

Perfil dos professores do ensino fundamental de uma rede pública sobre transtornos de aprendizagem

*Andréa Carla Machado**
*Karina Kelly Borges***
*Maria da Piedade Resende da Costa****
*Maria Amelia Almeida*****

Resumo

O presente estudo se propôs identificar o saber daquele que atua diretamente com o aluno, o professor, por considerá-lo um personagem importante no processo de identificação de alunos com transtornos de aprendizagem. Assim, o objetivo foi verificar e analisar o conhecimento do professor quanto ao transtorno de aprendizagem. Para atender ao objetivo, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas em 78 professores de ambos os gêneros, com média do gênero feminino 80% e média do gênero masculino 20%, com média de idade de 35 anos e 7 meses ($DP=6,4$), pertencentes a uma rede pública de ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Na análise foram observados três grupos de professores, aqueles que apresentam conhecimento, aqueles que apresentam conhecimento parcial e os que desconhecem o assunto. Torna-se de extrema importância que se realizem projetos de formação para a prática de leitura do professor, onde se discutam as suas atitudes afetivas, experiências pessoais e pedagógicas, as concepções que ele tem sobre os transtornos de aprendizagem, suas características e construção de programas para que possam motivar o aluno para a aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno de aprendizagem; Professores; Escola.

* Pós-doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.

** Professora doutora da Fundação Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

*** Professora doutora da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.

**** Professora doutora da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.

Profile of elementary school teachers of a public network about learning disabilities

Abstract

This study set out to identify the knowledge of him who acts directly with the student, the teacher, so consider it an important character in the process of identifying students with learning disabilities. So the goal was to verify and analyze the knowledge of the professor regarding the learning disorder. To meet the goal, it was applied a questionnaire with open and closed questions in 78 teachers of both genders with a predominance of the female, with an average age of 35 years and 7 months belonging to a public elementary school in a medium-sized town in the State of São Paulo in Brazil. In the analysis it was observed three groups of teachers, those who have knowledge, those who have partial knowledge, and those who are not aware of the matter. Becomes of utmost importance taking place training projects for teachers reading, where they discuss their affective attitudes, personal experiences and pedagogical, the conceptions that he has on the learning disabilities, their characteristics, so that they can motivate students to learn.

Keywords: Learning disability; Teachers; School.

Introdução

Sabe-se que a educação brasileira tem, historicamente, vivenciado muitos problemas: um ensino elitista, de natureza excludente, que culpabiliza o aluno pela não aprendizagem, ao invés de focalizá-lo como sujeito do direito que ele efetivamente é, partindo de suas peculiaridades individuais e de suas necessidades educacionais para elaborar e administrar o desenvolvimento do projeto pedagógico e do plano de ensino (LEITE; ARANHA, 2005).

Para Ciasca (2004), a aprendizagem “é uma atividade individual que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos para reter itens ou habilidades deliberadamente repetidas de momento a momento, mas se amplia na qualidade do aprendido, no grau de abstração e com transcender da idade” (p. 21).

Portanto, a escola configura um excelente campo de atuação para os que se preocupam com a qualidade dos estímulos que interferem no desenvolvimento da criança; isso envolve o professor, considerando que este, ao estar em contato diário com a criança, é o primeiro a perceber muitas das dificuldades que a mesma possa vir a apresentar, como, por exemplo, transtornos de aprendizagem (SIQUEIRA, 2003; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRIATO, 2005).

As dificuldades de aprendizagem podem surgir em qualquer etapa do desenvolvimento acadêmico do escolar e podem comprometer o desempenho deste em atividades de leitura, escrita e cálculo-matemático. Como as manifestações das dificuldades de aprendizagem se assemelham às manifestações de escolares que apre-

sentam transtornos de aprendizagem, torna-se necessário, no contexto educacional, diferenciar ambas as terminologias (CAPELLINI, 2012).

Não existe um consenso sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, nem como, ou por que, ou quando, esta se manifesta. Segundo a literatura (CAPELLINI, BUTARELLI; GERMANO, 2010), as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um grupo heterogêneo de manifestações que ocasionam baixo rendimento acadêmico nas tarefas de leitura, escrita e de cálculo matemático. Podem ser caracterizadas como transitórias e podem ocorrer em qualquer momento no processo de aprendizagem.

