

ANÁLISE ESTRUTURADA DOS CASOS DE DISLEXIA NO IFMT CAMPUS DIAMANTINO

Adalgiza Ignácio¹

Ronny Diogenes de Menezes²

RESUMO

Neste trabalho, foram apresentadas três abordagens cujas contribuições atribuem as características presentes ou a ausência delas à pessoa do estudante, sendo determinante para seu diagnóstico e condição desviante de um conceito também controverso de “normalidade”, haja vista os parâmetros adotados para tal classificação estarem, por vezes, desvinculados da condição social e cultural do avaliado. Durante a matrícula dos discentes, são requeridos pelo setor de Registro Escolar os laudos de transtornos psicológicos e psiquiátricos, bem como das outras especificidades médicas que os acometem. Em posse desses documentos, é feita uma lista de patologias e especificidades apresentadas por eles. A ação dos profissionais envolvidos no atendimento das necessidades específicas desses alunos é realizada por equipe multiprofissional, dando maior relevância ao estudante, à conscientização de suas habilidades e à aplicação destas na conquista dos seus objetivos, estabelecendo uma relação harmoniosa e sinérgica entre o aluno, a família e a comunidade escolar como um todo.

Palavras-chave - Dislexia. Inclusão Escolar. Necessidades Específicas.

INTRODUÇÃO

A estrutura secular estabelecida nas escolas necessita de mudanças bastante significativas para que os alunos possam ter suas especificidades atingidas e, conseqüentemente, conquistem aprendizagens significativas.

Considerando as ações como um processo em que as práticas devem ser orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão e confrontar as práticas discriminatórias, tendo a aprendizagem como centro é preciso ter atenção e cuidado para estabelecer espaços de

¹ Discente do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. E-mail: adalgiza.ignacio@dmf.ifmt.edu.br

² Professor orientador do Trabalho de Conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. E-mail: ronny.diogenes@hotmail.com



crescimento adequado, criando alternativas para superar as peculiaridades encontradas e proporcionar a atenção às necessidades específicas de todos os estudantes. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

O fenômeno das dificuldades de aprendizagem não se refere a um único distúrbio, mas sim a uma gama de questões e problemas que podem afetar de maneira direta o desempenho acadêmico (SMITH; STRICK, 2012). Esses fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos podem ser de natureza interna ou externa, mas na maioria das vezes a tríade família, escola e sociedade estão envolvidas de forma determinante.

Ressalta-se que os sujeitos que apresentam dificuldade na aprendizagem estão mais propensos a deixar os estudos, e também apresentam um risco maior para abuso de substâncias, atividades ilícitas ou até mesmo o suicídio. Entretanto, se não houver os cuidados necessários ao adotar a metodologia de ensino estes alunos com dificuldades serão adultos frustrados com possibilidades de abandono dos estudos e propensos a não acreditarem no próprio potencial fundamentam os autores. (DELL'AGLI, 2010 apud ALMEIDA *et al.*, 2019, acesso digital).

Diante do desafio de uma atitude inclusiva e de um referencial para agir com equidade, foram feitas buscas nos arquivos do registro escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) *Campus* Avançado Diamantino, para verificar a incidência de alunos matriculados com dislexia na instituição e acompanhar o desenvolvimento destes individualmente, como preconiza a legislação e o Atendimento Escolar Especializado (AEE), com a construção de estratégias diferenciadas para as aprendizagens necessárias e de condições consideradas exitosas para as metas da instituição.

Assim, deve ser garantido que essas pessoas não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência, em todas as suas etapas de vida. O acesso ao ensino básico inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem o acesso às adaptações pertinentes às necessidades individuais, bem como o apoio necessário no âmbito do sistema educacional, podem maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (MEC, 2014).

