



# Educação: Políticas, Estrutura e Organização 10

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

**Gabriella Rossetti Ferreira**  
(Organizador)

# **Educação Políticas Estruturação e Organizações 10**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 10 /  
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e  
Organização; v. 10)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-311-8

DOI 10.22533/at.ed.118190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo  
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas  
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 10” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS A PARTIR DO JOGO MATEMÁTICO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Maria Pâmella Azevedo Araújo</i> <i>Mônica Augusta dos Santos Neto</i> <i>Claudiene dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO MÉDIO	
<i>Lucas Vinícius Junqueira Cavache</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
O USO DE UMA FERRAMENTA DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
<i>Viviane Poersch Maldaner</i> <i>Ranaí Gonçalves Sangic</i> <i>Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
O USO DO APLICATIVO SCRATCHJR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Waleria Lindoso Dantas Assis</i> <i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i> <i>Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>41</b>
OFICINANDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: UM OLHAR PARA POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA	
<i>Francisco Bruno Silva Lobo</i> <i>Rayane de Tasso Moreira Ribeiro</i> <i>Lydia Dayanne Maia Pantoja</i> <i>Germana Costa Paixão</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>53</b>
OS DESAFIOS DOS DOCENTES EM MEIO A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO	
<i>Amanda Raquel Medeiros Domingos</i> <i>Ervânia da Silva Marinho</i> <i>Maria Nazaré dos Santos Galdino</i> <i>Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903046</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>65</b>
OS DESENHOS INFANTIS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS	
<i>Alexandra Nascimento de Andrade</i>	
<i>Carolina Brandão Gonçalves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903047</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>74</b>
OS PROJETOS DE LEITURA NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: LER PARA SE LIBERTAR, NÃO PARA ALIENAR	
<i>Lucilene Gonçalves de Oliveira Lourenço</i>	
<i>Noemi Campos Freitas Vieira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>80</b>
EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE	
<i>Danielli Vacari de Brum</i>	
<i>Danielly Eponina Santos Gamenha</i>	
<i>Maria Beatriz Souza Pereira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1181903049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>93</b>
PARA ALÉM DO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA	
<i>Vívia de Melo Silva</i>	
<i>Melânia Mendonça Rodrigues</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>107</b>
PARRESÍA E CUIDADO DE SI: O DILEMA FOUCAULTIANO DAS FORMAS DA VERDADE NA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
<i>Filipe Kamargo de Santana</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>119</b>
PARTICIPAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO NORTE E NORDESTE EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Winnie Gomes da Silva</i>	
<i>Antonio Roazzi</i>	
<i>Maria Inês Gasparetto Higuchi</i>	
<i>Aparecida da Silva Xavier Barros</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>129</b>
PATRIMÔNIO HISTÓRICO	
<i>Victor Hugo Silva Rodrigues</i>	
<i>Érika Santos Silva</i>	
<i>Arlinda Cantero Dorsa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030413</b>	

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>138</b>
PEDAGOGIA DIFERENCIAL: QUALIDADE DO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DESORDENS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	
<i>Roseline Nascimento de Ardiles</i> <i>Roseane Nascimento da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>153</b>
PERCALÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	
<i>Blanca Martín Salvago</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>165</b>
PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO DE GOIÂNIA (GO)	
<i>Hugo Marques Cabral</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>178</b>
PERFIL ALIMENTAR DOS ESCOLARES DAS SÉRIES INICIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO	
<i>Dayane de Melo Barros</i> <i>Danielle Feijó de Moura</i> <i>Tamiris Alves Rocha</i> <i>Priscilla Gregorio de Oliveira Sousa</i> <i>Maria Heloisa Moura de Oliveira</i> <i>Gisele Priscilla de Barros Alves Silva</i> <i>José André Carneiro da Silva</i> <i>Roberta de Albuquerque Bento da Fonte</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030417</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>184</b>
PERFIL DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA	
<i>Daniela Ferreira de Souza</i> <i>Beatriz Gonçalves Brasileiro</i> <i>Edivânia Maria Gourete Duarte</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>195</b>
PERFIL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AGRESTE PERNAMBUCANO SOBRE O DESCARTE ADEQUADO/INADEQUADO DE MEDICAMENTOS	
<i>Juliana Thais da Silva Amaral</i> <i>Paloma Lourenço Silveira de Araújo</i> <i>Eduarda do Nascimento Serra Sêca</i> <i>Ana Paula Freitas da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030419</b>	

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>203</b>
PERSPECTIVANDO O APRENDER E ENSINAR MÚSICA: EXPERIENCIANDO E REFLETINDO DESDE O SUBPROJETO PIBID-MÚSICA DA UFRJ	
<i>Celso Garcia de Araújo Ramalho</i>	
<i>Anderson Carmo de Carvalho</i>	
<i>Camila Oliveira Querino</i>	
<i>Eliete Vasconcelos Gonçalves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030420</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>212</b>
PESCA PREDATÓRIA: ENTRE O CONFLITO DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS	
<i>Gislane Damasceno Furtado</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>223</b>
PESQUISA E MÉTODO: CAMINHOS QUE CONTRIBUEM PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	
<i>Adriana Vieira Lins</i>	
<i>Ciro Bezerra</i>	
<i>Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas</i>	
<i>Claudio da Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030422</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>232</b>
PESQUISAS SOBRE CORPO E GÊNERO NAS REVISTAS DA ABEM	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<i>Bruno Felix da Costa Almeida</i>	
<i>Daniele Isabel Ertel</i>	
<i>Diego Luis Faleiro Herencio</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030423</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>243</b>
PIBID E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EVIDÊNCIA	
<i>Maria Judivanda da Cunha</i>	
<i>Bernardino Galdino de Senna Neto</i>	
<i>Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares</i>	
<i>Fábio Alexandre Araujo dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030424</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>246</b>
PIBID TEATRO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS	
<i>Thais Santos de Souza</i>	
<i>Michele Louise Schiocchet</i>	
<i>Natália Faelize Lins de Avelar</i>	
<i>Gisele do Valle Nascimento</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030425</b>	