Já os transtornos de aprendizagem se caracterizam como uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, acrescentando ao transtorno de aprendizagem uma disfunção do Sistema Nervoso Central, relacionada a uma “falha” no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional. Diferentemente de uma dificuldade escolar que está relacionada especificamente a um problema de ordem e origem pedagógica. De qualquer forma, tanto os transtornos quanto as dificuldades geram problemas escolares, ou melhor, com a capacidade de aprender, por esse motivo, identificar o conhecimento do professor possibilita distinguir diferenças, permitem traçar o processo de intervenção diferente dos rótulos, estigmas proporcionando novas relações entre o aprender, o aluno e a escola (CIASCA, 2004; FLETCHER; *et. al.* 2009; CAPELLINI, 2012).

Mas, a falta de um consenso entre as terminologias e definições, a respeito dos problemas que comprometem o desempenho acadêmico do escolar na literatura nacional, faz com que, tanto por parte de professores e profissionais da área ocorram confusões diagnósticas, gerando o que é chamado de falso-negativo e falso-positivo, no âmbito do diagnóstico das alterações da aprendizagem.

De acordo com Capellini (2012), o falso-positivo e o falso-negativo, em aprendizagem, se referem a uma identificação errônea, realizada a partir de avaliações educacionais ou clínicas, que revelam que um escolar que esteja em fase de apropriação de leitura e escrita seja identificado com transtornos de aprendizagem. Estas situações de confusão, na identificação e diferenciação entre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos de aprendizagem, contribuem para que os falsos diagnósticos de transtornos de aprendizagem ocorram em abundância no contexto educacional.

Nessa perspectiva, um professor que lida com escolares no processo de aquisição da leitura, escrita e matemática, se munido de conhecimento para tal diferenciação, poderá adotar, mais precocemente, ações que otimizem o desenvolvimento destas, e, conseqüentemente, também proporcionar intervenções específicas e adequadas de acordo com as manifestações dessa população de escolares (GOTO, 2006; CARVALHO; CRENITE; CIASCA, 2007).

O diagnóstico diferencial se faz importante para descrever a diferença entre transtorno de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, pois há equívocos que levam a concepção errônea da dificuldade, como já mencionado anteriormente.

Se o professor tem uma postura negativa ao aluno, a escola pode ser relacionada ao desprazer. O ensino não pode ser apenas uma obrigação, um dever; assim fica pesado, penoso, deve ser, acima de tudo, uma realização de vida, um prazer. Sendo assim, o conhecimento do professor referente aos transtornos de aprendizagem permite ao mesmo tornar a escola um marco ainda mais forte no desenvolvimento da leitura, escrita e matemática nos escolares; e também, fazer com que esse período na escola seja fonte riquíssima de estímulo com um aprendizado efetivo, superando assim, as expectativas relacionadas ao desempenho escolar (PETIT, 2006; GAVALDON, 1997).

No presente trabalho, foi utilizada a terminologia Transtorno de Aprendizagem, concordando com o DSM-IV(1994), bem como com a literatura, quando a mesma refere que definir tal transtorno não é uma tarefa fácil, pois diferentes disciplinas estão envolvidas em seu estudo; sendo, portanto, foco de interesse de pedagogos, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e neuropsicólogos, os quais, com suas abordagens teóricas diversas, auxiliam como o problema é definido (LEITE, ARANHA 2005; CAPELLINI, 2012; FLETCHER, 2009, SALLES; CORSO, 2013).

Considerando aprender pouco, uma dificuldade, e ensinar sem compromisso, uma variável, a problemática contorna a ênfase do desconhecimento do professor com relação aos problemas comportamentais e dos transtornos de aprendizagem, que levam a uma atuação equivocada no processo educacional.

Entretanto, o diagnóstico de um transtorno de aprendizagem não é tão simples de se fazer, é preciso livrar-se da possibilidade de que fatores pedagógicos e condição socioeconômica familiar não estejam causando falhas no desenvolvimento escolar do aluno (CIASCA; ROSSINI, 2000; PESTUN; CIASCA; GONÇALVES, 2006, MACHADO; ALMEIDA, 2012). Assim, o professor tem um papel importante, já que sabe-se que tais problemas aparecem em crianças com idade pré-escolar e escolar, sendo a sala de aula um local proveniente de identificar, levantando sinais para os alunos elegíveis a apresentarem transtornos de aprendizagem (PESTUN; CIASCA; GONÇALVES, 2006).

No entanto, se faz necessário que o profissional especializado em educação especial possa compartilhar com professores regulares os saberes específicos e auxiliar colaborativamente (MACHADO; ALMEIDA, 2013) as instituições educacionais onde atua, a propor programas que tenham em seu cerne a importância do levantamento das manifestações apresentadas pelos escolares com mau desempenho escolar.

