

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA –UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL –PROJETO PROFESSOR NOTA 10

CARMENE DE SOUZA CRUZ
OTÁLIA MOREIRA DE JESUS
VANDIMAR PEREIRA DE SOUZA
WELTON JOSE LEITE

DISLEXIA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES

Brasília, 2005

CARMENE DE SOUZA CRUZ
OTÁLIA MOREIRA DE JESUS
VANDIMAR PEREIRA DE SOUZA
WELTON JOSE LEITE

DISLEXIA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES

Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília - UniCEUB como parte das exigências para conclusão. do Curso de Pedagogia _ Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental _ Projeto Professor Nota 10

Orientadora: Maria do Carmo Nascimento Diniz

Brasília, 2005

RESUMO

A educação é um instrumento capaz de ampliar e sedimentar o conhecimento, revertendo seus benefícios ao próprio indivíduo e ao meio social. Portanto, a inclusão é uma necessidade real na educação, onde visa proporcionar meios de incluir todos aqueles que foram segregados por um longo período, sem direito ao convívio social e ao conhecimento. A dislexia não é um tema novo. Desde de 1887, estudiosos já procuravam desvendar seus mistérios, no entanto em pleno século XXI, a dislexia ainda é desconhecida pelos educadores. “Estudos realizados no mundo inteiro sobre dislexia não deixam dúvidas de que os leitores disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes” Shaywitz (2006 p. 70). O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa. Entende-se por pesquisa qualitativa segundo André (1986): “observa o ambiente natural como sua fonte direta de dado e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são predominantemente descritos”. Esta pesquisa foi realizada numa escola classe da rede pública de ensino pertencente a Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, teve como sujeitos da pesquisa: diretor, orientador educacional, professora e aluno. O objetivo geral desta pesquisa é proporcionar a criança disléxica à oportunidade de ser incluída no contexto educacional, para que ela possa desenvolver suas potencialidades, tornando assim ativa na construção do seu próprio conhecimento, dessa forma exercendo a cidadania. Os instrumentos da pesquisa foram: análise documental, observação e entrevista semi-estruturada. Os resultados da pesquisa foram elencadas nas seguintes categorias: inclusão, formação de professores e dislexia. Na categoria inclusão obteve como resultado: o aluno disléxico está incluso no meio social, no entanto ele não está totalmente incluso, pois suas dificuldades relacionadas à dislexia não estão sendo trabalhadas, não há um acompanhamento pedagógico adequado, mediante a isto o processo de ensino-aprendizagem está prejudicado. Na categoria formação de professores, verificou-se que os docentes não possuem formação adequada para atender as diversidades encontradas no dia-dia de sala de aula com o aluno disléxico, há apenas um esforço para melhor atendê-lo e não recebem apoio da instituição para o atendimento do aluno. Na categoria dislexia, as dificuldades apresentadas pelo aluno não estão sendo trabalhadas para o desenvolvimento integral das potencialidades e suas dificuldades auditivas, visuais e fonológicas. Concluímos com esta pesquisa que a dislexia é desconhecida pelos educadores desta instituição e está presente dentro da sala de aula, sendo deixada para trás pelos educadores e pela família que demonstram um acompanhamento inadequado. Diante do exposto entendemos que a instituição de ensino pesquisada não está preparada para o atendimento à criança disléxica necessitando de uma preparação dos seus recursos humanos como: o aperfeiçoamento de todo corpo docente e funcionários da escola, e também de recursos materiais adequados necessários a um atendimento eficiente, que possa contribuir no desenvolvimento das potencialidades do portador de dislexia.

Palavras chave: inclusão, formação de professores e dislexia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus pela oportunidade de ampliar nossos conhecimentos, pela satisfação em estarmos vencendo mais uma etapa em nossas vidas.

Aos nossos familiares pelo apoio, incentivo, compreensão e em suportar pacientemente nossas ausências.

Agradecimento especial a Valdemar Pereira de Souza.

A orientadora Maria do Carmo Nascimento Diniz, pelo auxílio na realização deste trabalho.

“Aceitem o meu ensino, e não o dinheiro; prefiram o conhecimento, em lugar do ouro, porque a sabedoria vale mais do que as pérolas”. Pr. 8, 10-11

SUMÁRIO

1- Introdução	06
2- Referencial Teórico.....	08
2.1- Educação: Uma Visão Histórica	08
2.2-Educação Inclusiva: Um pouco de sua história.....	14
2.3 -A Exclusão e Inclusão	16
2.4- Histórico da Educação Inclusiva no Brasil	23
2.5- Inclusão nas Escolas	27
2.6 - dislexia: Um Breve histórico.....	31
2.6.1- Dislexia e distúrbio de aprendizagem.....	33
2.6.2- A Família, Pedra Angular para a criança disléxica	40
2.6.3- Algumas Considerações Sobre o Cérebro do Disléxico no Processo de Leitura a Partir da Observação feita por Shaywitz.....	41
2.7- Conhecimento e Ensino Aprendizagem	46
2.8- Adaptação Curricular	51
2.9- Relação Professor e Aluno	54
2.10- Avaliação no Contexto Escolar	56
2.11- Formação de Professores	61
3. Metodologia	68
4- Discussão Análise e dos Dados	70
4.1- Resultados	80
5- Considerações Finais	83
6-Referencial Bibliográfico	87
7- Apêndices	93
7.1 -Apêndice A- Roteiro para Análise Documental	94
7.2- Apêndice B– Roteiro de Observação	95
7.3- Apêndice C- Roteiro para Entrevistas	96
7.4- Apêndice D- Roteiro da entrevista com o Aluno.....	100
8- Anexos	101
8.1- Anexo I- Definições das Categorias	102
8.2- Anexo II- Sugestões para os professores auxiliarem os Pais do Disléxico.....	103

1- INTRODUÇÃO

Desde muito tempo o conceito de Educação vem sendo analisado e discutido para melhor atender seus educandos. Ao refletir sobre a educação chega-se a conclusão de que o modelo antigo não atingia de maneira satisfatória a todos os cidadãos. Outrora as escolas atendiam apenas as crianças que se encaixavam no modelo padronizado de educação. Ao analisar a clientela das escolas percebeu-se que um percentual muito grande de crianças não era contemplado por essa educação, crianças essas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais. Percebe-se então a necessidade de incluí-las no processo educacional.

Para atender essa nova demanda criou-se à modalidade de Ensino Especial. Propondo uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (DECLARAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, art. 1º).

No entanto, todos esses esforços ainda não foram suficientes para atender as reais necessidades dos educandos, pois esses continuavam segregados em instituições, sem o direito ao convívio social.

Segundo Montoan (2005):

A escola tem que ser o reflexo do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito a educação.

Dentro do universo de toda essa complexidade encontra-se a dislexia. Esta é uma das mais comuns deficiências de aprendizagem. Ela é definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. A dislexia pode ser adquirida ou hereditária, com alterações genéticas apresentando ainda alteração no padrão neurológico. Cerca 15% da população mundial é disléxica. O termo dislexia foi criado por um médico oftalmologista alemão, doutor RUDOLPH BERLIN em 1872 para nomear uma

dificuldade de leitura de um dos seus pacientes. Em 1896 W. PRINGLE NORGAN e em 1897, KERR também abordaram o problema da dislexia.

O referido tema para pesquisa: "Dislexia: O desafio dos professores" será abordado devido a necessidade de um maior aprofundamento sobre a dificuldade de aprendizagem, pois percebe-se uma falta de conhecimento por parte dos professores. O embasamento teórico é fundamental para que estes possam traçar metas e objetivos para conduzir o disléxico na construção do conhecimento.

É notório que a dislexia está presente na sala de aula e muitas vezes passa despercebida, pela falta de preparo do professor, que encara essa dificuldade como desinteresse do aluno, em outros casos, chega-se erroneamente a conclusão que o aluno seja incapaz de aprender. Essa situação acaba refletindo na visão que a criança tem dela mesma, dificultando assim a aprendizagem abalando a sua auto-estima.

Quando o professor percebe tudo isso e reconhece a importância de estar valorizando a diversidade e potencialidade de cada um estará de fato contribuindo para a verdadeira inclusão.

O objetivo geral da pesquisa é o de propor à criança disléxica a oportunidade de ser incluída no contexto escolar para que ela possa desenvolver suas potencialidades tornando assim ativa na construção do seu próprio conhecimento, dessa forma exercendo a cidadania.

Os objetivos específicos são:

- Constatar se a escola e o professor estão preparados para a inclusão do aluno disléxico;
- Perceber se o aluno disléxico está incluso na sala de aula;
- Reconhecer a relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem do disléxico;
- Verificar a importância da família na inclusão e desenvolvimento da criança disléxica no contexto escolar.

Espera-se que esse projeto contribua para uma educação inclusiva e que possa ajudar o disléxico a ser capaz de superar suas dificuldades e o preconceito que ainda está presente na sociedade.

Ao pesquisar sobre dislexia estaremos contribuindo com informações que possam subsidiar o trabalho do professor no seu planejamento, atendendo assim as reais necessidades dos disléxicos no processo de ensino-aprendizagem.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- EDUCAÇÃO: UMA VISÃO HISTÓRICA

Há muito tempo a Educação, através da história, constitui instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade dominante aceitas. Pois é daí que se pode difundir uma cultura geral, que na verdade não é geral, mas forma específica da cultura dominante do país, além de treinar os educandos para certos tipos de conceitos (ocupação) a dispor das classes dominantes, a que faz, entretanto, meio ao espírito e das peculiaridades da sociedade.

A história da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa: trata-se, no primeiro caso, de aceitar que, segundo Cambi (1999):

A história não é apenas um objeto que podemos estudar e o nosso estudo dela, é também uma espécie de relação com o passado mediado por uma forma específica de discurso escrito”. Em segundo caso, trata-se de romper com uma visão (natural ou racional) que oculta a historicidade da reflexão pedagógica e impede a compreensão da forma como se construíram os discursos científicos na arena educativa em simultâneo com o desenvolvimento de grupos profissionais e de sistemas especializados de conhecimento.

Deste antigamente a educação formal já era distribuída aos indivíduos que tinha direito a ela, e sempre dentro das necessidades da sociedade como se acha constituída. Sendo ela “Educação formal” a educação de poucos, onde havia ou há um limite neste tipo de educação, afirmando o que diz Durkhei (1978):

A educação resume-se à ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”. (p. 41)

Na educação grega (aproximadamente 1200 a 800 a.C.) a doutrina socrática, se alia ao partido conservador e aristocrático, desdenhado a educação moderna e enaltecendo a dos bons tempos antigos, onde deram ênfase ao cultivo do espírito que tinha um caráter mais artístico que intelectual. Esclarecendo a grande importância da aprendizagem de um instrumento musical. Sendo também um fator importante da educação da época a formação física. Tudo isso era uma das fundamentais preocupações dos poetas deste tempo. Nessa

época nasce uma cultura diferente em relação ao passado. Feita de conhecimentos e de capacidades distintas da sapiência dos sacerdotes. Onde a transmissão dessa cultura é tarefa da atividade educativa. Sendo uma educação pública retirada da família e do santuário que visa à formação do indivíduo e das suas virtudes “persuasão e capacidade de liderança sobre qualquer coisa”. Para Cambi (1999):

Entende por uma educação que se liga a palavra e a escrita e tende a formação do homem como orador, marcado pelo princípio do kalokagathos “do belo e do bom” e que visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas adquire pelo estudo e pelo empenho.

Na Idade Média a educação (instrução) sofre uma profunda transformação, institucionaliza o nível superior numa organização totalmente nova como a *universitas studiorum*, livre agregação de docentes e estudantes que acolhe as diversas especializações do saber e forma os profissionais para uma sociedade em transformação.

A Idade Média apresenta um longo período de transformações geográficas, sociais, políticas, econômicas e culturais que, embora agregadas em torno da mensagem cristã posta como cimento espiritual de toda época, manifesta alguns efeitos que terão uma longa duração também na época moderna.

Os efeitos históricos da Idade Média salientados por Cambi (1999), apresentam os seguintes pontos:

No campo educativo, estruturas de longa duração: tais serão; a formação profissional artesanal ligada ao saber corporativo organizado, separado da cultura geral: embora seja este um aspecto herdado do mundo antigo; as instituições sociais de caráter religioso que, também no Estado Moderno, são prepostas como núcleos de formação de base; a família vista como investida de um dever essencial de educação, colocado antes de qualquer intervenção pública, sendo assim, fundamental; o nascimento de instituições caritativo-educativas que organizam de maneira nova o empenho da sociedade em relação às diversas classes de indivíduos que nela convivem, de modo a atingir até mesmo os mais marginais.

A educação na sociedade Feudal (Idade Média) época que desenvolve entre 476, ano do fim do Império Romano do Ocidente, e 1492, ano da descoberta da América. O Feudo é uma sociedade territorial governada por um senhor que age dentro dela como fonte de seu direito.

Na sociedade Feudal (hierárquica e estática), a problemática educacional coloca-se de forma radicalmente dualista, com uma nítida distinção de modelos, de processos de

formação, de locais e de práticas de formação, entre as classes inferiores e a nobreza, delineando formas e percursos radicalmente separados; do mesmo modo a educação se organiza em instituições “como a família e a igreja” que tem uma identidade suposta permanente. A educação na Idade Média é, portanto, dividida entre nobreza e povo, entre escola e aprendizagem, mas também se nutre da Paidéia cristã, da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos studia humanitatis, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia, “na teorização da educação subtraída à influência única do costume”. Os modelos e as práticas educativas também se ressentem diretamente dessa ambigüidade, dessa auto-suficiência e dessa atenção dada a culturas vizinhas, mas diferentes.

Para Cambi (1999), todo o universo da educação sofre uma transformação no sentido burguês: Especializa-se, articula-se, socializa-se e, gradativamente, também se laiciza, se separa do predomínio eclesiástico, pondo em ações os primeiros germes da Idade Moderna.

Segundo Quintiliano (aproximadamente 40 a.C. – 118 d.C.) “de Institulione oratória é um verdadeiro tratado de educação intelectual e moral”.

Clemente de Alexandria (aproximadamente 160 a.C. – 220 d.C.) é um dos representantes da tradição racionalista onde reconhecia a razão com base fundamental do conhecimento humano. Segundo ele a pedagogia, é a religião: ela é ao mesmo tempo o ensinamento do serviço de Deus, educação em vista do conhecimento da verdade e boa formação que conduz ao céu.

Segundo Aristóteles (aproximadamente 332 a. C) a finalidade da educação era o bem moral, na qual consiste a felicidade. Esta deve ser entendida como a plenitude da realização do humano no homem. Para Aristóteles existiam três elementos da educação: natureza, hábito e a razão. A esses três elementos correspondem três momentos na educação: a educação, e do caráter e a intelectual.

A História da Educação antiga também veio repensada de maneira mais problemática através das obras de Jaeger “dedicada à formação do grego” e que cedia espaço ao teatro e à poesia além da poesia.

No império, a educação deixou de ser assunto particular e adquiriu um caráter mais técnico que filosófico, aplicado aos problemas práticos.

Na república dos primeiros tempos a educação adquire aparências aristocráticas, endereçando-se aos patrícios. Embora seja era poderosa a influência dos patrícios, também é importante ressaltar que aos antigos romanos também ocupou no lar uma posição mais elevada que a Grécia, que tratava de uma educação mais moral que intelectual. A partir do século III a.C., porém, em virtude da expansão romana pelo mediterrâneo, a educação desse povo sofre sensíveis mudanças.

Com Santo Ambrósio (aproximadamente 354 – 430 D.C) o cristianismo começa a ver-se como meio de disciplina, e a pedagogia como um processo de contemplação. O ponto de partida de sua pedagogia é a situação aflitiva em que o homem se encontra. Tem que decidir, muitas vezes, em frente a objetivos antagônicos. A resposta coerente está na disciplina cristã.

Para Santo Agostinho (354 – 430), só se chega à posse da verdade através de uma experiência pessoal. Só se aprende quando se reconhece interiormente a verdade; esta não pode vir do exterior: habita dentro de cada um.

No período da Renascença (aproximadamente 1378 a 1453) que adotou uma concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e no momento presente. Esta nova maneira de encarar a vida provocou um tipo diferente de educação, chamada humanista, onde se baseava na formação da personalidade humana, em contraposição à vida claustral. De onde surgiu o a palavra humanidades, para designar estudos preferentemente humanos, em oposição aos estudos teológicos chamados divinos.

O agostiniano Martinho Lutero (1483 – 1546) foi o principal inspirador da reforma. Lutero se esforça por resolver a questão. Começa apontando uma distinção fundamental entre o homem exterior ou corporal e o homem interior ou espiritual. Segundo Lutero (aproximadamente 1483 – 1546):

Se o homem não deve fazer o bem para merecer a salvação, é contudo obrigado a observar uma certa disciplina; pela caridade para com o próximo, agindo com este como Cristo agiu, o cristão é obrigado a realizar boas obras. “Esta doutrina da justificação pela fé, opondo-se à salvação pelas demais obras da igreja, é geralmente considerada a pedra angular da revolta luterana”.

No século XVII (1592 – 1670) a educação teve o notável pedagogo Comênio, nascido na Moravia, região, da Europa Central.

Comênio (1657), aplicou quase todos os grandes princípios da pedagogia progressiva, fixou as bases da organização do ensino, desde a escola maternal até a academia, chamou a atenção dos educadores para o desenvolvimento das aptidões da criança em contato com as coisas e elevou-se ao plano moderno da escola unificada.

Apesar de Comênio (1657), afirmar “que todas as coisas que fazemos e sofremos nesta vida demonstram que nela não conseguimos nossos ultimo fim”, fala da necessidade da rapidez no ensino, do planejamento, da graduação, da economia e da utilidade.

Locke (aproximadamente 1632 – 1704) deu origem a uma nova teoria do conhecimento. Contrapôs-se a Descartes no tocante às idéias inatas, acreditando que todo o conhecimento humano deriva da percepção sensorial.

Para Locke (1632 – 1704):

A mente humana é uma tabula rasa, “papel em branco” no qual nada está escrito. Não contém noção alguma: nem mesmo a idéia de Deus ou qualquer noção do certo ou errado. Somente se registra algo na mente do recém-nascido quando ele começa a perceber o mundo exterior por meio dos sentidos. Mas, as idéias simples resultantes da percepção sensorial são tão-somente as bases do conhecimento. Nenhum ser humano poderia viver inteligentemente apenas com elas. Tas idéias simples devem ser fundidas em idéias complexas. Sensação e razão são indispensáveis, uma fornece a matéria-prima do conhecimento e a outra trabalha a, dando-lhe forma significativa. Desse modo os homens, somente com o emprego de suas faculdades naturais, podem alcançar todo o conhecimento que possuem sem ajuda de nenhuma impressão inata, e podem chegar à certeza sem tais noções ou princípios.

No século XVIII, aproximadamente 1751, permaneceu o desejo de examinar tudo e aceitar apenas a verdade, e a vontade de não se curvar perante qualquer autoridade ou afirmação. Surge grande interesse pela Matemática, Astronomia, Ciências naturais e dentre outras.

Um protesto importante que marcou o século XVIII foi a Revolução Francesa (1789) que afetou a vida religiosa, econômica e educacional da França.

Neste período a primeira educação devia ser puramente negativa. O educador deveria esperar, com alegre confiança, a marcha natural da educação e intervir o menos possível no processo de formação. A natureza humana é boa, por isso a primeira educação deveria ser negativa.

Segundo Hubert (aproximadamente 1781 – 1788):

Nas sociedades corrompidas, a educação dos homens é viciosa por si mesma, contradiz a da natureza, falseia até a das coisas. Cumpre, pois, corrigir a ordem

costumeira e não pretender formar o homem para a sociedade senão quando já à educação da natureza e das coisas produziram seus efeitos.

No século XIX aproximadamente em 1776 a 1903, a organização do trabalho científico foi-se aperfeiçoando cada vez mais. Então Marx propõe uma concepção dinâmica do mundo que se aplicou ao comportamento dos homens. O crescente poder do proletariado motivou a participação do povo na vida política e acentuou a inclinação separatista entre escola e Igreja, que já se manifestava na Revolução Francesa.

Acreditava-se que, com o fim do Regime Militar, que poderíamos novamente discutir questões sobre educação de uma forma democrática e aberta. A discussão sobre as questões educacionais já havia perdido o seu caráter pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, a sala de aula, didática e a dinâmica escolar em si mesmas. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante no Regime Militar, profissionais das áreas de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na educação e a concretizar discursos em nome dela.

A teoria educativa do século XIX representada pela pedagogia experimental, científica ou exata. Só hoje em pleno século XXI nas chamadas sociedades desenvolvidas é que a educação formal está sendo universalizada, ou seja, passando a ser distribuída a todos. Sendo que historicamente, toda “educação formal” visava treinar certos indivíduos para certas posições e ocupações na sociedade. Onde a educação em geral correspondia a um conjunto de atitudes e hábitos pelos quais a sociedade distinguia o homem educado ou de boa educação.

A cada minuto, horas, dias... a educação está sendo apreciada e julgada por opiniões de profissionais que atuam nessa área. “Onde a modernidade se concretiza por um rompimento com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação de conhecimento” (Marcondes, 1999; p. 20).

