fazendo, até ele abrir o livro né quando a gente chamava, ele nem tinha aberto o livro ainda. Então, eu não sei, sabe? O Ricardo, assim, eu não sei, eu me sinto um pouco receosa de falar alguma coisa porque... o Ricardo era muuuuito malandro assim, sabe? Ele não tava nem aí pra gente. Então, o Marcelo não. O Marcelo tava sempre atento e tudo...

O que enuncia Roberta sobre Ricardo e Marcelo sinaliza para uma comparação que a professora de Língua Portuguesa faz entre os dois estudantes. Ricardo é o estudante que não se concentra, é “malandro”, “trapaceia”. Marcelo, apesar das dificuldades apresentadas, realizava a leitura, acompanhava a professora. Destaca Roberta que o estudante “*tinha unhas bem grandes e limpinhas*”. O uso do diminutivo expressa o carinho da professora por Marcelo, reforçando a diferença entre ele e Ricardo. Ou seja, o

estudante “bom” que quer aprender, no caso de Marcelo e o estudante “mau” que não tem interesse pelo que é ensinado, no caso de Ricardo.

A história de vida de Ricardo e Marcelo implica pensar que apesar das dificuldades que apresentam, ambos leem em casa e recebem algum acompanhamento, no caso de Ricardo, da mãe e da irmã mais velha e, no caso de Marcelo, da tia (madrinha) e da irmã mais velha. Contudo, o que se pode ressaltar aqui é o olhar da professora que distingue um e outro sujeito na esfera escolar e o que pode se inferir que ao passo que Ricardo é o desatento e não está “nem aí” para a professora, Marcelo se enquadra nas normas e naquilo que Roberta elege em sua aula como “bom” estudante ou “ideal” no seu modo de compreender esses sujeitos que chegam até ela, porque ela assim também se constituiu como professora.

Embora Roberta apresente um discurso e práticas em seu cotidiano que direcionam para um único lugar, é deste lugar que é preciso compreender que ela se constituiu como leitora de livros em casa e como professora de Língua Portuguesa. As rotas de viagem que definiram e definem seus inúmeros pontos de partida e de chegada (GERALDI, 2013[1991]), nas aulas Língua Portuguesa, mesmo reproduzindo uma prática pedagógica homogeneizadora, é aquela que busca pela sua constituição-professora-leitora, acolher esse estudante que não se comporta, que acaba atrapalhando o andamento da aula. Há um esforço por parte da professora em atender, ensinar a todos, porque ela tem essa exigência consigo como profissional, assim como, o próprio sistema educacional lhe cobra números satisfatórios de aprovação, de “bom leitor”, de “bom” estudante”.

Apesar de se utilizar de estratégias com Ricardo e com Marcelo muito semelhantes em relação aos demais estudantes que não possuem dificuldade na leitura ou que não apresentam o comportamento inadequado na sala de aula de Língua Portuguesa, Roberta investe nestes estudantes, instiga-os durante as aulas, se aproxima deles a partir daquilo que sabe e consegue fazer neste espaço.

Sobre Marcelo, Roberta enuncia:

Foi um menino que quando eu comecei [a trabalhar com ele], ele não escrevia também, além de não querer participar na leitura, ele também não gostava de escrever. Então, a gente foi trazendo aos poucos desde do oitavo, do nono ano e, hoje é um menino que foi até uma revelação, inclusive em Matemática e em Português também, porque ele escreve hoje, melhor do que muitos alunos que não sentia esse tipo de problema [Dislexia] Eu tenho um problema que preocupa que eu acho que é um

problema social, é a timidez, o medo, aquela coisa que foi criada “ó se tu não lê bem...”, muitos tímidos e não insistem em ler, não gostam de ler, mas eles tentam, sabe? Como eu faço bastante leitura em tribuna que eles têm que apresentar trabalhos, resumos de literatura, alguma coisa, a gente vence, mas é com muita dificuldade.

Ler para Roberta é uma “batalha” em uma guerra travada todos os dias no cotidiano escolar quando enuncia “*a gente vence*”. O que a professora vence? Qual papel dela nessa guerra?

A fala da professora de Língua Portuguesa expressa um esforço, uma luta, uma preocupação enquanto exerce sua profissão para que todos os estudantes leiam, estejam incluídos nessa ação. Contudo, ela encontra barreiras, obstáculos neste percurso quando se depara com estudantes que apresentam dificuldades na leitura e/ou ainda que ainda não estejam alfabetizados. A alfabetização não é responsabilidade de Roberta até porque não possui formação para isso, uma vez que o curso de licenciatura em Letras, o qual cursou há 30 anos ou um pouco mais, tinham como público de atuação – os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Uma batalha travada, portanto, em uma guerra do estudante que ainda não sabe ler e escrever ou pouco lê e escreve até sua chegada nos anos finais do Ensino Fundamental e, muitas vezes, ainda no Ensino Médio. Aspectos esses, que muitas vezes, recaem sobre o professor de Língua Portuguesa que não possui formação direcionada para alfabetização e, portanto, não possui essa competência para atuar com esse público. Deste modo, o papel de Roberta volta-se para a promoção dos *projetos de dizer* e das *estratégias de dizer* destes sujeitos na leitura e na escrita (GERALDI, 2013[1991]).

Ao se referir a Ricardo, aponta Roberta que era diferente, pois “*Ricardo tem um problema de... ele não tem concentração nenhuma e ele não quer se concentrar. Eu como professora eu digo isso, assim, não sei se eu estou errando, mas todos os outros dois quiseram, mas o Ricardo não quer*”.

Esta afirmação feita por Roberta que Ricardo “*não quer*” nos leva para muitas direções, dentre elas, para uma compreensão daquilo que a professora espera, almeja que o adolescente realize, faça semelhante aos outros, aos demais estudantes que possui, os quais estão inscritos no 1º ano do Ensino Médio em 2019. Entretanto, tal enunciado ecoa para uma exclusão dos sujeitos dos/nos processos de aprendizagem, no tocante à leitura, porque este de fato “*não quer*” fazê-lo ou não consegue realizá-lo no tempo estimado e da mesma maneira que é solicitado para todos os outros escolares. Aponta também que a

professora precisa cumprir e dar conta de seu planejamento, porque lhe é cobrado também que esse estudante se concentre, realize as atividades propostas, faça a leitura.

Por que Ricardo não quer? Ricardo foge ao modelo que se elege na sala de aula, a do estudante que é comportado, que realiza as atividades propostas. A fala de Roberta sobre Ricardo não querer fazer, não querer participar das aulas de Língua Portuguesa pode ter uma “causa”, a de que o estudante não se identifica com o conteúdo e as atividades que Roberta propõe. Ou seja, práticas de leitura e escrita que não vão ao encontro daquelas práticas que Ricardo realiza em casa, com os amigos, por exemplo, utilizando o computador, o celular ao fazer uso da língua(gem) escrita para jogar seus jogos, para interagir com outros adolescentes de sua idade.

Deste modo, se depreende, que Roberta não tem considerado a história de Ricardo fora da escola, apesar de haver tentativas em um esforço por parte dela, daquilo que ela também pode fazer enquanto professora. Apesar de parecer que ao se queixar de Ricardo, Roberta não lance um olhar para este estudante que possa ir ao encontro destas práticas sociais realizadas em outras esferas da atividade humana (familiar, midiática, entre outras), ela tenta ao seu modo, a sua maneira a partir das formações e de sua prática se aproximar, ajudar, acolher este estudante.

Mesmo ainda que tais ações pedagógicas empreendidas pela professora de Língua Portuguesa impliquem em forças centrípetas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]), quando buscam normatizar, homogeneizar os aprendizes, não considerando as práticas de leitura e escrita que já realizam para além da esfera escolar. Isto, porque também é algo complexo para Roberta que se formou em outro tempo, quando havia uma forte corrente estruturalista, que não concebia outros modos, ritmos de aprender a ler. Se é difícil para Ricardo, também o é para Roberta refletir sobre estes sujeitos, sobre sua formação, sobre sua prática pedagógica. É um processo contínuo, porque na outra via, mesmo havendo formação continuada, os professores não têm conseguido mudar sua prática. Diga-se, uma formação que pouco aborda essa temática (estudantes com dificuldades, com Dislexia), conforme já apontado em momentos anteriores desta tese, e mesmo assim, ainda há uma cobrança por parte da gestão da escola, da própria rede, do sistema, para que este profissional dê conta de tudo e de todos.

De seu lado, Ricardo não se concentra, porque há mais estudantes na sala, se distrai, não se envolve nas leituras e atividades escolares, porque pressupõe-se, sejam pouco interessantes e pouco atrativas, diferentemente do projeto empreendido por Roberta do qual ele frequenta no contraturno. Do outro lado, recai sobre Roberta o dar

conta de tudo e todos em condições, muitas vezes, de um trabalho exaustivo, com muitos estudantes em sala de aula, com pouco tempo para planejamento das aulas.

Nesse esforço de Roberta, reforça que uma das estratégias que utiliza em sala de aula quanto aos estudantes com Dislexia ou dificuldades de leitura que “*tanto que quando eu faço leitura oral eu sempre procuro fazer com que eles leiam para que eles tenham participação*”. Além disso, a professora coordena um projeto no contraturno escolar chamado de “Recreio da Paz”. Neste projeto, Roberta convida alguns escolares do período matutino, matriculados no Ensino Médio, para participarem de atividades recreativas durante o recreio com os estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que frequentam o período vespertino. Nesse projeto, os acadêmicos desenvolvem atividades tais como: leitura de livros infantis para as crianças, jogam jogos educativos, entre outras ações. Para este projeto, a professora convidou em um determinado momento Ricardo para participar e, assim, afirma:

eu já vi uma mudança nele, uma mudança de comportamento na sala de aula do Ricardo. Porque ele [es]tá se sentindo [incluído, valorizado]... então, ele vem à tarde, ele faz aquele projeto, então, quando chega na minha aula, eu já vejo até tarefa do jeito dele, mas ele faz. [Como se fosse um estímulo para ele]. [...] Eu vejo que a partir do momento que a gente deu essa responsabilidade, ele deu uma pequena melhora. Eu acredito que ele vai melhorar mais ainda. Eu sempre achava que alunos que tinham notas melhores e comportavam mais seriam [os indicados para esse tipo de projeto], mas eu resolvi ter outros alunos. E essa mudança me fez ver que o quanto é importante e o quanto eles gostam da escola. Eles amam a escola. Roberta enfatiza ainda que a “mãe [de Ricardo] é muito responsável”

Neste cenário que envolve o projeto “Recreio da Paz”, Roberta fala de um Ricardo que melhora o comportamento e, aí, é possível inferir que tal atitude se deve, por estar mais envolvido com as atividades propostas no projeto, se sente responsável por aquilo que lhe é solicitado que não está restrito apenas a leitura da sala de aula. Sobre isto, é importante destacar que há uma mudança também na postura de Roberta em relação a Ricardo durante o desenvolvimento das ações diárias do projeto. Trata-se de outro momento para ela, com mais flexibilidade e menos exigência. Desta maneira, não precisa estar tão preocupada com os protocolos e/ou afazeres pedagógicos que, a rotina das aulas de Língua Portuguesa requerem/exigem e, que muitas vezes, recai sobre ela e/ou diga-se aqui, o professor de Língua Portuguesa, de uma ideia mais reduzida, o ensino da leitura e da escrita.

Importante dizer que as atribuições deste profissional vão além, ele precisa cumprir os objetivos da disciplina e, a partir disto, há uma sequência de ações que são indispensáveis para organizar em seu cotidiano na escola. Planejar suas aulas, preparar o material didático, fazer registros no diário de classe, incluindo-se aí, a lista de frequência e de notas dos estudantes, dentre outras práticas e gêneros discursivos e digitais que são utilizados na esfera escolar (ROJO; BARBOSA, 2015). No projeto, Roberta não demanda de todo esse ritual, assim, como a dinâmica com Ricardo parece ser outra, mais leve, menos exigente, que comporta outras práticas que não apenas da leitura no livro e que exige dele estar quieto, em silêncio para ouvir as leituras do outro, assim como precisa manter-se comportado para realizar as suas leituras para o outro.

Ricardo foi chamado a fazer parte de algo que ultrapassa as paredes da sala de aula. Ele se reconhece nesse projeto a partir do vínculo de pertencimento que há entre ele e a escola e, por aí, não ser o estudante que atrapalha, que faz bagunça, que não se comporta, que tem dificuldades na leitura. Ricardo no projeto é um outro que passa a se constituir como sujeito respeitado na sua singularidade, é capaz, tem voz, tem vez, é responsável, é motivado pelo olhar acolhedor de Roberta, fora da sala de aula regular.