O presente trabalho apresenta uma proposta de atuação entre escola, professores, família, os atores deste processo amplo e envolvente, que compromete e requer uma



interação entre várias áreas do aparato neuropsíquico do indivíduo e dos profissionais e familiares envolvidos. Desse modo, seu objetivo foi possibilitar a sistematização de ações educacionais planejadas e que ofereçam respostas adequadas à diversidade dos alunos, de acordo com suas características e necessidades educacionais específicas.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2007) proposta foi escolhida com o objetivo de refletir sobre os casos de dislexia que são laudados no Campus do IFMT Diamantino, através do estudo de caso por análise dos documentos apresentados no ato da matrícula do ano letivo de 2020 como parte da conclusão do curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. A partir de dados que foram cedidos pelo setor do Registro Escolar do Campus, colhidos em formulário deste setor pelo coordenador e seus auxiliares no período de 06 a 10 de janeiro 2020. No qual o responsável (pais ou responsável legal), informa a instituição dos dados pessoais, socioeconômicos e de saúde do estudante. Este documento é procedimento adotado pelo Campus e os dados mantidos na instituição.

Os conceitos analisados nas abordagens organicistas, cognitivista, psicoafetiva e dos órgãos oficiais internacionais embasando as reflexões e tendo o estudante como o objeto de estudo entendeu-se que:

O objeto de estudo das ciências sociais é *sui generis*: possui características específicas, pois é um ser histórico e, por isso, dotado de consciência histórica; sua natureza é basicamente qualitativa, uma vez que a realidade social é complexa, mutável e determinada por múltiplos fatores, como o político, o cultural, o econômico, o religioso, o físico e o biológico; além disso, existe uma identidade natural entre sujeito e objeto, já que ambos são seres da mesma espécie e dessa forma solidários e cúmplices. As ciências sociais são ideológicas, em sua essência, portanto a “visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”. (MINAYO, 1996, p. 20-21 apud FERREIRA, 2015, pg 114)



Após a coleta desses dados, estruturou-se um roteiro de atuação, que incluiu um plano de desenvolvimento individual do discente, assim como alguns encaminhamentos:

- Propor diferentes formas de apresentar as informações;
- Lembrar que devem ser minimizadas as distrações do aluno em sala de aula;
- Oferecer métodos de estudo e estratégias de aprendizagem;
- Ajudar a planejar rotinas diárias de estudo;
- Propor edital de monitoria pela assistência de alunos;
- Publicizar os horários de atendimentos individuais dos professores;
- Manter contato e relacionamento com a família;
- Ofertar a escuta qualificada para os que se interessarem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A dislexia apresenta uma incidência de 3 a 10% nos estudantes e seu conceito é relacionado a transtornos do neurodesenvolvimento, com indicativo de componentes genéticos, que alteram a leitura e a escrita em indivíduos de capacidade intelectual preservada e que também podem ser acometidos de comorbidades (RODRIGUES; CIASCA).

O conceito de dislexia vem sendo elaborado desde 1896, com Pringle Morgan e a descrição do caso de “cegueira verbal”, e em 1968, a Federação Mundial de Neurologia adotou o termo (TELES, 2004). Em 1994, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, DSM IV (acesso digital) incluiu a dislexia nas perturbações de aprendizagem, estabelecendo os critérios para o diagnóstico, e em 2002, a Associação Internacional de Dislexia compôs a seguinte definição:

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (TELES, 2020. Acesso digital).

Os sintomas disléxicos apresentados segundo Ianhez e Nico (2002) e Santos (1987) apud Massi (2007) foram:



- Desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e da escrita;
- Dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- a soletração;
- Relutância para escrever;
- Confusão entre as letras de formas vizinhas, como “moite” por “noite”;
- Confusão entre letras foneticamente semelhantes, como “tinda” por “tinta”;
- Omissão de letras e/ou sílabas, como “BNDT” por “Benedito”;
- Adição de letras e/ou símbolos, como “muimto” por “muito”;
- União de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos, como “a mi versário” por “aniversário”;
- Leitura e escrita em espelho.

A maior precocidade possível da identificação e do diagnóstico é um fator muito relevante para o prognóstico e progresso do estudante, porém a qualificação dos profissionais para atuação neste contexto tem uma amplitude muito discrepante. Isso porque a maioria dos profissionais não demonstra possuir claros parâmetros conceituais para as intervenções adequadas e de maneira individualizada para suprir a necessidade dos estudantes assim identificados.