Por esse motivo, ter conhecimento sobre transtornos de aprendizagem pode ajudar o professor, já que estudos demonstram que o professor é o intermediário para a procura dos pais aos serviços de saúde, com queixas de dificuldades de aprendizagem (PESTUN; CIASCA; GONÇALVES, 2006).

Alguns estudos nessa vertente de investigação sobre o conhecimento dos professores foram realizados. Um deles (LOPES; CRENITE, 2012) relata a concepção dos professores sobre transtornos de aprendizagem após uma intervenção de formação junto a uma fonoaudióloga. Os resultados indicaram que os professores desco-

nheciam a temática, mas a intervenção foi efetiva junto a eles quando analisados os dados pós-testagem.

Desse modo, faz-se necessária a descrição de conceitos sobre a diferenciação entre transtorno de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, para uma análise do propósito principal deste estudo, a investigação do conhecimento do professor quanto aos transtornos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, esse trabalho objetivou verificar e analisar o conhecimento dos professores a respeito dos transtornos de aprendizagem.

Metodologia

Local e participantes

Os participantes do estudo foram professores da primeira etapa do ensino público regular de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, totalizando um número de 78 de ambos os gêneros com predomínio do gênero feminino, sendo 80%, e do gênero masculino, 20%, com a média de idade de 35 anos e 7 meses ($DP= 6,4$) e 100% dos professores possuem formação em curso superior em Pedagogia. Os professores incluídos neste estudo foram aqueles que possuíam no mínimo cinco anos de experiência no ensino, que encontraram em sua prática crianças e adolescente com dificuldades de aprendizagem. Sendo o critério de exclusão o tempo de trabalho inferior a cinco anos.

Material

A elaboração do questionário foi realizada a partir da revisão da bibliografia, objetivando atingir a proposta do trabalho. Para isso, o questionário elaborado conteve nove perguntas, sendo essas divididas por blocos temáticos, os quais fazem alusão à 1-) ordem pedagógica (relacionado à realização das atividades e estratégias em sala de aula), 2-) ordem cognitiva (habilidades vinculada às tarefas relacionadas à funcionalidade das áreas corticais) e 3-) ordem conceitual (conhecimento do professor sobre o tema).

Procedimentos de coleta dos dados

Inicialmente, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP – SP, com o protocolo número 4558/2010, onde, após a aprovação do mesmo, deu-se início a pesquisa de campo. Consta também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme resolução 196/06, o qual foi assinado pelos participantes da pesquisa ficando uma cópia com cada um e uma também com a pesquisadora.

O questionário foi submetido a um teste piloto, no qual duas professoras pertencentes à outra escola e cidade, também do interior do Estado de São Paulo, que atendiam aos critérios estabelecidos, responderam as questões, voluntariamente, sendo que essas não foram incluídas no estudo final. Em média realizada, as professoras responderam o questionário em 15 minutos. Salienta-se que o material também

foi submetido à análise de uma fonoaudióloga para verificar a aplicação dos termos empregados. A partir das análises obtidas por estas respostas, o questionário sofreu algumas alterações cabíveis, correspondendo ao interesse do estudo.

Ressalta-se que o questionário foi aplicado para as professoras coletivamente em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico), o qual foi estipulado pela escola.

Análise dos dados

Após a obtenção dos resultados, os dados foram agrupados nos três blocos temáticos: ordem pedagógica, ordem conceitual e ordem cognitiva, dividindo, assim, as nove questões em três, cinco e uma, respectivamente.

Nessa perspectiva, queremos referenciar que os métodos de análise de dados quantitativos foram gráficos oriundos do aplicativo Excel, utilizando frequência relativa para então descrevermos graficamente.

Definimos como frequência relativa (%) de uma variável como o quociente de sua frequência absoluta pelo número total e elementos observados.

Resultados

Foram realizadas nove questões referentes ao tema, as quais serão apresentadas nos seus blocos temáticos, já explicitado anteriormente.