Aline é outro exemplo de estudante que não se comporta na sala de aula. Sobre a sua aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, Solange relata:

Eu observo assim, do que eu consigo observar ela, ela é bem assim [como] eu vou utilizar a palavra... ela é bem “malandrinha” (Solange faz os gestos com os dedos sinalizando para aspas quando fala usa esse adjetivo), tu dá as tarefas, ela pouco faz, é raro às vezes que ela faz tarefa. É muito difícil ela fazer. Daí ela diz assim: aí esqueci. Eu vejo também que ela não tem aquele empenho [para] procurar... quando ela [es]tá lendo com o colega, eu observo que ela lê, isso ela lê, ela faz essa troca de informação que como é muito aluno, eu olho de fora eu não fico perto escutando, mas eu vou acompanhando e olhando. Nas aulas de leitura eu vejo, muito assim, ela muito dispersa, muito dispersa na hora de ler, eu tenho que às vezes chamar atenção “ó agora é hora para a leitura, foca” [...] ela fica viajando, acho que ela... ela olha [para] o lado, às vezes ela escuta o caminhão que passou [porque a sala fica próxima de uma rodovia], ela olha para fora, se dá para olhar se a porta [es]tá aberta, um que foi, outro que não deixo de ir, olha para ver se o colega [es]tá lendo e assim vai, então isso eu observo nela. [...] ela fica dispersa assim, viaja, parece que ela [es]tá no outro mundo. Então, tu tem que chamar “opa, agora é [para] isso, prestar atenção, foco”, daí ela se foca novamente. Agora se isso é uma característica desse transtorno que ela tem, eu já desconheço.

A partir do que enuncia Solange se pode inferir que Aline e pode ser identificado no discurso de Roberta quanto a Ricardo, de que se tratam se estudantes que não querem aprender, que são “malandrinhos”, “dispersos”, “desatentos”. Nessa direção, destaca-se que o diagnóstico de TDHA e Dislexia/Transtorno de Leitura não muda as ações da escola, dos professores, porque estes profissionais continuam a não saber o que fazer com esse laudo e nem a compreender as dificuldades destes adolescentes e as singularidades que os constituem na escola e em outras esferas sociais.

As diferenças individuais (menos atenção, mais atenção, mais faltante, menos falante, mais dispersos, menos dispersos), ainda são menosprezadas em busca de uma homogeneização, o que reforça as desigualdades que constituem a sala de aula e os transtornos que são construídos neste espaço. Concordando com Moysés e Collares (2013a) e Signor e Santana (2016, 2020), tais dificuldades manifestadas na escola passam a ser transformadas em patologias pelos sintomas que os escolares apresentam, porque “Vivemos a Era dos Transtornos” (MOYSÉS; COLLARES, 2013a, p. 44), o que implica afirmar que a singularidade, ou seja, os modos de ser, agir, sentir, acabam sendo “transformadas[os] em doenças para que, enfim, sejamos todos bioconsumidores” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 108, acréscimos nossos). Vigiar e medicalizar com psicotrópicos já na infância (CAPONI, 2016) a fim de ir em busca de uma minimização ou “cura dos transtornos” (CAPONI, 2019) que constituem a singularidade dessas crianças, adolescentes e jovens na escola.

Além disso, segundo apontam Signor e Santana (2016, p. 112, grifo das autoras), o interesse dos estudantes pela escola têm reduzido de maneira bem expressiva ao se considerar “o mundo digital de iPods, iPads, iPhones, Facebook, *videogames*...” que fazem parte do seu cotidiano, assim como das interações que são realizadas na e por esse “novo mundo”, onde a escola acaba não conseguido acompanhar pela velocidade que tais novidades tecnológicas avançam na sua atualização de forma quase instantânea. Desta maneira, encontram-se nas salas de aulas brasileiras, estudantes que “acabam por manifestar “desatenção” ao que a instituição oferece, pois os objetos de desejo estão atrás dos muros da escola (ou guardados em mochilas)” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 112, grifo das autoras). Para as autoras citando Masini (2013a), “um novo aluno pede uma nova escola (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 112-113).

Nessa perspectiva, se aponta o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que ainda é recente no Brasil, como uma possibilidade de prática pedagógica que contemple a todos os estudantes, considerando-se os diferentes ritmos, maneiras, modos

de ser, de aprender na esfera escolar e considere esse “novo mundo”. Tal projeto ou proposta pedagógica busca reduzir e/ou eliminar barreiras metodológicas e propõe ofertar diferentes caminhos de aprendizagem para os estudantes (BÖCK, 2019). Pontualmente, na Educação Básica, foco deste estudo, não foram encontrados trabalhos na literatura até o momento da construção/elaboração desta tese. Compreendemos deste modo, baseados em Böck, Gesser, Nuernberg (2020, p. 376) que

[p]ara potencializar escolhas de recursos e de estratégias, é preciso modificar as atitudes adotadas em relação a esse outro. Portanto, torna-se importante incorporar uma atitude de cuidado com respeito às diferenças para enfrentar o capacitismo e as barreiras atitudinais nos currículos.

Capacitismo e barreiras pedagógicas que estão presentes no discurso de Solange o qual cabe destacar, é modalizado e controlado por um sistema que cobra dela também resultados positivos em relação ao rendimento dos estudantes. Ou seja, a professora de Língua Portuguesa precisa atender a essa demanda, mesmo que muitas vezes, não sejam consideradas as condições de trabalho desta profissional: sala de aula lotada, pouca formação para atuar com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, como é o caso de Aline.

6.7.3 As estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa

A partir dos relatos das professoras de Língua Portuguesa sobre a concepção de leitor, seguem o que estas profissionais enunciam sobre as estratégias que utilizam na sala de aula com estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou Dislexia/Transtorno de Leitura.

Em relação a sua prática na sala de aula, Roberta afirmou que:

Eu vou mais devagar, eu trato eles [os alunos com Dislexia ou dificuldades na aprendizagem] como eu trato qualquer outro [aluno]. Então, se eu verifico que o problema, como o Ricardo que ele é mais agitado do que o Marcelo, o Marcelo é mais tranquilo. Mas o Marcelo eu sempre tentei como professora de sala de aula chegar sempre perto dele e [dizer] ó Marcelo não é assim. Eu falava uma vez só. O Ricardo já não, o Ricardo eu fui... dois anos eu sou professora dele, é o terceiro ano agora, então, agora que o Ricardo está mais concentrado, que o Ricardo consegue fazer alguma coisa. Tanto que ele fez um bom texto sobre um assunto que ele gosta sobre jiu-jitsu e foi lá na frente falar [na

sessão de oratória]. Então, eu dou essa liberdade pra ele e tudo, mas o Ricardo levou mais tempo. O Marcelo... claro que são problemas diferentes... [...] só que o Marcelo sempre mais atencioso, mais concentrado, mais persistente... [...] O Marcelo não se concentra nos amigos e o Ricardo se concentra. Então, tudo que é bagunça pro Ricardo... [...] eu não sei qual o laudo dos dois, mas o Ricardo é mais agitado e o Marcelo é mais concentrado e com isso, o Marcelo avançou.

Roberta faz uma distinção entre esses dois sujeitos, elegendo “*problemas*” como sendo “*diferentes*”. Aponta na sua fala que Marcelo presta mais atenção às aulas, realiza as atividades que são propostas, chega perto dele para dar uma atenção e tentar sanar suas dúvidas. O mesmo ocorre com Ricardo, contudo, ressalta a professora, que ele não se concentra. Aí se problematiza se ele não se concentra, porque teria outros interesses que não os da aula a partir da prática pedagógica proposta pela professora. Ou ainda, se pode pensar que Ricardo não se concentra, porque gosta de observar os outros colegas de classe, ou porque gosta de conversar com os colegas de sala de aula, ele destoa do estudante “ideal” que deve ficar quieto, sentado, prestando atenção ao que a professora ensina/transmite para ele e para a turma.

Outro ponto a se destacar, considerando o lugar de fala de Roberta, volta-se para a época que ela se formou em Letras, sendo que a grade curricular não trazia formação para atuar com a Educação Inclusiva. O currículo e a prática pedagógica inscritos naquele cronotopo, pautavam-se em uma perspectiva tecnicista direcionada para a formação de professores como transmissores e executores de conteúdo e os estudantes como receptores, sujeitos passivos nos processos de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica estava, deste modo, desvinculada do contexto social, cultural, econômico, linguísticos destes sujeitos.

Observa-se que não eram identificados estudantes com diagnósticos de Dislexia/Transtorno de Leitura, Discalculia e TDHA como ocorre com Ricardo e, Dislexia, como é o caso de Marcelo. Apesar de suas dificuldades na aprendizagem, os dois estudantes gostam de vir para escola, se sentem acolhidos neste espaço. Ricardo por fazer amizades, dialogar com vários estudantes de sua idade e ter neles o apoio que precisa durante a realização das atividades que não compreende a partir da explicação do professor. Marcelo mostra-se mais quieto em relação a Ricardo, mas também faz amizades, dialoga com professores e colegas de classe.

A história de Ricardo e de Marcelo vai ao encontro do que Roberta diz sobre eles. Ricardo não se concentra, é mais agitado, conforme aponta a professora de Língua

Portuguesa, porque gosta de conversar com os colegas de sala. Ao contrário, Marcelo, é mais reservado. Os estudantes gostam de ler textos *online*, seja de jogos, seja para interagir nas redes sociais com outros adolescentes. Entretanto, ler em sala de aula em voz alta é uma prática que não gostam muito, apesar de lerem quando a professora solicita. Leituras que apresentam pausas, erros, fluência distinta das dos demais colegas de classe.

Assim, demarcar um tempo fixo nos processos de aprendizagem em que a criança e/ou o adolescente ainda está se desenvolvendo, requer ampliar a compreensão que se tem de leitor e das leituras que realiza na esfera escolar e também em outros espaços. É preciso lançar um olhar para a flexibilização das leituras praticadas por esses sujeitos e a valorização de outras características de leitura que esses sujeitos apresentam. Ou seja, não podem apenas serem tratados e considerados leitores apenas pelo padrão biológico e organicista descritos nas referências da saúde (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; CID-1993).

Por um lado, se o estudante não “*quer fazer*”, ou parece ser “*malandrinho*”, ou precisa ler o que a professora indica, pede, solicita e, é chamado para participar da aula, da leitura, cabe ao professor refletir sobre essas sinalizações no sentido de como poderia realizar outras práticas que venham a motivar o interesse deste estudante. Por outro lado, dentro das suas possibilidades, ou seja, daquilo que sabe e aprendeu a professora de Língua Portuguesa, é possível inferir que ela investe nestes estudantes sem ter conhecimento do laudo, quando dá voz e vez para Ricardo escrever um texto com um assunto que ele tem afinidade, que ele gosta, que faz parte de seu cotidiano, fora da escola. É preciso lançar um olhar para Roberta, uma vez que é complexo para a professora mudar sua prática, apesar das formações continuadas que já fez ao longo de sua carreira na Educação Básica e, porque ela se constituiu inicialmente em uma base de língua(gem) estruturalista e processos de aprendizagem direcionados para o tecnicismo. Contudo, ela tenta mudar. Ela é atenciosa com seus estudantes, sejam eles com dificuldades na aprendizagem ou não, com diagnóstico ou não. Ela investe em algumas situações pontuais, dando oportunidade para o estudante se manifestar, participar, colaborar com ela e com os demais estudantes.

No mesmo sentido, segue Júlia. Sobre as estratégias que utiliza em sua prática pedagógica, a professora de Língua Portuguesa menciona que:

o aluno com dificuldade, ele é o primeiro que eu chamo na sala de aula para ler, vamos dizer assim. A prática é ali mesmo porque depois longe

dos meus olhos eu não vou saber se [es]tá praticando ou não, mas em sala de aula, ele sempre é incluso nas leituras. Ele vai fazer parte sempre e, não é treinar e sim é desenvolver a leitura dele ou [para] ele mesmo, mas é em sala de aula. E, eu não chamo pertinho [para] ler só [para] mim, ele lê como todos os outros, [para] sala [para] outros alunos] para aquele momento. Todos participam. [...] Eu era atenta ao avaliar a leitura do Felipe, principalmente pela timidez do mesmo, lia baixo, porém pausadamente. Diferente não, porque ele até lia melhor que muitos [alunos]. A questão era a timidez mesmo. [...] Tanto que algumas vezes eu pedia para grifar ou copiar palavras e pesquisar os seus significados. Não só o Felipe, mas alguns [alunos] tiveram muita dificuldade em usar o dicionário. Realmente sabia o vocabulário do cotidiano, principalmente ao produzir um texto. Não surpreendia em sua produção, repetia as palavras, pois não encontrava um sinônimo apropriado para não ter que repeti-la. Eu avaliava entonação: lia baixo, quando eu pedia aleatório, no mínimo um parágrafo: O Felipe escolhia o menor possível.