É comum que os estudantes que apresentam esse diagnóstico contem com a “ajuda” dos profissionais para o progresso nas séries escolares, sendo a solução mais utilizada o rebaixamento dos critérios para compensar as dificuldades apresentadas.

É fundamental, desse modo, que os profissionais envolvidos dominem os conceitos relacionados a esses transtornos de aprendizagem. Eles estão definidos nos documentos internacionalmente aceitos de classificação de doenças, como o Código Internacional de Doenças- CID-10 e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, dentro de uma categoria ampla citada como “transtornos do neurodesenvolvimento”. Sobre isso, a Associação Americana de Psiquiatria explicou que se trata de:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2015, p. 31).

As dificuldades de aprendizagem podem ser maximizadas dentro de uma escala graduada de desempenho acadêmico, a depender de diferentes fatores orgânicos e ambientais, endógenos e exógenos ao aluno, que agem de forma interativa.



Assim sendo, o termo “dificuldades de aprendizagem” passa a ter um sentido mais amplo quando comparado ao usualmente utilizado no enfoque organicista e em algumas vertentes do enfoque psicossocial.

O enfoque organicista refere-se ao desempenho acadêmico do aluno abaixo do esperado para sua idade cronológica e série escolar, considerando a execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala e raciocínio matemático, tendo como possíveis fatores determinantes as disfunções orgânicas como a deficiência física, sensorial ou mental e as disfunções neurológicas.

[...] as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana (SÁNCHEZ, 2004, p. 15-16).

A abordagem organicista, na tentativa de estabelecer critérios diagnósticos e etiológicos para os fenômenos apresentados por esta condição, segundo Orton (1925 apud MASSI, 2007) atribuía um defeito no reconhecimento da orientação das letras e de suas sequenciais palavras, ressaltando que, apesar de apresentarem problemas na escrita, a percepção visual e a orientação espacial dos sujeitos examinados mostravam-se intactas.

Em 1959, Smith e Carrigam (apud MASSI, 2007) propuseram a influência da química cerebral ligada à acetilcolina-colinesterase, explicada por desnutrição e enfermidades metabólicas, entre outras, enquanto Pamplona-Moraes (1997 apud MASSI, 2007) contestou a hereditariedade, introduzindo como determinante o ambiente social e considerando o que antes era genético como aprendido socialmente. Além disso, Hout (2001 apud MASSI, 2007) relacionou ao movimento ocular anormal das crianças o aparecimento da escrita desviante.

Esses teóricos considerados organicistas relacionaram as questões da aprendizagem escolar a manifestações orgânicas e fisiológicas, relacionando o fazer dos estudantes esperado para a idade ao progresso escolar.

Essa concepção da apropriação da linguagem escrita e da leitura não relaciona as desigualdades sociais e as diferenças individuais presentes nos estudantes como interferências no cotidiano escolar, “patologizando” individualmente e reduzindo o sujeito a sua deficiência ou inabilidade no período avaliado.



Outra abordagem conceitual apresentada, a cognitivista, representada por Condemam e Blomquist (1986 apud MASSI, 2007), utiliza-se mais dos termos “disfunção” e “imaturidade” do que “lesão” e “malformação”, apresentando a dislexia como uma dificuldade instrumental, mas ainda vê a função cerebral determinando a condição anômala da aquisição da leitura e da escrita pela interferência que possui na percepção visual e auditiva, na memória, na lateralidade e na estruturação do espaço-temporal.

Em 1995, Fonseca (apud MASSI, 2007) propôs que o desenvolvimento psicomotor da criança alteraria a práxis e, nesta interação dos sistemas cerebrais, as dificuldades para aquisição da leitura e escrita seriam prejudicadas.

Vallentino (1982) e Garcia (1998) apud Massi (2007) foram contrários a essa abordagem, mas permaneceram com a base teórica ancorada na função anormal do cérebro. Selikowitz (2001) apud Massi (2007) relacionou a anormalidade de neurotransmissores como determinante dos distúrbios de comportamento infantil, ocasionando as dificuldades de aprendizagem, abrindo assim a possibilidade de tratamento medicamentoso para essas alterações, fato esse gerador de muitas discussões e estudos para as contradições apresentadas.