Bloco 1 – Questões de ordem pedagógica

Foi perguntado aos professores se os alunos com transtorno de aprendizagem são aqueles que recebem atividades apropriadas para sua idade e capacidade e não rendem nas tarefas: 67% responderam não e 33% responderam positivamente. A outra questão faz menção à metodologia de ensino, ou seja, se são as crianças que não se adequam a maneira do professor ministrar o conteúdo e por isso apresentam dificuldade no processo de aprendizagem, nessa pergunta 58% dos professores responderam que não; 20% sim e 2% não souberam responder. A última questão inserida neste bloco diz respeito às adaptações. Nessa direção, foi perguntado se as atividades para crianças com transtorno de aprendizagem devem ser evitadas para que não haja constrangimento: 94% responderam não; 2% responderam que devem ser evitadas e 4% dos professores não souberam responder, como podemos observar na figura 1.

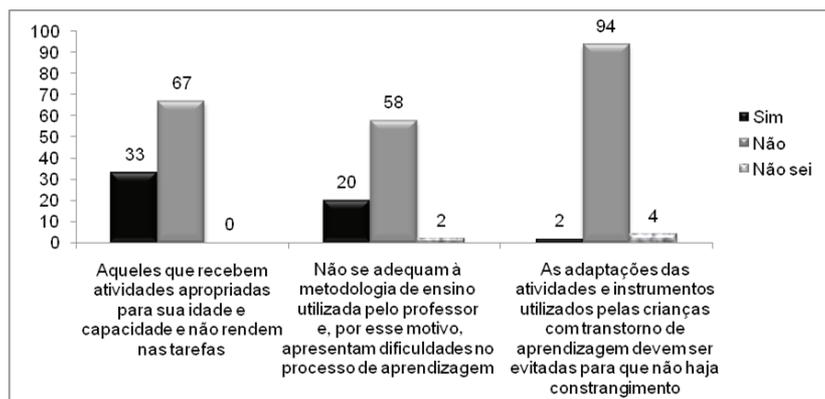


Figura 1: Questões de ordem pedagógica.

Bloco 2 – Questões de ordem conceitual

Das cinco questões contempladas nesse bloco, a primeira refere-se à distinção entre transtorno de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, 67% responderam sim, já 30% dos professores acham que não há distinção entre os termos transtorno e dificuldade, e 3% deles não souberam responder. A outra questão indaga o professor se as crianças com transtornos apresentam comprometimentos envolvendo o comportamento dentro da sala de aula e fora dela, 57% responderam que não há comprometimento devido à criança ter o transtorno de aprendizagem, 41% responderam positivamente e 2% não sabiam. Na terceira, foi perguntado se para eles, professores, o transtorno de aprendizagem está relacionado a fatores pedagógicos, ou seja, se o desempenho da criança direciona-se ao método de ensino, as atividades dadas em sala, etc.; 51% responderam que sim, 46% responderam negativamente e 3% não souberam responder. A quarta questão versa sobre a relação dos fatores ambientais para o desenvolvimento do transtorno de aprendizagem, os professores escolheram a alternativa negativa com 55%; já 45% deles responderam que há sim uma relação entre os fatores ambientais. Na última questão, indaga se o transtorno de aprendizagem pode provocar sérios problemas de adaptação escolar, 60% responderam sim e 40% responderam negativamente. As respostas estão apresentadas na figura 2.

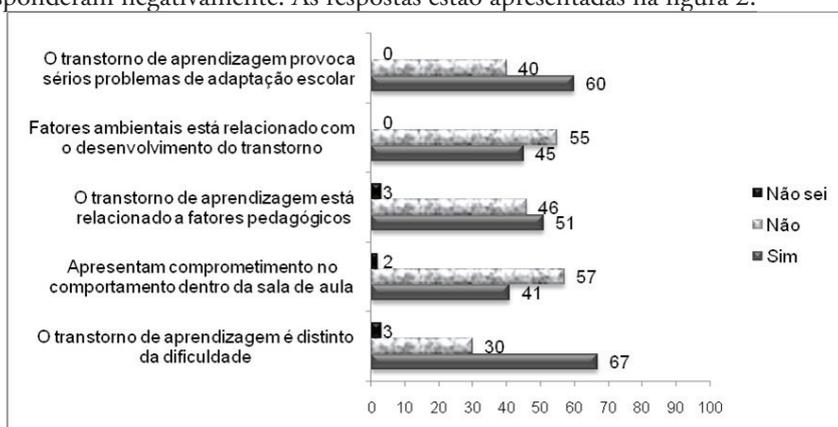


Figura 2: Questões de ordem conceitual.