As estratégias apresentadas por Júlia sinalizam para práticas de leitura e também de escrita que ainda não consideram as singularidades dos sujeitos, tempos e ritmos de aprender diferentes. Avaliar a entonação na leitura em voz alta, assim como utilizar dicionário nas aulas de Língua Portuguesa, implicam em ações que acabam padronizando esses aprendizes. Isso não quer dizer que não sejam estratégias importantes em determinadas situações na sala de aula, mas não podem e não devem reduzir-se a essas práticas pedagógicas em se pensando no desenvolvimento do estudante nos processos de aprendizagem.

Tais ações sinalizadas por Júlia, são constituídas por forças centrípetas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017[1929]), que normalizam os usos da língua(gem) na escola a partir desta avaliação da leitura e do uso do dicionário que, muitas vezes, direcionam para sujeitos ainda não alfabetizados nos e pelos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, deixa de envolver esses estudantes nos processos de aprendizagem por deixar de considerar as práticas sociais que realizam com a leitura e a escrita em outros espaços (em casa, em suportes virtuais/digitais, entre outros).

Conforme afirma Mortatti (2004, p. 103, grifo da autora) “[d]o ponto de vista individual, ainda parece ser mais fácil definir quais habilidades e conhecimentos caracterizam uma pessoa [...] que domina a “tecnologia” do ler e escrever”, muito embora, a autora considere e concorda-se com ela, que o desenvolvimento de tais habilidades é um processo contínuo. Outrossim, em se tratando de pensar no letramento autônomo acaba, neste sentido, por não considerar, muitas vezes, outros contextos de língua(gem) por não se “encaixarem” nos moldes/rótulos legitimados/aceitos e ensinados na escola.

Assim, se assume, nas palavras de Brian Street e Joanna Street (2014, p. 121, grifos dos autores), um papel de ““pedagogização” do letramento”. Ou seja, como aquele que se volta para a homogeneização/padronização das singularidades, também se concebe “o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do estudante e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET, B.; STREET, J., 2014, p. 129).

Contudo, é importante destacar que assim como Roberta, Júlia mesmo tendo participado de formações continuadas, a sua formação inicial marca um tempo e um espaço voltados para o ensino e aprendizagem da língua(gem) em que o enfoque pautava-se na estrutura da língua, compreendida como sistema. Não eram consideradas as produções de sentidos, a interação entre os sujeitos, como ocorre em uma perspectiva enunciativa-discursiva, a qual se inscreve este estudo. Desta maneira, mudar a prática pedagógica é um processo delicado, assim como essa transformação não depende apenas das professoras. É preciso atentar-se para aspectos que implicam ainda nessas ações reprodutoras do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na sala de aula, na Educação Básica. Além disso, mesmo em havendo estes obstáculos, Júlia se esforça em chamar, em dar atenção, acompanhar estes estudantes com e sem dificuldades na leitura na escola.

A professora aponta que uma das estratégias utilizada na sala de aula quanto à leitura, dependendo do gênero discursivo que ela vai trabalhar, neste caso, Júlia cita o conto, faz os estudantes procurarem livros que apresentam esse gênero.

Cada série, cada conteúdo, se eu vou trabalhar conto, é esse livro que eles vão procurar, se inteirarem do assunto, do conteúdo pra depois expor em sala de aula. Tanto que agora a gente tá trabalhando contos, lendas folclóricas, então é esse assunto que eles [os alunos] estão indo buscar. A leitura é dependendo o tema que estou trabalhando em sala de aula. E, tem ocasião que terminando o trabalho, daí eles ficam livres para escolher as leituras que eles desejarem.

A partir do enunciado de Júlia, se pode inferir que os estudantes teriam uma leitura obrigatória, neste caso, a leitura dos contos, das lendas folclóricas e uma leitura “livre” em que o estudante tem a oportunidade de escolher outras leituras que não são direcionados ou selecionadas pela professora de Língua Portuguesa. Além do livro emprestado da escola e do livro didático de Língua Portuguesa, Júlia menciona que os escolares trazem de casa para escola outros livros de literatura. O que se depreende que a

professora abre este espaço, o da sala de aula, para outras leituras, que não apenas as solicitadas, indicadas por ela.

Júlia aponta que o estudante com dificuldade na aprendizagem precisa de alguém para estar ao seu lado, acompanhando. Por este motivo, costuma colocá-lo sentado em dupla com outro colega de classe que pode auxiliá-lo nas atividades propostas em sala de aula. Conforme afirma “*pra ele poder acompanhar... ele é mais sentar em dupla, daí então, um ajuda o outro [...] e geralmente ele quer fazer trabalho sozinho*”. Essa prática colaborativa “do sentar junto”, “fazer trabalhos em duplas” aparece nos discursos da estudante Aline (Escola B) e de Sabrina (mãe de Ricardo, Escola A), conforme já apresentado nas seções anteriores do capítulo de análises de discussões dos dados.

Em relação às estratégias adotadas na sala de aula com estudantes com diagnóstico, Solange enuncia que:

Solange: *Ó, Geralmente, a instrução, a instrução da equipe gestora é assim, como tem laudo, passar.*

Pesquisadora: *Independente qual seja o laudo?*

Solange: *É. Então, eu já venho, como eu tenho essa instrução, isso já vem lá no primeiro trimestre e já vem de ano anterior, eu já vou fazendo com que ela [Aline] tenha essa média. Eu faço de forma que eu auxilie ela, ela adquirir a média.*

Pesquisadora: *Pra chegar no final do ano...*

Solange: *E já tá bem encaminhada, passar, tudo tranquilo, entende? Então, eu já auxilio ela. Então, eu auxilio quando... justo esse olhar diferenciado. Então, ela tem um poema, eu já olho outra criticidade, né? Outra avaliação, não é o mesmo olhar. Numa nota, por exemplo, de participação em sala de aula, de desenvolvimento de trabalhos em sala de aula aquilo tudo, o contexto sala de aula, eu já tenho um outro olhar pra que ela possa também atingir a média querendo ou não tu acaba, né? Fazendo um olhar pra ela atingir a média. Eu acho assim, nós deveríamos ter mais apoio da coordenação, porém a gente sabe que não tem, porque falta uma equipe mais estruturada. Eu acho que a família deveria estar mais presente. Eu sei que pai e mãe trabalham, tem todo esse contexto também, né? eu acho assim, que nós [professores] deveríamos ter um tempo... menos aluno sem sala de aula, né? Não ter tanto aluno em sala de aula pra gente ter tempo. Com menos alunos tu tem um tempo maior pra fazer... é... um trabalho diferente, sabe? A gente não tem essa possibilidade, né? Tu acaba indo pro senso comum, sabe?*

No mesmo sentido apontado por Roberta e Júlia, Solange que se formou um pouco tempo depois em relação as duas professoras, entretanto, com quase mesmo tempo de experiência na Educação, sinaliza para caminhos semelhantes aos descritos pelas outras duas professoras. Solange faz o que pode e o que consegue a partir do seu contexto de

trabalho, neste caso, manter Aline na média em relação as notas e ao que é exigido naquela instituição.

Na Escola B, o estudante com laudo não reprova. Deste modo, a prática pedagógica de Solange é permeada por outros discursos, outras vozes, que influenciam e exigem dela esse “passar de ano” quando se tratam de estudantes com diagnósticos. Com isso, a professora de Língua Portuguesa se queixa também que não há tempo para uma ampliação e dedicação para um trabalho diferenciado, haja vista sua demanda diária na escola e a pouca formação que tem em relação a estes estudantes com dificuldades de aprendizagem. O olhar diferenciado ao qual Solange menciona, baseia-se no auxílio ao estudante nos processos de aprendizagem. Ou seja, a professora acompanha Aline nas diversas atividades que são realizadas na sala de aula, seja na leitura, na escrita de poemas, na participação na sala de aula, dentre outras estratégias por ela utilizadas. Ressalta-se que há um esforço por parte de Solange para que Aline aprenda, ao seu modo, da sua maneira e a partir do que a professora sabe e consegue realizar com a adolescente.

Solange usa outras estratégias para acompanhar os estudantes, mencionando que não utiliza apenas a prova como metodologia:

[...]prova o aluno, muitas vezes não tá bem naquele momento, deu um branco, então tu tem que ter um leque avaliativo maior. Então, por exemplo, eu dou nota de participação, de envolvimento de sala de aula. Hoje é dia 10, eu dei tarefa. Então, eu vou lá e olho caderno por caderno dou um ponto positivo ou negativo. E isso, toda vez que eu dou tarefa, eu acompanho. [...] o aluno que faz, que é merecedor, ele vai ter uma nota boa. Aquele que não fez, ele vai tirar de acordo com a pontuação que ele atingiu. Também tem a nota do caderninho de caligrafia. [...] por que o objetivo do caderno que é um projeto meu também, porque as letras são ilegíveis. [...] redação, tem construir um poema com imagem, porque quando ele constrói a imagem do poema ele [estudante] tá fazendo toda uma questão interpretativa do poema. Declamação de poema... [...] Assim ó, eu avaliava ela... é... do jeí... sem muito, muito detalhe. Eu escutava ela lendo e eu nunca baixei [a nota de Aline] abaixo da média. Ai eu corrigia ela, assim ó, lê desse jeitinho, lê assim, tu tem que melhorar a dicção, tu tem que praticar não sei o que, né? Assim, eu fazia... e geralmente, eu não tinha muito que questionar. Então, o que que eu fazia, eu dava média. Se ela lia muito errado, porque eu percebia que era uma falta de concentração dela, né, eu dava seis, sete não mais do que isso tá, por que como que ela vai receber um oito, nove, né? Mas eu avaliava ela assim. Eu observava a postura, porque eu sabia do problema, então, eu observava a postura, eu observava se ela se dedicava à leitura, porque também assim, não é usar o problema como muleta, né? E se ela fazia pontuação correta, se ela lia as palavras corretamente, né? Se ela errava uma coisinha ou outra, faz parte. Toda criança erra, então eu ia... eu nunca baixei

abaixo da média que era seis e eu ia nesse sentido assim, sem muito mistério.

Apesar de Solange auxiliar Aline em relação às questões de acompanhamento e da avaliação, dos pontos dados e/ou atribuídos aos estudantes, da nota para o professor de Língua Portuguesa, apontam ainda, para práticas pedagógicas que se pautam em um estudante “ideal”. As estratégias de ensino permanecem as mesmas para todos os estudantes. Contudo, Solange avalia Aline como aquela estudante que sempre precisará de ajuda, porque apresenta dificuldades na leitura, na declamação de poemas, nas provas. Esse olhar mais de perto, mais atencioso e afetuoso por parte da professora é reforçado com o uso de diminutivos, infantilizando a estudante “caderninho”, “jeitinho”, “coisinha”. O diagnóstico de Transtorno de Leitura e TDAH não mudou o olhar de Solange por pouco saber sobre a história de vida da estudante, uma vez que é o primeiro ano que Aline frequenta as suas aulas. O que se quer dizer é que a professora já vinha fazendo algo, por ter notado as dificuldades na aprendizagem da estudante durante suas aulas, independente do diagnóstico, conforme aponta: *“Se ela lia muito errado, porque eu percebia que era uma falta de concentração dela”*. Neste sentido, Solange fazia uma diferença, porque usava uma avaliação de participação, por exemplo.

Apesar de haver tentativas por parte da professora daquilo que ela sabe e poderia fazer, não foram realizadas outras propostas pedagógicas que pudessem promover o protagonismo de Aline, de ser capaz de realizar sem precisar desta ajuda constante da professora e de sua preocupação com a nota atribuída no final de cada trimestre. A professora costuma realizar ditados, faz uso do dicionário de Língua Portuguesa na sala de aula. *“Às vezes eu dou ditado de palavras, e eles têm que corrigir com o dicionário”*, pede ainda para os estudantes fazerem fichamento de leituras dos livros emprestados da biblioteca, também toma as leituras dos estudantes praticando a leitura em voz alta.

No tocante às metodologias utilizadas no PENOA, Rosana se pauta no planejamento inicial que é realizado com outras duas disciplinas, Matemática e Educação Física:

no caso assim, nós fizemos [os professores de Matemática, Educação Física e Língua Portuguesa que atuam no PENOA] um planejamento no início do trimestre e entregamos [para] a secretaria. É eu fiz assim, primeiro eu fiz uma provinha do que eles, [...] do geral, fiz uma avaliaçãozinha, então, a partir dali eu vi onde é que estavam as dificuldades deles. Daí, a partir disso, eu dessa avaliação, eu fiz o planejamento anual. [...] Mas da mesma forma eu estou sempre

conversando com as professoras de ambas as escolas, estou sempre mostrando o meu caderno, o que que eu estou passando e sempre perguntando se é isso mesmo, se eu estou no caminho certo. [...] Eu coloquei ali como prática de leitura mesmo. Então, já tivemos umas aulas que nós pegamos... fomos à biblioteca, falei para eles escolher o que eles quisessem ali pra ler e daí, voltamos pra sala de aula, eles leram durante ali, uma ou duas aulas em silêncio e depois eles contaram o que leram. [...] A maneira que eu trabalho a leitura ali... eu trago os textos e vamos lendo todos juntos para não ficar sobrecarregado, ah, cada um... você vai ler o texto inteiro hoje, porque até eles não aceitariam. Eles relutam bastante na hora de ler. Então, nós fazemos assim, [...] a leitura em voz alta... ou lê até o ponto ou lê o parágrafo inteiro, conforme quiser, também não obrigo. Às vezes, tem alguns que realmente não têm... ou é muito tímido. Não quer ler ou pelo fato de ler, lê mal, tem vergonha em ler alto. Então, eles leem até o ponto ou até acabar o parágrafo ali e um por um. Tem dias que eles não querem que eu faça assim um por um, em fileira, daí eu falo então, lê quem quer. Daí eles mesmos vão lendo.