<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>250</b>
PIPEX NA ZONA RURAL: AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON	
<i>Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos</i>	
<i>Raquel Cordeiro Nogueira Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030426</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>260</b>
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EAD: ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS DO CETAM-EAD/E-TEC NO MUNICÍPIO DE PARINTINS	
<i>Márcio Pires Fonseca</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030427</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>271</b>
PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO IFRR: DIMENSÕES PRÁTICAS DE PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	
<i>Maria Betânia Gomes Grisi</i>	
<i>Maria de Fátima Freire de Araújo</i>	
<i>Clecia Cristina da Silva Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030428</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>283</b>
PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE WEBCONFERÊNCIA: ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Renato Luiz Vieira de Carvalho</i>	
<i>Williana Carla Silva Alves</i>	
<i>Grazianny Santiago Amorim Araújo</i>	
<i>Roselito Delmiro da Silva</i>	
<i>José de Lima Albuquerque</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030429</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>291</b>
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: O QUE PENSAM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Jéssyka Souza Costa</i>	
<i>Sonia Bessa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030430</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>307</b>
POLIFONIA DO DISCURSO EM SALA DE AULA: O IMPACTO DAS AULAS ORGÂNICAS	
<i>Alexandre Robson Martines</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.11819030431</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>320</b>

## PEDAGOGIA DIFERENCIAL: QUALIDADE DO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DESORDENS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

**Roseline Nascimento de Ardiles**

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo, São Paulo

**Roseane Nascimento da Silva**

Faculdade Anchieta do Recife, Recife, Pernambuco

**RESUMO:** Escolares que evidenciam desordens de aprendizagem tal como a dislexia e a discalculia do desenvolvimento evidenciam percepções de si sensivelmente desfavoráveis em virtude da vulnerabilidade emocional que o ambiente institucional proporciona. Reflete-se sobre os fatores afetivos e a importância do ambiente pedagógico para o processo de construção dos sentidos de si desses sujeitos. As análises aqui postas foram alicerçadas essencialmente em Winnicott, buscando em sua Teoria aportes para refletir sobre o contexto da educação formal, denodadamente, o espaço escolar no que se refere às relações de ensinoaprendizagem configuradas para aqueles que “fogem” do padrão estabelecido pela instituição de ensino. Aponta-se para o reconhecimento e enfrentamento das desordens não como problema, mas como desafios a serem superados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Diferencial. Winnicott. Desordens de aprendizagem.

Dislexia. Discalculia.

**ABSTRACT:** Students who demonstrate learning disorders such as developmental dyslexia and dyscalculia show perceptions of themselves that are appreciably unfavorable because of the emotional vulnerability that the institutional environment provid. It seeks to reflect on the affective factors and the importance of the pedagogical environment for the process of construction of the self-senses of these subjects. The analyzes were based essentially on Winnicott, seeking in his Theory contributions to reflect on the context of formal education, specifically about the school space with regard to the teaching-learning relationships configured for those who “escape” from the standard established by the educational institution. We suggest the recognition and coping of disorders, and that these are not problems, but challenges to be overcome.

**KEYWORDS:** Differential Pedagogy. Winnicott. Learning Disorders. Dyslexia. Dyscalculia.

### 1 | INTRODUÇÃO

Estudos na área da neuropsicologia revelam que as Desordens Específicas de Aprendizagem-DEA tais como a dislexia e discalculia podem resultar no adulto a partir de

uma lesão cerebral adquirida e em crianças quando o cérebro é reconhecidamente afetado como na paralisia cerebral. Neste caso tem-se a dislexia e discalculia adquirida (Marin-Padilla, 1999). Fala-se da Dislexia do Desenvolvimento-DLX-D e da Discalculia do Desenvolvimento DCC-D quando se tem um componente genético e quando são envolvidas alterações no cérebro. A DLX-D é definida por alguns especialistas (Bell, Mccallum & Cox, 2003; Siegel, 1999) como um tipo específico de desordem na leitura, que se distingue pelas dificuldades de soletração e de decodificação vinculada a “uma dificuldade *inesperada* ao aprender a ler” (Shaywitz, 2006). Huber, Sury, Moeller, Rubinsten e Nuerk (2015) subsidiados em diversos estudos (Shalev, Manor, & Gross-Tsur, 2005; Ashkenazi, Rubinstein, e Henik, 2009; Rubinstein & Henik, 2005) destacaram que a DCC-D se configura como um transtorno heterogêneo de habilidades numéricas ou aritméticas em crianças e que pode persistir até a adolescência tardia bem como até a idade adulta, quando não tratada.

Conforme Wang, Tasi e Yang (2012), a definição encontrada nos trabalhos mais recentes acerca a DLX-D e a DCC-D descreve a primeira como um déficit específico na aquisição da leitura, especialmente no reconhecimento de palavras e decodificação; e a segunda como um déficit específico na aquisição de habilidades aritméticas, especialmente no conhecimento do número. Conforme os autores, pessoas com dislexia e discalculia têm déficits em várias habilidades de processamento mental, incluindo a inibição para as habilidades de leitura e aritmética. Estes ainda sublinharam, aportado em alguns estudos (Vandersluis, Jong & van der Leij, 2007; Blaye & Chevalier, 2011), que a inibição é um componente central da função executiva (FE) desse grupo de sujeitos e geralmente se concentra na capacidade de inibir ou retardar ativamente a resposta dominante para alcançar um objetivo. Sigmundsson, Anholta e Talcott (2010) afirmaram, por sua vez, que não só a dislexia, mas também a discalculia se associam as dificuldades subjacentes a vários níveis de análise, incluindo função visual, função perceptual, processamento cognitivo, memória visual, memória de trabalho e memória de curto prazo.