Bloco 3 – Questões de ordem cognitiva

Na única questão referente a essa temática, pergunta aos professores se o desempenho dos alunos com transtorno de aprendizagem está relacionado a problemas como déficit de atenção, memória, percepção, problemas da linguagem oral, escrita, leitura, raciocínio matemático, 61% dos professores responderam sim e 39% não acham que esse transtorno tem relação com tais problemas. Como demonstra a figura 3.

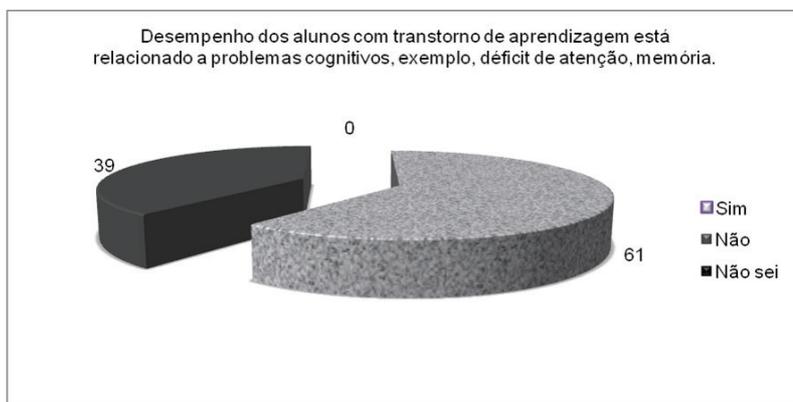


Figura 3: Questões de ordem cognitiva.

Discussão

Nessa leitura, podemos enfatizar que há três grupos de professores, aqueles que apresentam conhecimento, aqueles que apresentam conhecimento parcial e os que desconhecem o assunto. Embora os dados nos mostraram que os professores não apresentaram conhecimento diante do tema, é importante ressaltar que há algumas discussões não na tentativa de justificar essa defasagem, mas de relacionar os problemas com situações reais, como a questão da formação dos professores, como enfatiza Carvalho, Crenite e Ciasca, (2007) e Lopes e Crenite, (2012).

A problemática da formação pode estar relacionada aos investimentos públicos, que acabam sendo para áreas mais nobres desvinculadas da maioria, e os professores, muitas vezes, têm que arcar financeiramente com sua formação profissional (MELLO, 2000).

Além disso, há questões que envolvem o contexto escolar. As escolas sem estrutura de fazer um programa de identificação para sinalizar os alunos que apresentam maior comprometimento nas áreas de leitura, escrita e matemática. Pois, é mister salientar que no contexto escolar, na maioria das vezes, é o professor que percebe as dificuldades do aluno, e um investimento profissional se torna essencial para auxiliar o aluno no desenvolvimento acadêmico (GOTO, 2006; CARVALHO; CRENITE; CIASCA, 2007).

Ressalta-se que torna-se de extrema importância a realização de projetos para formação na prática de leitura do professor, onde se discutam as suas atitudes afetivas,

experiências pessoais e pedagógicas, as concepções que ele tem sobre os transtornos de aprendizagem, suas características, para que possam motivar o aluno para a aprendizagem (BARROS; GOMES, 2008;).

Assim, na perspectiva da importância de construção de programas, configura-se tanto a consultoria colaborativa quanto o modelo de Resposta a intervenção (RTI), ambos na vertente do trabalho colaborativo bastante difundido na área de Educação Especial (CAPELLINI; ENICÉIA; MENDES, 2007; MACHADO; ALMEIDA, 2012).

Com os resultados desse estudo nas questões referentes às de ordem pedagógicas e conceituais, podem ser indicados, por exemplo, programas de formação continuada, e nesses enfatizados a importância da consultoria colaborativa, no qual trabalha, colaborativamente, o professor regente e um profissional especializado, onde juntos promovem oportunidades de atividades diversificadas, de acordo com a necessidade do aluno, como visto em Machado e Almeida (2013).

Nas questões de ordem cognitiva, isto é, perguntas que enfatizam a importância das funções neuropsicológicas (atenção, memória, percepção) que estão envolvidas na aprendizagem, e os alunos com transtornos de aprendizagem, apresentam defasagem no desempenho, os resultados evidenciaram que ainda uma parcela dos professores não vêem relações entre esses elementos. Diante disso, poderia-se sugerir, ainda no campo da Educação Especial, o modelo de Resposta à intervenção (RTI), o qual proporciona aos alunos níveis de intervenções específicas e intensivas de acordo com a sua necessidade e dificuldade, minimizando os casos de transtornos de aprendizagem falsos-positivos e falsos-negativos (CAPELLINI, 2012), pois o aluno não respondendo adequadamente as intervenções dadas, torna-se elegível ao encaminhamento para os serviços de Educação Especial e, assim, a investigação poderá se tornar totalmente individualizada e analisadas pormenor as funções neuropsicológicas, cognitivas-linguísticas, psicossociais e familiares envolvidas no processo da aprendizagem (SALLES; CORSO, 2013).