Pois, quando a sociedade está formada e apresenta-se transparente esses objetos particulares de educação não parecem impostos, mas algo de pacífico e aceito, representando a educação “existente”, e não um tipo de educação dentre outros, mas, para a sociedade que os seguem, a educação do homem. Ficando claro que a grande dificuldade com que muda a educação depende dessa relação orgânica que se tem com a sociedade.

Se a educação existente faz parte de uma organização da sociedade, expandi-la e modificá-la, é o mesmo que dizer, mudar para atender a fase de mudança social presente. Ou seja, a simples expansão da educação, sem a necessária modificação para adaptar-se às novas condições sociais, talvez, perderá a sua função de instrumento de controle e desenvolvimento da própria sociedade.

Segundo Durkheim (1978):

A educação significa socializar os indivíduos, fazendo com que eles partilhem as idéias e as normas vigentes numa sociedade, mostrando ao homem que sua individualidade só é realizada plenamente por meio dos interesses sociais. Essa idéia geral orienta a concepção de educação como fator de equalização social que veicula o discurso do tratamento igual de indivíduos que, em suas condições sociais concretas, lidam com desigualdades geradas pela estrutura social.

Enfim, até o outro critério moderno de se ter que conhecer o educando antes de educá-lo, sobre o qual se fundamenta o predito “educação individual”, é também distinta do princípio científico e do método de Montessori. Segundo este não se pode conhecer o educando a priori, porque as atividades psíquicas são latentes e só a concentração e a atividade podem revelá-los. E, por isso, a educação mesma é a que faz manifestos os caracteres psíquicos infantis: é a “pedagogia” que revela a psicologia, e não vice-versa. Para conhecer o menino é necessário oferecer-lhe os meios necessários à sua vida interior e deixá-lo em liberdade para manifestar.

2.2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Em todo o curso da história da educação, o processo educacional sempre teve a sua complexidade, contudo, o tema das necessidades educativas especiais dos educandos representa grande desafio que se apresenta a educadores e autoridades de todo o mundo.

Criou-se um pressuposto de que a segregação escolar das pessoas portadoras de deficiência permitiria melhor atendê-las em suas necessidades. Nesse período surgiram escolas especiais para portadores de algum tipo de deficiência.

Por volta do ano de 1500 na Europa começaram a surgir movimentos para ensinar as pessoas portadoras de deficiências. Antes deste tempo os deficientes eram deixados em

asilos porque se julgava que eles não possuíam capacidade de aprendizagem, por serem considerados 'anormais'. Nesta época não existiam escolas voltadas a pessoas deficientes, o que tinha era alguns educadores que atendiam as crianças deficientes. Eram professores particulares e só eram atendidas aquelas crianças que tinham uma boa condição econômica e mesmo esses atendimentos eram destinados às crianças surdas.

No ano de 1700 estes atendimentos foram estendidos às crianças cegas, no entanto as crianças com deficiência mental permaneceram nos asilos.

As primeiras instituições especializadas começaram a surgir na França no ano de 1760, onde foi criado o Instituto de surdos-mudos. E em 1784 também na França foi criado o Instituto dos jovens cegos. Com a criação destes dois institutos algumas pessoas começaram a se interessar a estudar e atender as pessoas deficientes, contudo o processo permanece lento porque não se tinha o apoio da sociedade. E nestas escolas eram ensinados apenas trabalhos manuais e a comunicação através de gestos, o aprendizado dos cálculos, a literatura a escrita demoram muito para serem ensinadas pelos institutos, os avanços eram bem lentos neste período. Quase um século depois de iniciado esse trabalho, foi inventado o método Braille, precisamente em 1824 por um jovem rapaz que tinha 15 anos e era cego (LOUIS BRAILE), inventou o método usado para ler e escrever baseado em pontos, porém o método só foi reconhecido e oficializado em 1854, e que é usado até hoje pelos cegos.

Em 1832 foi criado na Alemanha o primeiro instituto para pessoas com deficiência física onde eles começaram a receber educação. Até então estes trabalhos apenas estavam sendo desenvolvidos com surdos e cegos.

No ano 1848 nos Estados Unidos as pessoas com deficiência mental começaram a receber atendimento, onde lhes foram ensinados comportamentos sociais. O ensinamento ministrado nas residências e só em 1896 e que os deficientes começaram a receber atendimento fora da residência.

A partir deste longo período é que houve um crescimento das instituições especializadas para atendimento de pessoas deficientes e não mais professores particulares, e com aumento destas instituições outros tipos de deficiências e distúrbios também foram sendo atendidos. As referidas instituições se localizavam mais nos Estados Unidos e Canadá. Os deficientes eram segregados a estas instituições.

A partir de 1900 é que começaram surgir algumas classes especiais nas escolas regulares, onde as crianças foram atendidas em forma de caráter educacional, e em grande parte o crescimento dos serviços educacionais para deficientes e os movimentos de pais que começaram a ganhar força a partir de 1950 porque até então eles não eram ouvidos em seus anseios.

2.3 - A EXCLUSÃO E INCLUSÃO

A tensão entre exclusão e inclusão tem sido uma força transformadora na sociedade e na educação norte-americana. As escolas públicas, em particular, têm experimentado estágios de incorporação de um grande número de crianças com deficiência nas salas de aula. Nos Estados Unidos, até aproximadamente 1.800, a grande maioria dos alunos tidos como aprendizes com deficiência, não eram considerados dignos de educação formal. Posteriormente depois da independência, o apelo para separar todos os dependentes e desviantes dos padrões (Hawes, 1991; Rothman, 1971) afetou durante muitos anos às pessoas portadoras de necessidades especiais. No decorrer do século XIX e parte do século XX, houve um período prolongado de educação especial para pessoas com deficiência.

Muitos desses aprendizes, anteriormente segregados, beneficiaram-se do movimento social rumo à educação inclusiva.

Nos primeiros anos de educação inclusiva, grande parte dos alunos pobres dos Estados Unidos, seja de um grupo minoritário ou pessoas com deficiência, a primeira dificuldade era simplesmente ter acesso à educação. Em 1779, Thomas Jefferson propôs um plano para o primeiro sistema educacional sustentado pelo Estado para ajudar a proporcionar educação aos pobres de Virginia.

Conforme STAINBACK e STAINBACK (1999) com o fim da Guerra Americana da Independência, em 1783, grupos e cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. A maior parte dos indivíduos colocados em instituições de reabilitação eram considerados nessa época integrantes de vários grupos justapostos, indigentes, pessoas com comportamentos fora dos padrões, pessoas com deficiência visível, minorias e muitos imigrantes recém-chegados.

Já nos primórdios do século XVII, médicos dos Estados Unidos perceberam a necessidade de se trabalhar com pessoas com deficiências, onde eles pudessem obter algum desenvolvimento e aprendizado.

De acordo com STAINBACK e STAINBACK (1999) no final do século XVII, o médico Benjamin Rush foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência. Mas só mais tarde em 1817 Thomas Gallaudet estabeleceu um dos primeiros programas especiais de educação o “Asilo Norte-Americano para a Educação e Instrução dos Surdos e Mudos”. Outro exemplo é o “Asilo para Educação dos Cegos”, fundado em 1829, em Watertown, Massachusetts, e a Experimental School for Teaching e Training Idiotic Children “Escola Experimental para Ensino e Treinamento de Crianças Idiotas” fundada em 1846, em Barre, Massachusetts. Um dos acontecimentos mais importante da transformação da sociedade colonial em nacional no final do século XVIII e início do século XIX foi estabelecer estas instituições.

Vários líderes da educação especial da época, como Samuel Gridley Howe (Schwartz, 1956), fizeram notáveis esforços para promover a idéia de que todas as crianças, incluindo as com necessidade especiais, deveriam ter direito ao ensino. Contudo, o fato de todas as escolas de treinamento para pessoas com deficiência serem organizadas como asilos, com uma doutrina militar, condenava-se a locais em que eram mais controladas do que ensinadas.

Apesar desse movimento ter sido às vezes lento, mas as transformações resultaram no progresso da Educação Especial, pois as instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer durante o final do século XIX até a década de 1950. Onde outra tendência se desenvolvia: a criação de escolas comuns “públicas”, onde a maior parte das crianças passaram a serem educadas.

Nesta época as instituições residenciais e as escolas especiais permaneceram sendo as indicadas para educar alunos cegos ou surdos ou com deficiência física. Segundo Sigmon (1983), “quase todas as crianças confinadas a cadeiras de rodas, não-treinadas no controle das funções fisiológicas ou consideradas ineducáveis eram excluídas devido aos problemas que o seu ensino iria envolver” (p. 3).

De acordo Stainback (1999):

Na virada do século XX, o movimento de eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas com deficiência. Entre 1900 a 1930, disseminou-se generalizadamente a idéia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça à civilização, devido à sua composição genética. Esta percepção foi acrescentada à disposição de muitos educadores e do público em geral para permitir a segregação e outras práticas tais como a esterização (Davis 1930; Goddard 1914,1915; Gosney, 1929; Laughlin, 1926; Worthington, 1925) e encorajou o currículo escolar baseado nas necessidades ou nos níveis de habilidades dos alunos e na expansão das classes especiais.

Até então o currículo discriminava crianças pobres, pois estas não possuíam condições de se manterem na escola com as mesmas condições dos alunos ditos normais." as crianças pobres eram relegadas a ambientes inferiores e não acadêmicos (Chapman 1998).

Foram criadas e logo se expandiram as classes especiais. Que segundo Chaves (1977), as classes especiais não surgiram por razões humanitárias, mas porque às crianças eram indesejadas nas salas de aula da escola pública regular (p. 30).

Já nas décadas de 1950 e 1960, segundo Stainback (1999):

O uso de classes especiais nas escolas públicas foi o sistema preferido de prestação de serviços educacionais para a maior parte dos alunos com deficiência, sendo também que foi durante este período que as atitudes da sociedade em relação ao espaço físico das pessoas com deficiência nas escolas começaram a sofrer mudanças (p.38).

Durante as décadas de 1950 e 1960, conforme STAINBACK (1999), os movimentos dos direitos civis organizados por pais de alunos com deficiências fundaram organizações como a National Association For Retarded Citizens (Associação Nacional para os Cidadãos Retardados) e iniciaram com sucesso, reivindicações legais a educação de seus filhos e a defender os direitos dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares mais normalizados (p.39).

Em 1973, o Ato de Reabilitação de 1973 (PL 93-112) particularmente a parte 504 e as emendas posteriores, garantiram os direitos dos indivíduos com deficiências no emprego e nas instituições educacionais que recebem recursos federais. Uma força por parte dos pais, dos tribunais e dos legisladores resultou no Ato da Educação para todas as Crianças Portadoras de deficiência, de 1975 (PL 94-142), que foi promulgado em 1978.

Mais ou menos no final da década de 1970 e aproximadamente inicio da década de 1980, alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos

em meio turno. Também começaram receber serviços educacionais nas escolas alunos com deficiências que no passado não foram atendidas.

A cada ano que passava, acreditava-se que a necessidade de incluir alunos com deficiência no ensino regular era importante e aumentava a todo instante.

Desde as décadas passadas acredita-se que sempre existia uma firme tendência rumo a inclusão, como também entende que houve tentativas de retardar, de parar e até querer reverter o ensino inclusivo.

Acredita-se que ainda são evidentes as tentativas para resistir ao ensino inclusivo. No período entre 1977 a 1990, constatou-se que aconteceram pouquíssimas mudanças na colocação de alunos com deficiência como um grupo no âmbito nacional.

O movimento da inclusão “As Escolas São para Todos” ganhou forças no início da década de 1990. Nesta época a influência deste movimento foi ampliada e aplicada fora do campo da educação especial e nos tribunais, sendo parte dos esforços gerais de membros espalhados pelos Estados Unidos e outros países almejando o propósito de promover a inclusão.

Com isto fazem-se necessárias reformas, reestruturação e renovação das escolas. As pessoas que estão diretamente relacionadas com a inclusão das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola. Segundo Fullen (1943):

Na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que as novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas a maioria não consegue isso. Não há dúvida sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas para descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas (p.68).

Acredita-se que na década de 1990, o acontecimento importante foi o vínculo do movimento da inclusão com a reforma geral da educação. A reestruturação da escola para todos os alunos é vista como objetivo fundamental pelas principais associações profissionais, incluindo a Association For Supervision and Curriculum Development (ASCD) (1992) e a National Association of State Boards of Education (NASBE) (1992).

Desde as décadas passadas até hoje o número de escolas que busca atualizar a visão da educação inclusiva são crescentes, onde este movimento tem ampla condição de expandir as práticas da inclusão para um número cada vez maior de escolas.

Diante de qualquer “muralha”, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é a marca presente que escolas e a sociedade sempre lutaram e vão continuar marchando em direção a praticas inclusivas.

Segundo Sapoam – Sheivin (1994):

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alguns educandos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos.

“A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Mensagem transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre as Necessidades Educacionais Especiais. Onde entende que o ensino inclusivo é a pratica da inclusão de todos, independente de sua cor, tamanho, etnia ou talento, dentro de escolas e salas de aulas que atendam todas as necessidades deixando-as satisfeitas.

Acredita-se que educando todos os alunos juntos, os indivíduos com deficiências têm oportunidade de se integrar a sociedade presente. Os arranjos inclusivos como consulta cooperativa e o trabalho em equipe e dentre outros é amplo para todos ao envolvidos com a escola, “professores, sociedade e todos os educandos”.

Segundo (Brinker e Thorpe, 1983, 1984; Epps e Tindal, 1987) alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambiente integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados.

Os educandos ditos “normais” aprendem a ser sensíveis, a respeitar e a crescer sociavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais dentro do grupo que está inserida. Entende que após a criança ter terminado os estudos, ela será capaz de participar de algum tipo de atividade ou situação integrada. Ela apresentará habilidades sociais que antes não teria tido e capacidade para agir em situações mais amplas do que seria capaz se não tivesse sido inserida em um ambiente que seja inclusivo.

Conforme Brown v. Board of Education (1954) a educação especial pode gerar um sentimento de inferioridade com relação à situação “das crianças” na comunidade que pode afetar seus corações e suas mentes... A sensação de inferioridade afeta a motivação da criança para aprender “e” tem uma tendência a retardar o desenvolvimento educacional e mental.

(p.493). E mais, acredita-se que um ambiente segregado não prepara para uma vida integrada... (Massachusetts Advocacy, 19887, p. 4).

Acredita-se que os educandos necessitam dos serviços, mas em ambientes acolhedores e integrados, e em proporcionar a eles atualização de suas habilidades. Entende-se que evidenciamos nas escolas e nas salas de aula que apesar das diferenças, todos temos direitos iguais, e que também é verdade quando as escolas incluem os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis de paz social e da cooperação. O educando sabe que há diferença entre ele e a criança deficiente, mas aceita este fato como uma diferença, e não como algo que se deva temer.

Deve apagar de uma vez os erros do passado, onde os alunos com deficiência eram excluídos, sempre deixados à margem, pois o ensino inclusivo nos ensina a aceitar as pessoas que são diferentes.

Conforme Forest (1988), "se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada, e realmente queremos que alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber bem esta pessoa e prover as suas necessidades" (p. 3).

Acredita-se que um dos principais objetivos do ensino inclusivo é servir da melhor forma e com precisão a todos os educandos.

Ao termo necessidades especiais (pessoas portadoras de necessidades especiais) necessitam de instruções, de instrumentos e de equipamentos especializados onde todo este apoio deve ser integrado "e associado" a uma reestruturação das escolas e das classes.

O movimento de inclusão social começou nos meados da segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomando forte impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e acredita-se que vai desenvolver fortemente nos primeiros anos do século XXI, alcançando o mundo. Sendo muito recente o conceito e a prática de inclusão.

No entender de Fletcher (1996) "tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um 'problema' do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação"(p.7).

Portanto, segundo (Sasaki, 1997):

A pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. A fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações. E que este modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da

sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, ai sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe de algum tipo de serviço para solucioná-lo.

A idéia de integração surgiu para derrubar a exclusão que ocorria a tempo total, ou seja, as pessoas deficientes eram excluídas da sociedade para qualquer atividade, nesta época elas eram consideradas inválidas.

Segundo (Sasaki, 1997, p. 1) se há algumas décadas culturas eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

A prática da integração social só teve maior impulso em meados da década de 80, a partir do surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Conforme Sasaki, (1997, p. 3) a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através de um sistema de cooperação. Sendo a diversidade humana representada, por origem nacional, sexual, religião, idade, cor, raça e dentre outras.

A integração e a inclusão social são muito importantes, pois o que a sociedade atual quer atingir é uma sociedade que seja realmente inclusiva. Onde a integração social tem uma parte muito decisiva a cumprir, “apagando situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas”.

2.4 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, o processo também foi lento, e as primeiras instituições se votaram para o atendimento de pessoas cegas e surdas. Em 1835 houve apresentação de um projeto de alfabetização de cegos e mudos na Assembléia Legislativa pelo deputado Cornélio Ferreira, mas, o referido projeto foi arquivado. Por meio de um decreto imperial, em 12 de setembro de 1854, teve início o atendimento escolar para pessoas com deficiência. Fundou-se o primeiro institutos para cegos (o Imperial Instituto par meninos cegos). Hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant na cidade do Rio de Janeiro. E em 1857 o primeiro Instituto para surdos também no Rio de Janeiro Mazzota (2001, p.29). A fundação do Imperial Instituto se deu em grande parte a José Alves de Azevedo, brasileiro que era cego e estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado no século XVIII. Segundo Mazzota (2001, p.28) em 17 de maio de 1890 foi assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca e por Benjamin Constant o decreto de nº 408 aprovando seu regulamento. A partir da referida data no Brasil foram criados alguns institutos seguindo o modelo europeu sendo como internato e não como instituição educacional.

De 1905 a 1950 foram criadas muitas instituições para o atendimento de pessoas deficientes onde eram instituições particulares e algumas de iniciativas oficiais, mas não eram suficientes para atender a demanda. Em 1957, o Governo Federal assume em nível nacional a educação dos deficientes. E em 1971, a primeira LDB entra em vigor e nela foram inscritos dois artigos (88 e 89) onde faz referência à educação dos portadores de necessidades especiais. Artigo 88 (integrar os portadores de Necessidades Especiais na comunidade, sua educação deverá enquadrar-se no Sistema Geral de Educação).

No entender de Mazzota (2001):

O princípio básico implícito neste artigo é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviço educacionais especiais. Pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação estava enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “Sistema Geral de Educação” (pg. 68).

No artigo 89 da mesma Lei diz: o Poder Público tem o compromisso de dispensar tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimo e subvenções relativa à educação de excepcionais. Segundo Mazzota (2001):

Nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais se por serviço especializado ou comum. Esta circunstância acarretou na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais e na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, sendo considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação tornaram-se ilegíveis ao tratamento especial (pg. 68).

Na Constituição de 1967 também tem um artigo garantindo aos portadores de necessidades o direito a educação para integração à comunidade. Na década de 1950 e nos anos 60, como os alunos portadores de necessidades eram impedidos de freqüentar as escolas comuns, surgiram as escolas especiais e depois as classes especiais dentro das escolas comuns. Daí o sistema educacional ficou com dois sub-itens funcionando paralelamente e sem ligação um com o outro. A educação comum e a educação especial.

Mazzota cita que na lei de educação de 1971, no artigo 9º, faz referência à educação especial, delegando aos Conselhos Estaduais de Educação da garantia do recebimento de tratamento especial nas escolas e nos anos de 1960 a 1970 o governo transfere o que era de sua responsabilidades para as ONG s devido ao crescente número de instituições filantrópicas. No ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) ligado ao Ministério de Educação.

Na década de 70, constitui-se a fase da integração das pessoas com necessidades especiais. Nesse período houve mudanças filosóficas em relação à idéia de educação integrada, porém só eram considerados integrados aqueles estudantes com necessidades especiais que conseguissem se adaptar à classe comum e não o sistema que deveria se adaptar aos portadores de necessidades, onde excluía aqueles que não se adaptavam às classes comuns permanecendo assim nos centros especiais.

A partir da Segunda metade da década de 80, surge a fase de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais. Na Carta Magna promulgada em 1988 foram criados direitos para os portadores de necessidades especiais, (capítulos, artigos e

incisos). Dentre eles está o artigo 208, inciso III, que trata da educação, habilitação e reabilitação das pessoas deficientes e a sua inserção na vida social.

Esse atendimento não quer dizer que o educando com necessidades educacionais especiais devam estudar em instituições separadas, enclausuradas, longe da sociedade como se fossem desiguais e não tivessem o direito e nem tampouco condições de estarem juntos inseridos na sociedade. No entanto, alguns educandos necessitam de atendimento especializado, sendo assim, muitas vezes faz-se necessário as Escolas de Ensino Especial para melhor atendê-los.

Nos anos 90, a fase da inclusão ganha força, sendo criados alguns documentos, entre eles a Declaração de Salamanca onde foi oficializado o termo "inclusão" no campo educacional; e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais. O documento foi adotado por mais de 300 participantes de mais de 92 países e 25 organizações internacionais, presentes na Conferência Nacional sobre a Educação de Necessidades Especiais.