Na mesma direção de Solange, Rosana que atua no PENOA, realiza práticas pedagógicas semelhantes às da sala de aula do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em que Aline está inserida. O uso de diminutivos “avaliaçãozinha”, “provinha”, reforçam no discurso de Rosana que suas ações no PENOA, sinalizam para uma “facilidade” promovida por ela em relação aos estudantes que chegam a este programa e de forças centrípetas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017[1929]) que buscam homogeneizar esses estudantes e suas práticas de aprendizagem na leitura e na escrita na e para a escola. Ou seja, de estudantes que apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem da Língua Portuguesa. Ecoa em seu enunciado que os estudantes ali inscritos que apresentam essas dificuldades ao realizarem o que é proposto por ela e, portanto, ao dizer “provinha” ou “avaliaçãozinha”, está se referindo que não se trata de uma prova difícil, que qualquer um pode fazê-la. Ela busca, assim, verificar o que estes estudantes já sabem, para poder dar prosseguimento nas aulas.

Entretanto, a prática pedagógica não sofre mudança em relação àquela realizada na sala de aula regular de Língua Portuguesa. Deste modo, pressupõe-se que não há uma atividade diferenciada que considere a singularidade de cada sujeito se possui algum diagnóstico ou não de Dislexia ou outro transtorno de aprendizagem. Isto, porque Rosana tem pouca formação para atuar com uma concepção de educação inclusiva e, assim, trabalhar com estes estudantes, sabe pouco de sua realidade, fora da escola. Além disso, cabe inferir que a professora de Língua Portuguesa que atua no PENOA, faz o que sabe, o que pode, assim como já sinalizado nos discursos de Roberta, Júlia e Solange.

Em acordo com o que aponta o documento norteador publicado mais recentemente no Estado de Santa Catarina, Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) (2019b, p. 150), este preconiza que:

o professor, ao planejar, necessita considerar, no decurso da apropriação da leitura e da escrita, o desenvolvimento da alfabetização científica, de todos os conceitos, dos componentes curriculares e dos conteúdos transversais; é necessário, dessa maneira, que se considere os conteúdos de todos os componentes e áreas do conhecimento como potencializadores do planejamento docente, de forma a garantir, progressivamente, o processo de elaboração conceitual. Para dar sentido e significado às práticas e às aprendizagens, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido de modo interdisciplinar e inclusivo.

Assim, quando o professor instiga o estudante nos processos de ensinar e aprender observando suas condições, suas singularidades e possibilitando a ele, avançar, dialogar, interagir com o outro, as práticas pedagógicas se rompem com a do conhecimento utilitário, restrito, reducionista, bancário e, vislumbra-se, o conhecimento cultural, social, afetivo, emancipatório a partir do protagonismo desse sujeito (estudante) na sua ação e no seu reconhecimento de aprender com os outros (FREIRE, 2011[1996], 2019[1968]). Caso este que não observamos na prática de Rosana que atua no PENOA pelas condições de produção dadas a ela pela escola e pelo próprio sistema de ensino. Não cabe deste modo, culpar a professora por isso ou aquilo, porque ela faz aquilo que sabe ou julga saber e pode fazer naquele espaço, com aqueles estudantes e nas condições que a ela são postas e/ou impostas.

A partir disto, Mantoan (2006, p. 198) aponta que:

A inclusão também se legitima porque a escola para muitos estudantes é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e se tornar cidadãos com identidade social e cultural. A escola é o espaço que lhes confere oportunidades de ser e viver dignamente.

No caso de Rosana, não lhe é exigida uma avaliação em que precise apresentar notas da adolescente no PENOA. O que Rosana realiza é um acompanhamento do que Aline encontra em relação às suas dificuldades na aula de Língua Portuguesa, no ensino regular. A fala da professora aponta que, em certa medida, ela faz uma avaliação, mesmo que esta não precise lhe atribuir nota como ocorre no final de cada trimestre, no ensino regular. Relata ainda sobre Aline que: “*ela meio que espera que o professor ou o colega*

dê a resposta pra ela já assim, só pra ela escrever, sabe? Eu não sei se também pode ser um pouco de preguiça, mas assim...”.

Na mesma direção, Solange e Rosana trazem em sua fala que Aline apresenta dificuldades na leitura e que poderia estar implicado aí, uma falta de esforço por parte da estudante. Por este motivo, Solange sempre faz com que a estudante permaneça na média pelas dificuldades que ainda apresenta em relação às leituras que realiza em voz alta com ela. Rosana, por tratar-se de uma professora que atua em um projeto que vem a tentar minimizar tais dificuldades de Aline, apesar de não haver necessidade de avaliá-la como ocorre no Ensino Fundamental e ter observado progressos na aprendizagem da adolescente, sinaliza para uma avaliação que acaba distinguindo o “bom” do “mau” estudante quando menciona que ela “*é bem ruizinha*” quando se trata de interpretar textos. Caracteriza-se aí, um discurso da homogeneização (forças centrípetas) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017[1929]) quando lhe atribui uma qualidade/defeito em relação aos demais estudantes.

Observa-se, contudo, que tanto Rosana quanto Solange, não se ancoram no diagnóstico de Transtorno de Leitura. Para as professoras, a adolescente, muitas vezes, não tem vontade de fazer e espera algo do professor ou dos colegas para realizar a leitura ou outra atividade. Ou seja, não fazem menção ao diagnóstico, apenas ao que caracteriza, e constitui Aline. Ela tenta chegar à resposta que as professoras almejam que ela as dê, pois fica implícito que a resposta única e correta, é ainda a do professor. Professoras que se constituíram assim, pelo seu percurso histórico e social na Educação desde sua formação inicial às formações continuadas.

Além disso, é possível depreender que as professoras de Língua Portuguesa se utilizam da leitura oral na sala de aula para avaliar esses sujeitos. Assim, como reflete a fala de Júlia ao mencionar que Felipe lê baixo, porque é tímido. Portanto, a falta de concentração, ser tímido, não querer fazer a leitura naquele tempo e naquele espaço, porque a professora solicita para avaliar a leitura desse estudante, caminha para o não reconhecimento das singularidades de cada sujeito, daquilo que o constitui e que passa a constituir o outro. Ou seja, se elege na sala de aula o homogêneo e não o heterogêneo.

No caso de Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline, embora haja um esforço por parte das professoras, ainda se percebe o não reconhecimento das suas singularidades, as quais reverberam para enunciados ainda muito engessados em uma avaliação respaldada no professor como detentor único do saber, neste caso, da leitura correta e adequada a ser realizada em voz alta na sala de aula. Leitura que afere a fluência, o vocabulário, o tom

de voz, que são pontos importantes a serem observados, mas não mais importantes que compreender a realidade de cada sujeito e se ele quer ou não quer ler, se sente bem ou não para realizar a leitura. O que implica dizer que a escolha também pode ser do estudante, do modo como se sente confortável quando é avaliado pelos olhos do outro, dos valores do outro, neste caso, da professora de Língua Portuguesa. Defende-se aqui que a inclusão é aquela que, além de acolher o estudante, respeita e valoriza sua história, suas escolhas, sua relação para com a língua(gem) escrita.

Deste modo, concorda-se com Vasconcellos (1995, p. 43) quando afirma que a avaliação,

[é] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilidades uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Aqui, os obstáculos e também se acrescentam, as relações educativas que produzem desigualdades no processo de escolarização precisam ser superadas, seja na relação entre o professor e estudante, o qual deve ir além do reducionismo do ensino da leitura, como aquele que precisa contemplar as outras leituras realizadas por esses leitores com dificuldades ou transtornos, fora da esfera escolar com outros sujeitos.

Assim, no processo avaliativo, o professor, também passa a ocupar a posição ou agente oprimido (FREIRE, 2011[1981]), uma vez que ele também precisa cumprir ordens, precisa estar de/em acordo com as normas do sistema de ensino do qual está inscrito e, portanto, dos critérios estabelecidos nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, avaliativos. Isso porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011[1981], p. 24). Neste sentido, o que pensa Freire (2011[1981]) acerca da relação ensinar e aprender vai ao encontro do que, Bakhtin (2011[1979]), compreende como uma concepção da constituição do sujeito (a sua singularidade), sendo este social, histórico, afetado por enunciados de outrem que o constituem em determinado tempo e espaço.

Pesquisadora: *O que a escola, os gestores poderiam oferecer ou fazer para o Felipe?*

Júlia: *Eu... assim... no caso pra ele sair com conhecimento, né? Não é querer fazer trabalho pra melhorar a nota dele, pra ele ter média. Eu acho... eu vejo que tem que um... não sei, fora do horário.*

[...] Pesquisadora: *E, a família vem fazendo algo?*

Júlia: *Não. Tanto assim [...] que nem no dia do boletim, eu acredito que deveria de vir, no dia do boletim conversar com os professores. [...] Eles não vêm, pelo menos, até pode ser que venha pegar o boletim, mas não vêm, não sentam pra conversar com o professor. [...] Eu penso que talvez a família esteja acomodada também. Se ele tá bem, a nota dele, ah não é caso de reprovação, daí vai assim... vai como é que? [...]vão levando, né...*

Pesquisadora: *E, os professores, o que eles têm oferecido para este estudante, se este consegue acompanhar as aulas?*

Júlia: *Olha, no conselho de classe até já comentamos sobre a... como é que é... a dificuldade desses alunos que não desenvolvem.*

Se de um lado, as professoras de Língua Portuguesa dizem que os familiares não vêm na escola, não têm buscado saber sobre o rendimento do/a filha, por outro lado, os familiares dizem que os professores não os chamam para conversar. Há um impasse, há um tensionamento. De um lado, há uma sobrecarga de trabalho destas professoras em dar conta da demanda que elas têm em suas salas de aula e de toda a parte burocrática que o trabalho docente exige e, de outro lado, temos as famílias que, por pouco conhecimento que possuem sobre as leis de inclusão, sobre o próprio diagnóstico de Dislexia do/a filho/a, não procuram a escola para dialogar.

A exemplo disto, o conselho de classe, conforme sinalizam Roberta, Júlia, Solange, tem sido o lugar que traz à baila, muitas vezes, estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e de maneira muito breve, ou seja, apontando que este ou aquele ainda não conseguiu chegar no resultado esperado pela instituição, pelos professores, pelos gestores. Deste modo, não há um aprofundamento de aspectos que poderiam vir a ajudar estes estudantes nos processos de aprendizagem. O que se depreende, é que há apenas apontamentos de estudantes considerados com “problemas” na aprendizagem, ao invés de se pensar e criar ações pedagógicas efetivas para incluir esse estudante nestes processos, para que haja uma aprendizagem e não seja apenas atribuída uma nota, uma média, se é bom ou se é ruim, se tem dificuldades ou não têm. Sobre isto, afirma Geraldí (2015a, p. 89):

Escreve-se uma história da inculcação da ideologia da incompetência, operação que atinge preferencialmente sujeito de determinada classe social. E como a escola ensina ‘verdades de forma verdadeira’, pode-se propagar a ideologia de que a escola (e a educação que ela fornece) é o espaço privilegiado de construção das igualdades sociais entre sujeitos desiguais.

Sobre esta propagação ideológica a qual a esfera escolar passa a ser um lugar de “igualdade” para os desiguais, muitas vezes, está/é velada em ações pedagógicas não muito claras, não muito visíveis para quem está do lado de cá, do lado de fora, e muitas vezes, não é percebida também pelos próprios atores sociais que ali se inscrevem, estudantes, professores. Deste modo, ao se partir do pressuposto que todos são diferentes, é preciso haver ações para que a igualdade no acesso, permanência e aprendizagem seja o ponto a se chegar e não o ponto de partida: diferença é oposto de desigualdade.

Tal qual se reflete e refrata nos conselhos de classe realizados durante o ano letivo a partir dos ecos enunciativos das professoras participantes desta pesquisa, Roberta e Julia, em que estudantes, considerados “bons” acabam não sendo lembrados nesse momento. Ou seja, aquele estudante que tem média, que tem nota, não é de certa maneira lembrado, ao contrário daquele que não consegue atingir a média anual. Este tem tido sido lembrado e, até aprovado ao final do ano letivo por possuir um laudo, conforme enuncia Solange, seguindo as orientações da gestão da escola B.