O uso do termo dislexia e discalculia para descrever desordens específicas de leitura, escrita de letras, símbolos numéricos e operações aritméticas não é universalmente aceito e levanta controvérsias entre os profissionais da área (Moysés 2001; Moysés e Collares, 1992; Moysés e Collares, 1993; Massi, 2011; Massi 2014) considerando-os como um dos entraves na educação. Algumas das críticas fundantes aos conceitos são: polêmica existente acerca dos instrumentos de diagnóstico (questionários estruturados, escalas e testes neurológicos – neuroimagem) que são apresentados como evidencia para a existência desses transtornos, pois estudos tais como o desenvolvido por Vellutino (1979) que ao aplicar os mesmos testes em sujeitos adultos com desenvolvimento típico constatou que estes evidenciaram as mesmas falhas tais como os adultos com DLX-D, surgindo, por conseguinte, controvérsias quanto à validade do instrumento, origem, causa e existência da dislexia; rotulação e etiquetas psiquiátricas que são colocadas nas crianças por causa da visão preconceituosa e

estereotipadas dos profissionais da educação em virtude dos diagnósticos realizados; uso frequente de medicamentos receitados às crianças por parte dos profissionais da saúde (medicalização).

Ademais destes aspectos, crianças quando diagnosticadas com DLX-D e DCC-D os professores as relegariam por acreditarem “não terem o que fazer” em virtude da origem de tais desordens terem um componente genético. Em função disto, o ambiente pedagógico se desqualifica e adocece. Outrossim, evidências de crianças que supostamente identificadas como disléxicas e discalculicas deixaram de apresentar tais transtornos após um acompanhamento pedagógico específico e direcionado, corroborando, destarte, para não existência dessa desordem por se configurar com uma dificuldade no processo de aprender, tais como as demais dificuldades que podem se manifestar no sujeito.

O quadro paradigmático sustentado pelos autores que afirmam existir a dislexia e discalculia do desenvolvimento (Berninger, 2001; Bradley e Bryant, 1983; Castles e Coltheart, 2004; Faecett e Nicolson, 1999; Stein e Walsh, 1997; Shaywitz, 2006; Huber, Sury, Moeller, Rubinsten e Nuerk, 2015) sinaliza a origem e causas para tais transtornos em condicionantes orgânicos, biológicos e predisposições genéticas dos indivíduos respaldados por testes neurológicos que se opõem sobremodo a crítica quanto à controvérsia existente acerca da validade desses instrumentos e origem desses transtornos. Outrossim deve ser destacado que as críticas quanto aos rótulos colocados nas crianças no ambiente escolar e principalmente quanto à medicalização efetivada em virtude do diagnóstico realizado são coerentes e devem ser consideradas, investigadas e fiscalizadas pelos órgãos competentes e profissionais que lidam diretamente com essas crianças. No entanto emerge a reflexão que crenças, atitudes e posturas equivocadas dos profissionais (professores, pais, médicos...) frente a essa realidade e a constatação de tratamento de maneira alguma se legitimam para se sobrepor e anular a evidência de um grupo de sujeitos que apresenta dificuldades tão particulares e sobremodo específicas que persistem no processo do aprender. “Meramente” sinaliza a inevitabilidade, indispensabilidade e imprescindibilidade de que estes revisitem suas práticas para reexaminar conceitos, crenças e concepções que fundamentam suas ações.

Contudo, não se objetiva neste artigo colocar a “dislexia em debate” tal como efetuado por Elliott e Grigorenkoda (2014) os quais argumentaram que a dislexia, por conseguinte, a discalculia seria um rótulo cultural que permanece não-científico e conceitualmente problemático se constituindo, portanto, em um mito. Não se busca discutir se de fato existe ou não o conceito de dislexia/discalculia, tal como apontado por alguns autores (Collares & Moysés, 1985; Moysés & Collares, 1992; Moysés & Collares, 1993; Elliott & Gibbs, 2008; Massi, 2011; Massi, 2014; Elliott, 2014; Elliot, & Grigorenko, 2014) visto que tal escopo seria adentrar num caminho sinuoso e sem fundamento epistemológico, pois se considerarmos as ponderações de Kuhn (2009) compreenderemos que toda hipótese só tem sentido dentro do seu quadro

paradigmático, assim a mesma só poderá ser refutada dentro deste campo teórico haja vista a realidade objetiva observada por um paradigma ser totalmente diferente da realidade de outro paradigma.

Más, busca-se por em pauta o dado de realidade que mesmo em situações pedagógicas de ensino formais consideradas adequadas há indivíduos que, independente do conceito ou categoria que lhe é atribuído, no ambiente escolar evidenciam mais que uma mera dificuldade para ler e escrever e realizar operações aritméticas, que evidenciam mais que dificuldades inerentes e adstritas que subjazem a natureza do processo ensinoaprendizagem. Por isso faz-se mister destacar que o âmago da questão aqui em análise está circunscrito no fato de haver sujeitos com desordens específicas para ler e escrever letras e/ou símbolos numéricos, e isto está para além das categorias e conceitos dados ou fatores orgânicos, biológicos e predisposições genéticas desvelados, supostamente desvelados ou não desvelados por esses sujeitos.

É sabido que para Winnicott não há falhas de caráter neurofisiológico, genético ou qualquer ordem dessa natureza em crianças com transtorno de aprendizagem, mas uma dificuldade no desenvolvimento afetivoemocional, pois o pensar do sujeito é dependente da intervenção do ambiente (Freller, 1999). Deste modo, o condicionante ambiente pontuado por Winnicott, em detrimento dos argumentos supra escritos, se constituiu como uma variável qualitativa que deve ser considerada para o desenvolvimento saudável do sujeito, bem como para a busca da superação do impedimento que persiste para ler e escrever letras e símbolos numéricos nesses indivíduos. Por isso que o ambiente seria uma fonte de influencia fundamental para a pessoa, pois se constitui “como uma posição básica a partir da qual operar” (Winnicott, 2005a, p 23-24).