No ano de 1996 foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de modo que nação pudesse ter uma lei que fosse condizente com a Constituição Brasileira a nova LDB traz algumas inovações, não só para a educação em geral, como também para a educação especial. Para ela foi dedicado um capítulo com mensagem de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, além da ampliação de oportunidades, como, por exemplo, a legalização da Educação Infantil, incluindo a criança com necessidades educacionais especiais nessa etapa escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, também assegura o direito à educação ao educando com necessidades educacionais especiais, nos artigos 12, 23, 24 e capítulo V, que trata da modalidade de Ensino Especial:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

V. Prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento.

VI. Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em série anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos, não seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou de forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

Art.24. Avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos e dos resultados ao longo do período, sendo os eventuais provas finais.

Art. 58. Entende-se por Educacional Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

I - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educando especial.

II - O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

III - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns.

Não só a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Criança e Adolescente, também se preocupou em deixar claro no Art.53, incisos I, II e III, Art.54, inciso III; a preocupação em assegurar o direito da criança e do adolescente a ter uma educação de qualidade que supra as suas necessidades educacionais para melhor esclarecimento:

Art. 53, incisos I, II e III.

“A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando -lhes”:

I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- Direito de ser respeitado por seus educadores;

III- Direito de contestar critério avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mediante as normas legais citadas anteriormente, o Brasil tem em suas mãos um grande poder legal para trazer todas essas crianças para as escolas, dando a elas o direito a freqüentar a rede regular de ensino, satisfazendo assim suas reais necessidade educativas.

Segundo Stainback (1999):

O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo as práticas cada vez mais inclusivas (pg. 24).

2.5- A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com outro tipo de condição atípica. A inclusão é baseada em princípios como: aceitação das diferenças individuais como um atributo não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de toda a pessoa. Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

Creemos e proclamamos que(...) as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos; além do mais, elas oferecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhora a eficiência e em última análise o custo-benefício de todo o sistema educacional.

As pessoas portadoras de necessidades especiais já conquistaram, com dignidade, um merecido espaço em meio à sociedade, contudo, estas pessoas estão longe de se verem livres da mazelas do preconceito, dos estereótipos e de alguns mitos. Não obstante o esforço de todos os envolvidos na educação, não faltam dificuldades para implementação do processo e a transição para a "integração escolar". Desde a falta de acesso dos alunos com necessidades especiais à escola, passando pela pouca qualificação dos profissionais até chegar na falta quase

generalizada de recursos, quiçá pela falta de interesse público."A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos idéias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando" LDB (1996).

É de responsabilidade da União, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios, assegurar os direitos das crianças e pessoas especiais (com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiências físicas, sensorial, mental ou múltiplas, altas habilidades, superdotação ou talentos) serem integrados na sociedade. "O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter". Salamanca (1994)."Devem também dar condição para que isso aconteça. Como a adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos e principalmente a adequação dos professores e demais profissionais envolvidos nesse processo". "A preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas". Salamanca(1994.p.27).

Todas barreiras são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades destas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifesto pelo assistencialismo e paternalismo que ainda campeiam em nossa sociedade. É exatamente isso que a educação inclusiva deve-se propor a superar lançando mão do concurso do esforço de educadores e dos agentes políticos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994.p.41):

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se conseguir Educação para todos precisa ser conhecido como uma política-chave do governo ter um lugar de destaque no plano de desenvolvimento de uma nação.(...) Conquanto as comunidades devam desempenhar um papel essencial no desenvolvimento das escolas inclusivas, o apoio e estímulo do governo são também primordiais na busca de soluções eficazes e viáveis.

A inclusão é um assunto objeto de discussão em diversos setores como as escolas e instituições sociais. Diversos autores, professores, assistentes sociais e toda a sociedade debatem sobre o tema não só no Brasil.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais são mais bem atingidas dentro de escolas inclusivas que atendem todas as crianças na comunidade.(...) Enquanto as escolas inclusivas oferecem ambientes favoráveis para se conseguir oportunidades iguais e participação plena, seu sucesso exige um esforço conjunto, não somente de

professores e funcionários da escola, como também de alunos, pais, família e voluntários.(p. 11).

Mas na verdade, o que é inclusão? De acordo com Sassaki (1997):

É como processo social pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui um processo bilateral na qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade busca em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (p.03).

Cabe a cada um de nós, membro da sociedade brasileira, entender a necessidade do nosso papel nesse processo, pois o que vai garantir a verdadeira inclusão é reconhecer-mos que ela não deve ficar apenas nos discursos teóricos e na forma da lei.

A Declaração de Salamanca deixa claro que:

Os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornar economicamente ativos e promover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação e às experiências da vida real fora da escola. Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classes mais adiantadas devem incluir programas transitórios específicos, apoio para ingressarem no ensino superior sempre que possível e subsequente treinamento profissional que os prepare para atuarem como membros contribuintes independentes em suas comunidades após terminarem os estudos. Estas atividades devem ser executadas com a participação ativa de conselheiros profissionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessados.(1994, 56).

A matriz da política educacional de inclusão é o da Declaração Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e o Plano Nacional de Educação para todos (Brasil, 1993). Essa declaração propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para todos, art.1º).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular (BRASIL, 1994, PP. 17 E 18).

De acordo com Montoan (2005):

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho para todos é ver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de viver os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade.

Nessa linha de ação, surge o conceito de “Necessidades Educacionais Especiais”, que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua vida. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1194, P.P. 17 E 18).

O Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993), e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações complementares ou suplementações para que se fizessem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e processo de aprendizagem dessas crianças.

É essencial que a criança com necessidades especiais seja vista a partir de uma nova dimensão, ou seja, como uma pessoa capaz de vencer desafios, adquirir conhecimentos e desenvolver-se, dentro de suas possibilidades, como qualquer indivíduo.

AINSCOW (1995) "afirma que se torna fundamental a escola passar de uma visão estreita e mecanicista do ensino, na qual os alunos não progredem em virtude de suas dificuldades ou deficiências. Para que a inclusão social e escolar seja construída”, adota como objetivo primordial em curto prazo a interação junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida deste sujeito na comunidade no sentido de nela promover os ajustes (físicos materiais, humanos, sociais, legais...) que se mostrem necessários para que as pessoas com deficiência possam imediatamente adquirir condições de acesso comum da vida social. Aranha (2001) in Pietro (2002).

E ainda segundo Aranha (2001), a inclusão escolar “prevê interações decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...)”. Assim, “além de se investir no processo de

desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (Grifos da Autora). In Pietro (2002)”.

Nesse sentido de acordo com Sasaki, caberá a escola:

Preparar para incluir nela o aluno portador de necessidades educacionais especiais: Sensibilização e treinamento dos recursos humanos da escola (todos os funcionários de todos os níveis). Reorganização dos recursos materiais e físicos da escola. Preparar a comunidade para incluir nela o futuro trabalhador. Sensibilização das empresas, entidades e órgãos da comunidade, através de palestras, exposições, visitas e outros eventos. Sensibilização de pais de alunos (portador de deficiência ou não) para um papel mais ativo em prol de uma escola inclusiva e de uma sociedade inclusiva.(p.117)

2.6 DISLEXIA

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE DISLEXIA

Na Inglaterra, no final do século XIX, na comunidade rural de Seafort na parte central da Escócia, encontram-se relatos feitos por médicos, onde afirmavam que crianças que pertenciam à sociedade Vitoriana eram brilhantes, motivadas, vinham de famílias escolarizadas e conscientes, tinham professores interessados, contudo eles não conseguiam aprender a ler. Segundo SHAYWITS, esse foi o primeiro relato da dislexia.

O Dr. W. Pringle Morgan de Seafort escreve um parecer sobre um adolescente de 14 anos (Percy) no British Medical Journal também descrevendo a dificuldade de um adolescente em ler e escrever, mas tinha uma capacidade da leitura de número e conseguir efetuar aritmética.

Segundo Shaywits, (2006):

Morgan captou os elementos básicos subjacentes ao que chamamos hoje de dislexia do desenvolvimento. Percy parecia ter todo equilíbrio intelectual e sensorial necessário para a leitura, mas ainda assim não conseguia ler, o difícil parece apenas envolver a leitura de letras e palavras, pois Percy se dava muito bem em matemática. Como Morgan disse logo adiante o número 07 é facilmente reconhecido e lido, mas não a palavra sete. Morgan foi a primeira pessoa a considerar a cegueira verbal (o termo dislexia ainda não era usado de maneira correta) como uma disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis. Contudo a observação intrigante que homens e mulheres com boa visão e bastante inteligente podia carecer da capacidade de ler havia sido feita por médicos séculos antes, mas sempre em adultos que sofreram alguma espécie de dano cerebral. (p. 25)

Em 1676, o médico alemão Johann Schmidt, publicou suas observações sobre Nicholas Gambier (homem de 65 anos). Segundo Shaywitz, (2006):

À medida que o conceito evoluía aparecia casos na literatura médica que descrevia homens e mulheres como Gambier que liam normalmente, mas que depois de um derrame, tumor ou lesão traumática perderam a capacidade de ler, condição chamada de alexia adquirida.

Em 1877, Adolf Kussmaul em seus estudos descobriu que " podia existir uma total cegueira de texto, sendo que a visão, o intelecto e a fala estavam intactos. Kussmaul criou o termo alemão Wortblindheit (que quer dizer "cegueira verbal", o que é chamado nos dias atuais de dislexia).

Berlin (apud, Shaywitz, 2006), em 1887 usa o termo dislexia para diferenciar alexia de afasia.

(...) se a lesão for total seguir-se-ão a capacidade absoluta de leitura, alexia adquirida, se o problema for apenas parcial, contudo, poderia haver uma grande dificuldade em interpretar símbolos escritos ou impressos (dislexia). Ele conceitualiza a dislexia como um membro de uma família maior dos distúrbios da linguagem, chamada de afasia, na qual a dificuldade na compreensão na produção da linguagem falada ou tanto na compreensão quanto na produção denominada afasia mista. (p. 26).

Em 21 de dezembro de 1895 Hinshelwood também escreve suas observações sobre um senhor de 58 anos que "perdeu a capacidade de ler; sua acuidade visual estava normal, porém ele não conseguia identificar as palavras, porém identificava os números normalmente, ele apresentava um caso de cegueira verbal adquirida".(Apud, Valett, 1990).

Conforme Shaywitz, (2006):

A cegueira verbal adquirida afeta primeiramente os adultos, ocorrendo após uma lesão cerebral. Tais lesões sejam provenientes de um tumor afetam em geral o lado esquerdo do cérebro onde prejudica várias funções. Além de problemas de leitura os pacientes atingidos podem experimentar fraqueza muscular do lado direito do corpo, dificultando a pronúncia de palavras ou problemas para nomear objetos. O contrário à cegueira verbal congênita ocorre nas crianças e reflete uma disfunção presente desde o nascimento. Aqui o quadro clínico é mais sutil, evolui gradualmente à medida que a criança se depara com problemas de leitura continuamente na escola. A dificuldade de leitura pode passar despercebida por um longo período. A forma congênita é a mais circunscrita afetando primeiramente a leitura, as vezes a linguagem falada, mas nunca a forma muscular. (p. 27)

Biologicamente, como isso acontece na cegueira verbal adquirida e na congênita? De acordo com Shaywitz, (2006):

De uma perspectiva neurológica a diferença está nas duas formas de funções, se dá no momento em que se dá o rompimento dos sistemas neurais no cérebro. Na forma congênita há como que uma queda de energia nas conexões cerebrais durante o

desenvolvimento embrionário, ficando este problema nas conexões neurais confirmando a um determinado sistema neural (utilizado para a leitura). Nos casos em que o problema é adquirido uma lesão bloqueia o sistema neural que já está em funcionamento, podendo estender seu impacto a outros sistemas. (p. 27).

Para Valett (1990):

Em 1928 Samuel Orthon publicou um trabalho clínico descrevendo ainda mais as distorções perspectivas lingüísticas com grave inabilidade de leitura (...) fazia inversão e imagem especular de letras e palavras, esse fenômeno era provocado por uma imagem conectiva nos dois hemisférios cerebrais devido à falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perspectiva.

2.6.1 DILEXIA E DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM

A dislexia é uma das mais comuns deficiências de aprendizagem. Estudos mostram que de 10 a 15% da população mundial é disléxica. Ela é definida “como um distúrbio grave de leitura devido à imaturidade e a disfunção neuropsicológica”. Entretanto, pessoas com problemas significativos de leitura não são necessariamente disléxicas Valett, (1990).

Até os dias de hoje foram realizados diversos estudos sobre distúrbios graves de leitura, entre eles citamos Durrel (1940, apud Valett 1990).

Mostram que 7130 crianças pesquisadas, entre 18 a 20% dos meninos estavam significativamente atrasadas na leitura e entre eles 9 a 10% eram meninas igualmente deficientes. As principais descobertas nesses estudos foram: deficiência na compreensão do significado das palavras e falta de associação básicas; percepção inadequada das palavras impressas (introdução muito rápida com experiências insuficientes para assegurar a compreensão); ênfase exagerada na análise das palavras e na habilidade para distinguir elementos fonéticos fixação exagerada na leitura de frases (p.2).

Segundo Valett, (1990), uma pessoa para ler deve adquirir habilidades cognitivas e perceptivas lingüísticas:

- Habilidade para focalizar atenção concentrada e seguir instruções;
- Habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano;
- Memória auditiva e ordenação;
- Memória visual e ordenação;
- Habilidade no processamento (codificação) de palavras;
- Análise estrutural e contextual da língua;
- Síntese lógica e interpretação da língua;

- Desenvolvimento e expansão do vocabulário;
- Fluência na leitura a primeira vista e habilidade de referência; (p.3).

Para Valett, (1990):

A leitura é iniciada com experiências lingüísticas as quais são usadas nas decodificações dos grafemas componentes e grafemas correspondentes na língua escrita e é em seguida integrado a uma síntese e estrutura com sentenças com significado cultural. (p.4)

Mediante tudo isso chega à conclusão que:

(...) é uma forma complexa de aprendizagem simbólica na qual mudança relativa trivial em uma palavra pode alterar completamente sua pronúncia e significado. É um processo que envolve linguagem escrita, atenção, habilidade motora, vários tipos de memória, organização de texto de imagem mental (Rosinski, 1997, p.181-182, apud Valett 1990). O Significado da palavra é construído a partir da síntese das sentenças "se o padrão sintático não é familiar ao leitor a sentença não será entendida" (Salle, 1972, p.189, apud Valett, 1990).

A dislexia pode apresentar sobre duas e alguns autores dizem que o dislético pode apresentar as duas formas combinadas: dislexia auditiva e dislexia visual “dos tipos de dislexia, a visual é a prevalecente e a dislexia auditiva a mais difícil de ser corrigida Jordan 1972 (apud Vallet 1990).

A dislexia auditiva é caracterizada por dificuldade significativa na descrição de sons, de letras e palavras compostas e nas lembranças de padrões de sons seqüenciais, palavras, instruções e histórias (Johnson e Myklebust, 1967).

Em 1960 (Zigmond Apud Valett, 1990), realizou um estudo de processamento sensorial no qual ele atendeu crianças disléticas e não disléticas. Com esta pesquisa ele descobriu que crianças disléticas demonstravam uma aprendizagem auditiva inferior aos não disléticos. As funções auditivas, que com mais freqüência, diferenciava os grupos eram fusão de sons e soletração oral.

Tallal 1976 realizou um trabalho semelhante sobre fatores perceptivos e auditivos específicos e com a realização deste estudo chegou-se à análise que o dislético sofre de uma incapacitação primária no processamento auditivo temporal. E que as crianças disléticas não demonstraram capacidade de organização e integração de estímulos quando apresentado em alta velocidade, porém se os dados forem apresentados em velocidade baixa eles apresentam uma capacidade relativa de processamento.

Segundo Fonseca a dislexia auditiva possui algumas características do comportamento como:

- Problemas com sons;
- Não associação dos símbolos gráficos com os seus componentes auditivos;
- Não relacionamento dos fonemas com os nomemas (parte e o todo da palavra)
- Confusão de sílabas iniciais intermediárias e finais;
- Problema de articulação;
- Dificuldade em seguir orientações e instruções;
- Problema de atenção;
- Dificuldade de comunicação verbal.

Segundo Wepman (1960 apud Fonseca), existem várias características que a criança apresenta no plano auditivo. Didaticamente:

- Dificuldade na compreensão das palavras;
- Dificuldade na discriminação ou identificação de sons familiares (telefone, porta, etc);
- Dificuldade em responder a linguagem falada (fracasso em seguir orientações espaciais, etc);
- Não relaciona a comunicação com a experiência concreta;
- Não identifica animais ou pessoas em imagens;
- Dificuldades em usar plurais, tempo de verbos, preposições, etc (não completa frases com concordância gramatical, etc);
- A linguagem falada expressa é pobre incorreta e muitas vezes incompleta;
- Não retêm seqüência de três palavras, nem as reproduz oralmente;
- Pela mesma ordem na seqüência: mão/pão/cão pode alterar seqüência dizendo: "pão, cão, mão". Isto é, troca ordem das palavras muito semelhantes no seu aspecto auditivo.

O disléxico visual possui dificuldade em seguir seqüências visuais, análise e integração visual de quebra-cabeça e tarefas similares (...) reversões e inversões de letras e com facilidade confunde palavras e letras (Myklebust, 1968).(...) inaptidão de leitura significativa apresenta tanto a dislexia visual quanto a auditiva, mesmo quando a deficiência é originalmente uma ou outra (Mcgrady 1998).

No campo visual o disléxico apresenta:

- Dificuldades de perceber imagens;
- Dificuldades em fixar olhar (não consegue isolar um por menor de um desenho ou de uma imagem);
- Dificuldades nas relações espaciais (não diferencia perto/longe, auto/baixo, em baixo/ em cima, à frente a traz);
- Dificuldade em discriminar formas, tamanhos, cores, etc;
- Dificuldades de análise e de síntese visual (dificuldade na cópia de desenho, geométricos, não completa figuras familiares incompletas, etc);
- Problemas de visão periférica e de focagem visual;

- Dificuldades em manter conscientes as propriedades invariáveis de um objeto ou de uma imagem (não identifica como quadrados ou não identifica " a " " à " , a: A.A;
- Dificuldades em identificar seqüências visuais;
- Dificuldades de integração visuomotora (fracasso em realizar labirintos gráficos, dificuldade ao nível do grafismo rítmico com erros de reprodução e de orientação);
- Dificuldades em discriminar a figura de fundo.

O psicólogo Kasen (apud Valett 1990) em 1972 realizou um estudo mais complexo sobre dislexia com 500 crianças disléxicas da Hellen K. Raskob Learning Institute em Oakland, Califórnia aonde se chegou aos seguintes resultados:

- 60, 27% do grupo tinha problema visual e visuais motores;
- 66% foram avaliados neurologicamente, e verificou apresentar sinais claros de distúrbio neurológico mínimo;
- 67% tinham síndrome de ansiedade;
- 44% tinham lateralidade mista "dominância cruzada";
- 39,7% tinham parentes próximos com distúrbio de aprendizagem;
- 39,6% demonstravam aquisição tardia de fala aos dezoito meses de idade;
- 39,3% evidenciaram hábitos nervosos como roer as unhas, tiques, enurese e assim por diante;
- 32,2% apresentavam retardo de maturação e de desenvolvimento;
- 26,8 % haviam sido rotulado de hiperativo "impulsivo e assim por diante";
- 22,4 % tinham impedimento de fala tais como articulação pobre;
- 18,4% eram hiperativo com resposta incomumente lentas;
- 10,2 % tinham problema de discriminação significativo (p.7).

Várias pesquisas foram realizadas sobre a dislexia ao longo dos anos. A pesquisa que por muito tempo foi considerada pelos pesquisadores a mais completa foi a de Kasen. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico podemos não só fazer um diagnóstico através de testes de leitura, como visualizar todo o processamento da leitura no cérebro por meio da ressonância magnética.

Ao analisar as imagens feitas através da ressonância magnética, Shaywitz (2006) concluiu que a criança disléxica apresenta uma falha no sistema de linguagem no módulo fonológico. Essa deficiência pode ser vista na leitura e também pode afetar a fala. Conseqüência disso é a segmentação da palavra verbalizada em seus sons subjacentes.

Segundo Shaywitz (2006):

Os fonemas são menos precisamente definidos como resultado desse problema, as crianças têm dificuldades para descobrir, dominar o código de leitura. O processo de leitura consiste em dois grandes componentes: a decodificação que resulta no reconhecimento imediato das palavras e a compreensão que é claro, está relacionada ao significado (p.38).

A dislexia provoca na criança dificuldade de memorização imediata e o acesso rápido às palavras. Mas isso não impede que os disléxicos ocupem cargos importantes como nos negócios, finanças, medicina, literatura, direito, engenharia entre outros. Shaywitz (2006), atribuiu todo esse desempenho ao fato de que o disléxico não consegue simplesmente memorizar ou fazer coisas de memória; ele penetra profundamente no conceito para compreender seus fundamentos.