Sobre essa dinâmica do conselho de classe, as professoras Roberta, Júlia, Solange, já haviam apontado, de que apenas os estudantes com dificuldades, com rendimento escolar não satisfatório, eram mencionados. Os discursos das gestoras e das professoras se entrelaçam quando observam que o estudante não está conseguindo acompanhar ou que está com comportamento inadequado em sala de aula. Essas queixas têm sido levadas para a família destes estudantes que têm sido chamadas na escola e orientadas a buscarem uma ajuda médica para as dificuldades que constituem os modos de aprender deste sujeito. Nesse caso, o que se observa, muitas vezes, é que as professoras também se sentem à deriva e de seu lugar fazem práticas pedagógicas e atribuem ações valorativas a partir de suas vivências e do que aprenderam nos cursos de formação continuada e da graduação sobre leitura, dificuldades escolares, transtornos, inclusão, encaminhamentos e laudos de profissionais de saúde.

Acrescente-se mesmo com o laudo, aparentemente, algo mudou, o olhar do professor mudou, o olhar das gestoras mudou, a prática pedagógica também mudou com um trabalho diferenciado. Essa mudança de olhar, muitas vezes, fica apenas no discurso e não na ação, pois o que se nota ainda é que são as mesmas práticas pedagógicas hegemônicas e homogeneizadoras que não consideram o sujeito como singular, apesar de, como já apontando em outros momentos desta tese, há esforço por parte das professoras e também desse olhar da gestão da escola para incluir Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline nos processos de aprendizagem. E, assim, a responsabilidade do processo

de ensino e aprendizagem é deslocada da esfera de atividade pedagógica para outros profissionais, para outras atuações, como o caso do PENOA.

Vemos o relato de Solange, professora de Língua Portuguesa da Escola B:

Pesquisadora: *Então, em relação às provas, aos trabalhos diferenciados são os professores do PENOA que realizam?*

Solange: *É. Eu faço na sala de aula assim, ó, eu trato ela igual a todos, mas eu tenho um outro olhar. É... não. A questão de inclusão é total. Ela é totalmente incluída em sala de aula, ela participa, ela tem todo esse envolvimento, ela tem. Eu só acho assim, que eu acho que o PENOA falha, é o meu ponto de vista, o PENOA falha, porque eles poderiam ter um olhar assim mais focado na questão da dificuldade dela [Aline], que a gente com 30... tem ó 38 alunos na sala. 38 é difícil você fazer um trabalho específico. 38 alunos numa única sala. Então, eu acho que já que o PENOA tem essa possibilidade de trabalhar com poucos alunos, poderia focar, direcionar, sabe? Eu sei que é uma sala mais eclética, que tem mais... tem diversas... é um seriado, vamos dizer, né? Mas poderia focar melhor. E eu não vejo o PENOA nesse sentido. Eu não sei. Eu vejo que eles trabalham projeto, tudo bem, tranquilo. Mas que projeto é esse, né? Que olhar eles têm perante essas dificuldades desses alunos, porque o PENOA ele vai trabalhar, né? Tu vai indicar quem pra ir pra lá? São os alunos que têm dificuldades. Então, o que que eles trabalham com esses alunos? Isso eu não vejo. Não vejo nenhuma diferença em sala de aula. Nada.*

[...] Pesquisadora: *A professora do PENOA conversava em alguns momentos contigo?*

Solange: *Sim, eu passava o que eu dava em sala de aula pra ela. E, até as crianças me diziam “ó dona Solange, a gente viu isso daí no PENOA”. Ah, legal, então, né, tal. Mas assim, focar diretamente a esses que têm laudo, pra dar um apoio diferenciado, um trabalho diferenciado? Não vejo, não vejo. Isso não reflete em sala de aula. [...] E eu acho assim, ter ou não ter é a mesma coisa, tu entende? Eu acho até que é um gasto do governo que podia tá gastando com outras coisas. [...] Não. Não vejo. Nada. Um enri-que-ci-mento, nada. Nem disciplinar, nem de conteúdo, nada. Nem de conhecimento científico.*

Pesquisadora: *A família tem acompanhado a vida escolar de Aline?*

Solange: *Até porque... na entrega de boletim, ninguém me procurou.*

Pesquisadora: *Os pais não te procuraram?*

Solange: *Nenhuma vez.*

[...] Pesquisadora: *O que na tua opinião, essa família poderia fazer e/ou oferecer para Aline?*

Solange: *Nossa. Eles em casa poderiam cobrar mais. Cobrar dela [Aline], agora é hora do momento do estudo. Fazer com que ela lesse em voz alta pra eles. Fazer ditado eles. Tem tanta coisa que eles poderiam auxiliar, né? Leva livro pra casa. Fazer ela lê o livro que ela leva pra casa pra eles. Contar a história do livro pra eles. Tem tanta coisa que eles poderiam auxiliar, né? Vir me dá um retorno também. E tu sabe que no dia a dia da sala de aula, às vezes, tu não lembra, pô vou mandar um bilhete pra essa criança. Tu não lembra muito disso, né? Porque tu tem essa correria e é muito aluno, meu Deus. É muito aluno pra você, parar, focar.*

Pesquisadora: *E, que e gestão da escola poderia fazer e/ou oferecer?*

Solange: É, eu sei que falta equipe né. A gente sabe que tá faltando equipe né. Falta um coordenador, uma ATP que possa auxiliar. Isso tá faltando na escola né. Eu sei que a equipe tá sobrecarregada, só que... talvez, uma parada... mais parada pedagógica pra ajudar nessa área, né, pra formar, pra trocar... como a professora de Geografia trabalha, como eu trabalho, como a de Matemática, sabe essa troca?

Pesquisadora: Tu diz ter diálogo?

Solange: É, isso tá faltando, isso não tem. Tão mais paradas pra ter essa troca assim... um olhar diferente. Até antes do conselho, né?

Da parte da gestora, Aline está incluída. Em relação ao PENOA, Solange sinaliza que a professora de Língua Portuguesa que atua neste Programa não estaria fazendo a parte dela. Como se o professor de Língua Portuguesa não tivesse nada a ver com a leitura. Talvez seja porque não tem nada a ver com a alfabetização. Ou seja, o profissional que atua no PENOA com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio é um profissional licenciado em Língua Portuguesa, dando-se preferência a um profissional efetivo do quadro do magistério da rede pública estadual de Santa Catarina, priorizando aqueles que participaram de cursos de formação como o GESTAR II em 2008 e do PENOA em 2017 (SANTA CATARINA, 2019a). Observa-se ainda, a partir do que enuncia Solange quanto ao trabalho realizado no PENOA, ações ali empreendidas não têm mudado ou auxiliado Aline nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino regular.

Depreende-se a partir disto, que a efetividade deste programa, no caso de Aline não ter avançado nos processos de aprendizagem, segundo Solange, pode estar implicada na falta de equipe para acompanhar este trabalho, o qual fica restrito ao conselho de classe, à falta de formação continuada destes professores, assim como à ausência de encontros pedagógicos que não têm ocorrido, conforme apontaram a gestora Catarina e a professora Rosana que atua no PENOA. Esses aspectos não são contemplados, destoando do que preconizam as competências e as responsabilidades da Unidade Escolar em relação ao PENOA, as quais destacam-se os seguintes itens descritos no documento:

- [...]d) realizar acompanhamento sistemático do PENOA, por meio de reuniões de avaliação, visitas às turmas;
- e) possibilitar a participação dos professores do PENOA, nos conselhos de classe;
- f) implementar e acompanhar as orientações e trabalhos pedagógicos, emanados do órgão central/GERED;
- g) participar dos encontros pedagógicos de estudos e avaliação, convocados pelo órgão central/GERED;
- h) coordenar e acompanhar os momentos de planejamento dos professores[...] (SANTA CATARINA, 2019a, s./p.).

Entende-se que as dificuldades apresentadas por Aline e por outros estudantes nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita em seu percurso formativo, em alguns momentos, pode estar relacionada com a alfabetização destes aprendizes. Deste modo, é possível pensar se não seria importante um profissional licenciado em Pedagogia para atuar como esse público como ocorre no PENOA dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o professor de Língua Portuguesa não tem formação inicial e, no caso desta pesquisa, não tem formação continuada para atuar com esse público.

No caso de Solange, Aline está “*totalmente incluída*” na sala de aula, porque ela participa das aulas. Entretanto, Solange se queixa do PENOA, pois considera que poderia ser realizado um trabalho mais efetivo para os problemas/dificuldades de aprendizagem que Aline apresenta. Isto, porque ela não vê diferença entre o PENOA e a sala de aula do ensino regular. Não vê um trabalho que que é “*disciplinar*” ou de “*conteúdo*” com esses estudantes com dificuldades de aprendizagem. O que se pode depreender do que enuncia Solange, é que é necessário mais tempo para esses professores dialogarem, para trocarem ideias, para planejarem suas aulas e ações pedagógicas inclusivas. Para tanto, a escassez de profissionais para atuar na coordenação da escola, para fazer essa mediação entre professor e professor, professor e estudante e, entre professor e a família destes estudantes, se faz necessária.

A exemplo disto, pode-se também depreender da voz de Rosana, professora que atua no PENOA, que tinha conhecimento do laudo de Aline, porque a professora do AEE fez uma lista e afixou na sala dos professores. Ou seja, não houve uma conversa entre Rosana e a gestão da escola ou a professora de Língua Portuguesa do ensino regular de Aline, Solange. Deste modo, o que se observa é que Aline continuou recebendo este atendimento no PENOA e, que, na visão de Rosana, nada mudou para a adolescente. Nunca ouviu ou viu alguma fala ou ação diferenciada por parte dos professores e, por este motivo, acreditava que a adolescente era tratada igualmente na sala. Um igual que direciona para uma homogeneidade do que para uma heterogeneidade. Diferente de Solange, Rosana via os familiares presentes na escola no sentido de trazer e buscar a filha, mas não soube dizer quanto ao acompanhamento na sala de aula, se eram presentes ou não. Ainda em sua fala, a professora relata que seria interessante ter um profissional especializado para acompanhar os professores, deveria haver paradas/reuniões pedagógicas.

Vasconcellos (1995) discute no tocante às práticas pedagógicas que se utilizam da avaliação, muitas vezes, como um instrumento que vem reforçar o controle, a dominação,

a seleção e a exclusão (BOURDIEU, 1997, 2013; LAHIRE, 1997; MANTOAN, 2003; PATTO, 1999). Isso, pois, o foco de tais avaliações recai sobre o produto final e não sobre a trajetória vivenciada pelo estudante no e com os processos de aprender. O que acaba refletindo que a avaliação por meio de prova, por exemplo, acaba reproduzindo discursos, os quais se estuda para “tirar nota e não para aprender” (VASCONCELLOS, 1995, p. 31).

De acordo com o autor, a avaliação acaba assumindo uma função mais política que pedagógica e, perde assim, seu sentido como um recurso nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos, não considera, portanto, o percurso formativo experienciado daquilo que o estudante aprendeu e apreendeu na relação com o outro, na escola. O que culmina assim, para práticas pedagógicas e avaliativas ainda fechadas, mesmo que haja esforço por parte dessas professoras em convidar o escolar a para participar da aula, com a leitura em voz alta, o copiar do quadro o assunto abordado na aula daquele dia, ou ainda realizar trabalhos em duplas ou grupos para que este sujeito faça parte do processo. Quando na verdade, o que ocorre é que muitas vezes, o outro realiza a atividade, ou seja, dá as respostas para o professor e não ele, o estudante com Dislexia. Isso ocorre, porque ainda não se entende que os sujeitos apresentam tempos e modos de aprender singulares.

6.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido neste capítulo, vale apenas levantar os principais pontos elencados do trabalho com relação à inclusão do estudante na visão da família; em relação à compreensão do conceito de Dislexia por parte da família, dos estudantes, dos professores e dos gestores; sobre as formações continuadas para os professores de Língua Portuguesa e para os gestores que atuam com estudantes com Dislexia e outros transtornos de aprendizagem; acerca de como é realizado e se é realizado um acompanhamento do professor de Língua Portuguesa e do estudante com Dislexia e; se há e quais seriam as estratégias na prática docente para este público e quais as ações da escola em relação à inclusão destes estudantes com Dislexia.

Para uma visibilidade geral das questões discutidas, apresento os quadros abaixo com as principais ideias sumarizadas.

No quadro 1 são apresentados os discursos sobre a inclusão do estudante com Dislexia na visão da família.

Quadro 1 – Inclusão do estudante na visão família.