Doravante as análises aqui postas estarão alicerçadas essencialmente em Winnicott buscando em sua Teoria aportes para refletir sobre o contexto da educação escolar, denodadamente, o espaço escolar no que se refere às relações de ensinoaprendizagem configuradas para aqueles que “fogem” do padrão estabelecido pela instituição de ensino. Tal *locus* do saber e perfil de sujeito se apresentam como fator importantíssimo de análise haja vista o primeiro ser um ambiente que pode ou não favorecer as necessidades do segundo. Subsidiaremos o debate também em teóricos de outras áreas de conhecimento, cujo escopo não é alinhar sinteticamente argumentos epistemologicamente díspares, tão pouco “fazer síntese entre teorias como não há sínteses entre linguagens” (Fulgencio, 2016, youtube), pois “cada sistema considerará essas descrições a sua maneira (Ibid), más objetiva-se compreender “como é que eu incluo essa realidade que significa tais fenômenos em outros sistemas” (Ibid).

## 2 | QUALIDADE DO AMBIENTE E A CONSTITUIÇÃO DE SI MESMO

Para Winnicott faz-se mister “compreender a natureza humana a que todos estão sujeitos ao longo da vida em termos de sua dependência ambiental” (Pereira, 2014, p. 38), por isso que o autor em seus escritos rememora o contexto de uma criança realizando tarefas escolares na área da matemática, tais como as de somar, subtrair... e realça o aspecto peculiar quando da ação do aprender. A saber:

[...] vejo uma pessoa que tem uma longa história em termos de processo desenvolvimental, e sei que pode haver deficiências, distorções no desenvolvimento ou distorções organizadas para lidar com deficiências [...], ou que deve haver certa precariedade no que tange ao desenvolvimento que parece ter conseguido. [...] Também tenho consciência do quanto se depende do meio ambiente, e do modo como esse meio, [...] continua a ter significado mesmo quando o indivíduo atinge a independência, por meio de uma identificação, com características ambientais, como quando uma criança cresce, se casa e cria uma nova geração de filhos, ou começa a participar da vida social e da manutenção da estrutura social (Winnicott, 2005a, p.42-42).

Neste sentido, as dificuldades apresentadas pela criança na realização de uma tarefa matemática, por exemplo, evidenciam a qualidade da história desenvolvimental experienciada por ela ressaltando neste contexto que a qualidade do ambiente se constituiu como impulsionador ou não para conquistas e um dificultador ou não para a construção da unidade do sujeito. Nesta perspectiva, o ambiente é compreendido como fator constitucional para que o sujeito logre a unidade e se integre, pois a partir desta unidade o sujeito pode fazer uso dos recursos de sua mente de modo integrado ao psique-soma, pois para Winnicott (2005a) só há saúde no sujeito se sua mente funciona integrada à psique.

Ressalta-se que a ideia de personalidade integrada apresentado por Winnicott deve ser compreendida não só para área da matemática, mas para todos os campos do conhecimento, pois segundo Pereira (2014) expressar-se, por exemplo, por meio de um texto escrito evidenciando as habilidades e competências necessárias para sua elaboração e compreensão “requer o uso da função mental operando com base na distinção entre o fato e a fantasia, entre o interno e externo, entre o eu e não-eu [...], se a pessoa ainda não se diferenciou do ambiente, suas relações com o mesmo terão conotação fortemente subjetiva” (Pereira, 2014, p.97).

Deste modo sublinha-se tanto para os que defendem a existência do conceito da dislexia e discalculia como para os que afirmam que essas desordens são um mito, ou mesmo independente da categoria e nomenclatura que se atribua a esses sujeitos, há evidências de indivíduos que apresentam DEA diferenciando-se da mera dificuldade para aprender. O que se aplica neste contexto, portanto, é compreender conforme considerações de Gertel (2013, p 16) que “o transtorno [...], mesmo nos casos em que é decorrente de questões e marcas orgânicas (congênitas ou adquiridas), está simultaneamente atravessado pela dinâmica familiar e escolar, em cujas interações

se desenham tendências para sequência do desenvolvimento da criança”. Em outros termos, apesar das causas adjuntas à dislexia e discalculia apresentadas na literatura, por exemplo, “o desenvolvimento do indivíduo ocorre por correlação e não por causalidade” (Freller 1999, s.p). Por isto, quando a criança não organiza o mundo como deveria deve-se qualificar o ambiente por meio de intervenções adequadas.

Isto é o que deve ser considerado no ambiente pedagógico. Não a negação desta ou daquela nomenclatura, categoria ou conceito, bem como equiparar ao mesmo nível qualitativo dificuldades e transtornos de aprendizagens, como se ao fazê-lo tais circunstâncias desaparecerão ou não se desvelarão no mesmo patamar de complexidade. Como se as dinâmicas pedagógicas estabelecidas no espaço da sala de aula a partir disto pudessem ser “suficientemente boas” frente às necessidades requeridas pelo sujeito que, agora não disléxico e discalcúlico, se inserirá num ambiente não mais rotulador ou fora do padrão de normalidade. Porém, constata-se que neste “novo” contexto, apesar de os profissionais da educação terem como ponto de partida as diferenças do aluno para a efetivação do processo do ensino e aprendizagem, ainda o indiferencia, demonstrando que categorias derivadas desses transtornos de aprendizagem não serem a causa exclusiva para estigmatização de crianças no ambiente escolar.

Dito de outra forma, a escola na figura de seus profissionais ao tentar retirar o sujeito desse lugar que o classifica e o rotula como disléxico e discalcúlico, colocando-o num contexto de “nivelamento” do qual não haveria mais essas desordens e transtornos de aprendizagens e, sim, dificuldades inerentes ao processo de ler e escrever letras e símbolos numéricos estaria, nesse movimento inverso, estabelecendo a mesma ação de rotular que, diga-se de passagem, de forma mais cruel e agressiva, pois a negação desses transtornos faz com que os profissionais da educação não se instrumentalizem na singularidade e peculiaridade do aprender para esse indivíduo ficando, assim, à margem das discussões e intervenções na área. E ao não conseguirem atender as necessidades do mesmo, o ambiente se denotará num espaço conflituoso, de imposições, de violência simbólica que com denodo Kupfer (1998, p. 130) sublinhou: “o esforço de humanização de uma cria humana não se faz sem uma ação exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção. Portanto, uma ação que merece o qualificativo de violenta”. Assim, o aluno passará agora a ser compreendido como estorvo para suas ações profissionais, motivo de frustrações para o processo do ensino e impedimentos de aprendizagens, passando a ser definido e rotulado de outra maneira, de outra forma, a título de exemplo, “aluno problemático”.