Ainda, segundo o mesmo autor:

Essa necessidade freqüentemente leva a uma compreensão mais profunda e uma perspectiva diferente da que alcançam as pessoas que aprendem com mais facilidade pelo fato de simplesmente poderem memorizar e repetir, mesmo que ainda não as tenham entendido profundamente.

A meta de todo professor é que seus alunos leiam, porém muitos não têm informações confiáveis sobre programas eficientes, com embasamento científico e nem os recursos necessários para um atendimento eficiente ao disléxico.

Segundo Valett, (1990):

A escola e clínicas de recuperação em leitura devem também propiciar uma variedade de materiais de leitura: módulos de recuperação e programas para complementar leituras e livros da biblioteca, materiais cuidadosamente selecionados e altamente atraentes em todos os níveis para ajudar crianças disléxicas a melhorar seu raciocínio e habilidade de compreensão (p. 261).

As escolas precisam acompanhar as mudanças pelas quais a educação vem passando ao longo de sua trajetória, apesar da dislexia não ser um tema novo. Desde 1887 cientistas já estudavam a dislexia e em pleno século XXI ainda encontramos educadores que desconhecem a questão. Segundo Vallet, (1990):

A maioria das escolas públicas é lenta na mudança, a elas faltam inovações e permanecem bem atrás de qualquer tentativa de inovações (...). Pais, membros de diretorias de escolas e educadores precisam aumentar seus esforços cooperativos para projetar e instruir novos sistemas de educação, nos quais todas as crianças possam conquistar progressos contínuos no seu próprio ritmo de aprendizagem e na qual a criança disléxica e com outras inaptidões de aprendizagem, recebem a educação diagnóstica prescritiva apropriada o mais cedo e pelo tempo que for necessário (p.295).

Shaywitz (2006), considera que, para que o atendimento à criança seja adequado, este deve ser ministrado por um professor altamente qualificado. “Em uma situação ideal, a criança deveria estar em um grupo de três e não mais do que quatro alunos”, com apoio especializado de leitura pelo menos quatro e de preferência cinco dias por semana. Se o grupo for maior ou o tempo menor as possibilidades de sucesso serão menores.

Crianças que passam mais cedo por intervenções eficazes tornam-se leitores precisos e fluentes. (...) Depois de mais de século de frustrações o cérebro pode ser remontado e as crianças com problemas de leitura podem se tornar leitores fluentes. (Shaywitz 2006).

A melhor forma de contornar as dificuldades provocadas pela dislexia é o diagnóstico, quanto o mais cedo possível. E este deve ser feito por uma equipe multidisciplinar formada por neurologista, fonoaudiólogo e a equipe psicopedagógica. Porém, nas escolas esse diagnóstico quando é realizado, muitas vezes é tardio e as crianças já estão prejudicadas.

Segundo Shaywitz (2006):

A notória subidentificação das crianças com dificuldade de leitura é preocupante porque, mesmo quando a escola realiza a identificação da criança que apresenta problemas, tal fato ocorre relativamente tarde e freqüentemente depois da melhor idade para intervenção. As crianças disléxicas estão em geral na 3ª série, ou superior, quando são identificadas pelas escolas. Os problemas de leitura diagnosticados depois da 3ª série são muito difíceis de resolver. A identificação precoce é importante porque o cérebro é muito mais plástico nas crianças pequenas e potencialmente mais maleáveis para um redirecionamento dos circuitos neurais. Além disso, quando uma criança é deixada para trás, ela terá de recuperar milhares de palavras não lidas para alcançar seus colegas que continuam à frente (p. 36).

Como podemos ver, a criança disléxica tem grandes chances de superar suas dificuldades, basta apenas que os professores, pais e envolvidos nesse processo busquem formas para garantir o desenvolvimento das habilidades predominantes nos disléxicos.

De acordo Shaywitz (2006):

O trabalho realizado quando ensinamos uma criança disléxica, o professor deve ser experimentado ou que tenha recebido treinamento recente e que tenha experiência em métodos científicos para a leitura (...) ou por professores que possuem conhecimento ou experiência necessária. (p.98)

Entendemos que para identificar com precisão se uma criança é disléxica, não é tarefa fácil, pois, não só as crianças disléxicas apresentam dificuldades na leitura e escrita. Porém, é necessário que pais e professores estejam atentos a fim de identificarem possíveis indícios do distúrbio.

Para Shaywitz (2006):

O primeiro sinal indicativo da dislexia pode ser um atraso na fala. Como regra geral, as crianças dizem suas primeiras palavras por volta de um ano e as frases por volta de um ano e seis meses a dois anos. As crianças vulneráveis à dislexia talvez não comecem a pronunciar as primeiras palavras antes de cerca de um ano e três meses de vida e talvez não pronunciem frases antes de completar dois anos (...). Um atraso aparentemente inocente na fala pode ser um sinal de um futuro problema especialmente em uma família que tem um histórico de dislexia. Além disso, algumas crianças disléxicas podem não demonstrar um atraso na fala ou este pode ser sutil e passar despercebido. (p.83)

Outro ponto importante é que as crianças disléxicas são menos sensíveis às rimas. Ou seja, como Shaywitz afirma: “No começo da pré-escola, quando a maior parte das crianças é capaz de julgar se duas palavras rimam, as crianças disléxicas talvez ainda não consigam demonstrar que ouvem a rima”.

De acordo com Valett (1990):

As crianças disléxicas precisam ter um programa instrucional individual bem projetado e organizado que inclui um material altamente motivador e apropriado se for para a compreensão de leitura ser desenvolvida com sucesso.

Para que a criança disléxica se desenvolva é necessário um atendimento especial e individualizado com recursos que facilite a criança desenvolver suas potencialidades.

A técnica do uso do gravador e a fita VHS são de suma importância no processo de ensino aprendizagem do disléxico, pois ele terá a oportunidade de levar o que foi visto na aula, o que permite aos pais ler com os filhos enquanto estes lêem em voz alta (Shaywitz 2006, p. 191).

Ao falar, muitas vezes a criança disléxica não consegue encontrar a palavra correta. “Ela talvez olhe para o desenho de um vulcão que já viu muitas vezes e acabe por dizer a palavra furacão”. (Shaywitz, 2006). Ou seja, mentalmente, há uma confusão com aquelas palavras que são próximas em sonoridade, mas não em significado.

Shaywitz (2006), destaca que:

Devido às dificuldades em acessar os fonemas pretendidos, a criança talvez fique buscando a palavra certa, (...) ou pode começar a dizer uma palavra e acabar com uma série de “hummm”, “hum”, “hum”, “hum... esqueci”. Essas crianças costumam apontar em vez de falar, ou ficam com os olhos cheios de lágrimas ou bravas, passando a se frustrar cada vez mais com o fato de não conseguirem dizer a palavra que se tem em mente (p.85).

Um outro indício é que à medida que a criança vai crescendo ela pode usar palavras simples e vagas como: negócio ou coisa para cobrir suas dificuldades. Como destaca

Shaywitz: “As coisas estavam todas misturadas, mas eu consegui o negócio de qualquer jeito”. É necessário lembrar que o problema não está no pensamento, mas sim na linguagem expressiva.

Ainda segundo este autor:

Essas dificuldades acompanham o amadurecimento da criança. Ela pode ser quieta, parecer inarticulada ou experimentar dificuldades de expressão, o que é um padrão freqüente, mas não invariável; algumas crianças disléxicas podem ser bastante articuladas quando falam (...) Pela facilidade e pela fluidez, a linguagem verbal tem tudo a ver com o porquê de a leitura ser algo tão difícil para a criança disléxica. Embora tanto a fala quanto a leitura depende da mesma partícula o fonema, há uma diferença fundamental: falar é natural, ler não é (p.49).

Para que a criança disléxica se desenvolva “normalmente” precisa de base no seu processo de desenvolvimento, desde os primeiros anos escolares. Isto só é possível através de recursos humanos qualificados e experientes como os professores e recursos materiais que auxiliaram na superação de suas dificuldades causadas pela dislexia.

2.6.2 A FAMÍLIA, PEDRA ANGULAR PARA A CRIANÇA DISLÉXICA

A participação dos pais no desenvolvimento de ensino e aprendizagem de qualquer criança é primordial. Com o disléxico não é diferente. Segundo Valett (1990):

Os pais são a pedra angular de qualquer programa de educação especial para o disléxico. Com seu envolvimento e apoio na modelagem de comportamento de atenção e através de uso de treinamento domestico pode continuar e fazer progressos significativos na aprendizagem da leitura (p.225).

Além de oferecer o amor, carinho e atenção e o calor humano inerente aos pais, cujos filhos tenham alguma dificuldade de aprendizagem, deve ter o objetivo principal à preservação da auto-estima do disléxico. Porque estas crianças são vulnerais no aspecto emocional. Para ajudar o disléxico na sua auto-estima e fundamental que os professores pais e a criança compreendam a natureza do problema de leitura, para que a própria criança desenvolva uma boa imagem positiva de se mesma. È essencial que se tenha um compromisso firme para com ao valor intrínseco de uma criança com dislexia.

Toda criança com dificuldade de leitura invariavelmente passará por altos e baixos na escola. Assim, bem cedo, precisa saber que, independentemente do que aconteça, poderá contar com seus pais como fonte de apoio incondicional. Todos os disléxicos de sucesso tiveram em comum o amor e apoio incansável de seus pais ou,

ocasionalmente, de um (a) companheiro (a) ou de um(a) professora (Shaywitz 2006).

Os pais dessas crianças representam um papel fundamental na redução das angustias e ansiedade das crianças, “melhorando seus períodos de atenção, aumentando sua motivação para a leitura e apoiá-las em seu desenvolvimento na leitura”. Valett (1990). Quando o disléxico encontra apoio da família encontrará maneiras de solucionar os seus problemas buscando estratégias para desenvolver um sentimento de domínio frente as suas dificuldades, que durará a vida inteira. Frank (2003) afirma que:

Auto-estima pode ser facilmente influenciada por colegas, as crianças disléxicas geralmente apresentam sinais de baixa auto-estima fazendo comentários negativos a respeito de si mesmas. Elas também podem pedir ajuda quando não precisam realmente ou quando se recusam a tentar coisas novas. Uma criança com baixa as críticas ou pequenas falhas. Pesquisas sobre à auto-estima mostram que sucessos elevam o nível de autodeterminação e os fracassos os baixam, podendo ter efeito devastador sobre à auto-estima. Quando alguém tem uma série de sucessos é mais tolerante com o fracasso ocasional.

A família deve ter a preocupação de esclarecer o seu filho sobre o que é a dislexia, após o diagnóstico. Neste período de incertezas para a criança e a família deve oferecer amor e encorajamento além de trabalhar junto à escola para que as necessidades do disléxico sejam supridas com base no desenvolvimento, na parceria escola e família. Os pais, professores devem manter um canal aberto de comunicação para que juntos possam discutir problemas e estratégicos para encontrarem e apoiarem o estilo de aprendizagem do disléxico. Com o contato profundo entre professores e família garantirá a implantação de métodos que auxiliará a criança disléxica na sala de aula (Frank 2003).

Portanto é imprescindível que haja uma interação entre família e escola, em prol da criança portadora da dislexia, os pais precisam estar sempre auxiliando a criança nos deveres escolares, dando opiniões e apoios necessários ao seu progresso.

2.6.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CÉREBRO DO DISLEXICO NO PROCESSAMENTO DE LEITURA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO FEITA POR SHAYWITZ.

Antigamente o corpo humano era um mistério na qual as civilizações buscavam respostas para as suas infinitas indagações. Durante muito tempo o cérebro era considerado algo inútil. "Nos anos 2780-02200 a.C. Os egípcios localizavam consciência e a inteligência no coração pulsante, que era considerado centro sagrado do corpo o coração." Neste período o cérebro era periférico insignificante para o pensamento ou para o sentimento. Muitos pensadores entre eles Aristóteles também pensava assim “, Shaywitz (2006). A ciência foi evoluindo e com ela diversos estudos sobre o corpo humano, conseguintemente o cérebro passa a ganhar destaque no complexo corpo humano”.

Segundo Shaywitz (2006) o francês Paul Broca, fez descobertas importantes ao descobriu analisando o cérebro de um paciente morto, um defeito na área do cérebro que recebeu o nome de Broca. Com essa descoberta não havia mais dúvidas sobre a função do cérebro na cognição. “A perda de uma função cognitiva altamente específica não somente um problema na fala, mas a perda da capacidade de articular palavras era relacionada à região do cérebro”. Com isso Broca conseguiu conceituar diversos tipos de dificuldades na fala. "Broca estabeleceu claramente que a base da leitura-linguagem, e fala originavam-se no córtex cerebral” (p.61).

Segundo Jackson (apud Shaywitz 2006) "Localizar o dano que destrói a fala e localizar a fala são duas coisas diferentes". Quando um indivíduo que sofre alguma lesão cerebral (alexia adquirida), segundo ele é muito fácil identificar o dano no cérebro. Mas saber exatamente o local exato da área responsável pela leitura até então começava a ser descoberta.

Segundo Shaywitz (2006):

Na condição da dislexia do desenvolvimento, em que a leitura não se desenvolve normalmente, algo já está errado desde o início. Conseqüentemente, não é de se esperar que se encontre uma lesão específica, um corte no circuito; em vez disso, o que temos é um circuito que não se estabeleceu corretamente já no início tendo ocorrido uma falha durante a vida do feto, quando o cérebro se forma para a linguagem. Como resultado, as dezenas de milhares de neurônios que carregam as mensagens fonológicas necessárias à linguagem não se conectam adequadamente para formar as redes de ressonância que tornam possível a boa capacidade de leitura.(...) Nesse contexto, podemos começar a considerar a gênese das dificuldades relacionadas à dislexia.(...) A criança passa a ter um problema fonológico que interfere na linguagem falada e na linguagem escrita.

Todas essas revelações ainda não seriam possíveis para se entender todo o processo do circuito neural da leitura, é como definir a dislexia. Mas tarde com o desenvolvimento da tecnologia a tarefa de mapear o cérebro se tornou possível, graças ao

aparelho de ressonância magnética. A partir daí foram realizados vários estudos com crianças e adultos disléxicos e ou não o que facilitar entender o funcionamento do cérebro.

Segundo Shaywitz (2006):

O cérebro é feito de dois lados idênticos, ou hemisféricos: o direito e o esquerdo. As partes frontais do cérebro, próxima à testa, é chamada de anterior, e a parte de trás é chamada de posterior. Cada hemisfério é dividido em quatro lobos ou seções: frontal, parietal, temporal e occipital. Os lobos frontais são anteriores, ao occipital são posteriores, e os parietais e temporais são intermediários. O lobo parietal situa-se acima do lobo temporal. Os lobos também são simétricos nos dois lados do cérebro. O lado esquerdo do cérebro é tradicionalmente associado à linguagem. Fazendo a conexão entre os hemisférios direito e esquerdo, há uma ampla faixa de tecidos composta pelos axônios das células nervosas, ocupadas em carregar mensagens de um hemisfério a outro; essa faixa, fibras isoladas ou separadas, é chamada de corpo caloso aparece como uma faixa branca. As células cerebrais que são o centro de comando e que dão origem às mensagens não estão isoladas, aparecendo como massa cinzenta. Se os lobos direito e esquerdo fossem vistos como os pólos verticais da letra H, o corpo caloso seria a linha horizontal que conecta os dois lados. Finalmente, abaixo dos lobos occipitais está o cerebelo, a parte do cérebro que controla o movimento e a coordenação (p.68).

Com os estudos feitos através da pesquisa de Shaywitz, ela conseguiu identificar dois caminhos neurais para a leitura: “um para quem está começando a ler e para a verbalização lenta das palavras, outra mais rápida, para quem já lê bem”. Com essa descoberta foi possível descobrir uma falha nos circuitos para leitores disléxicos. "Estudos realizados no mundo inteiro não deixam dúvidas de que os leitores disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes" Shaywitz (2006 p.70).

Segundo Shaywitz (2006) uma pessoa que não apresenta dificuldade de leitura, "ativam sistemas neurais altamente interconectados que incluem regiões das partes posterior e anterior do lado esquerdo do cérebro". E ainda segundo ela:

O circuito necessário à leitura inclui regiões cerebrais dedicados ao processamento das características visuais (isto é, das linhas e curvas que compõem as letras), à transformação das letras em sons da linguagem e à compreensão do significado das palavras. (...) A maior parte da região do cérebro responsável pela leitura fica na sua porção posterior chamado de sistema de leitura posterior (...), ele é composto de dois diferentes caminhos para a leitura de palavras, um em posição mais alta do que o outro cérebro. O caminho superior localiza-se principalmente na região média do cérebro (tecnicamente a região parietotemporal), logo acima e um pouco atrás da orelha. O caminho inferior passa próximo da base do cérebro. É o local em que dois lobos cerebrais occipital e o temporal se encontram (região chamada de área occipitotemporal). Essa região de intensa atividade atua como um núcleo para o qual as informações oriundas de diferentes sistemas sensoriais convergem sobre uma palavra e sua aparência, seu som e seu significado são reunidos e armazenados. O circuito inferior fica atrás da orelha, próximo da área onde as crianças em geral têm algum inchaço relativo a infecções do ouvido ou do couro cabeludo (71).

Segundo Shaywitz (2006) uma criança quando analisa e lê uma palavra várias vezes ativam um modelo neural exato para essa palavra que refletirá na ortografia, na pronúncia, e no significado da palavra e será armazenada permanentemente no sistema occipitotemporal. Quando visualizada outra vez automaticamente essa região é acionada e a palavra identificada. "Um leitor experiente lê com grande velocidade com potência máxima, reconhecendo instantaneamente uma palavra depois outra" (p.72).

Com novas pesquisas Shaywitz (2006) descobre um terceiro caminho localizado na área de Broca a parte frontal do cérebro que de forma lenta também ajuda a analisar a palavra. Ela chega à conclusão que há três caminhos neurais para a leitura: "dois lentos e analítico, o parietotemporal e frontal, que são utilizados principalmente por leitores iniciantes, e uma via rápida, a occipitotemporal, utilizada por leitores experientes".

Shaywitz (2006) acredita que ao descobrir o funcionamento dos bons leitores foi o fator determinante para a conclusão de como funciona o cérebro do disléxico no processo de leitura.

Ao contrario dos bons leitores, os disléxicos demonstram uma falha no sistema: a subativação de caminho neurais na parte posterior do cérebro. Conseqüentemente, eles têm problemas iniciais ao analisar as palavras e ao transformar as letras em sons e, mesmo quando amadurecem, continua ler lentamente e sem fluência. Em todas as idades, os bons leitores demonstraram um padrão consistente: a forte ativação da parte posterior do cérebro, com menor ativação na parte frontal. Ao contrário, as ativações cerebrais nas crianças disléxicas parecem mudar com a idade. As imagens revelam que as crianças disléxicas mais velhas demonstram uma ativação aumentada nas regiões frontais, de maneira que, quando chegam á adolescência, demonstram um padrão de superativação da região de Broca isto é, passam a usar com freqüência cada vez maior essas regiões frontais para a leitura. É como se esses leitores estivessem usando os sistemas da parte frontal ao cérebro para compensar o problema da parte posterior. Isso está de acordo com o que se conhece sobre o estilo de leitura de muitos disléxicos. Um meio de compensar a dificuldade de leitura, por exemplo, é subvocalizar (pronunciar as palavras em tom baixo), enquanto se lê, processo em que utiliza uma região da parte anterior do cérebro (área de Broca) responsável pela articulação das palavras que são verbalizadas. Sob o comando desse sistema frontal, uma consciência a estrutura sonora de uma palavra, formando-a fisicamente com seus lábios, língua e cordas vocais. Esse processo de subvocalização permite-lhe ler ainda que mais lentamente do que se os sistemas posteriores esquerdos estivessem funcionando (72-73).

Com todos esses conhecimentos Shaywitz (2006) chega à conclusão que a subtração da parte do cérebro "apresenta uma espécie de assinatura neural para as dificuldades fonológicas que caracterizam a dislexia. Essa assinatura parece ser universal: aplica-se a disléxicos em todas as línguas e idade". Ele comenta que mesmos os alunos universitários com excelente desempenho, com dislexia desde a infância, tornam-se leitores precisos, mas lentos,

continuam a demonstrar o mesmo padrão. Todas essas informações segundo a autora estão ajudando a entender as raízes da dislexia.