A abordagem psicoafetiva baseia-se nas perturbações afetivas do aprendiz interferindo no processo e Serrano (2001 apud MASSI, 2007) relacionou e sugeriu a interferência das síndromes depressivas, estados ansiosos e transtornos comportamentais na gênese da dislexia.

Essas três abordagens apresentam suas contribuições, atribuindo as características presentes ou a ausência delas à pessoa do estudante como o determinante para o diagnóstico e responsável pela sua condição desviante de um conceito também controverso de “normalidade”, haja vista os parâmetros adotados para tal classificação serem por vezes desvinculados da condição social e cultural do avaliado.

A dificuldade conceitual percebida na identificação para a etiologia do transtorno apresenta uma gama de possibilidades com um ponto comum a todas: o sujeito está no centro. As diferentes abordagens remetem ao indivíduo como o portador da causa e o excluído, por sua condição “anormal”. Mesmo quando são considerados fatores ambientais e externos ao indivíduo, ainda assim ele é responsabilizado pelo seu fracasso pessoal em não atingir a mesma condição da maioria dos seus coetâneos.



O conceito da dislexia permanece com a condição de exclusão e discriminação, não apenas na interação social, mas conceitualmente quando não é encontrada uma condição patológica que justifique sua descrição e que permaneçam “normais” os níveis individuais de inteligência, fazendo com que estes indivíduos com escrita e leitura diferenciadas sejam considerados disléxicos.

Critérios linguísticos que interferem na apropriação da escrita podem levar ao diagnóstico equivocado, à rotulação e a encaminhamentos que alterem o curso de sua vida, dentro e fora do ambiente escolar, trazendo marcas muito duradouras aos sujeitos nessas condições.

Nas dificuldades encontradas por este sujeito, essa tríade costuma potencializar as falhas pessoais, como a geradora do fracasso na progressão individual, penalizando duplamente o estudante na sua caminhada pela integração e realização social.

O caráter sócio histórico de apreensão da linguagem e da escrita se faz relevante, pois é na interação e nas relações estabelecidas pelo sujeito que os aprendizes apreendem o conhecimento, bem como nas relações com o mundo exterior que realizam os progressos até a formação das habilidades que irão fazê-los protagonistas de suas histórias.

O desenvolvimento cognitivo da leitura e da escrita, embasado nas teorias de Vygotsky (BESSA, 2008), é transformado na interrelação do social com o intrapessoal, que tem suas aquisições, em primeiro lugar, formadas no social entre as pessoas do seu convívio e depois no pessoal, o intrapsicológico, aplicando-se isso a todas as funções superiores das relações reais entre os indivíduos humanos. Essa linha de pensamento relaciona a linguagem escrita secundária à oral, o que acontece gradualmente à medida que a criança domina a fala.

É por meio da linguagem oral que a escrita é introjetada e, a partir daí, diferencia-se e se estabelece como linguagem escrita. Sobre isso, Massi afirmou que:

Vale ressaltar que a internalização de um objeto de conhecimento não implica em exercício de cópia desse objeto, mas envolve transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos mediante um processo de significação. Dependente de mediação sócio-cultural, a internalização do conhecimento desenvolve-se, fundamentalmente, conforme já anunciado, por meio da linguagem. E a internalização da escrita não escapa desse processo, à medida que a escrita – ela própria um objeto de conhecimento – torna-se autônoma depois de ter servido da linguagem oral para significá-la (MASSI, 2007, p. 71).

Assim sendo, não é possível pensar em um conceito para dislexia somente considerando os recursos individuais e a estrutura neurológica do indivíduo. Devem ser



levadas em consideração as transformações dos processos externos em internos e a interdependência dessas atividades inter e intrapessoais.

É preciso considerar que os símbolos e signos da linguagem são interpretados e introjetados pelo indivíduo por meio do seu aparato pessoal, o qual se impõe em todo desenvolvimento cultural do estudante.