Ao analisar a qualidade do ambiente escolar nas instituições de ensino, verifica-se que essa tendência de negar a existência de determinados transtornos de aprendizagem, seja qual for o quadro teórico que a sustenta, não a anula a especificidade para aprender desse indivíduo, e se configura como uma perspectiva de ação contraditória e paradoxal, pois acaba, como já assinalado, enquadrando o

indivíduo de outra forma. Na tentativa de deslocar a criança para esse outro lugar, em tese de possibilidades, a insere num outro critério, em outro padrão para efetivar as relações pedagógicas, considerando como referente esses critérios para a exclusão ou a inclusão dos sujeitos em uma determinada sala de aula (Macedo, 2007), pois “nas escolas em geral, não há espaço para as manifestações nonsense de uma criança” (Pereira, 2014, p.123).

Nesta perspectiva o sujeito se insere num ambiente desfavorável e hostil que, de igual maneira, realiza ações de exclusão, pois esse indivíduo destoa, por mais que pareça inadequada a palavra, dos demais na relação do ensinoaprendizagem. Os sujeitos com essas desordens de aprendizagem percebem sua situação escolar, pois sabem que eles evidenciam algo muito além da mera dificuldade para aprender. Reconhecer isto não é rotulá-los, ao contrário, o não reconhecer é que favorece um ambiente “esquízio” pedagogicamente. Ao tomar os sujeitos desta forma é propiciar-lhes um senso de irrealidade, não podendo sentir-se real e não podendo buscar uma vida fidedigna que valha a pena ser vivida. É como se a escola, por não poder dar conta desse ambiente cria para si mesma um falso self, seja no âmbito patológico ou não, pois em certa medida os atores desta instituição precisam deste falso “si-mesmo” para não revelar o ambiente adoecido, as mazelas, as não aprendizagens, as frustrações e não explicar de fato como estão sendo efetivadas as relações pedagógicas para dentro dos muros da escola. Como se desejassem “uma saúde aparente” (Winnicott, 2000, p. 223), porém, por ser uma “integração ilusória que se desfaz assim que é aceita como real e chamada a contribuir” (Winnicott, 2005b, p.223) a mesma se torna ineficaz e se desfaz.

O que se pretende enfatizar neste contexto de análise é que não é efetivo pensar a mudança de maneira fidedigna se o ambiente não se ressignifica. Não é excluindo categorias e conceitos, tão pouco nivelando transtornos e dificuldades de aprendizagem que se terá um ambiente escolar mais fidedigno. “As falhas ambientais e a persistências delas no tempo é que irão determinar a gravidade e intensidade do adoecimento psíquico” (Perreira, 2014 p.43), por isso se os atores desse processo não conseguem acolher o indivíduo como ele é de fato para, em seguida, estabelecer a qualidade do ambiente pedagógico, este não se vitalizará. Ressalta-se que, mesmo compreendendo que o processo do aprender por cada criança evidencia um caráter peculiar e particular e, destarte, não se sustentaria o argumento de conceitos tais como a dislexia e discalculia, não implica necessariamente compreender as singularidades e impedimentos trazidos por esses indivíduos. Entender a criança por esse parâmetro, entender o sujeito a partir desses referentes excusos e ensimesmados revela um ambiente não suficientemente propício ao aprendizado, ratificando a indefinição e indiferenciação do eu com a realidade do ambiente escolar, contribuindo para o falso sentido de si.

Desconsiderar as evidências de desordens de aprendizagem nos sujeitos em função, por exemplo, das crenças, concepções e posturas desfavoráveis que possam

vir dos profissionais e do que disto decorre propicia a desvitalização do ambiente escolar e aniquilação desses sujeitos, pois em detrimento a tudo isto há um ser que sofre com a indefinição de ser e que está em busca de ser e continuar sendo. Doravante é fundamental construir conhecimentos para desconstruir pré-conceitos possibilitando ao indivíduo um ponto de partida singular para o “ser-no-mundo”, pois “não é exagero dizer que a condição de ser é o início de tudo, sem a qual o fazer e o deixar que lhe façam não têm significado” (Winnicott, 2006 p.09).

Sem tal referência e ponto de partida para ações pedagógicas haveria certo “esvaziamento” e incompletude do ser tendendo para a não possibilidade deste se encontrar e de se constituir enquanto ser integral. Em outras palavras, à medida que a desordem de aprendizagem é percebida pela própria pessoa que a detém como algo que de fato extrapola e se distancia das relações de aprendizagens estabelecidas e logradas pelos demais na instituição de ensino e, ao mesmo tempo em que este fato é negado pelo próprio ambiente, este se constitui hostil e, portanto, não confiável. Em outros termos, o fato de o ambiente querer anular e/ou negar um dado de realidade para favorecer um ambiente não rotulador e estereotipado, não contribui de fato para o acolhimento e saúde do sujeito que de fato manifesta algo para além das relações pedagógicas usuais efetivadas, pois as falhas deste ambiente não serão efetivamente completadas e necessidades dos sujeitos não serão atendidas. As defasagens do ambiente se perenizarão. E é por isso que essas falhas podem comprometer a saúde psíquica do sujeito e, por conseguinte, seu funcionamento mental.