Segundo Shaywitz (2006):

Se observarmos que a falha nas crianças pequenas que indica a presença do problema nos circuitos cerebrais está presente desde o início da leitura, não sendo o resultado final de anos de leitura deficiente. Falha posterior idêntica se observa nas crianças e adultos - prova neurobiológica de que os problemas de leitura não desaparecem. Eles são persistentes e agora sabemos porque. Também aprendemos que as crianças e adultos disléxicos utilizam sistemas de leitura compensatórios. As imagens cerebrais de leitores disléxicos que tentam pronunciar palavras que o sistema posterior do lado esquerdo do cérebro não está funcionando, em vez disso esse leitor lento, mas precisos dependem de caminhos alternativos secundários, que não são como um conserto, mas sim uma diferente rota de leitura. Além de depender mais da área de Broca, os disléxicos também usam outros sistemas auxiliares de leitura, localizados no lado direito e na parte anterior do cérebro um sistema funcional, mas infelizmente, não automático. Estas descobertas explicam quadro intrigante que tínhamos de leitores adultos disléxicos que melhoram sua precisão de leitura, mas para quem ler continuava a ser uma atividade lenta e desgastante. A falha dos sistemas posterior impede o reconhecimento rápido e automático das palavras; o desenvolvimento do lado direito (e da parte anterior) como sistema auxiliar permite que haja uma leitura precisa, ainda que muito lenta. Esses leitores disléxicos têm de depender de um sistema "manual" em vez de um sistema automático de leitura (p.73-74).

A pesquisa de Shaywitz (2006) conclui ao analisar amostras longitudinais que há sinais de dois grupos de leitores diferentes.

Um, o grupo de disléxico clássico, nasce com uma falha seus sistemas de leitura deficiente. Este grupo tem capacidades verbais mais altas e é capaz de compensar o problema melhora a precisão, mas continua a ler lentamente. O segundo grupo parece ter desenvolvido, isso é uma especulação, como resultado da experiência de uma combinação de ensino deficiente de leitura na escola e de um ambiente lingüístico problemático de leitura em casa. Nesse grupo a conexão dos sistemas de leitura posterior pode está pronta, mas nunca foi adequadamente ativado, o sistema está lá, mas não funciona adequadamente. Sem uma intervenção eficaz, os indivíduos desse grupo continuam sendo maus leitores, lendo de maneira imprecisa e lenta.

Shaywitz (2006) conclui em sua experiência afirmando que é possível intervir no processo de desenvolvimento de leitura deficiente do disléxico: "crianças que passam mais cedo por intervenções eficaz tornam-se leitores precisos e fluentes". Reforçando que quanto mais cedo for feita a intervenção ela adquire o ritmo de leitura de seus colegas."Depois de mais de um século de frustrações, demonstrou-se que o cérebro pode ser reconectado e que as crianças com problemas de leitura podem torna-se leitores eficientes" (p. 77).

2.7- CONHECIMENTO E ENSINO APRENDIZAGEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância do tema aprendizagem para a prática pedagógica do professor. Neste sentido, afirma:

Por muito tempo, a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que como decorrência estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou os seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje se sabe que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza (p.50).

A aprendizagem é definida por Pozo como (...) a possibilidade de modificar ou moldar as pautas de mudanças que se produz no ambiente (1996 p.28).

Segundo Fonseca (1995):

A aprendizagem é efetivamente o comportamento mais importante dos animais superiores, em si compreende a mudança de comportamento resultado da experiência. A aprendizagem, grosso modo, constitui uma resposta modificada, estável, durável, interiorizada, consolidada no cérebro do indivíduo. Ela põe em jogo, portanto, uma relação integrada entre o indivíduo e seu meio, isto é, coloca uma relação inteligível entre condições externas e condições internas, ou melhor, desencadeia um processo sensorio neuropsicológico entre a situação externa e a ação interna.

De acordo com Vygotsk (2003):” a construção do conhecimento se dá através das relações com os outros, sendo através dessas relações que o desenvolvimento mental ocorre”.O desenvolvimento do ser humano está relacionado por instrumentos de tipo simbólico e representacional, onde há uma interação social.Quando há a participação em atividades com pessoas mais experientes, isto irá permitir as pessoas uma interação social onde ocorrerá o apropriamento dos conteúdos culturais e a aprendizagem.

Neste sentido, entende-se que o indivíduo necessita estar em contato e interagindo com outros para desenvolver-se. (Coll, 2000, p. 299) afirma que:

A aquisição de conhecimento na escola ocorre em um contexto social e em âmbito das relações interpessoais e é garantida graças à legislação de outros. Conseqüentemente, os conteúdos são elementos atualmente relevantes, já que constitui o eixo em torno do qual se estrutura as relações mútuas entre professores e alunos são os elementos culturais mediadores do desenvolvimento e da aprendizagem. A seleção de conteúdos é provavelmente mais correta quando é feita levando-se em conta que o aluno conhece as aprendizagens nas quais necessita ser ajudado, isto é, se ao mesmo tempo, considera-se os que são mais relevantes para entender e estabelecer relações significativas, culturalmente falando, com de outros no contexto de atividades compartilhadas.

Mendes (2002) entende o conhecimento como uma "construção histórica e social dinâmica que necessita do contexto para poder ser entendido e interpretado". Neste sentido, é necessário que o ensino não seja visto como uma mera transmissão de conteúdos prontos, mas este necessita ter significado para o educando. Dessa forma, a sala de aula passa a ser um espaço de superação de desafios e construção de conhecimentos.

Cabe ao professor, através de questionamentos sobre a sua prática pedagógica perceber as necessidades dos alunos, desenvolvendo práticas educativas que levem a desenvolver situações didáticas que possam contribuir para uma aprendizagem significativa. De acordo com Silva (2003):

O docente precisa perguntar-se: como os educandos aprendem? O que aprendem? Qual é a qualidade do que aprendem? As respostas possibilitam as informações a serem utilizadas na hora de elaborar, planejar e efetivar o trabalho pedagógico de forma que o universo não homogêneo da sala de aula (as diversas aprendizagens) seja completado.

Para Coll (2002) a aprendizagem significativa propicia ao aluno construir a realidade imputando-lhe significados. "O importante é que a educação escolar favoreça a aprendizagem significativa de fatos, de conceitos, de procedimentos e de atitudes" (p. 127). E acrescenta:

Para que a aprendizagem seja significativa, devem-se cumprir duas condições. Em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo, tanto do ponto de vista de sua estrutura interna (significância lógica: não deve ser arbitrária nem confusa), como do ponto de vista de sua possível assimilação (significância psicológica: tem que haver na estrutura cognoscitiva do aluno, elementos pertinentes e relacionáveis). Em segundo lugar, o aluno deve ter uma atitude favorável para aprender significativamente, isto é, deve estar motivado para relacionar o que aprende com que já sabe. Este segundo requisito é uma chamada de atenção sobre o papel decisivo dos aspectos motivacionais na aprendizagem escolar (127).

Segundo Boruchovitch (2001):

A motivação para aprendizagem vem sendo definida como iniciação e manutenção de comportamento com o objetivo de se atingir uma determinada meta. Para que isso aconteça, o indivíduo precisa levantar e responder para si próprio algumas questões fundamentais: a) por que realizar essa tarefa (estabelecimento de metas); b) como eu me sinto ao ter que realizar essa tarefa (componente afetivo); c) será que eu consigo realizar essa tarefa com sucesso (alto-eficácia); d) o que será que eu tive sucesso ou fracassei (atribuições de causalidade).

A motivação do aluno apresenta de duas maneiras. A motivação intrínseca é que vem do seu íntimo que é de interesse dele. A extrínseca é a partir do meio que está inserido, onde os fatores externos farão parte da aprendizagem busca, o reconhecimento e a recompensa.

De acordo com Chapman (1989):

Do ponto de vista psicológico, pesquisas indicam que alunos com dificuldade de aprendizagem apresentam descrença ou percepção distorcida quanto à própria capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso. "Se, por um lado, essas percepções negativas possam gerar problemas motivacionais que, por sua vez, contribuem mais para o outro lado, os problemas motivacionais podem também ser vistos como precursores de dificuldades de aprendizagem, visto que padrões motivacionais disfuncionais costumam estar presente até mesmo em alunos muito inteligentes. Boruchavitch (2001)".

O discente motivado e interessado se esforça, persiste na busca do conhecimento na realização das atividades acadêmicas, porém os estudantes desmotivados não se esforçam intencionalmente, os alunos desmotivados não conseguem enxergar algo que seja significativo na aprendizagem para ele, que esteja no seu contexto de vida, resistem em procurar ajuda e desistem facilmente diante de desafios e dificuldades".

Boruchavitch (2001) afirma que:

É evidente, que muitas vezes, dificuldades de aprendizagens são agravadas por problemas motivacionais e que problemas motivacionais também se traduzem diretamente o individualmente em dificuldades de aprendizagem, tornando-se com frequência, muitas vezes, a discriminação correta dos problemas, uma tarefa árdua, mesmo para os especialistas.

Dessa maneira, as ações das crianças sobre o meio, fazer coisas, brincar, resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que o cerca. É necessário então que os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras, que sejam solicitadas a pensar, a resolver problemas, a formular escolhas e tomar iniciativas dentre outras, portanto tornando-se alunos ativos e críticos.

Os seres humanos são pautados pelo conhecimento que é adquirido ao longo de sua vida. A maneira como ele absorve o conhecimento definirá a sua aprendizagem e muitas vezes essa aprendizagem não se adquire de uma hora para outra, pois alguns indivíduos apresentam dificuldades em assimilar esse conhecimento. A definição de dificuldade de aprendizagem ainda não está adequadamente definida segundo alguns autores, pois é um campo aberto de infinitas interrogações que ainda não foram respondidas.

Segundo Fonseca (1995), a definição sobre dificuldade de aprendizagem do National Joint Committee Of Learning Disabilities - (NJCLD 1988) é a definição de maior consenso:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva da fala, da leitura e do raciocínio matemático. Tais desordens consideradas intrínsecas ao indivíduo presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central podem ocorrer durante toda a vida.

O meio em que a criança vive influencia em sua formação, portanto não só as influências intrínsecas, mas as extrínsecas irão corroborar na formação do indivíduo como a família, a comunidade em que está inserido, diferenças culturais, instrução inadequada ou insuficiente estes fatores serão determinantes.

Conforme Smith e Strick 2001:

O desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado pela sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade (...). Isso significa que embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes elas podem ser drasticamente melhoradas fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança (p.20-21).

De acordo Fonseca (2001), biologicamente há várias causas que podem determinar ou acarretar dificuldades de aprendizagem, como danos cerebrais (...) "alterações no desenvolvimento cerebral depende em parte da região do cérebro afetada (...) depende da alteração". Se a área afetada for a que compromete a aprendizagem fatalmente terá problema de aprendizagem. E ainda de acordo com ele:

Não existe dúvida, entretanto que as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças realmente surgem a partir de lesões cerebrais. Entre os tipos de lesões associadas às dificuldades de aprendizagem estão acidentes, hemorragias cerebrais, tumores, doenças como encefalites e meningite, transtornos glandulares não tratados na primeira infância, hipoglicemia na primeira infância. A destruição e exposição a substâncias químicas tóxicas (como chumbos e pesticidas) também causam danos cerebrais, levando a problemas de aprendizagem, as crianças que recebem tratamento com irradiação e quimioterapia para o câncer, ocasionalmente desenvolvem dificuldades de aprendizagem, em especial se a radiação for aplicada ao crânio. Eventos que causam privação de oxigênio no cérebro podem resultar em danos cerebrais irreversíveis em um período de tempo relativamente curto, incidentes envolvendo sufocação, afogamento, inalação de fumaça, envenenamento por monóxido de carbono e algumas complicações do parto também se enquadram nessa categoria. A exposição pré-natal a drogas (álcool, nicotina e alguns medicamentos descritos bem como "drogas de rua") esta claramente associada a uma variedade de

dificuldade de aprendizagem, incluindo atrasos cognitivos déficit de atenção, hiperatividade e problemas de memória (21/22).

Atualmente há uma crescente teoria dando ênfase à causa provável da dificuldade de aprendizagem "os fatores sociais, emocional e pedagógico e a operacionalização de critérios da avaliação das dificuldades que ainda estão abertos" Sisto (2001). De acordo com o referido autor.

Quando se procura analisar esse quadro, em se tratando de nossa realidade, encontra-se, dentro muitos outros agravantes, principalmente dois: um deles refere-se ao fato de não dispormos de uma cultura voltada para a utilização e/ ou construção de instrumentos de avaliação. Assim os instrumentos que na maioria dos casos são utilizados, quando o são, foram adaptações de instrumentos elaborados pela cultura americana, e que na maioria dos casos se distancia em muito de nossa realidade e necessidade. O outro está relacionado à precariedade da formação do profissional de psicopedagogia, na maioria das vezes formação prática e não preparam a utilização de formas de diagnóstico (...) trabalhos psicopedagógicos e clínicas médicas ou instituições, alicerçados no propósito de não apenas resgatar crianças com dificuldade e também sensibilizar professores para essa problemática, no sentido de se prevenir às dificuldades e também encaminhar alunos para atendimento especializado, quando necessário (p.10).

Segundo Sisto (2001 apud Boruchovitch), o problema de aprendizagem é percebido primeiramente pelos pais e pelos professores, pois são eles, que passam a mais tempo com as crianças. Os pais com a convivência com o filho adquirem experiência sobre o seu desenvolvimento, fator determinante para detectar os problemas voltados para a dificuldade da criança em aprender. Com essas informações eles podem com certeza ajudar no diagnóstico da criança. Já o professor "pode notar que uma criança precisa de muito mais tempo para aprender uma tarefa que a outra, não apenas em relação á classe em que atua, mas também pela experiência com outras crianças" (p.20).

A dificuldade de aprendizagem é objeto de estudos em vários países do mundo."A Inglaterra possui dados que uma em cada seis crianças tem probabilidade de necessitar de algum tipo de ajuda educacional especial em algum momento (Kell-mer Pringle e outros, 1966 apud Sisto 2001). E de acordo com ele pode ser causa de alguma deficiência temporária ou dificuldades de aprendizagem duradouras". No Brasil não há "estatística abrangentes sobre esse fato, mas a quantidade de crianças que não se alfabetizam nem na primeira série, nem na segunda série, só para citar como exemplo, estava estimada em torno de 60%" (p.20).

Conforme Patto (1993) no "Brasil, as dificuldades de aprendizagem são centrais no complexo fenômeno fracasso escolar, caracterizado por um alto índice de repetição e de evasão escolar". Boruchovitch (2001) afirma que as "dificuldades dos alunos brasileiros estão nas características físicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, dos alunos e de suas famílias". Revelando uma visão mais restrita do problema por alguns profissionais como Almeida, Cabral entre outros. E continua:

Dentro da categoria dificuldades de aprendizagem podem ser encontrados mais precisamente, alunos com: problemas situacionais de aprendizagem (apresentando comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), problemas de comportamento, problemas emocionais, problemas de comunicação (distúrbio da fala e da linguagem), problemas físicos, de visão e de audição, e, por fim, problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionados).

Não importa qual a origem da dificuldade de aprendizagem se intrínseca ou extrínseca, o que importa, é que ela está presente dentro do universo educacional. E deve ser trabalhada de maneira a atender todos os alunos independentemente de suas limitações para que possam ter o direito ao conhecimento.

2.8- ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA A ESCOLA INCLUSIVA

A escola é um ambiente que propicia as diferenças em todo o sentido da palavra. E é também na escola onde podemos perceber que cada ser humano é único e aprende de maneira diferenciada independentemente da existência ou não de alguma deficiência.

Segundo Stainback (1999):

A diversidade dos alunos incluídos nos termos regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para ser adequado às necessidades, as habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Visto que o ensino deve se adaptar às necessidades especiais, percebe-se a necessidade da adaptação curricular para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos educandos "é importante manter o currículo na perspectiva das experiências educacional geral oferecida a todos os alunos". (Stainback 1999).

Segundo Poplin e Stone (1992):

O currículo tem sido encarado e implementado a partir da perspectiva de que as turmas de educação regular têm um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentação de conhecimento e habilidade de que todo aluno deve apresentar para terminar com sucesso o seu curso. Tal visão baseia na suposição de que há área de conhecimento ou informação pré-definida que quando aprendidas em seqüência resultam em sucesso na vida após a escola.

Stainback (1999) afirma que a seqüência padronizada é transmitida no dia-a-dia da sala de aula ministrada pelo professor e na leitura de livros didáticos, preenchimento de forma de atividades pelos alunos para que eles possam aprender exercitar os termos conceito e habilidades essenciais à matéria.

Segundo Smith 1986 (apud Stainback 1999, p.236). Essa visão vem sofrendo transformação por diversas razões:

- O crescente reconhecimento de que uma sociedade que se modifica tão rapidamente não há mais (se é que algum dia houve) um corpo de informações único, distinto e estático que vá resultar no sucesso dos alunos na vida adulta.
- A falta de adaptação á diversidade, inerente às experiências passadas e a velocidade de aprendizagem, aos estilos e aos interesses de todos os alunos. Essa diversidade existe não apenas entre os alunos que tem sido rotulado, como de risco bem dotados, talentosos, ou com retardo mental, mas também entre a média dos alunos no currículo pré-definido, mas voltado para o próprio currículo.
- Atualmente, há uma tendência de partir da criança e construir o currículo em torno de suas experiências, percepções e conhecimento atual, mantendo sempre em mente que as pessoas em geral precisam saber viver vidas felizes e produtivas.

O currículo deve está inserido com o contexto de mundo não sendo algo estático, indiferente à criança. Porque na era da globalização as informações são adquiridas com muita rapidez.

Segundo Smith (1986) a percepção de muitas crianças de que o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito. Stainback (1999) entende que o currículo padronizado não satisfaz as reais necessidades dos educandos e que muitas vezes são pré-definidos por consultores da Secretária de Educação e por especialistas em currículos. Assim não atendendo as suas dificuldades.

E ainda segundo ele:

O conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em que aprender a aprender). (...) A informação a ser aprendida, usada e lembrada, ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta às experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno).

Para elaborar um currículo que realmente atenda o aluno nas suas deficiências é importante observar que ele é um ser humano e que carrega toda a experiência adquirida ao longo de sua vida.

Segundo Zabala 1998 (apud Silva, 2003):

Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recrear o currículo(..)a concretização dessa flexibilidade são importantes os seguintes questionamento: quem são meus aprendizes? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais seus estilos de aprendizagem?

O professor é primordial na elaboração do currículo, pois é ele que conhece o aluno e pode intervir no seu processo ensino aprendizagem.

Segundo Smith (1986) e Stainback (1999):

O professor como mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem de informações, em vez de transmissor de um currículo padronizado (Smith). O professor pode ensinar ou compartilhar seu conhecimento com os alunos através de mini aulas ou de outros meios, mas seu enfoque primordial é apoiar e estimular os alunos a se envolverem ativamente em sua própria aprendizagem.

Para que isso seja alcançado, o professor deve realizar atividades interessantes que valham a pena serem aprendidas e que os alunos envolvam ao máximo com seus colegas.

Segundo Stainback & Stainback (1999):

Desde o primeiro dia, todos alunos devem estar envolvidos em atividades interessantes, que valham a pena ser aprendidas, e que os envolvam ao máximo com seus colegas (...) Não fazer nada ou realizar atividades isoladas, tediosas ou frustrantes pode levar qualquer aluno a não gostar do ambiente, ao rompimento e à rejeição inicial por parte dos colegas e dos professores.

Neste sentido, entende-se que a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno se sinta motivado, a participar das atividades, e que estas sejam interessantes e tenham significado para ele. E a escola que deve se modificar para que o educando obtenha êxito na aprendizagem, ampliando o seu universo temático.

Segundo Coll (2003):

O currículo deve ser sempre atualizado, pois documentos dessa natureza indicam no momento presente aquilo que crianças e adolescentes precisam conhecer no futuro para estar integrado à sociedade. Ninguém sabe com certeza o que é necessário ensinar. Apenas se tem uma idéia. Ora, se os conhecimentos considerados estão sempre em mudança, se a sociedade também modifica os conceitos que consideravam importantes, o currículo ou as referências devem acompanhar esse

movimento. Qualquer visão precisa passar uma ampla discussão da sociedade: quais são os valores e os conhecimentos que a educação deve priorizar? Com isso percebe-se o componente ideológico de todo currículo. É nele que se encontra a idéia do cidadão e da sociedade que se quer para daqui alguns anos.

Nesta perspectiva a inclusão de educandos com Necessidades Educacionais Especiais não necessitam de um currículo especial, e sim, alguns ajustes e modificações curriculares que envolvam objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos no processo de aprendizagem desses educandos.

2.9- RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O ser humano é social por natureza. Desde muito jovens vivemos em sociedade e nos grupos mais diversificados e heterogêneos possível. As relações humanas são bem complexas mais de fundamental importância para o crescimento mútuo e são nessas relações que ocorrem as realizações de mudanças profissional e comportamental e nessa análise falaremos sobre a relação professor e aluno qual a importância desse relacionamento para o desenvolvimento integral do discente, a necessidade desse desenvolvimento neste mundo tão globalizado e de informações tão aceleradas. Apenas alguns anos atrás essa relação era vertical onde o professor ocupava o centro do processo cumprindo os objetivos pré-estabelecidos onde ele era o transmissor e o aluno um mero receptor. O aluno deste contexto estava para ouvir e assimilar, ele não interagiu no processo ele é apenas uma peça da engrenagem.

Segundo SAVIANI (1999), na escola tradicional a relação professor aluno nos é mostrado que o professor. “Transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A este cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (p.18). O aluno não deve ser um receptor passivo ele deverá experimentar racionalmente atividades de classificação, seriação e atividades hipotéticas.