Segundo Massi:

É preciso tomar cuidado com essas questões e enfrentar a falta de entendimento que a escola e os profissionais relacionados a ela direta ou indiretamente, têm acerca da natureza da escrita, de suas características de suas funções e principalmente do fato de ser diferente da oralidade (MASSI, 2007, p. 105).

A autora ressalta a importância desse cuidado, pois muitos fatores, como psicológicos, habilidades cognitivas, aspectos emocionais, representacionais e comportamentais, condições contextuais, inadequação pedagógica, pobreza, carência cultural, dificuldades da ensinagem como um todo ou ainda a soma dessas condições, alteram o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A legislação brasileira é muito clara quando afirma que a educação é um direito de todos, haja vista estar ancorada no princípio da universalidade. “A fundamentalidade do direito à educação é inerente a seu caráter de elemento essencial ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e à concreção da cidadania”, afirma Garcia (200, p. 111).

Sobre esse ponto, o próprio MEC afirmou que:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência (s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (MEC, 2003, p. 19).

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Nesse contexto, algumas garantias legais à educação inclusiva foram designadas pelos legisladores. Entre elas, pode-se citar: Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996); Decreto nº 5.296/2004 que estabelece regras gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade no ambiente escolar e regulamenta a Lei 10.098/2000 (MEC, 2004); Política Nacional de



Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza a educação especial como uma ação política, cultural, social e pedagógica (MEC, 2014); as adaptações curriculares (BRASIL, 2001) ; o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 ; a terminalidade específica (prevista na LDB/1996); o profissional de apoio para o estudante portador de necessidades especiais (previsto na LDB/1996, alterada pela Lei nº 8.014/2010); entre outras.

Em acordo com a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala,1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 definiu:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001, p. [s. p.]).

O princípio para regulação das escolas na perspectiva inclusiva deve ser o de receber todos os estudantes independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística e outras.

Essas condições devem suscitar discussões na comunidade acadêmica do que significa o termo “necessidades especiais” e procurar adaptar a sistemática do ensino para atendê-las na mediação do conhecimento, na maneira de avaliar o processo, assim como na definição do que é considerado êxito.

A inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes com superação teórico-ideológica dos obstáculos enfrentados pela imposição das limitações do sistema regular de ensino, direcionando posturas condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos em um ambiente educacional favorável, e aplica-se como uma expectativa a ser analisada e experimentada pelas instituições de educação no país, que comporta uma diversidade reconhecidamente ampla nas comunidades escolares. (MEC, 2014).

Para que seja cumprido esse ideal de um ambiente mais inclusivo dentro do IFMT *Campus* Avançado Diamantino e que se possa oferecer uma educação de qualidade que atinja as necessidades de todo o corpo discente, é necessário adotar medidas que insiram os alunos de modo equânime e sem distinção de condições sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, culturais, sociais e tantas outras que possam distingui-los.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IFMT *Campus* Avançado Diamantino tinha três alunos matriculados com laudo de dislexia, dois deles apresentando comorbidades e todos sendo acompanhados por profissionais nas áreas de dificuldade.

O total de discentes matriculados no ensino médio integrado em 2020 era de 368 alunos, sendo então 0,81% com laudo de dislexia na instituição. Esses alunos apresentavam desenvolvimento adequado para o progresso no curso, com aquisição de conhecimentos significativos e contavam com o apoio e envolvimento da família nas atividades escolares.

Durante as atividades escolares, a cooperação entre os colegas e profissionais era sinérgica para auxiliar nas conquistas pessoais desses estudantes, os quais permaneciam na instituição e com progressos nas áreas de atuação profissional que escolheram. Na ação de profissionais envolvidos no atendimento das necessidades específicas desses alunos era sempre considerada uma equipe multiprofissional, dando maior relevância ao estudante, à conscientização de suas habilidades e à aplicação destas na conquista dos seus objetivos, estabelecendo uma relação harmoniosa e sinérgica entre o aluno, a família e a comunidade escolar como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deveria ser um ambiente de integração e acolhimento, mediador de sucesso e planejamento pessoal. Contudo, muitas vezes acaba por tornar-se outro local onde a exclusão e a discriminação têm percorrido a trajetória do aprendiz. Isso porque, ele, no caminho para um diagnóstico diferencial da sua condição para aprendizagens, é pautado de “culpas” pelas dificuldades que sente para adquirir as habilidades necessárias à conquista dos ganhos esperados pela família, escola e sociedade.