Não obstante, quando não se nega a existência dos transtornos de aprendizagem em análise, outro aspecto a ser considerado e compreendido, do qual sinaliza que o ambiente escolar está fadado às falhas, rupturas, defasagens, violência simbólica e desvitalização para com os instruendos, é que geralmente esses sujeitos são colocados fora de um padrão de normalidade, “uma vez que os objetivos educacionais seriam histórica e constitutivamente carregados de repressão” (Guirado, 2002, p.74), pois “na escola repete-se, imita-se ou se expressa o que acontece na sociedade em geral” (Macedo, 2002, p.16). A esse respeito Lerner (2002) caracterizou a função educativa como adaptativa do sujeito a uma ordem social que necessariamente inibe, proíbe e reprime, influenciando de maneira desfavorável à afetividade e cognição dos estudantes. Leme (2009, p 359) afirmou que “educar envolve uma certa violência, no sentido em que se espera que a criança se submeta as regras disciplinares da família e da escola controlando seus impulsos para se adaptar à vida em sociedade”. Winnicott (1975) já nos alertou para o fato de que a aprendizagem escolar só pode ser validada por meio da tradição, pois a cultura é constitutiva do homem. Contudo, tão bem lembrado por Freller (1999, s/p), “as experienciais validadas na tradição não implica em uma imposição do meio social ao sujeito, pois se assim fosse, se constituiria em submissão, adaptação ou alucinação. Trata-se, portanto de uma abordagem criativa à realidade externa”.

Ao tecer comentários sobre Winnicott (1996), Mazzolini (2011, p.63) afirmou

que “a capacidade de crer é a base do aprender, o que pode esclarecer algumas coisas em relação à possibilidade de ensinar e aprender”, porém os profissionais no contexto de patologização dos alunos com desordem de aprendizagem ancoram-se na crença da incapacidade desses sujeitos, muitas vezes relegando as possibilidades de aprendizagens desses educandos, pois se voltam apenas e estritamente para os déficits que estes apresentam para resolver as atividades propostas num determinado momento, não se preocupando em acolher o indivíduo. Isto decorre de alguns aspectos, tanto da lacuna de conhecimentos em virtude da limitação curricular evidenciada nos programas de formação dos profissionais da educação, como do próprio temperamento destes que “se comprometem com o desenvolvimento das potencialidades intelectuais de seus alunos [...], por outro lado, sentem dificuldades para considerar as necessidades psicológicas dos mesmos” (Pereira, 2014, p.113), ademais sugere que tal postura é em virtude da necessidade de:

o professor precisar recorrer a atitudes autoritárias e burocráticas, assim como estabelecer relações impessoais, ritualizadas e robotizadas, para fazer valer sua autoridade. Essencialmente alienado, cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica. Não pode enxergar seus alunos como seres humanos singulares, chamá-los pelo nome, ouvir suas necessidades, conhecer seus estilos, suas características (Freller 1999, s.p).

O ambiente escolar deve, portanto, ser favorável e fidedigno, pois “a raiz mais importante da mente é a necessidade que o indivíduo tem de um ambiente quase perfeito” (Winnicott, 2000, p.335). Este “quase perfeito” significa que “[...] não importa a dificuldade ou sofrimento envolvido, o indivíduo sente [...] que, em algum nível, sua vida vale a pena ser vivida” (Dias, 2010, p.24). Ademais significa reconhecer não só as falhas do ambiente, pois como pontuado por Ribeiro (n.d) estas são inevitáveis haja vista se tratar de um ambiente humano, mas e, principalmente, ter atitude favorável perante essas falhas conferindo “ao ambiente o traço de confiabilidade que permitirá o estabelecimento, ou não, de uma crença na provisão ambiental e um saber sobre a vida” (n.p).

O “quase perfeito” também significa que o ambiente, no caso em análise - a escola, deva ser capaz de comportar tensões, ciúmes, ódios e deslealdades (Winnicott, 2005a). Dito de outra forma, que atitudes negativas e ações pedagógicas desfavoráveis dos profissionais para com os sujeitos que apresentam desordens de aprendizagens devam ser combatidas no interior das relações efetivadas, pois de acordo com Pereira (2014, p. 107 e 108) “é no interior desse espaço que se poderia experimentar toda a diversidade de sentimentos humanos, pois ali se espera encontrar a tolerância e continência aos afetos [...]”. É neste sentido que quando o ambiente falha deve-se propor soluções para além dos “procedimentos educacionais cotidianos” (Winnicott, 1987 p.29) que visem satisfazer as necessidades desses indivíduos e completar as lacunas que surgem deste ambiente sorumbático contribuindo, assim, para que o espaço escolar comporte a previsibilidade necessária de ser atendido, se mostre

confiável e propicie a estes o sentimento de existência e de vitalização. Do contrário, se a falha do ambiente escolar persistir, o ambiente se revelará como a causa da falha, surgindo traumas e quebra da continuidade do ser.

Por isso ressalta-se que as necessidades dos alunos não se inserem apenas no âmbito da metodologia de ensino. Contudo, os profissionais da educação tendem a exclusivizar os procedimentos e técnicas como direcionador de suas ações pedagógicas e se esquecem do fator relacional e afetivo que devem ser considerados no processo do ensino-aprendizagem. É desta perspectiva que Freller (1999, n.p) salientou que “a técnica e o método são privilegiados em detrimento das relações e ideias, onde o professor perdeu seu valor social”. Conseqüentemente, verificar-se-á que esses profissionais da educação não seriam efetivos a ponto de colocar o ensino em “[...] segundo plano para atender a uma necessidade vinculada ao processo de amadurecimento de um ou outro aluno [...]” (Pereira, 2014, p.113).

Como viabilizar isto? Filleter (1999) pontuou que o professor que busca explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno por meio de um ambiente informacional lúdico propicia a possibilidade de que este inicialmente experencie os conteúdos escolares como objetos subjetivos que, criados por ele, possa posteriormente recriá-los corroborando com a transição entre a sua cultura e a cultura escolar, pois “[...] enquanto o objeto subjetivo está vivo, é real, suficientemente bom e não muito persecutório” (Dias 2003, p. 219). O professor deve, portanto, “facilitar a transição, ajudá-lo a constituir objetos transicionais com objetos da cultura para depois poder estabelecer uma relação (uso) mais objetiva com a tradição dominante” (Filleter, 1999, s.p).