Sujeitos	Inclusão da escola para a família	Inclusão da gestora da escola para a família	Inclusão da professora de Língua Portuguesa para a família	Inclusão na família
Sabrina, mãe de Ricardo – Escola A	A escola faz o que pode. Precisa dar mais apoio para o estudante.	Não recorda de ter sido chamada pela escola. Segundo professor para acompanhar Ricardo durante as aulas.	Acompanha o filho há algum tempo. É boa professora.	Preocupada com educação de Ricardo. Acompanha ele em casa. Lê com ele, realiza as tarefas escolares. Chama atenção para se concentrar e fazer as tarefas escolares.
Cláudia, mãe de Marcelo – Escola A	A escola faz o que pode.	Não lembra de ter sido chamada na escola nem de ter apoio pedagógico para Marcelo. A gestão ficou de conseguir um segundo professor para acompanhar Marcelo durante as aulas.	Atenciosa, auxilia Marcelo durante as aulas.	A mãe é analfabeta e não consegue ajudá-lo. Contava com o apoio da madrinha e da irmã mais velha quando esta morava com a família de Marcelo.
Mariana, mãe de Felipe – Escola A	A escola nunca a chamou. Mas foi nesta escola que investiram nele de todas as que ele já tinha estudado. Orientaram-na como ela poderia ajudá-lo em casa.	A gestão ofereceu aulas de reforço no contraturno para Felipe.	Atenciosa. Investe em Felipe.	Conta com o apoio do pai, da mãe e da irmã mais velha para realizar as suas leituras e as atividades escolares.
João e Maria, pais de Aline – Escola B	A escola nunca os chamou. Talvez por terem entregado o laudo médico no ato da matrícula quando Aline	A gestão ofereceu PENOA.	São boas professoras.	Os pais ajudam como podem, pois consideram Aline melhor leitora do que eles.

	mudou de escola.			
	Conseguiu todo o apoio nesta escola.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O quadro 2 apresenta um panorama geral dos principais pontos norteadores da pesquisa a partir do que enunciam as gestoras, as professoras de Língua Portuguesa, a família dos estudantes participantes deste estudo e os próprios escolares.

Quadro 2 – Panorama Geral da Pesquisa.

Pontos norteadores da pesquisa	Gestoras	Professoras da Língua Portuguesa e PENOA	Família	Estudante
Conceito de Dislexia	Pouco sabem. Dificuldades para ler e escrever.	Pouco sabem. Dificuldades para ler e para escrever. Troca de letras.	Não sabe.	Não sabe.
Ações inclusivas na escola	Segundo professor. Aulas de reforço. PENOA.	PENOA. Procuram trabalhar de maneira diferenciada com estes estudantes, mas recaem em práticas pedagógicas que pouco consideram as subjetividades destes estudantes por serem descontextualizadas e fragmentadas. Ou seja, apesar do esforço, a concepção de língua(gem) ensinada direciona-se para o estruturalismo.	Tem aula de reforço (Escola A). Faz o que pode (Escola A). Tem aula no PENOA (Escola B).	Silencia.
Formação/Informação	Não há formação, apenas reuniões.	Não há formação. As professoras: de Língua Portuguesa e do PENOA, buscam formação em outras instituições.	Nunca participaram de palestras ou reuniões sobre o tema.	_____
Políticas Inclusivas/Leis	Pouco sabem ou não sabem.	Pouco sabem ou não sabem.	Não sabem.	_____
O que estes sujeitos acham que deve e/ou pode ser feito?	Tem que ter curso de formação (mas as gestoras	Tem que ter curso de formação.	Silenciam.	Silenciam.

	mesmas não têm). Ter um psicopedagogo para trabalhar com esse público.	Profissionais para atuar com estes estudantes como psicopedagogo, segundo professor. A família participar mais da vida escolar do estudante.		
--	---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A partir dos dados concluímos, então, que:

6.8.1 Na visão dos estudantes

i) Os estudantes sabem que possuem um diagnóstico, mas não sabem o que é Dislexia ou Transtorno de Leitura, apenas se reconhecem com dificuldades de aprendizagem.

ii) Nem a família nem o profissional que deu o diagnóstico explicou para estes estudantes o que é Dislexia e/ou Transtorno de Leitura.

6.8.2 Na visão da família

i) A família desconhece o diagnóstico Dislexia e/ou Transtorno de Leitura.

ii) A família não tem conhecimento das políticas e leis de inclusão.

iii) A família desconhece que sejam realizadas práticas pedagógicas inclusivas na escola.

iv) A escola tem auxiliado como pode nos processos de aprendizagem dos estudantes oferecendo aulas de reforço.

v) A família afirma a escola tem pouco diálogo, não os convoca para conversar, apenas os chama na entrega de boletins.

6.8.3 Na visão das gestoras da escola

i) O professor deve ter uma visão diferenciada para trabalhar com esse público.

ii) Os gestores desconhecem o que significa o diagnóstico de Dislexia a partir de uma visão social.

iii) Desconhecem as leis e políticas de inclusão.

iv) O diagnóstico, para a escola, não modificou ações pedagógicas inclusivas nesta esfera social.

6.8.4 Na visão das professoras de Língua Portuguesa

i) O professor de Língua Portuguesa desconhecesse o diagnóstico de Dislexia a partir de uma visão social.

ii) O professor não está preparado para atuar com esse público na sala de aula.

iii) O PENOA não funciona na sua efetividade.

iv) Não é apenas na aula de Língua Portuguesa que se pode resolver os problemas de leitura.

v) O professor de Língua Portuguesa desconhece as leis e políticas de inclusão.

vi) É preciso um segundo professor para auxiliar esse público na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou compreender o processo de inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de Dislexia na voz dos gestores, professores, dos familiares e dos próprios escolares.

Sobre o diagnóstico de Dislexia, depreendeu-se que os estudantes, seus familiares, as professoras de Língua Portuguesa e as gestoras não compreendem ou não sabem o que é Dislexia. As famílias e os estudantes vivenciam histórias de vida de afastamento ou sofrimento em relação à escola: relatos de sofrimento, de preocupação, de apoio, de busca por explicações acerca das dificuldades dos filhos. Familiares que depreendem sentidos diversos acerca da escola e da escolarização dos filhos, com diferentes trajetórias sociais em relação à atribuição de sentidos às práticas sociais de letramentos que envolvem a língua(gem) escrita.

Além disso, informações equivocadas de interpretações enviesadas acerca das políticas públicas voltadas à inclusão são repassadas às famílias que, sem compreenderem, aguardam por um apoio que não é atribuído como direito. As famílias entendem que os estudantes estão incluídos, contudo, revelam em seus enunciados, denúncias de que falta apoio da escola, falta profissional para atuar com esse público e ainda de que falta chamar a família na escola. Os estudantes se veem incluídos nos processos de aprendizagem, porque para eles, perpassa a dificuldade de aprendizagem como diferença e não como “sentença”.

Especificamente sobre as ações empreendidas pela escola relacionadas às práticas inclusivas para estudantes com diagnóstico de Dislexia, há aulas de reforço e PENOA. Contudo, os discursos produzidos tanto por parte dos gestores como dos professores desta pesquisa, evidenciam que não há um acompanhamento pedagógico efetivo na atualidade, seja porque faltam coordenadores pedagógicos ou especialistas que possam atuar junto ao/do professor. Acrescido a isso, há ainda as queixas desses profissionais sobre as formações continuadas que também demandam e/ou demandariam de mais tempo e de mais aprofundamento para melhor preparar esse professor para atuar na Educação Básica com públicos tão diversos, exigindo do professor medidas e ações educacionais para os quais ele não foi preparado.

Vimos nessa pesquisa que há um esforço por parte da escola, da equipe gestora, das professoras e da própria família desses estudantes em buscar caminhos que venham ao encontro de uma educação inclusiva, mas há que se ressaltar, que há evidências nesses

discursos de que ainda é preciso realizar mais ações para que essa inclusão verdadeiramente se efetive, assim como maiores informações sobre o próprio conceito de Dislexia. Embora algumas ações desses profissionais tenham se modificado e, esse, é um aspecto positivo a se pensar, de que há uma busca, de que há trocas, mas na prática, na ação pedagógica no dia a dia da sala de aula, ainda conforme se pode observar na relação professor-estudante, é a de que esses sujeitos ocupam, em muitos momentos, a posição de receptores de conhecimento.

Em relação aos caminhos para a inclusão desses escolares, as gestoras apontam, que em certa medida, algo tem sido feito por parte da escola para acolher a estes sujeitos com Dislexia e/ou Transtorno de Leitura. Os gestores evidenciam em seus discursos, ainda “tentativas de inclusão”, mas que ainda não dão conta de incluir efetivamente estudantes com diagnóstico ou sem nos processos de ensino e aprendizagem. A partir dos seus enunciados, no tocante às políticas federais, estaduais e municipais com relação ao processo de inclusão educacional de sujeitos com diagnóstico de Dislexia, foi possível depreender que estes atores sociais ainda desconhecem e/ou há falta de um entendimento mais aprofundado das leis e políticas de inclusão, uma vez que as famílias relatam orientações equivocadas por parte da gestão.

O primeiro “nível” de equívoco ocorre, a partir da análise dos relatos, quando a gestão escolar interpreta a Política de Educação Especial em uma Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) mais direcionada para a Educação Especial, sendo esta parte da Educação Inclusiva. Deste modo, é possível dizer que a Educação Especial vem, muitas vezes, a reboque, de uma perspectiva inclusiva que deveria/deve contemplar a todos aqueles que se inscrevem na esfera escolar, incluindo-se estudantes com e sem deficiência, com e sem transtornos de aprendizagem, em uma concepção equivocada sobre uma educação para todos.

A partir disso, os participantes depreendem que a Dislexia se encaixa no Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora estudantes com esse diagnóstico não sejam contemplados como público-alvo. Esse equívoco, contudo, incorre por um alinhamento a um discurso médico de que a Dislexia seria uma alteração orgânica no cérebro do estudante que não aprende. Essa interpretação também é compreendida pela família, que reproduz falas de profissionais da saúde a partir de juízos de valor que nada têm a ver com a alteração linguística que acompanha os casos diagnósticos de Dislexia. Como se a Dislexia fosse uma lesão cerebral impossível de ser modificada na parceria

entre a clínica e a escola. Muitas vezes, até, visto como um transtorno vitalício e hereditário.

Dessa forma, a escola exime-se da possibilidade de reflexão acerca do seu papel social e, além disso, os gestores se anulam frente ao enfrentamento do discurso médico que silencia o discurso pedagógico. Assim, há um distanciamento entre a escola e a saúde que se inicia no alinhamento dos discursos e nas interpretações enviesadas (ELIASSEN, 2018). Se, por um lado, a Dislexia for compreendida como uma alteração linguística, a escola que atua diretamente com a linguagem escrita, também pode oferecer aporte pedagógico que favoreça os processos de ensino e aprendizagem, atuando também como modificador das relações entre sujeito e linguagem, leitura e práticas sociais.

No que se refere à formação do professor para práticas inclusivas com estudantes com Dislexia, estes ainda encontram dificuldades para entender e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para diferentes sujeitos que chegam às escolas na atualidade, gerando dúvidas e conflitos de/em como promover a inclusão efetiva desses sujeitos, haja vista a pouca formação inicial e continuada em serviço que recebem estes profissionais. A formação continuada em muitos casos dá-se superficialmente e de forma fragmentada, assim, como não há um acompanhamento efetivo quanto à orientação pedagógica, na sua atuação em sala de aula com esse público.

Além disso, os programas governamentais não têm direcionado para teorias e práticas pedagógicas em se tratando de estudantes com distintos modos de aprender. Ou seja, o professor ainda tem encontrado dificuldades em sua prática para atuar, orientar ou dar condições de aprendizagem aquele escolar que apresenta dificuldades.

Reverberam nos discursos das professoras algo que tem sido feito por parte delas, sem muitas vezes contarem com um apoio pedagógico ou da família, mas que por outro lado, estas apontam que teriam que dar conta desta demanda, da inclusão destes estudantes, no caso, o professor de apoio ou segundo professor. Desta maneira, também não é possível vislumbrar as diferenças que constituem cada sujeito na sala de aula, a de um ser que é singular.

No lugar social de professor, cuja responsabilidade perpassa por um ensino em salas com estudantes advindos de diversidades sócio-culturais distintas e até mesmo com estudantes com deficiências ou outros transtornos, cabe ao professor do século XXI novas práticas. Práticas essas que ainda estão por vir e que, muitas vezes, não podem ser delegadas para outro profissional, como o professor de apoio ou o professor de Educação Especial, como se fosse dele apenas essa função. A cada um deles cabe sua própria

função. É nessa partilha que se pensa em um trabalho conjunto entre todos os sujeitos que se inserem no ambiente educacional. Portanto, ao se pensar em uma escola para todos, em uma escola inclusiva, se busca a qualidade de ensino considerando-se as singularidades de cada estudante.