Nesse construir da sua história, o estudante e os outros atores do processo de ensino-aprendizagem precisam rever os conceitos de “erros e imperfeições”, adotados no ambiente escolar. Os adultos devem desvincular os próprios entendimentos das expectativas criadas para os aprendizes, para que os desvios deixem de serem considerados fracassos pessoais do sujeito, evitando rotular e estigmatizar como



“incapaz” e portador de transtornos e patologias, rótulos que irão aumentar as possibilidades de abandono e exclusão no ambiente escolar.

Nesse sentido, Bakhtin ressalta que:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e desejos apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e inteiramente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN, 1992 apud MASSI, 2007, p. 58).

A escola é um espaço estratégico, não só na prevenção, mas também na promoção da saúde mental e de educação em saúde, atuando de modo privilegiado na implementação das políticas públicas com os adolescentes e jovens.

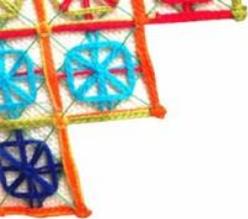
É a escola, a partir de sua missão, o espaço ideal para as discussões críticas e transformadoras que possam constituir um ambiente onde se promova não apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas o crescimento pessoal, cognitivo, moral e cultural, promovendo realizações e mudanças nas concepções de mundo desses indivíduos.

O maior desafio da inclusão da aprendizagem ao aluno com necessidades específicas na escola é o atendimento especializado, o qual constitui um impasse pela complexidade e variedade de abordagens de ensino.

Para que esses estudantes com essas características individuais possam exercer o direito à educação, garantida em inúmeras leis, é imprescindível que as escolas de ensino regular busquem adaptações, nas mais diversas situações, para suprir as necessidades desses alunos. Desse modo, o esperado é que a pessoa com alguma deficiência busque integrar os diversos ambientes na sua socialização e encontre na escola um lugar capaz de recebê-la, dar condições de permanência e proporcionar o alcance aos seus objetivos pessoais, a partir de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 05/07/2020.



BRASIL. Lei Nº 9394, de 20/12/1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06/07/2020.

BRASIL-2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 06/07/2020.

CAMARA-2010.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8854B0FC89D1E42B073323F06B93B901.proposicoesWebExterno1?codteor=1236844&filename=Avulso+-PL+8014/2010. Acesso 06/07/2020.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem. Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2008, p. 66-72.

BRENELLI; DELL'AGLI, 2010. In ALMEIDA, Bernand Pereira et al. **As principais dificuldades nos processos de aprendizagens** v. 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. <https://books.google.com.br/books?id=Fe62DwAAQBAJ&pg=PT94&dq=>

CID-10. <https://pebmed.com.br/cid10/>. Acesso em 06/07/2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa : perspectiva para o campo da educação**. Revista Mosaico, V.8, n.2, jul/dez.2015, pg 114. Acesso digital em 09/08/2020.

GARCIA, E. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade**. Revista Forense. Rio de Janeiro, vol. 383, p. 83-112, 2006.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia do Trabalho Cientifico 2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf)

INSTITUTO ABCD. **O que é dislexia?** [2020?]. Disponível em:

<https://www.institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MASSI, Gisele. **A Dislexia em Questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014 . Acesso em 16/06/2020.

MASSI, Giselle de Athayde. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MEC-2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001, p. 59-63.

MEC. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.



MEC- 2020

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 16/06/2020.

MEC- 2004. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>. Acesso 06/07/2020

MEC 2014. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2020.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista psicopedagógica**. São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 maio 2020.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir?. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 713-30, nov. 2004. ISSN 2182-5181. Disponível em: <<https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097>>. Acesso em: 05 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>.

TELES, Paula. <https://pedipedia.org/artigo/dislexia-disortografia-disgrafia-como-diagnosticar-como-reeducar>. Acesso 05/07/2020

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.