Haja vista que o ensino não deve ser visto como algo estático e unidirecional, o ensino é uma via de mão dupla onde há um aprendizado de ambas as partes. A aula é um local de aprendizado de comportamentos onde deve possibilitar aos discentes uma interpretação e transformação daquilo que aprendeu.

Segundo MISUKAMI (1986), numa abordagem sócio-cultural afirma que:

A relação entre o mestre e o aprendiz é horizontal, professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias. Neste processo, o professor deverá estar engajado em um trabalho transformador procurando levar o aluno a consciência, desmetificando a ideologia dominante valorizando a linguagem e a cultura (p. 99)

O professor é um facilitador do conhecimento e não um detentor, a participação dos alunos é de suma importância e a marca é o diálogo dos alunos com o professor, os discentes são parte do processo de aprendizagem onde há uma cooperação e o trabalho coletivo.

A relação professor e aluno é um estudo que vem sendo constantemente abordado uma vez que julga que este relacionamento influencia no aprendizado do educando.

Segundo Oliveira (1987) analisando a relação professor e aluno ela pode ser caracterizada em três níveis:

O dos **valores** presentes na relação transmitido através das idéias verbalizadas em sala de aula e refletidas nas ações e nos objetos de trabalho; o dos **modelos** dados, ou seja, do que se faz e que é dado como exemplo, que pode ou não ser imitado, e o da **interações** propriamente dita: das reações das pessoas ao que o outro faz. (p. 3).

A relação professor aluno muitas vezes é marcada pela punição e é uma forma encontrada para que o professor possa controlar a disciplina e mostrar a sua autoridade, o professor acaba-se tornando autoritário e o efeito da punição acaba gerando submissão e ansiedade no discente.

A relação professor aluno é de fundamental importância de forma que alguns educandos demonstram gosto por uma matéria mais do que por outra devido ao fato de gostar mais ou não do professor. Quando há uma interação entre o professor e o aluno a adaptação ao processo escolar se torna mais agradável e harmonioso.

Segundo HILLAL (1985), "O primeiro professor de uma criança tem muita importância na atitude futura desse educando, não só durante a sua fase de aprendizagem, mas na sua relação com os sucessivos professores" (p. 19).

A aceitação do professor levará o aluno a aprender e receber com mais facilidade as mensagens. Segundo MORALES (2001):

A aceitação afetiva ao menos a não recusa, será sempre importante se quisermos que as mensagens que consideramos valiosas cheguem aos alunos. Muitas

boas mensagens (e bons conselhos etc) se perdem simplesmente porque se recusa o mensageiro (p.23).

O modo de agir do professor com os alunos, o clima que é estabelecido e até mesmo a forma que o professor olha par o aluno conta nessa relação unilateral de aprendizagem o professor deve ter a capacidade de compreensão dos alunos desenvolver ligação entre o conhecimento do professor e i do discente.

A sala de aula deve ser um lugar prazeroso onde haja um clima bom, onde o trabalho possa ser desenvolvido de forma harmoniosa podendo assim ocorrer uma aprendizagem significativa.

Segundo MORALES (2001):

Os alunos devem sentir-se livres para errar e aprender com seus erros. O sentir-se livres se traduz aqui por ausência de medo, de angustia... Aprender com os próprios erros é importante para o crescimento pessoal, seja emocional, social ou cognitivo. (...) Não se pode aprender seriamente num clima de insegurança, tensão, medo e desconfiança, talvez possa ser aprovado na matéria, mas não aprender (56).

Na relação professor e aluno há uma reciprocidade uma multidimensionalidade das relações. De acordo com MORALES (2001), “não é só o professor que influência os alunos, mas, estes por sua vez, influenciam no professor, criando um círculo que não deveria ser vicioso, mas potencializador de uma boa relação de um bom aprendizado” (p.59).

Enfim, a relação professor aluno deve ser construído sobre alicerces da confiança e do respeito mútuo, onde o professor age como facilitador e otimizador do conhecimento que é inato do aluno, que por seu turno, sentindo-se livre e acolhido pelo mestre, fica aberto ao processo cognitivo.

2.10 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação escolar de ensino e aprendizagem faz parte de um processo contínuo no âmbito do universo temático de qualquer ser humano.

Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake, 1993 (apud Vianna, 2000, p. 22) – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

Se pararmos para pensar sobre a avaliação, poderíamos salientar que ela pode refletir valores e expectativas do educador em relação ao educando ou vice-versa. Ou quem sabe dizer que ela possibilita a revisão do plano de aula do professor, ajuda a desenvolver capacidades e habilidades ou muito mais além.

Para Walberg e Haertel, 1990 (apud Vianna, 2000, p. 34):

Os modelos em avaliação educacional, na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer. A palavra modelo é usada em dois sentidos: 1) prescritivo, que é o mais comum, apresentam um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais, que especificam o que é bom e próprio para a avaliação e como a avaliação deve ser feita; 2) descritivo, conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, prevêm e explicam as atividades da avaliação, conforme as suas colocações os modelos quase sempre se concentram na avaliação do ensino aprendizagem e eficiência do currículo; outros consideram atividades, práticas e políticas que facilitam o ensino, a aprendizagem e a eficiência do currículo; outros, ainda, preocupam-se com aspectos administrativos, financeiros e com as implicações sócio-políticas da educação. Tudo isso reflete a complexidade da avaliação.

O educador muitas vezes não avalia o aluno de maneira correta, pois o que é importante para ele é que o aluno decorre respostas prontas e acabadas extraídas de livros, fora do contexto do aluno, avaliando muitas vezes até a sua forma simplória de falar, deixando de lado todo o progresso e desenvolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, como uma forma de dizer que quem tem o saber é a escola, o professor, ou mesmo o autor de um livro e o aluno tem que se submeter a ele.

Segundo Stake, 1993 (in: Vianna, 2000, p. 36):

O fato que existem diferentes maneiras de avaliar um programa educacional e que nenhuma é inteiramente correta: não apresentam uma descrição de seus méritos e deficiências, ignoram importantes questões que deveriam ser levantadas durante a avaliação; mostram-se pouco sensíveis às singularidades das condições locais e ao clima proporcionado para a aprendizagem. Ele, assim, declara que prefere uma abordagem de avaliação que desempenhe um serviço e que seja útil a pessoas específicas.

Conforme Stake, 1993 (apud Vianna, 2000, p. 37) o modelo responsivo de avaliação propõe-se a fazer tudo aquilo que qualquer pessoa faz quando avalia, ou seja, observa e reage. Este modelo é subjetivo, sendo esse o principal argumento dos que a ele se opõem, podendo ser reduzida ainda segundo sua visão, pela definição operacional de alguns termos, entre outros aspectos, ainda que seja um trabalho que se baseie, fundamentalmente, nos insight da observação pessoal.

Para Mediano, 1985 (apud Candau, 2002, p. 152):

A avaliação é um processo presente em todos os aspectos da vida escolar: professores avaliam alunos, alunos avaliam professores, diretor avalia seus professores e estes o diretor, pais avaliam professores e escola. Entretanto, só a avaliação do aluno pelo professor parece ser um aspecto formalmente reconhecido na vida da escola.

De acordo com Candau (2002, p. 152) a avaliação é, sem dúvida, um dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica, mesmo em escolas que desenvolvem um bom trabalho junto aos alunos demonstram debilidade nas suas práticas avaliativas.

Quando olhamos para a avaliação em pleno século XXI, em relação a nossa prática pedagógica poderíamos dizer que se avalia para dar nota ou atribuir alguns conceitos, o que não pode acontecer. Pois, espera-se que a avaliação seja realmente um meio pelos quais todos possam adquirir o conhecimento.

Luckesi, 1984 (apud Candau, 2002, p. 157) diz que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstico, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido a frente.

Segundo Vianna, 2000. Qualquer que seja o "approach" seguido pelo avaliador, a questão da subjetividade está presente, sendo vista por Stake, 1993 (apud Vianna, 2000, p. 42) como uma característica da avaliação. "A avaliação é subjetiva. São necessários dados consistentes em estudos da avaliação, mas avaliadores com sensibilidades acham que a utilidade da subjetividade está sendo cada vez mais valorizada. O estudo de caso é um modo de fazê-lo".

Conforme Perrenoud (1999, p. 09) a avaliação pode ser vista entre duas lógicas:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelências, em função das quais se decidirá a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginário e autônomo para outros.

Os esforços para entender a complexidade da avaliação não são suficientes para afirmarmos que estamos decididos por uma compreensão de um conceito, técnica ou uma fundamentação teórica adequada para a avaliação a nossa prática atual. Mas vamos ampliar um pouco mais o nosso universo temático sobre a avaliação quando salientamos o que diz Perrenoud (1999, p. 10) "que a avaliação possa auxiliar o aluno a aprender não é uma idéia nova. Desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a

avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema”. A complexidade do problema, deve à diversidade das lógicas da avaliação. O olhar é mais descritivo, a questão é primeiramente mostrar que tudo se mantém, que não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escola.

Para Chevallard, 1986 (apud Perrenoud 1999, p.12): a avaliação tem a função, quando se dirige à família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia ou, contrário, tranqüiliza, acrescentando “desde que continue assim!”. Quando o jogo está quase pronto, prepara os espíritos para o pior.

De acordo com o sociólogo Isambert-Jamati, 1971 (apud Perrenoud 1999, p.25).”O aluno fracassado para o senso comum é: Aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previu que adquirisse“.

A avaliação deve ser usada para obter o conhecimento, porém, nunca ouviu se dizer que houve pesquisa em educação que tenha ignorado o peso das normas de excelência escolar na determinação do êxito e do fracasso escolar.

Segundo Perrenoud (1999 p. 28):

O êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem. Não se trata, pois, nem de desigualdades de competências medidas por meio de pesquisa, nem de sentimento subjetivos de êxito ou fracasso, nem de decisões de progressão ou orientação enquanto tais.

Para Perrenoud avaliação é o vínculo mais constante entre escola e a família. A avaliação os tranqüiliza sobre as chances de êxito de seu filho ou os habitua, pelo contrário, à idéia de um fracasso possível, até mesmo provável.

De acordo com Stainback, 1999. “A avaliação é um componente fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. Os educadores devem ter um amplo e profundo conhecimento de seus alunos para poderem criar um ambiente de aprendizagem adequado para cada um deles”. Nesse sentido é necessário que haja um bom relacionamento entre professor/aluno e aluno/professor. Onde a sala de aula seja um ambiente interessante, acolhedor e harmonioso criado pelo professor, (p.144).

Segundo Kameenui e Simmons, 1990 (apud Stainback, 1999, p.146):

Os professores precisam desenvolver um entendimento inicial de cada aluno, assim como dos alunos enquanto grupo. Algumas áreas de avaliação inicial incluem os interesses do aluno, a motivação, as potencialidades e as necessidades acadêmicas, as habilidades motoras finas e grossas, e nível de habilidade de automanejo e as habilidades funcionais (p.ex., da vida diária). É de importância fundamental assegurar que as avaliações sejam conduzidas nos vários ambientes nos quais o aluno participa. Qualquer aluno, não apenas um aluno com uma deficiência identificada, podem ter dificuldades para aprender devido a uma combinação inadequada entre as suas próprias características, as características do ambiente de ensino e o conteúdo curricular.

Quando os professores determinam uma combinação inadequada a metodologia de ensino, o currículo ou os materiais que refletem o estilo de aprendizagem deste aluno precisam ser reconsiderados. (Stainback, 1999, p.146). A avaliação pode ser definida como a reunião de informações de tarefa de várias fontes com o propósito de realizar um diagnóstico sobre o aluno onde possibilitará tomar decisões educacionais sobre ele.

De acordo Stainback (1999, p.144), afirma que:

Embora haja várias razões para uma avaliação educacional, neste contexto a avaliação é estudada para o planejamento do ensino e para se conhecer o progresso do aluno. No intuito de tomarem decisões educacionais criteriosas e significativas, sensíveis às necessidades individuais dos alunos, os professores precisam ter dados. Isto é, precisam manter uma base de conhecimento abrangente e continua dos inconstantes interesses, das potencialidades das necessidades de seus alunos. Para planejar e implementar atividades de ensino centralizadas no aluno, extraídas do currículo básico e que promovam uma aprendizagem autêntica, a avaliação deve ser em aspecto interativo no processo de ensino.

Quando falamos da escola, como um espaço inclusivo, ela enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que ainda devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação na organização e adequação do espaço físico, dentre outros, o que beneficiará a todas as crianças.

A sala de aula inclusiva para a atualidade propõe um novo arranjo pedagógico: Estratégias de ensino, diferentes dinâmicas, complementação, adaptação e suplementação curricular quando se vê necessário. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino e a avaliação é que devem ser modificadas para que o educando possa se desenvolver e aprender.

Os educandos objeto da inclusão são crianças que têm as mesmas necessidades básicas, carecendo de amor, carinho, afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Esses discentes têm as mesmas possibilidades como os

outros. Têm a possibilidade de conviver em grupo, interagir, trocar experiências, aprender, brincar, avaliar e serem avaliados, embora, muitas vezes, de forma diferente.

Esta forma diferente de ser e agir é que os tornam seres únicos, singulares. Estes educandos devem ser olhados não como defeito, como incapazes, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, o que, muitas vezes, tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoa e profissionalmente na busca de ajudar o outro.

Sendo fundamental no processo de avaliação, mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interagem, como se relacionam com as pessoas, e com o conhecimento. É importante que estejamos abertos e dispostos, a realizar a escuta e a acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação.

Neste sentido, para que haja uma avaliação que tenha fundamento e complemento para ambos o envolvido nesse processo (ensino aprendizagem), necessita-se do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses educandos.

2.11. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Para que a inclusão possa realmente acontecer além das primícias já citadas anteriormente sobre inclusão, faz-se necessário que uma das peças chave neste processo seja abordada de maneira que possa contribuir de forma eficaz. "A formação de professores é movimento chave da socialização e da configuração profissional". (Nóvoa, 1995).

Historicamente a atividade docente não era reconhecida como profissão. Segundo Nóvoa, (1995):

O professorado constituiu-se em profissão graças a intervenção e o enquadramento do Estado que substituiu a Igreja como entidade de tutela de ensino. Essa mudança complexa no controle de ação docente adquiriu contorno muito específico em

Portugal, devido a precocidade das dinâmicas de centralização e de funcionalização do professorado (p. 15 - 16).

Nesse processo de transformação nos séculos XVIII e XIX, os Portugueses discutiam como seria a imagem do professor e qual seria sua posição dentro da sociedade. Ainda conforme (1995):

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devida aos funcionários públicos, tudo isso envolta numa auréola, algo místico de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores que não devem saber nem de mais nem de menos, não se deve misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres nem ricos, não são (bem) funcionários públicos nem profissionais liberais.

Para consolidar a nova percepção sobre a formação de professores cria-se então a escola normal, com o objetivo de controlar o corpo profissional. De acordo com Nóvoa, (1995):

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que vincula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, são também um lugar de reflexão sobre as práticas que permitem vislumbrar uma perspectiva dos professores com o profissionais produtores de saber e de saber fazer.

Essas concepções contribuíram para a formação dos professores, pois as mudanças que a sociedade portuguesa vinham passando teve uma grande influência nos demais setores da comunidade escolar. A partir da década de 30 até na década de 60 discutem-se muito no campo educacional na tentativa de encontrar soluções viáveis, buscando uma política adequada. Para Nóvoa, (1995):

A década de 60 ficou marcada pelo signo de formação inicial de professores e também um período fundador de um debate de formação de professores. O ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sobre a direção orgânica e hierárquica do ministério da educação num quadro de um controle apertado do estado legitimando para a importância social da ação dos professores do ensino primário. As referências teóricas, curriculares e metodológicas inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores. (p. 20-21).

Com todas as discussões sobre a formação de professores, cria-se um impasse entre o que é profissional e o que é pessoal. O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Nívias, (1991).

É importante que o professor seja reflexivo sobre sua prática pedagógica. Na atualidade é inadmissível pensar somente que o professor deva apenas acumular horas de aperfeiçoamento de cursos e sentar nos bancos das faculdades, é muito mais que isso. Segundo Nóvoa, (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É necessário que todo trabalho de aperfeiçoamento alcance de maneira ampla tanto o profissional como a pessoa, pois é impossível separá-los. Conseqüentemente suas experiências devem ser valorizadas, pois há alguns momentos de conflitos entre o que fazer e o que deve ser feito, as experiências do processo é que vão garantir a possibilidade de mudança. De acordo com Cole & Walker, (1989):

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência e particularmente nos períodos de crise e de mudanças, pois das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos e intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças para refazer as identidades.

A formação do professor consiste na autonomia contextualizada da profissão docente."A definição dos professores reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares". (kar, 1989, Woods, 1990).

É importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam responsabilidades do seu próprio desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas na implantação das políticas educativas. Nóvoa, (1985).

A atuação do professor é um campo vasto de concepção de teorias que muitas vezes não são coerentes com a situação que vive o professor, pois cada aluno é único. "Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores. (Schön, 1990)".

A maneira como o professor deva trabalhar em cada situação vai depender de toda bagagem adquirida pelo docente em toda a sua carreira. "As situações que os professores são obrigados a enfrentar e (a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto

respostas únicas. O profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento". Nóvoa, (1995).

A formação do professor sozinha não melhora a qualidade de ensino, pois a educação não se faz somente com o professor. É necessário "que mude também o contexto em que ela intervém". (Holly &. McLoughlin, 1989, Lyons, 1990).

"As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem que estar articulado com as escolas e seus projetos". Nóvoa, (1995). A formação do professor só se torna eficaz quando não só o professor muda, mas todo o contexto ao seu redor. E ainda segundo ele:

A formação do professor deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que há um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Só teremos uma mudança educacional profunda quando tivermos professores capacitados, que possam transformar sua prática pedagógica em sala de aula, de maneira que possa atingir seus reais objetivos dentro do contexto educacional.

McBride, (1989) acredita que:

Para a formação de professores o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém às margens dos projetos profissionais e organizacionais.

A formação dos professores no Brasil está prevista na LDB (9394/96), que além de definir a Educação Especial como uma Modalidade de Ensino, artigo 58. Faz menção no artigo 61 e Art.13 :

Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

- II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Para atender todos esses objetos é fundamental que o professor se aperfeiçoe na Educação Especial e conseqüentemente no processo de inclusão. Dar-se-ão a importância da informação e formação do professor para atuarem tanto na Educação Especial como no processo de inclusão.

De acordo com Mittler (2003):

Criar oportunidade para a capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação.

Como diz Nívias (1991), "o professor é a pessoa e uma parte integrante da pessoa é o professor". Está claro que não podemos deixar de lado a pessoa do professor, pois essa foi constituída em uma sociedade que está aprendendo que cada ser humano é único. Ele traz consigo tudo aquilo que aprendeu durante sua formação pessoal. Não é de uma hora para outra que ele deixará hábitos enraizados em toda a sua vida. Fator que dificulta ao profissional abandonar velhos hábitos por um ideal novo. Para Mittler (2003):

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma "boa prática" sobre os quais as gerações mais jovens poderão buscar e oferecer condimento para o surgimento de uma "massa crítica" de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva.

A importância do tema inclusão escolar não se limita apenas à população dos alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, a inclusão educacional não envolve somente essas pessoas, incluem também, as famílias, os professores e a comunidade numa perspectiva em que visa constituir uma sociedade digna, justa e mais humana.

Hoje, podemos encontrar visões mais amplas e otimistas a respeito do aluno com dificuldades educacionais especiais. Acreditamos que ainda, não é uma visão de sistema, mas alguns profissionais ainda não estão convenientemente preparados para lidar com estes alunos. Mas, o que os educandos com dificuldades especiais educacionais especiais precisam aprender, como nós, ditos normais, que precisamos aprender com eles. Devemos compreender, que a inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a alcançar meios que não estavam sendo contemplados.

Devemos compreender também a inclusão como um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola, mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação, o aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando; É preciso então dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimento, o aluno pode estar presente na escola, participando e não aprendendo.

A inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Outro aspecto importante da inclusão é identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os alunos de adquirirem conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, do prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas, essas são as mais difíceis de serem rompidas.

Este processo de inclusão é um processo de aprendizado, onde as pessoas estão aprendendo a viver com os diferentes. E isso só se aprende na ação e dentro de um contexto, por isso é importante que as pessoas estejam abertas para esse tipo de vivência.

Os professores por sua vez, precisam se conscientizar que devem estar aprendendo e que também precisam ser pesquisadores e serem comprometidos, eles devem está sempre pesquisando, investigando novas formas de ensinar, refletir sobre seu trabalho, procurar sempre melhorar a sua prática pedagógica.

Precisamos aceitar o fato de que fazemos o que podemos e fazemos com os recursos de que dispomos. Acreditamos que podemos aprender para continuar fazendo mais progressos e nos aprimorando

Hoje estamos vivendo um momento de transição de uma cultura discriminatória em relação ao diferente, para uma cultura de inclusão em que o diferente é aceito não por ser diferente, mas porque o diferente enriquece. É este o grande desafio atual, construir uma nova cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro. Na educação isso implica a consciência de que, desde o ato educativo mais simples da pré-escola, é preciso garantir aos portadores de necessidades educacionais especiais um lugar garantido nas salas de aula comum. Porém, acreditamos que a formação fragmentada do professor tem contribuído para uma série de dificuldade no contexto da escola inclusiva.