Propiciar ao sujeito uma experiência que de fato seja real “não é tanto um acontecimento singular quanto uma construção do evento a partir da memória” (Winnicott, 1990, p.120). Em outras palavras, para que uma experiência seja realmente real para o indivíduo “(...) é preciso que ele crie/construa o evento a partir de registros armazenados na memória, é preciso reconhecer-se existindo no evento criado” (Pereira, 2014, p.34). Porém, alunos com DEA, por exemplo, tendem a participar de dinâmicas escolares desfavoráveis que lhes depreciam e invalidam a importância dos seus códigos sociais e culturais, desqualificando suas experiências vividas (Xiberras, 1993), pois há de forma inevitável um caráter violento na educação que não se desvela de forma declarativa, mas intrínseca e simbólica que se “apresenta ao sujeito a cada instante, a cada passo, em cada situação de aprendizagem, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte” (Kupfer, 1998 p. 131).

Dessarte o ambiente se torna ameaçador causando tangivelmente impedimentos significativos à aprendizagem do indivíduo, pois para este não há ser, não há fazer, a aprendizagem não ganha sentido pessoal. Assim, “ao invés de estarem ali, no acontecimento presente, elas estão fora de si, ocupadas em defender-se de alguma invasão, de algum tipo de aprisionamento, prevenindo algum mal estar que possa advir: tudo o que ocorre é externo a elas, de modo que ainda permanece” (Dias, 2003,

p.124). Num ambiente não confiável o sujeito tende a se esvaziar, a se indefinir, a se desvitalizar e a estabelecer rupturas e traumas, pois “o oposto do senso de continuidade é o trauma que de alguma forma irá prejudicar o processo de amadurecimento humano” (Pereira, 2014, p 44). Tendo em conta que a própria indefinição, controvérsias e/ou negação acerca sobre algo que se lhe designa vem imposta pela realidade externa na qual o sujeito está inserido, o mesmo paralisa. Nessa acepção tem-se o afirmado por Winnicott (1994, p.113) que “o trauma implica um colapso na área da confiabilidade” impedindo a integração do sujeito, pois é sabido que para Winnicott a tendência à integração e o amadurecimento do sujeito só se realizam se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento deste.

O sujeito ao ser imerso num ambiente acolhedor, fidedigno e vitalizante permite que essa experiência se constitua de fato e torne-se em “[...] princípio de singularização - de diferença e de variabilidade - e não de adequação, adaptação [...]. A singularidade da experiência se opõe à estrutura generalizante e repetitiva de comportamentos conformistas e autárquicos (Luz, 1998, p. 163), pois “todos os desdobramentos do processo de amadurecimento só podem ser integrados na personalidade do indivíduo por meio da experiência, pois esta o constitui” (Pereira, 2014 p.35). Por isso que pensar em como propiciar essa experiência para cada estudante de forma particular é sobretudo importante, pois Goldstein (1993) citado por Canguilhem (2000, p.144) destacou que é sempre o indivíduo que devemos tomar como referência, pois este pode se encontrar “à altura dos deveres resultante do meio que lhe é próprio”. Em outras palavras, o sujeito pode encontrar no ambiente, se favorável, formas de solução para o problema. Por isso, “temos de partir da criança e de suas ações, que são de um lado sempre particulares, contextuais e historicamente determinadas” (Macedo, 2005, p. 92).

Ao praticarem uma pedagogia não diferenciada, deletéria, não sensível às subjetividades envolvidas no processo do aprender, a incapacidade de domínio frente às próprias situações de aprendizagem será desvelada. E isto é totalmente desfavorável à integração, pois sabe-se que:

há vínculos estritos entre o grau de amadurecimento pessoal conseguido por uma criança e a compreensão que ela poderá alcançar (ou não) dos conteúdos disciplinares veiculados na escola. Sem uma sustentação ambiental suficientemente boa, torna-se incerta a possibilidade de ela alcançar o estado de unidade, o que vem comprometer a qualidade de seus processos de aprendizagem (Pereira, 2014, p.104).

É desta perspectiva que o processo do ensinoaprendizagem no âmbito escolar envolve uma gama de relações mais complexas do que o mero espaço da sala de aula ocupado pelo professor ou às atividades instrucionais por eles elaboradas. Em virtude disto, a metodologia do professor deve ser compreendida como um espaço de produção das subjetividades e de possibilidades dos quais remetem a noção de continuidade que, por sua vez, reporta-se a ideia de temporalidade. Isto é, o quanto

essa experiência durará, quanto tempo se necessitará para que o ambiente não ameaçador, não intrusivo propicie experiência favorável que possibilita a constituição de si-mesmo.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se conceber o educando como um ser integral considerando suas crenças, concepções, valores, enfim, sua história de vida. Deve-se considerar o sujeito como um ser cognoscente capaz de assimilar e processar as informações. Como um ser ativo no processo de construir e reconstruir conhecimentos. Faz-se mister que o professor, no seu *quefazer* diário, saiba e dê a devida importância aos mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos, dos quais estes, por meio de suas experiências, conseguem retirar do ambiente regularidades e, por conseguinte, aprendizagens mesmo que não haja intenção de aprender. É desta perspectiva que a escola não deve ignorar os conhecimentos implícitos que podem interferir na aprendizagem de conceitos explícitos, pois este direcionamento didático-pedagógico propicia a integração dos fatores cognitivos e afetivos.

Contudo, se considerarmos as aprendizagens advindas tão somente do ensino deliberado atrelado à figura do professor, centralizando estratégias formais para efetivação das aprendizagens, instiga ações que consideram “qualquer manifestação que não seja vista diretamente como algo relacionado ao conhecimento formal, não apenas é ignorado, mas também banido da vida da escola” (Guimarães, 2000, p.11). O profissional da educação não pode e não deve ensimesmar o ensino. O pensamento rígido e inflexível acerca de sua prática não o habilita a ensinar, pois suas ações continuarão robotizadas e a efetivação coerente e adequada da relação cognitivoafetiva do ensino e da aprendizagem se constituirá ineficaz. O ambiente escolar se revelará falho, não suficientemente adequado e, portanto, não corroborará para que o sujeito busque uma vida fidedigna que valha a pena ser vivida e logre a unidade. O ambiente falho implicará na ruptura do ser e propiciará a desintegração do sujeito, pois somente a partir da unidade é que o sujeito poderá fazer uso dos recursos de sua mente de modo integrado ao *pisque-soma*.