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo verificar e analisar o conhecimento do professor do ensino público sobre o tema transtorno de aprendizagem. E os resultados apontaram que houve um desconhecimento do professor quanto às categorias levantadas: pedagógica, conceitual e cognitiva.

Assim, cabe ressaltar que este tema não deve ser esgotado, uma vez que, corroborando com as evidências encontradas na literatura, os programas de orientações nas escolas, o incentivo a formação continuada de professores e a divulgação de pesquisas sobre os transtornos no meio educacional permitem a escola se tornar um marco ainda mais forte no desenvolvimento da aprendizagem, como, por exemplo, em leitura e escrita dos escolares. Isso sinaliza a necessidade de ações conjuntas entre a saúde e a educação, para que o período escolar se torne, cada vez mais, fonte riquíssima de estímulo e aprendizado efetivo.

Portanto, torna-se importante o desenvolvimento de projetos que visem à capacitação dos professores do ensino público para identificar sinais diferenciais sobre o transtorno de aprendizagem, contribuindo para que as atividades em sala tornem-se adequadas para a população de alunos ressaltada nesse texto, bem como que programas possam ser realizados para que os professores tenham a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas.

Referências

- BARROS, T. N.; GOMES, E. G. Perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 332-342, 2008.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; MANFRINATO, J. W. S. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. **Psicologia em estudos**. Natal, v. 10, n. 2, p. 245–52, 2005.
- CAPELLINI, S. A. Dificuldades de aprendizagem. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. **Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- CAPELLINI, S. A.; BUTARELLI, A. P. K.; GERMANO, G. D. Dificuldade de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª série do ensino público. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 37, p. 146-164, 2010.
- CARVALHO, F. B.; CRENITE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbio de aprendizagem na visão do professor. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo. v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.
- CIASCA, S. M. Distúrbio e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004. p. 19-31.
- CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo. v. 8, n. 48, p. 11-6, 2000.
- DSM IV – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** 4. ed. texto revisado, 1994.
- FLETCHER, J. M.; *et. al.* **Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GAVALDON, L. L. **Desnudando a escola**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- GOTO, A. F. Memórias de uma pesquisa voltada à dificuldade de aprendizagem com alunos de 1ª série. **Revista Virtual**. abr/dez 2004. Disponível em: <www.cdr.unc.br>. Acesso em: 13 fev. 2009.
- LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. v. 21, n. 2, p. 207-15, 2005.
- LOPES, R. C. F.; CRENITE, P. A. P. Estudo analítico do conhecimento do professora respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC**. v. 16, 2012.
- MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Desempenho em tarefas de leitura por meio do modelo RTI: resposta a intervenção em escolares do ensino público. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 89; 208-14, 2012.
- MACHADO, A. C. ALMEIDA, M. A. Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. **Revista de Psicopedagogia**. v. 30, n. 91; 21-30, 2013.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Perspectiva**. São Paulo. v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ENICÉIA G. MENDES. “O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.” **Educere et Educare**. v. 2, p. 113-128. 2007.
- PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**. São Paulo. v. 60, n. 2-A, p. 328-32, 2006.
- PETIT, M. Através do professor, o aluno. **Associação Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo. v. 67, n. 1, p. 12-5, 2006.

SALLES, J. F.; CORSO, H. S. Funções neuropsicológicas relacionadas ao desempenho em leitura de crianças. In: AVES, L. M. MOUSINHO, R. CAPELLINI, S. A. **Dislexia novos temas, novas perspectivas**, v. 2. São Paulo: WAK, 2013.

SIQUEIRA, C. L. O. **Fracasso escolar**: das escolas para as clínicas de fonoaudiologia [mestrado]. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

Correspondência

Andréa Carla Machado – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. Jardim Guanabara, CEP:13565-905 – São Carlos, São Paulo – Brasil.

E-mail: decamachado@gmail.com – karinakborges@ig.com.br – piedade@ufscar.br – ameliama@terra.com.br

Recebido em 18 de fevereiro de 2014

Aprovado em 17 de julho de 2014