Diante da complexidade e da importância da proposta de inclusão, que traz novos personagens e concepções para a escola, com uma gama de saberes ainda a serem reconhecidos, é muito importante que a formação dos futuros profissionais dê conta de “estratégias” e alternativas capazes de instruí-los, alcançando assim o desenvolvimento de um trabalho profissional competente. Onde essas competências, em relação à prática do educador, são muitas vezes limitada em relação à rotina da escola, sendo necessário formar e consolidar conhecimentos que ajudarão no desempenho profissional do educador, em harmonia com o plano pedagógico e coletivo da escola. Um plano que atenda as diversidades existentes no momento atual, onde a escola inclusiva aposta em um currículo centrado no aluno, como forma de poder ajudá-lo a superar suas dificuldades educacionais especiais.

3- METODOLOGIA

O referido projeto trata-se de uma pesquisa qualitativa. Segundo André(1986):

A pesquisa qualitativa observa o ambiente natural como sua fonte direta de dado e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são predominantemente descritos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, a "visão" que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa realizou-se numa escola classe pertencente à Regional de Ensino do Plano Piloto do Distrito Federal.

Os instrumentos de pesquisa foram: análise documental, entrevista semi-estruturada e observação.

A análise documental foi realizada mediante roteiro composto por objetivo geral e objetivo específico. Os documentos analisados foram: projeto político pedagógico e relatório do aluno conforme (apêndice A.).

Segundo Phillips 1974, são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (p.187). E para Caulley 1981 a análise documental requer a busca de fatos informativos nos documentos para responder questões ou hipóteses e interesses.

As observações se deram mediante roteiro. Observaram-se os objetivos gerais e específicos. O período de realização da observação foi feito de 17 a 21 de outubro de 2005. Conforme (apêndice B).

Segundo Denzim (1988, apud André) a observação participante é "uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e introspecção".(p. 183).

As entrevistas foram realizadas conforme roteiro semi-estruturado com os seguintes sujeitos: professora, orientadora educacional e diretora. Conforme (apêndice C). E aluno, conforme (apêndice D).

Para Menga (1998), a entrevista é uma técnica que permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, permite o tratamento de assunto de natureza estritamente pessoal e íntimo, de escolhas nitidamente individuais.

Na primeira etapa, em julho de 2005, foi realizada a leitura de documentos que iriam nortear a pesquisa.

Na segunda etapa, em agosto, fez-se a elaboração do tema justificativa e problematização.

Na terceira etapa, no mês de setembro elaborou-se a metodologia e a construção do referencial teórico e elaboração dos instrumentos de pesquisa. Foram elencadas as seguintes categorias: inclusão, formação de professores e dislexia.

Na Quarta etapa, no mês de outubro, deu-se a aplicação dos instrumentos de pesquisa, continuidade do referencial teórico, coleta e levantamento de dados da pesquisa.

Na Quinta etapa, no mês de novembro, segundo o cronograma, constatou-se a análise e discussões, resultados e considerações finais elaborando o relatório final da monografia.

4- DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada numa escola classe da rede pública de ensino pertencente à Regional do Plano Piloto/Cruzeiro e por uma questão de preservação não será identificada pelo seu nome oficial e sim pela letra F".

Os sujeitos da pesquisa foram: a diretora, a orientadora educacional, a professora e o aluno. Por motivos éticos eles serão identificados a diretora "D", a orientadora educacional a "O", a professora "P" e o aluno "A".

A escola é considerada inclusiva com alunos portadores de Deficiência Visual (DV) desde de 1999. Até então era integradora de crianças portadoras de Deficiência Mental (DM) e vem sendo trabalhada a integração inversa com turmas reduzidas. Na escola há duas turmas específicas de alunos com Deficiência Mental. Percebeu-se que a escola está preparada para receber alunos com deficiência visual, possui sala de apoio para eles. Os professores capacitaram-se para receber estes alunos. A escola possui recursos materiais adequados como o Método de Braille entre outros. Percebeu-se ainda que os alunos estão inclusos na escola e apresentam bom relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno.

A escola atende 286 alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, dos quais 27 estão incluídos no Ensino Especial. Possui 14 professores regentes, diretor, vice-diretor, orientador educacional, coordenadores, apoio administrativo, secretário, auxiliares e apoio.

No momento a escola está desenvolvendo os projetos que possibilitam a inclusão como: projeto musical, projeto do recreio, um mundo melhor e a gente que faz, onde todos os alunos participam de forma a propiciar um bom relacionamento aluno/aluno, professor/ aluno. Os dados coletados foram evidenciados por meio das seguintes categorias: Inclusão, Formação de Professores, Dislexia. As categorias serão definidas de acordo com o contexto da pesquisa efetivada.

Inclusão Social, para Sassaki (1997), a inclusão social como processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com Necessidades Especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na Sociedade. A inclusão social constitui então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a

sociedade busquem em parceria, equacionar problemas, decidir sobre as soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Formação de Professores, segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de instrução e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante produz-se nesse espaço de inovação e de procura dos melhores percursos para a formação da escola. E esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores na escola.

Dislexia, de acordo com Valett (1990), é definida como distúrbio grave de leitura devido à imaturidade e disfunção neuropsicológica (p.1).

Categoria Inclusão

Nesta categoria os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), o caderno do aluno e as fichas individuais do aluno.

Na análise do Projeto Político Pedagógico não foi encontrado nenhum parágrafo que descrevesse sobre a inclusão do disléxico. A orientadora nos relatou: “temos um documento que fala sobre a Educação Especial no geral”, no entanto este documento não nos foi apresentado.

Após análise da documentação apresentada, não foi encontrado nenhum projeto que se refere à inclusão do disléxico, simplesmente menciona no documento um item sobre a inclusão. “Incentivar a participação do aluno da educação especial no programa específico que favoreça o entrosamento entre seus pares, com a escola e a comunidade, tal como ocorre através da prática da ginástica rítmica desportiva”.

Ao analisar o caderno do aluno percebeu-se que as atividades são diferenciadas dos demais, existindo um caderno para atividades relacionadas a alfabetização. Enquanto os demais alunos estavam fazendo atividade de ciência, o aluno ‘A’ realizava atividade de alfabetização.

De acordo com Sapoan -Shevin, (1994):

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alguns educandos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estarem juntos.

Na entrevista com o aluno ele disse que se sente incluído, ao perguntar se ele gosta da escola, ele respondeu: "sim, porque eu gosto da escola e dos meus colegas". Quando foi perguntado se ele entendia quando a professora explicava, ele respondeu que sim. "A professora explica bem". Na entrevista com a diretora 'D' ao ser perguntada sobre a inclusão do disléxico ela disse: "estamos dando os primeiros passos coletando todas as informações que vem ao nosso conhecimento". Ao ser perguntada sobre a inclusão respondeu: "está acontecendo de maneira errada, não tem preparo, não tem curso. Segundo a professora 'P', o aluno está incluído na sala de aula e na escola, "acho que sim, vocês podem observar pela maneira que eu trabalho com ele, a interação dele com os colegas e a participação nas aulas". De acordo com o relato da professora, a relação dele com os colegas é aberta, ele ajuda os companheiros quando precisam. Ao ser perguntada qual a reação dos colegas frente a dificuldade do aluno ela respondeu: "há uma relação de aceitação por parte do próprio aluno 'A' e dos colegas". A orientadora 'O' nos disse que: "a escola está no processo para inclusão do disléxico e que até mesmo a rede pública de ensino ainda não possui nada de concreto para a inclusão do disléxico".

De acordo com Sasaki, (2002):

(...) Enquanto as escolas inclusivas oferecem ambientes favoráveis para se conseguir oportunidades iguais e participação plena, seu sucesso exige um esforço conjunto, não somente de professores e funcionários da escola, como também de alunos, pais, família e voluntários.(p. 11).

Observamos que a escola está preparada para receber alunos com deficiência visual (DV), pois possui sala de apoio e material de apoio feito em Braille, entre outros. A escola atende alunos portadores de deficiência mental (DM). Neste período de observação pudemos observar que há uma interação entre os alunos na sala de aula, ficando evidenciado na seguinte situação: um aluno com baixa visão solicitou ajuda à professora para ler o que estava escrito no quadro, esta pediu que outro aluno o auxiliasse na leitura e o aluno prontamente o ajudou. E na hora da recreação é possível presenciar esta interação, onde todos brincam de forma coletiva não havendo separação entre alunos portadores de Necessidades Educacionais

Especiais e os demais. Durante a aula de Ciências todos os alunos estavam realizando atividades referentes a ela, porém o aluno "A" estava realizando atividades de alfabetização. Neste contexto observamos um ponto negativo, pois o aluno "A" deveria estar realizando também as atividades de Ciências, bastando apenas adaptá-las as suas necessidades. As atividades que são realizadas durante o recreio são dirigidas pelo professor, onde tem brinquedos e brincadeiras diversificadas para os discentes.

Foi observado que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais recebem atendimento individualizado (e aula de reforço), no período contrário. Este atendimento é destinado aos outros alunos que apresentam algum tipo dificuldade na aprendizagem. Os funcionários da escola demonstram respeito no trato com os alunos, não os tratando de forma diferenciada.

Percebemos que o ambiente da escola é bom, por ser uma escola pequena, observamos ainda que os professores conhecem a história de vida não só dos seus alunos, mas também de outros educandos da escola.

A sala é organizada em grupos, onde os alunos com dificuldades são inseridos com os demais. Percebemos que a sala de aula é um ambiente agradável e o aspecto visual é enriquecedor, pois os trabalhos dos alunos estão expostos e há cartazes de incentivo para os alunos. Foi observado que a professora age de maneira tranquila no atendimento aos alunos portadores de necessidades e com os demais.

De acordo com Mantoan (2005):

O grande ganho para todos nós é ver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de viver os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade.

Categoria Formação de Professores

Na referida categoria ao analisar o projeto político pedagógico percebe-se que há um subtópico que dá abertura para a formação continuada do professor “capacitação de recursos humanos, por meio de cursos, palestras, seminários e estudos coletivos tanto para os docentes como para o pessoal de apoio”, “motivação e premiação interna aos professores participantes de cursos (internos e externos), individualmente ou com seus alunos”. Não foi possível

observar o caderno de planejamento da professora, pois não sentimos a vontade para solicitá-lo e analisá-lo. Quando analisamos o caderno do aluno, percebemos que o método de alfabetização utilizado de acordo com as atividades feitas por ele se aproxima do método silábico.

Segundo McBrid (1989):

Para a formação de professores o desafio consiste em conceber a escola comum ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém às margens dos projetos profissionais e organizacionais .

Na entrevista com a diretora "D", ela afirma que "seguimos uma linha eclética, com tendência ao sócio construtivismo", "os professores têm liberdade para trabalhar segundo as suas concepções". Segundo a professora 'P' ela fez curso de magistério e se graduou em Geografia pela UNB. Ao perguntar a ela sobre sua concepção pedagógica ela respondeu: "eu trabalho de forma diversificada respeitando as individualidades de cada um, utilizando a prática construtivista com materiais concretos". A professora "P" ao ser questionada sobre a formação continuada do professor ela responde: "é importante, só acho que a Secretaria de Educação deveria oferecer mais curso para a formação continuada, muitos curso a Secretaria não nos oferece, como por exemplo sobre dislexia".

Segundo Mittler (2003): "(...) Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana".

Conforme o que foi relatado pela professora 'P', ela não tem apoio dos docentes, diretor, coordenador para realização do seu trabalho com disléxico. Ela afirma: "eu tenho apoio para trabalhar com os alunos deficientes visuais e os demais, porém não existe esse auxílio com o aluno disléxico, recebi pouquíssimas orientações". Ao ser indagada sobre os recursos disponíveis na escola para elaboração do seu planejamento ela responde: "sim, eu mesma preparo o material pedagógico". A professora relata que: " eu sou a quarta professora a assumir a turma neste ano, porque a turma apresenta grau de complexidade, sendo composta por 25 alunos, 03 alunos são portadores de deficiência(baixa visão), e um aluno é disléxico. "Acredito que isto colaborou para esta mudança constante de professor".Ela ainda nos relata:" eu estou na turma há três meses".

Conforme Cole e Walker (apud Nóvoa, 1989):

Trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência e particularmente nos períodos de crise e de mudanças, pois das fontes mais importantes de stress e o sentimento de que não dominam as situações e os contextos e intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças para refazer as identidades.

De acordo com a orientadora "O", para conseguir orientação teórica sobre a dislexia ela diz: "peço ajuda à equipe de psicopedagogia para orientar o aluno e a professora. Segundo Mittler (2003): "Criar oportunidades para capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisa ser levado a sério (...)".

Observou-se que o professor "P" se relaciona bem com os alunos, respeitando suas opiniões. Segundo Mizukami (1986):

A relação entre o mestre e o aprendiz é horizontal, professor e aluno aprendem junto em atividade diária, nesse processo o professor deverá estar engajado em um trabalho transformador procurando levar o aluno à consciência desmistificada a ideologia dominante valorizando a cultura e a linguagem.

Observou-se que a professora "P" e o aluno "A", apresentam uma boa relação de afetividade. Evidenciada no momento em que o aluno pede a professora "eu posso fazer atividade de matemática?" Ela pacientemente responde ao "aluno 'A', "pode, mas primeiro vamos terminar esta atividade,ok".

Segundo Morales (2001):

A aceitação afetiva (ao menos a não recusa) será sempre importante se quisermos que a mensagem que considerada valiosa chegue aos alunos muito boas mensagens e (bons conselhos) se perdem simplesmente porque se recusa o mensageiro (p.23).

Sabemos que é muito amplo afirmar qual é a linha ou qual o método adequado para um professor mediar o ensino aprendizagem de um aluno disléxico, principalmente quando ele está inserido na sala em meio a tantos problemas. Mas observa-se que essa mediação está acontecendo quando a professora nos apresenta o caderno deste aluno e nos relata "tem apenas três meses que estou na turma e aluno "A" não lia e nem escrevia, nestes meses já consegui com que ele escrevesse pequenas frases e leia". Em determinado momento da aula em que a professora estava observando os grupos ela notou que um aluno não estava realizando a atividade, ela questiona "por que você não está fazendo a atividade?" E o aluno

responde “porque a senhora só passa atividade fácil para o aluno” ‘A’. E a professora diz:”já conversamos sobre isto na sala, o que é fácil para você é difícil para ele, e o que é difícil para você pode ser fácil para ele “.

Conforme Stainback (2006):

A informação a ser aprendida, usada e lembrada, ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo, daí o enfoque de se levar em conta às experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno.

Ensinar exige responsabilidade, exige ética e compromisso político e social. Pois estamos em constante aprendizado. Ou seja, não somos só seres passivos, mas sujeito ativo da construção do conhecimento.

Categoria Dislexia

No tocante a esta categoria, no projeto político pedagógico não há especificamente nada em relação à dislexia, não detalha se a escola é inclusiva de disléxico. Os projetos realizados pela escola não especificam se há uma formação de professores para a inclusão do disléxico. Segundo Shaywitz (2006):

O trabalho realizado quando ensinamos uma criança disléxica, o professor deve ser experimentado ou que tenha recebido treinamento recente e que tenha experiência em métodos científicos para leitura (...) ou por professores que possuem conhecimento ou experiência necessária.

Na análise da ficha do aluno "A" extraímos o exame de eletroencefalograma digital que diz:

A frequência do ritmo dominante é de 9,0 H. As relações de ritmo estão simétricas e mostra mais atividades em áreas posteriores. Gráfico de diferença espectral simetria entre os hemisférios. Histograma mostra distribuição espectral normal. Eletroencefalograma (parecer do neurologista). ECG. Digital e mapeamento cerebral, realizado em a vigília, em boa condição técnica. O ritmo de base com áreas posteriores e o alfa, que tem frequência irregular, mas simétrico, é sincrônico e tem boa relação à abertura dos olhos. Ritmo beta contínuo aparece com predomínio nos quadrantes anteriores, atividade teta intermitente foi registrada ora difusivamente, ora com predomínio fronto temporal. A estimulação pela hiperventilação lentífico difusamente o ritmo de base mais não precipita paroxismos anormais. A fotoestimulação intermitente não altera o traço, a estimulação não produz modificações no ritmo de base.

Segundo Shaywitz (2006):

Ao contrário dos bons leitores, os disléxicos demonstram uma falha no sistema: a subativação de caminhos neurais na parte posterior do cérebro. Conseqüentemente, eles têm problemas iniciais ao analisar as palavras e ao transformar as letras em sons e, mesmo quando amadurecem, continuam a ler lentamente e sem fluência. Em todas as idades, os bons leitores demonstraram um padrão consistente: a forte ativação da parte posterior do cérebro, com menor ativação na parte frontal. Ao contrário, as ativações cerebrais nas crianças disléxicas parecem mudar com a idade. As imagens revelam que as crianças disléxicas mais velhas demonstram uma ativação aumentada nas regiões frontais, de maneira que, quando chegam à adolescência, demonstram um padrão de superativação da região de Broca, isto é, passam a usar com frequência cada vez maior essas regiões frontais para a leitura. É como se esses leitores estivessem usando os sistemas da parte frontal do cérebro para compensar o problema da parte posterior. Isso está de acordo com o que se conhece sobre o estilo de leitura de muitos disléxicos. Um meio de compensar a dificuldade de leitura, por exemplo, é subvocalizar (pronunciar as palavras em tom baixo), enquanto se lê, processo em que utiliza uma região da parte anterior do cérebro (área de Broca) responsável pela articulação das palavras que são verbalizadas. Sob o comando desse sistema frontal, uma consciência a estrutura sonora de uma palavra, formando-a fisicamente com seus lábios, língua e cordas vocais. Esse processo de subvocalização permite-lhe ler ainda que mais lentamente do que se o os sistemas posteriores esquerdos estivessem funcionando (72-73).

Parecer da equipe psicopedagógica:

A avaliação se processou durante todo ano de 2004 e de acordo com as observações realizadas, os dados colhidos e os resultados de alguns exames, tudo leva a crer que o aluno é portador de dislexia (trata-se de um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parental occipital, geralmente hereditária ou adquirida que afeta a aprendizagem da leitura (livro Dislexia Manual de leitura Corretiva Babel Condemaren e Marlys Blsmquist).

Ao analisar os relatórios anteriores do aluno "A" (12 anos 3ª série do Ensino Fundamental) encontramos as seguintes citações: "ele é bom em operação de adição e subtração com reagrupamento e desagrupamento, sistema de numeração decimal, sistema monetário, sistema legal de medidas. Produção de texto, rendimento insatisfatório". Segundo Shaywitz (2006):

A dislexia não é apenas comum, é persistente. Durante muitos anos os pesquisadores e educadores questionaram o fato de se a dislexia representava um atraso no desenvolvimento que as crianças de alguma forma suplantam ou que se representava um déficit mais persistente na leitura (p.38).

Na ficha de encaminhamento do aluno para a equipe psicopedagógica encontramos o seguinte relato: "O aluno relatou à professora que se pudesse abandonava os estudos e ia para Samambaia tornar" mala ". Os irmãos o taxam de burro e ele não fala com um deles". Segundo Smith (2001):

O desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado pela sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente

as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade.

Ao entrevistar a diretora "D", ela disse: "Infelizmente nem a Regional nem a escola possui projeto específico sobre o aluno disléxico. Estamos dando os primeiros passos, coletando todas as informações que vêm ao nosso conhecimento". "É importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam responsabilidades do seu próprio desenvolvimento profissional e que sejam protagonistas na implantação das políticas educativas" Nóvoa, (1985).

E ainda segundo o diretor "D", não existe uma preparação específica para o disléxico, pois trabalhamos com alunos portadores de várias necessidades especiais, a orientação é um atendimento carinhoso, respeitoso, considerando a individualidade de cada um. Somos uma escola integradora de DM e inclusiva de DV. Segundo Valett (1990):

A maioria das escolas públicas é lenta na mudança, a elas faltam inovações e permanecem bem atrás de qualquer tentativa de inovações (...). Pais, membros de diretoria de escolas e educadores, precisam aumentar seus esforços cooperativos para projetar e instruir novos sistemas de educação, nos quais todas as crianças possam conquistar progressos contínuos no seu próprio ritmo de aprendizagem e na qual a criança disléxica e com outras inaptidões de aprendizagem, recebem a educação diagnóstica prescritiva apropriada o mais cedo e pelo tempo que for necessário (p.295) .

Segundo a professora "P", ela não tem conhecimento teórico sobre a dislexia, apenas recebeu algumas orientações da equipe psicopedagógica, como gravar as aulas para o aluno e realizar uma avaliação diferenciada (oral). A professora relata "eu gravo as aulas e o aluno "A", "leva para casa para ouvir e estudar em outro momento". Segundo Shaywitz 2006):

A técnica do uso do gravador e a fita VHS são de suma importância no processo de ensino aprendizagem do disléxico, pois ele terá a oportunidade de levar o que foi visto na aula, o que permite aos pais ler com os filhos enquanto estes lêem em voz alta "(p.191).