### REFERÊNCIAS

BELL, S M.; McCALLUM, R S.; COX, E A. **Toward a research-based assessment of dyslexia: using cognitive measures to identify reading disabilities.** J Learn Disabil, v. 36, p 505-16, 2003.

BERNINGER, V. A. **Understanding the “lexia” in dyslexia: a multidisciplinary team approach to learning disabilities.** Ann Dyslexia, v.51, p. 23-48, 2001.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. **Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness.** Nature, v. 271, p.746-747, 1978

BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CANGUILHEIN, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000.

CASTELLS, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, (91), 77–111, 2004.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X Saúde? Educação e saúde! **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez/ Cedes, 15, 1985.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento humano de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

\_\_\_\_\_. E. O. **O cuidado como cura e como ética**. *Winnicott e-prints*. V.5 (2), p.21-39, 2010. São Paulo. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/wep/v5n2/a02.pdf> >. Acesso em 08/06/2016.

ELLIOTT, J. The Dyslexia debate: more heat than light? **Lerning Difficulties Australia**, v.46, n.1-2, may, 2014.

ELLIOT, J.; GRIGORENKO, E. L. **The Dislexia debate, 2014**.

ELLIOT, J.; Gibbs, S. Does Dyslexia exist? **Journal of Philosophy of Education**, v.42, n.3-4, 2008.

FAWCETT, A. J.; NOCOLSON, R. I. Performance of dyslexic children on cerebellar and cognitive tests. **Journal of Motor Behavior**, v. 31, p. 68–78, 1999.

FULGENCIO, L. **A construção da realidade em Piaget e Winnicott: o desenvolvimento dos esquemas cognitivos e socioemocionais (youtube)**. Disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=cLYrfGxj4](http://www.youtube.com/watch?v=cLYrfGxj4) >. Acesso em 10/04/ 2016.

FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo do ensino e aprendizagem. **Psicol. USP**, v.10 n.2 São Paulo, 1999.

GERTEL, M. C. R. **Família e escola: interface do atendimento fonoaudiológico de crianças com transtorno de linguagem**. Doutorado em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

GARRIDO, J. **Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de esclarecimento do estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia**. Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT20-5518--Int.pdf> >. Acessado em: 20 de abril 2016.

GUIMARAES, A. A. (1999). **O amor e ódio na vida do professor: passado e presente na busca de eles perdidos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

HUBER, S., SURY, D., MOELLER, K., RUBINSTEN, O., NUERK, H. C. A general number-to-space mapping deficit in developmental dyscalculia. **Research in Developmental Disabilities** 43–44 32–4, 2015..

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, de Thomas S. Kuhn Tradução de Carlos Marques Lisboa: Guerra & Paz, 2009.

KUPFER, M. C. A violência na educação: Educação violenta. In D. L. Levisky (Org.), **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. (17) 3, p. 367-379, 2004.

\_\_\_\_\_. Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal **Temas em Psicologia** - 2009, v (17) 2, p. 359 – 370, 2009.

LERNER, R. A Psicanálise na escola. In: Macedo, L. e Bernadete, A. de. A. **Psicanálise e Pedagogia** (Orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MACEDO, L. **Saber ser: competência e Habilidades**. In: Macedo e Bernadete (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002..

\_\_\_\_\_. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Educação On-Line - [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) - O site da Educação p. 1-16, 2007. Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_fundamentos\\_para\\_educacao\\_inclusiva.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp). Acesso em: 10 de Maio 2009.

MASSI, G. A. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paideia**. v.21, n.50, p.403-411. Ou 21(50), 2011.

\_\_\_\_\_. Dislexia ou processo da aquisição da escrita? **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo 16 (3), p. 335, 369, 2014.

MARIN-PADILHA, M. Developmental neuropathology and impact of perinatal brain damage. III: gray matter lesions of the neocortex. *Journal Neuropathol Exp Neurol* v. 58, p. 407-29, 1999.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/São Paulo: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n.28, p.31-48, 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Alfabetização: passado, presente, futuro**. São Paulo: FDE, p.9-25, 1993.

MAZZOLINI, B, P. M. **Provisão ambiental e a capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2011.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. S. **Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora**, v. 4, no 1, p.15-23, janeiro-junho de 2010.

PEREIRA, M. A. **A constituição do si-mesmo e o uso da mente m Winnicott: ressonâncias escolares**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2014.

RIBEIRO, M. J. **Considerações sobre o desenvolvimento excessivo da inteligência na criança e o papel do pai na dependência relativa**. Disponível em < file:///C:/Downloads/37-43-1-SM.pdf >.

RUBINO, R. Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. **Estilos da Clínica**, 13(24), 84-97, 2008.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura**. Porto Alegre, RS: Artmed., 2006.

SIEGEL, L. S. Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on Guckenberger v. Boston University. **Journal Learn Disabil**; v. 32, p. 304-19, 1999

STEIN, J.; WALSH, V. To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia. **Trends in Neuroscience**, v. 20, p. 147–152, 1997.

VELLUTINO, F. R. *Dyslexia: Theory and research*. Frank R.. Cambridge, MA: The MIT Press, 1979.

WINNICOTT, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo. In: Winnicott, C., Shepherd, R., Davis, M., (orgs). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WANGA, L., TASI, H. & YANG, H. (2012) Cognitive inhibition in students with and without dyslexia and dyscalculia. **Research in Developmental Disabilities**, 33 1453–1461.

XIBERRAS, M. **As teorias da Exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

### **Gabriella Rossetti Ferreira**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-311-8