Nesse sentido, a formação continuada tem relevância ao possibilitar que os docentes tenham contato com diferentes estratégias de ensino e aprendizagem e se utilizem de diferentes metodologias. É importante pensar ainda em estratégias pedagógicas que incluam e valorizem esses novos (multi)letramentos que ora se apresentam na esfera escolar, conforme discutem Lemke (2010), Rojo (2012, 2013), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2019) e que se aproximam de uma literatura pouco discutida ainda no Brasil, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Por isso, se compreende que é necessário aceitar que outros gêneros discursivos sejam apresentados por esses estudantes na sala de aula, que se abra o leque de textos a serem lidos, interpretados, discutidos e compreendidos, conforme apresenta a BNCC (BRASIL, 2007d, 2018) e a CBTC (SANTA CATARINA, 2019b) e, segundo, já preconizava a PCSC (SANTA CATARINA, 1991, 1998a, 2005, 2014). Isso permitirá ao estudante acesso também a outros textos que circulam em outras esferas da atividade humana, uma vez que a escola possibilite a esse estudante fazer essa “ponte”, esse diálogo entre essas práticas sociais locais para as globais e vice-versa.

O que requer pensar a partir dessa tese e de estudos futuros, quais ações pedagógicas podem promover a inclusão de estudantes com Dislexia e, de todos, efetivamente na esfera escolar, sendo uma dessas propostas o DUA, assim como o uso de metodologias ativas, em que o estudante é protagonista nos processos de ensinar e aprender e o professor é mediador nessa prática pedagógica. Além disso, é importante pensar em práticas pedagógicas direcionadas para o ensino e aprendizagem híbridos, em que o estudante se depare com mais possibilidades de desenvolver-se e apropriar-se do conhecimento que ainda apresenta dificuldades para aprender na relação com o outro, mediado pelo outro (professor, estudante). Contudo, o que se percebe, por vezes, é que o público diagnosticado com Dislexia fica restrito às aulas de reforço dos professores das disciplinas em que apresentam as dificuldades de leitura e de escrita, em acordo com o que regem as políticas de inclusão e as leis da educação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008b, 2008c, 2010a, 2015a).

Assim, entende-se que a formação continuada em serviço a partir de cursos, especializações, palestras, seminários, entre outros, é importante quando faz sentido para

o professor e quando de fato está atrelada à prática no cotidiano escolar, das observações, do diálogo com outros colegas de profissão (gestores, coordenadores pedagógicos, professores). Isso porque, debater, trocar ideias, estudar com outros colegas de áreas do conhecimento diversas permitirá que esse profissional não reproduza os conhecimentos aprendidos na formação continuada apenas pautando-se na teoria, mas sim, na sua participação ativa no seu local de trabalho (na sala de aula), compreendendo os anseios, as dificuldades e as limitações de seu estudante. A partir dessa mediação de conhecimento é possível mudança, transformação de paradigmas curriculares e da inclusão. “Ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”, como reforça Mantoan (2003, p. 43).

Este trabalho evidencia, deste modo, que o papel de mediação do conhecimento realizado pelo professor e sua interação com o estudante são pontos importantes e essenciais para que as práticas pedagógicas inclusivas nos/pelos processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma mais ativa e efetiva na escola. Tais transformações nas ações e intenções pedagógicas deste professor exige dele uma mudança de atitude e a valorização da diversidade de estudantes que constituem as salas de aulas de Língua Portuguesa no século XXI. Portanto, conforme se pontua a partir desta investigação, é preciso que haja oferta de formações continuadas considerando cada contexto escolar, os limites, os desafios enfrentados por esses profissionais, assim, como pelos gestores, a família e os próprios estudantes, mitigando os efeitos classificatórios e excludentes que ainda fazem parte destes processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, ao se apresentar uma proposta pedagógica pautada no DUA, se busca ampliar e fomentar as oportunidades de aprendizagem (de desenvolvimento) de/para cada estudante lançando um olhar para um planejamento pedagógico contínuo e coletivo a fim de acolher as singularidades no contexto escolar. Tal ação, emerge de distintas maneiras, promovendo o acesso a todos, respeitando o percurso histórico, as vivências, as experiências, as singularidades de cada estudante nos/pelos processos de aprendizagem (BÖCK, 2019; CAST, 2018).

É importante, nesta perspectiva inclusiva, envolver professores, gestores, famílias dos estudantes, os próprios estudantes a partir de formações continuadas, palestras, oficinas direcionadas para e/com a família, para e/com os professores, para e/com os gestores em se pensando em propostas de ação individualizadas e construídas coletivamente entre/com os professores, os gestores, as famílias dos estudantes e os

próprios estudantes de acordo com a necessidade de cada realidade. Ou seja, trata-se de uma proposta que precisa ser construída de forma conjunta entre profissionais de saúde e profissionais de educação, entre gestores e a escola, envolvendo como público diversos atores sociais (professores, gestores, famílias, estudantes) que possam dialogar e participar ativamente da construção de um grupo de trabalho colaborativo que envolva propostas para uma Educação Inclusiva de qualidade.

Não se pretende aqui e nem é esta a intenção desta tese, a de apontar “receitas” para soluções dos “problemas” de ensino e aprendizagem. Busca-se que todos os sujeitos possam, inicialmente, compreender os movimentos que os envolvem e que dele participam, que são sociais, históricos. Este se dá continuamente no diálogo com o *outro*, nunca é acabado, nunca é o mesmo, nunca é pronto.

Por fim, encaminho-me para as últimas palavras, estas que não são finitas e nem acabadas, e sublinho que a inclusão de todos é um propósito social, cultural e coletivo. Portanto, depende de todos nós agirmos em respeito à diferença, acolhendo a todos/as nesta diversidade. A inclusão ou os processos inclusivos, no caso da esfera escolar, é de fato algo complexo, que precisa ser pensado e realizado dia a dia no chão da escola, com os sujeitos que ali se inscrevem.

Para tanto, empresta-se de Moita Lopes (2006), as palavras que o autor tece sobre utopia. Enuncia o autor: “[a]inda que seja de opinião de que não somos nada sem utopia, uma vez que é o sonho que nos faz pensar em alternativas para as questões que se apresentam nas várias esferas de nossas vidas”, tal estudo aqui apresentado, pode ser constituído, portanto, “como lugar de ensaio da esperança” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp: ALB, 1999.
- AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno – DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ARAUJO, Luciana Aparecida de; CORDEIRO, Ana Paula; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Um encontro com a diversidade na educação infantil por meio do projeto “simplesmente diferente” sob a perspectiva do professor, da criança e da família. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 775-790, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12206/8056>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71-87, 2020. Disponível: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 31 dez. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Pobreza, Desigualdades e Educação. Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo Introdutório**. Brasília-DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é Dislexia?** Disponível em: www.dislexia.org.br. São Paulo: ABD, 2020. Acesso em: 18 jan. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética - a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fononi Bernardini et al. São Paulo: Ed. da Unesp: Hucitec, 1998[1975].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **O Freudismo: um esboço crítico**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009[1927]).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1963].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

BARLEY, Russell. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.

BERTIN, Diana Maria Schenatto; ANGELO, Cristiane Malioski Pianaro. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 149-182.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 01, p. 99-113, jan/jul, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de estudantes com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. 391 p. Tese (doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0853-T.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2020.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista**

Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 17-40.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOUCHARDON, Serge Petit Victor. L'écriture numérique ou l'écriture selon les machines. *Enjeux philosophiques et pédagogiques*, **Communication & langages**, n. 191, p. 129-148, 2017. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2017-1-page-129.htm>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Renato Ortiz e Florestan Fernandes (orgs.). São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRAIT, Beth. **Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (Dez obras fundamentais)**. 2017. p. 1-22. Disponível em: <https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 10-31.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-lingua-portuguesa-peb.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I**, 2004. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília-DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II**, 2006. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=446-

apresentacao-geral-gestar-2-2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial N°- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 23 maio de 2020.

BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008c. Disponível em:
<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> HYPERLINK
"https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A Convencao sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia Comentada.pdf". Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3. ed., ver. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010a.

BRASIL. Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.081, de 07 de abril de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010c. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=752565&filename=PL+7081/2010. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. O atendimento diferenciado no ENEM. Brasília, DF: INEP, 2012a.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. Lei de Cotas para o Ensino Superior. Decreto N° 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Plano nacional prevê erradicação do analfabetismo até 2020. Jornal do Senado, Edição de 29 de outubro de 2012. Brasília, DF: Senado Federal, 2012c.

Educação. Disponível em:

<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2012/10/29/plano-nacional-preve-erradicacao-do-analfabetismo-ate-2020>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012d. Disponível em:

https://normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/23745400. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 fev. 2020.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. EI/EF/EM. 1. versão. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

BRASIL. Portaria N° 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. 2. versão. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

BRASIL. INEP. **Portaria N° 447, de 24 de maio de 2017**. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. Brasília, DF: INEP, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. **Cartilha do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pd. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. **Distribuição dos estudantes por nível de proficiência**. Brasília, DF: Qedu, 2017c. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 23 maio. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF. 3. versão. Brasília, DF: MEC/SEB., 2017d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei N° 3.517, de 2019**. Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 7.081-D de 2010 do Senado Federal (PLS N° 402/2008 na Casa de origem), que “Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica”. Brasília, DF: Senado Federal, 2019a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7965830&ts=1576161674390&disposition=inline>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **CAE aprova projeto que beneficia estudantes com Dislexia**. Brasília, DF: MEC, Agência do Senado, 2019b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/10/cae-aprova-projeto-que-beneficia-estudantes-com-Dislexia>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília – DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade e ressignificando o ler/escrever. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Capes, 2008. p. 43-63.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm. Acesso em: 12 mar. 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan. – mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

CAPONI, Sandra. Vigiar e medicar – o DSM-5 e os transtornos ubuescos na infância. *In*: CAPONI, Sandra; VÁSQUEZ, María Fernanda; VERDI, Marta (org.). **Vigiar e medicar**: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 29-46.

CAPONI, Sandra. Uma sala de ala tranquila. Dispositivos de segurança, TOD e psiquiatrização da infância. *In*: CAPONI, Sandra. **Uma sala tranquila**: Neurolépticos para uma biopolítica da indiferença. São Paulo: LiberArs, 2019. p. 171-200.

CASSANY, Daniel. Leer y escribir literatura al margen de la ley. *En*: CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso. Madrid: Fundación SM, Ministerio de Cultura de España, 2010.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Center for Applied Special Technology. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. *In*: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CID. Classificação de transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:

Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Coord. Organização Mundial da Saúde; tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

COLES, Gerald. **The Learning Mystique**. A Critical Look at “Learning Disabilities” New York: Pantheon Books, 1987.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.

COUDRY, Maria Irma Hadler. Dislexia: um bem necessário. Estudos linguísticos XIV. **Anais do Seminário do GEL**, Campinas, 1987, p. 150-157.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; POTTMEIER, Sandra. A medicalização no discurso do acadêmico no ensino superior. *In*: **II Seminário de Pesquisa e Prática Pedagógica**. Anais do II Seminário de Pesquisa e Prática Pedagógica. Gaspar, SC: IFSC-Gaspar, 2015. v. 2. p. 195-198.

ELIASSEN, Elisabeth da Silva. **A discursivização do diagnóstico da Dislexia: da teoria à prática**. 2018. 224p. Dissertação (mestrado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/v1csns>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341p. Tese (doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF 2019**. *Ranking* de cursos de graduação. Letras. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/letras/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014[1970].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[1975].

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 03 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011[1981].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1968].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. s./p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2020.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 64-89.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEGe – Grupo de estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GERALDI, João Wanderley. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a. p. 311-322.

GERALDI, João Wanderley. METILFENIDATO: O que isso tem a ver com o profissional de letras? **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, ano 08, v. 15, p. 11-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/3023/2659>. Acesso em: 21 fev. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; ARAUJO, Luciana Aparecida de; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 807-825, maio, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12208>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GREGOL, Fernando Arthur; NUNES, Daniele Rodrigues; PRADELLA, Bruna Shirley Gobi; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Abordagem dos multiletramentos e dos gêneros do discurso multimodais na BNCC. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 125-148.

HAMILTON, Mary E. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *In*: HARRISON, Roger; REEVE, Fiona; HANSON, Ann; CLARKE, Julia (org.). **Supporting Lifelong Learning**. v. 1. Perspectives on Learning. Londres-Nova York: Routledge – Open University Press, 2002. p. 176-187.

HEAT, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Long. Soc.** II. United States of America: Cambridge University Press, 1982. p. 49-76.

HOLLAND, Beth. **Desenho universal para aprendizagem** – Um guia para o sucesso escolar. Diversa, 2014. s./p. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desenho-universal-para-aprendizagem-guia-sucesso-escolar/>. Acesso em: 27 mar. 2019.

IBGE. **Censo de 2010**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&idnoticia=1233&t=educacao-melhora-ainda-apresenta-desafios&view=noticia>. Acesso em: 23 maio 2020.

IBGE. **Agência IBGE**. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 23 maio de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional: Resultados Preliminares, 2018**. Ação Educativa. Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

INEP. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Resultados: 2012**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 31 ago. 2015.

INEP. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Resultados: 2015**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 14 dez. 2019.

INEP. **Relatório Brasil no Pisa**. Versão preliminar, 2018. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os Significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlo. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MANZINI, Eduardo José. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. *In*: MEC. **Ensaio pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. cap. 9, p. 77-84. Disponível em: portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1232542845EnsaioxpedagogicosxBrasiliaxMinisterioxdaxEducacaoxSEESP1.pdf#page=29. Acesso em: 03 ago. 2020.

MARCELO, Carlos Garcia. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2020.

MASINI, Lucia. “**Uma nova criança exige uma nova escola**”. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a. p. 181-190.

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

MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A desconstrução do conceito de Dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia** (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 21, n. 50, p. 403-411, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/13.pdf> - Acesso em: 18 jan. 2020.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Metodologias, recursos e estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 151-167, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8144/6257>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MENDES, Rodrigo Hübner. **O que é o desenho universal para aprendizagem?** Diversa, 2017. s./p. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In:* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018[2005]. p. 167-176.

MÓDOLO, Norma Sueli Pinheiro; AMORIM, Rosa Beatriz; CASTIGLIA, Yara Marcondes Machado; DIAS, Simone A.; GUASTI, Valter M. Anestesia para separação de gêmeos isquiópagos no período neonatal: relato de caso. **Rev. Bras. Anesthesiol.**, Campinas, v. 52, n. 4, p. 446-452, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-70942002000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. *In:* FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 133-196.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In:* COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos:** memórias do II seminário internacional educação medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a. p. 41-64.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013b. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2020.

NELSON, Loui Lord. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning.** Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António; CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de.; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. *In*: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 187-2016.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de.; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2), p. 184-205, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. São Paulo: Manole, 2005.

PINHO, Angela. Brasil fica no 88º lugar em *ranking* de educação da Unesco. Brasília, **Folha de São Paulo**, Educação, 01/03/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. Acesso em: 31 ago. 2015.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Desenho universal para a aprendizagem nas produções brasileiras: uma análise. Jacqueline Lidiane de Souza. *In*: **Anais do XIII EDUCERE - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba-PR: PUC-PR, 2017. v. 13. p. 14472- 14487. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. 2000. 247 f. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 02 abr. 2021.

RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083/6699>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna**. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011. Disponível em: https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSE, David Hitchcock.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learnig**. Alexandria, VA: ASCD, 2002. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/books/101042.aspx>. Acesso em: 16 abr. 2019.

SALES, Vilmária Fernandes. Fracasso escolar e leitura: questões sociopolíticas e emocionais. **Revista Educare**, João Pessoa, PB, v. 1, n. 2, p. 149-172, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare/article/view/35545-82372/18132>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, Ensino Fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar N° 170, de 07 de agosto de 1998.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1998b. Disponível em: sed.sc.gov.br. Acesso em: 03 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. I.]: [S. n.], 2014. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.

SANTA CATARINA. **Lei N° 16.794, de 14 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC N° 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2016. Disponível em: www.fcee.sc.gov.br/index.php/informacoes/...da...resolucao-100-2016-cee-sc/file. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTA CATARINA. **Portaria P/189 de 09/02/2017.** Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2017a. Disponível em: [www.sed.sc.gov.br > concurso-de-ingresso-magisterio-2017](http://www.sed.sc.gov.br/concurso-de-ingresso-magisterio-2017). Acesso em: 07 fev. 2020.

SANTA CATARINA. **1° Caderno de experiências exitosas do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem - PENOA 2014.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: DIOESC, 2017b.

SANTA CATARINA. **Lei N° 17.143, de 15 de maio de 2017.** Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina, 2017c. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm>. Acesso em: 27 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Orientações e Cadernos de Políticas nas Diversidades.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2018a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/29149-politicas-da-educacao-da-diversidade>. Acesso em: 28 jan. 2019.

SANTA CATARINA. **Portaria N/2.890 - de 29/11/2018.** Alteração da Portaria P/189 de 09/02/2017, publicada no diário oficial nº 20473 do dia 10/02/2017, página 07. 2018b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/220504242/doesc-04-12-2018-pg-3>. Acesso em: 23 maio 2020.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2018c. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/16997-educacao-especial>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica-PENOA.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019a. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/PROJETO%20PENOA-%20CORRIGIDO%20%2014-05-19.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SIGNOR, Rita de Cássia Fernandes. Os gêneros do discurso na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso. **Work. pap. linguíst.,** 9 (1), p. 39-56, jan. jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/7249/9344>. Acesso em: 01 jan. 2020.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz.** 2013. 359p. Tese (doutorado) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122807/323389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SIGNOR, Rita de Cássia Fernandes. Dislexia: Uma análise histórica e social. **Rev. Bras. Linguist. Apl.,** 15 (4), p. 971-999, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00971.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula Santana. **TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. São Paulo: Plexus, 2016.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, v. 15, n. 2, p. 210-228, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732020000200210&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Claudiomiro da; ZAGO, Nadir. Classe de Aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 217-237, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019217/pdf_1. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau**. 2013. 732p. Tese (doutorado) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122573/326625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus editorial, 2006. p. 15-34.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de.; FENILLI, Lays Maynara Favero; MISKIW, Alice Andrade; FRANCO, Neil. (In)compreensões do eixo da análise linguística/semiótica. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 277-306.

STREET, Brian V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V.; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. *In*: STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento,**

na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 5. p. 121-144.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 1948. 6 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. 17 p. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2017.

UNESCO (Org.). **Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos - 2000**. Senegal: Unesco, 2000. 33 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

UNESCO (Org.). **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Paris: Unesco, 2003. 7 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

UNESCO. **Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022**. São Paulo, 2006.

UNESCO. (Nova Iorque). Un (Org.). **Convention on the rights of persons with disabilities**. Nova York: United Nation, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

UNESCO (Paris). United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização**. Paris: Unesco, 2009. 81 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

UNESCO (França). United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Ed.). **Education for All 2000-2015: achievements and challenges**. 12. ed. Paris:

Unesco, 2015. 58 p. (EFA Global Monitoring Report). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

UNESCO (França). United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Ed.). **Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All**. 2. ed. Paris: Unesco, 2016. 535 p. (Global edu). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Libros, 2014[1934].

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. 2002. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional-NEHTE**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso: 04 nov. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22 (2), p.147-155, abril-junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 19 mar. 2019.

**ANEXO 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESTUDANTES ESCOLA A)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
Para Participantes Menores de Idade**

Caro(a) estudante!

Você está sendo convidado para participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Se você preferir, eu posso fazer a leitura desse texto ou se preferir, você pode sentir-se à vontade para pedir para que seu responsável, pai ou mãe leia para você.

A pesquisa que estamos fazendo fala sobre “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva”. Queremos saber a partir dessa pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos que possuem alguma dificuldade na leitura na escola.

Para isto, nós faremos uma entrevista com você e queremos saber sobre o seu ambiente de estudo, sobre questões de leitura, como são feitas as atividades sobre a leitura na sua escola.

Se você ficar cansado em algum momento da entrevista, você pode parar a qualquer momento ou, se quiser, não precisa responder quando não quiser.

Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para mim ou para seus responsáveis, pai ou mãe.

Ninguém ficará sabendo sobre suas respostas e você pode ver elas depois se quiser.

Seus responsáveis, pai ou mãe também irão acompanhar a sua participação.

Caso você desejar, você pode ver os resultados da pesquisa quando a terminarmos.

Caso queira participar, você e um responsável devem preencher as informações abaixo. Essas informações serão impressas em duas vias, sendo que uma cópia ficará comigo e a outra será entregue a você e seu responsável.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Para Responsáveis Legais de Participantes Menores de Idade**

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos _____ o/a _____ estudante

para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

A participação do/da estudante é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o/a estudante se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso o/a estudante sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o/a estudante estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o nome do/a estudante ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o/a estudante desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O/A estudante não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do/a estudante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o/a estudante tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, este/a será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina - CEPESH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094,

cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPESH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo e permito que o(a) menor sob minha responsabilidade participe do projeto, sabendo que não vai ganhar nada e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do pai/mãe/responsável legal)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

**ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESTUDANTES ESCOLA B - PENOA)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
Para Participantes Menores de Idade**

Caro(a) estudante!

Você está sendo convidado para participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Se você preferir, eu posso fazer a leitura desse texto ou se preferir, você pode sentir-se à vontade para pedir para que seu responsável, pai ou mãe leia para você.

A pesquisa que estamos fazendo fala sobre “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva”. Queremos saber a partir dessa pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos que possuem alguma dificuldade na leitura na escola.

Para isto, nós faremos uma entrevista com você e queremos saber sobre o seu ambiente de estudo, sobre questões de leitura, como são feitas as atividades sobre a leitura na sua escola.

Se você ficar cansado em algum momento da entrevista, você pode parar a qualquer momento ou, se quiser, não precisa responder quando não quiser.

Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para mim ou para seus responsáveis, pai ou mãe.

Ninguém ficará sabendo sobre suas respostas e você pode ver elas depois se quiser.

Seus responsáveis, pai ou mãe também irão acompanhar a sua participação.

Caso você desejar, você pode ver os resultados da pesquisa quando a terminarmos.

Caso queira participar, você e um responsável devem preencher as informações abaixo. Essas informações serão impressas em duas vias, sendo que uma cópia ficará comigo e a outra será entregue a você e seu responsável.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Para Responsáveis Legais de Participantes Menores de Idade**

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos _____ o/a _____ estudante

_____ para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

A participação do/da estudante é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o/a estudante se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso o/a estudante sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o/a estudante estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o nome do/a estudante ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o/a estudante desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O/A estudante não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do/a estudante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o/a estudante tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, este/a será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina - CEPESH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094,

cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPESH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo e permito que o(a) menor sob minha responsabilidade participe do projeto, sabendo que não vai ganhar nada e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do pai/mãe/responsável legal)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS ESCOLA A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Pais e/ou Responsáveis

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS ESCOLA B – PENOA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Para Pais e/ou Responsáveis**

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sintam-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES DA ESCOLA A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Professores

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES DA ESCOLA B - PENOA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Professores

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES DA ESCOLA A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Gestores

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sintam-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

ANEXO 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES DA ESCOLA B - PENOA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Gestores

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Blumenau/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

**ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS PELO PENOA - SED/SC)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Responsáveis pelo PENOA - SED/SC**

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Florianópolis/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)

**ANEXO 10 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS PELO PENOA - GERED/CRE)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Responsáveis pelo PENOA - GERED/CRE**

Prezado (a) Sr (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Alunos com dificuldades/transtornos de leitura na educação inclusiva” sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende compreender o processo de inclusão escolar de alunos com diagnósticos relacionados aos transtornos/dificuldades de leitura.

Sua participação é voluntária e se dará a partir de uma entrevista sobre leitura que será realizada pela pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e inclui sensação de cansaço eventual durante a entrevista que será gravada em áudio e/ou filmada em vídeo para posterior análise. Se em algum momento o Sr(a) se sentir constrangido em responder a alguma questão durante a entrevista, poderá optar por não responder, sem prejuízo a sua pessoa. Durante a entrevista, caso sinta-se cansado(a), poderá realizar pausas quando julgar necessário para se restabelecer. Salientamos que o Sr(a) estará sentado para esse procedimento, a fim de que esse risco seja minimizado.

Existe ainda o risco, embora pequeno, de que o seu nome ou sua identidade seja revelado aos juízes, involuntariamente. As pesquisadoras se comprometem a fazer tudo ao seu alcance para eliminar esse risco. Se depois de assinar este termo o Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso o (a) Sr(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial devidamente comprovado em decorrência da participação nesta pesquisa, o (a) Sr (a) será ressarcido(a) e/ou indenizado (a) nos termos da legislação vigente, conforme o item IV.3.g e IV.3.h da Resolução CNS 466/12.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Paula de Oliveira Santana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, pelo telefone (48)3721-6114, pelo e-mail: anaposantana@hotmail.com ou com a pesquisadora assistente, Sandra Pottmeier, na Escola de Educação Básica Padre José Maurício, Rua Progresso, 2053 – Progresso, Blumenau-SC, 89026-201, pelo telefone (47) 9 9161-3127, pelo e-mail: pottmeyer@gmail.com, ou ainda, com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina -

CEPSH-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721- 6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. O CEPSH-UFSC: é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisadora assistente, que também assina as duas vias deste documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 IV.3.c., que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes de pesquisa e garante que o participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Florianópolis/SC, _____ de _____ de 2019.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da Pesquisadora Assistente)