A professora "P" também relata que: "o aluno "A", a partir de um trabalho focalizado na auto-estima e na aceitação das diferenças de cada um, tanto com o aluno e com o resto da turma, o aluno "evoluiu consideravelmente". "Ele é consciente de suas dificuldades e tenta superá-las". Segundo Strick (2001), "isto significa que embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes elas podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança". Segundo o

aluno "A", apresenta dificuldade em realizar leitura. “Eu gosto mais de atividade de matemática”, “não gosto de atividade de escrever e nem atividade de ler, eu gosto mais de falar “. Segundo Shaywitz (2006), pela facilidade e pela sua fluidez, a linguagem verbal tem tudo a ver com o porque de a leitura ser algo tão difícil para a criança disléxica (p.49). Já na entrevista com a orientadora "O", ela nos relata: “em relação à família de” A" deixa muito a desejar na sua maioria". A professora 'P' relata que a família do aluno 'A' não é presente na escola e apresenta dificuldade em auxiliá-lo." Eles são semi-analfabetos não auxiliam o filho nas atividades, eu não tenho como exigir deles". Segundo Valett (1990):

Os pais são a pedra angular de qualquer programa de educação especial para crianças disléxicas. Com seu envolvimento e apoio na modelagem de comportamento de atenção e através do uso de treinamento doméstico a criança disléxica pode continuar e fazer progressos significativos na aprendizagem da leitura (p.225).

No período que nós observamos, percebemos que a escola não está preparada para receber o disléxico. Não possui sala de apoio e nem de recurso para o disléxico e não nos foi apresentado nenhum recurso material para o atendimento específico ao disléxico.

O aluno "A" recebe atendimento diferenciado em sala de aula, pela professora "P" com atividades de alfabetização (a professora "P" escrevia as atividades no caderno de atividade do aluno), enquanto os alunos realizavam outras atividades. Ele sentava-se próximo à mesa da professora "P", mas em grupo onde ela o auxiliava, lendo os enunciados das atividades. Depois ela pedia para o aluno "A" ler as referidas atividades, o que ele fazia com bastante dificuldade. Durante a realização das atividades o aluno “A” às vezes se distraía, cansava-se muito rápido durante a realização das atividades, a professora pedia para que ele desse uma volta e depois continuasse realizando as atividades. Durante a observação não presenciamos a gravação das aulas pela professora “P”.

Foram observados vários pontos positivos: atendimento diferenciado, bom relacionamento entre professor e aluno, disposição da sala em grupos que possibilita uma maior interação entre eles. Quando há uma boa relação entre professor e aluno esta irá propiciar um melhor desenvolvimento do discente. Quando ele se sente aceito pelo professor, terá segurança para demonstrar seu potencial sem medo de errar. Segundo Morales (2001):

Os alunos devem sentir-se livres para errar e aprender com seus erros. O sentir-se livres se traduz aqui por ausência de medo e angústia (...) aprender com os erros é importante para o crescimento, seja emocional, social ou cognitivo (...) não se pode

aprender seriamente num clima de insegurança, tensão e medo e desconfiança, talvez possa ser aprovado na matéria, mas não aprender (p.56).

Observou-se que o aluno “A” vem progredindo ao longo das aulas de alfabetização através da análise do caderno; Está apresentando bom comportamento na sala de aula e no geral.

Segundo Valett (1990):

A escola e clínicas de recuperação em leitura devem, também, propiciar uma variedade de materiais de leitura: módulos de recuperação e programas para complementar leituras e livros de biblioteca; materiais cuidadosamente selecionados e altamente atraentes em todos os níveis de leitura da pré-escola à escola secundária e materiais especiais em todos os níveis para ajudar crianças disléxicas a melhorar seu raciocínio e habilidades de compreensão (p.261).

A professora desta instituição deve procurar cada vez mais ser compromissada, para que sua luta não perca a sua essência. Pois acreditamos que os trabalhos de pesquisa estimulam a curiosidade, a imaginação e a capacidade de comparar. Quando vivemos a liberdade de forma crítica com nossos alunos, estamos preparados para exercer a profissão docente.

4.1- RESULTADOS

Categoria inclusão

Segundo a análise documental, entrevista e observação, nessa categoria foram evidenciadas os seguintes pontos positivos. Os alunos estão inclusos no meio social, apresentam um bom relacionamento com os professores e com seus colegas. "O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter", Declaração de Salamanca. Outro ponto positivo encontrado foi à existência da sala de apoio dos alunos com deficiência visual (DV) exclusiva para os alunos da escola. Os pontos negativos desta categoria apresentados foram: Não há nenhuma documentação incluindo o aluno disléxico dentro da perspectiva educacional.

A estrutura física da escola não está adaptada para atender as necessidades dos alunos com deficiência física, pois não possuem rampa de acesso, banheiros adaptados entre

outros. Dentro do contexto de inclusão, não basta que os alunos estejam inseridos no ambiente escolar, como acontece com o aluno "A", é necessário que ele participe de maneira igual, fazendo apenas ajustes para que o educando tenha condição de realizá-las. E não realizar atividades diferenciadas dos demais.

A escola deve oferecer possibilidades de desenvolvimento, independentemente do seu ritmo individual, valorizando o potencial do aluno "A", incentivando-o no seu processo educacional e não dando ênfase às dificuldades provocadas pela dislexia. Por isso é necessária uma intervenção educacional especial, para adotar estratégias de transformações das condições sociais e ambientais. Essa nova visão tem como eixo central o processo de aprendizagem na classe comum, a modificação e reorganização do sistema educativo. Para que o processo de inclusão ocorra de maneira efetiva é essencial que ocorra uma mudança profunda no sistema educacional e em toda sociedade.

Categoria formação de professores

Tendo como base a análise documental, observação e entrevista, essa categoria demonstrou resultados alarmantes, apresentando pontos negativos como: a falta de informação sobre dislexia no sistema educacional. Os diretores, coordenadores orientadores e professores relataram-nos que não possuem base teórica para trabalhar com o aluno disléxico. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalha. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos”. Nóvoa, (1995). O ponto positivo observado foi a realização de atividades individuais desenvolvidas pela professora em sala e aula com o aluno disléxico. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas exigindo, portanto respostas únicas. O profissional competente possui capacidade do auto desenvolvimento”. Nóvoa, (1995).

Um fato encontrado de grande importância é que os professores não possuem uma formação adequada para atender as diversidades encontradas no dia-a-dia da sala de aula com os alunos disléxicos, conseqüentemente não recebem apoio da instituição de ensino para lidar com eles. A falta dessa orientação faz com que a professora "P" trabalhe somente as

dificuldades visíveis (ler e escrever), deixando de lado outras dificuldades como percepção auditiva e visual, dentre outras.

Categoria dislexia

Mediante a discussão e a análise documental, entrevista e observação, os resultados encontrados nesta categoria são preocupantes. Apesar de o aluno ter apresentado desenvolvimento na aprendizagem, a metodologia utilizada pela professora ainda não está adequada, pois, o material utilizado por ela não é atraente, não permitindo o manuseio por parte do aluno, não possibilitando o desenvolvimento visual e da memória auditiva. Segundo Valett (1990): "as crianças disléxicas precisam ter um programa instrucional individual bem projetado e organizado que incluí um material altamente motivador e apropriado se for para a compreensão de leitura ser desenvolvida com sucesso" (p.228).

As dificuldades apresentadas pela dislexia não estão sendo trabalhadas, para o desenvolvimento das potencialidades e suas dificuldades fonológicas. Segundo Shaywitz (2006): (...) "crianças que passam mais cedo por intervenções eficazes tornam-se leitores precisos e fluentes". Reforçando que, quanto mais cedo for à intervenção, ela adquire o ritmo de leitura de seus colegas. "Depois de mais de um século de frustrações, demonstrou-se que o cérebro pode ser remontado e que as crianças com problemas de leitura podem tornar-se leitores eficientes".

Outro ponto relevante é o fato da criança ter sido diagnosticada tardiamente aos 11 anos de idade, dificultando assim a intervenção do professor de maneira a amenizar e trabalhar as dificuldades encontradas no portador de dislexia. Quando a criança é diagnosticada mais cedo as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades são maiores.

A participação dos familiares não é satisfatória, pois não possuem informações sobre a dislexia e conseqüentemente não orientam a criança. Com a falta de informação do corpo docente e da família, justifica o fato do aluno com 11 anos de idade não ser alfabetizado, apesar de ser disléxico. Segundo a professora, ela grava as aulas para que o aluno tenha condição e revisá-la em outro momento, mas, no entanto não presenciamos essa técnica no período de observação. A escola não possui sala de apoio e nem de recursos para o disléxico dificultando o atendimento individualizado.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ao longo de sua extensa trajetória, seja formal ou informal, refletiu as características que marcaram cada momento de sua história. Diante de inúmeros movimentos filosóficos, estudos, idéias, acontecimentos o setor educacional, foi procurando enxertar-se cada vez mais de novos elementos, pesquisas, experiências, conhecimentos para que pudesse chegar ao indivíduo considerando a aprendizagem de forma mais palpável, acessível.

A educação tem como princípio levar maior conhecimento ao ser humano, sendo o próprio um dos beneficiados, por conseguinte atingindo o meio social que ele partilha. Segundo Durkheim (1978):

A educação significa socializar os indivíduos fazendo com que eles partilhem as idéias e normas vigentes numa sociedade, mostrando ao homem que sua individualidade só é realizada plenamente por meio dos interesses sociais. Essa idéia geral oriente a concepção de educação como fator de equalização social que veicula o discurso do tratamento igual de indivíduos que, em suas condições sociais concretas, lidam com desigualdades geradas pela estrutura social.

As transformações que a sociedade protagonizou e sofreu sempre procurou ter como foco o ser humano e o seu bem estar. Porém verificou-se que o sistema vigente de educação não estava atendendo eficientemente todos os indivíduos, pois, aqueles que não se enquadravam no modelo padrão de "normalidade" seja em relação ao comportamento, ao desenvolvimento cognitivo, físico ou em outro aspecto do desenvolvimento, estes eram segregados, recebendo uma educação separada dos demais. Dessa forma, a partir de várias discussões, principalmente no âmbito educacional chegou-se a conclusão de que para que a educação atingisse seu real objetivo seria necessário uma mudança profunda na educação, direcionada a buscar alternativas para atender " todos" os indivíduos independente de qualquer condição "atípica". De acordo com Mantoan (2005),” Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

A inclusão é um processo amplo em que toda sociedade deve ser chamada a participar, pois, ela deve acontecer em todas as instituições e não somente na escola. A escola é um ponto de partida dessa caminhada, pois é nela que o indivíduo começa a sua descoberta de mundo, se relacionando com outras pessoas, aprendendo a respeitar o outro e agir também com respeito para si. É necessário que na mais tenra idade a criança aprenda que

todos nós somos diferentes e que devemos ser respeitados nas nossas diferenças, seja ela qual for.

O tema dislexia: um desafio para os professores requer uma reflexão sobre como os portadores de dislexia estão sendo trabalhados e se os educadores apresentam conhecimentos que possam garantir o desenvolvimento das potencialidades dos disléxicos. A pesquisa teve como objetivo geral, proporcionar a criança disléxica a oportunidade de ser incluída no contexto educacional para que ela possa desenvolver suas potencialidades, tornando-se ativa na construção do seu próprio conhecimento dessa forma exercendo a cidadania.

Na categoria inclusão, percebemos que o processo da inclusão social já foi iniciado na escola pesquisada, pois já recebe crianças com necessidades educacionais especiais. A escola é inclusiva para os alunos portadores de deficiência visual. Os professores realizaram curso de aperfeiçoamento para poderem oferecer um atendimento adequado aos educandos. Os professores contam com recursos necessários e material em braile. Percebemos, a partir da observação realizada que os alunos portadores de deficiência visual estão realmente inclusos no contexto escolar. No entanto, verificamos que a escola, não está preparada para a inclusão do disléxico. A comunidade escolar não participou de nenhum curso de aperfeiçoamento sobre a dislexia. Percebemos que existe uma boa interação social da professora com o aluno disléxico e deste com os colegas. Porém, a maioria das atividades do aluno disléxico são realizadas de maneira diferenciada. Dessa forma entendemos que o aluno ficou prejudicado no processo de ensino aprendizagem. No entanto para que o aluno disléxico esteja realmente incluso no contexto escolar é necessário que esta inclusão seja total. Ou seja, o aluno precisa estar participando de todas as atividades realizadas em sala de aula, estas necessitando estarem adaptadas as suas necessidades, deixando apenas o trabalho individualizado para ser realizado em um período contrário.

Na categoria formação de professores, concluímos através da pesquisa que a formação de professores é de suma importância no processo de inclusão nesta escola, estes necessitam estarem subsidiados teoricamente para oferecer um atendimento adequado ao educando disléxico para que possa supri-lo em suas necessidades. Para atingir esse objetivo é imprescindível a formação continuada do professor porque a educação não é estática, sempre passa por constantes transformações. Se os professores não buscarem novos conhecimentos

não terão condições de acompanhar e nem de intervir na construção do aprendizado do disléxico. Para que a inclusão deste aluno aconteça verdadeiramente, além do conhecimento do professor faz-se necessário mudar o meio em que ele está inserido como diz Nóvoa (1995). Quando reconhecemos o ser humano como sendo único, reconhece-se também que todos eles têm seus valores, conhecimentos, experiências e dificuldades. Na educação não é diferente. O professor se depara em sua sala de aula com toda essa diversidade. Então, o educador tem que conhecer profundamente seus educandos, suas facilidades, suas potencialidades, seus desafios e conseqüentemente suas dificuldades.

Percebemos ao término da pesquisa que o educador, pautado por teorias sobre problemas de aprendizagem aliados com sua prática, facilmente conseguirá identificar crianças com graves dificuldades em adquirir conhecimentos. Uma delas é a criança disléxica. Pois a dislexia não é tão fácil ser reconhecida por ter características comuns no sistema educacional, como a dificuldade na leitura e escrita. De acordo com Valett, (1990):

(...) Entretanto, pessoas com problemas significativos de leitura não são necessariamente disléxicas. Qualquer que seja a raiz do problema, as criança que têm dificuldade de leitura que exige educação e atenção especial e quanto mais cedo melhor. Estudos mostram uma alta incidência nos distúrbios graves de leitura na maioria das escolas .

Na categoria dislexia, concluímos que a falta de conhecimentos teóricos por parte do corpo docente e por todos que estiveram envolvidos direta ou indiretamente no processo de aprendizagem do aluno analisado, justifica o fato do aluno "A" ser diagnosticado somente aos 11 anos de idade. Segundo Shaywitz (2006), esta idade não é a indicada para o diagnóstico, pois quando o aluno é diagnosticado cedo o cérebro é maleável, podendo ser ajustado, com isso propiciando ao disléxico romper barreiras provocadas pela dislexia. Essa falta de conhecimento vem dificultando um trabalho eficiente e significativo para com o aluno disléxico. Quando o aluno não recebe ajuda da escola para vencer seus desafios não está incluso no contexto escolar.

Mediante citações anteriores, concluímos que toda mudança no seu processo inicial causa questionamentos, discussões, dúvidas, porém é somente elaborando hipóteses, estudando, buscando alternativas e assumindo riscos, que é possível vislumbrar algo de bom e significativo para todos os envolvidos não só no contexto escolar, mas em toda a sociedade.

Concluimos com esta pesquisa que a dislexia é desconhecida por muitos educadores e está presente dentro da sala de aula, sendo deixada para trás. Entendemos que a escola não atende as necessidades do aluno disléxico, pois não são oferecidas as condições e nem recursos necessários a esse atendimento, ou seja, a rede não oferece recursos necessários para trabalhar com o disléxico, apesar de constar no Projeto Político Pedagógico da escola e na LDB (1996), um espaço para realização de palestras, cursos externos e internos. No entanto percebemos pela falta de conhecimento teórico sobre a dislexia que isto não acontece, por parte de todo corpo desta Instituição de Ensino.

Concluimos também que a família do aluno pesquisado não demonstra acompanhamento adequado à criança não comparecendo as reuniões de pais e conseqüentemente não há um diálogo entre professores e pais. Os pais e professores devem manter um canal aberto de comunicação para que juntos possam discutir problemas e estratégias para encontrarem e apoiarem o estilo de aprendizagem do disléxico. Com o contato profundo entre professor e família garantirá a implantação de métodos que auxiliará a criança disléxica em sala de aula Frank (2003).

É imprescindível que haja uma interação entre família e escola em prol da criança disléxica para que ela possa desenvolver suas potencialidades.

Concluimos ao término da pesquisa que sem dúvida a dislexia é um desafio para os professores. Um professor que tem uma criança disléxica em sala de aula depara constantemente com situações desafiadoras e a falta de preparação destes profissionais torna difícil atender o aluno de maneira eficaz. Para que o discente seja atendido em suas necessidades é preciso que o professor se aperfeiçoe, tenha competência, seja flexível, tenha motivação e compromisso, na busca constante de novos caminhos para conduzir o aluno disléxico ao conhecimento.

Recomendamos essa pesquisa para todos os professores, diretores, coordenadores e funcionários desta instituição de ensino e os pais dos alunos disléxicos da escola, para que possam sanar dúvidas sobre a dislexia e servir de orientação ao professor para que sejam traçadas metas de como realizar as atividades pedagógicas no dia-a-dia da sala.

6-- REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANDRÉ, Maria Eliza . D.A **Etnografia em Prática Escolar**, 8ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

ALMEIDA, Lenita Maria Costa de. **A afetividade do Educador**, Psicopedagogia, vol. 16 nº 41.

AJURIAGUERRA E OUTROS. **A Dislexia em Questão, Dificuldades e Fracasso na Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes médicas, 1984.

ARTIGO 2º da Resolução CNE /CNP nº 01 de 18/02/02

BORUCHOVITH, E. **A Motivação do Aluno, Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 2ª edição, Petrópolis: vozes, 2002.

Brownv. Board of. Education, 347 Vs 483 (1954), p. 493.

BRASIL, Lei 8069/90, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1960

___Lei 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, São Paulo. Ed. Unespi, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em Questão**, 6ª ed. Petrópolis: vozes, 1987.

___ **Rumo a uma Nova Didática**, 13 ed. Petrópolis: 2002.

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in Program Evaluation (nº 60 na série Paper and Report Series**. Of the Research on. Evaluation Program). Portland , Or. Northwest Regional Education Laboratory, 1981.

CAVALCANTI, Meire. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**, Revista Nova Escola, ensaio 2005, Abril, p.24-25.

COOL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento** Porto Alegre: Artmed, 1994.

___ **Psicologia do Ensino** (et al) , Cristina Maria de Oliveira, Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CURY, Augusto José. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**, Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**, Loyola, 2001.

DAVIS, Ronald D. **O Dom da dislexia: Porque Algumas das Pessoas mais brilhantes não conseguem ler como Aprendem a Aprender**, Rio de Janeiro, Rocco, 2004

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA In Sasaki, Romeu Cazume, 1938 - Inclusão. / Construindo Uma Sociedade para Todos - Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro.

___ **Inclusão./ Construindo uma Sociedade para Todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DENZIN, N. The. Research Act. New York, MacGraw Hill, 1978.

FRANK, Robert. **A Vida Secreta da Criança com dislexia**, São Paulo, LTDA, 2003.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, Secretaria da Educação. **Currículo da Educação das Escolas Públicas do Distrito Federal Ensino fundamental**, versão experimental, 200

HILLAL, Josefina. **Relação Professor-Aluno: A formação do Homem Conciente**, 2ª edição, São Paulo: Paulinas, 1995.

FULLEN, M.(1993). *Change Forces: Probing the depths of educacional reform*. Londres:The Famer Press.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação do Docente. Ensaio de Caracterização da Relação Educadora**. Edições Loyola. São Paulo. 1975.

HUBERT, Renê. **História da Pedagogia**. Ed. Nacional, 1976.

LIBANÊO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Critica Social dos Conteúdos**, São Paulo: Loyola, 1990

LÜDKE, Menga ,ANDRÉ,Marli E.D.A: **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EUP. 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. In **NOVA ESCOLA: Revista Mensal**. São Paulo: Brasil S.A., 2005, p.25. São Paulo.

__Et al **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**, São Paulo:Memnon/Senac,1997, 235p.

__ **A Inclusão de Deficientes Mentais: Contribuições para o Debate**. In Mantoan. **Ser ou Estar, eis a Quest jao: Explicando o Déficit Intelectual**, Rio de Janeiro: WVA, 1997

MARLI, (org). **O Papel do Professor na Formação e na Prática dos Professores**,Campinas: Papirus, 2001.

MAZZOTA, arcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil Histórias e Políticas Públicas**, 3ª ed. Cortez, 2001.

MC BRID, Rob. **The in Service Training of Teachers** London: The Falmer Press,1985.

MEC. **Parâmetros Curriculares** (on- line) disponível na internet via <http://www.educacaoonline.pro.br/adaptaçõescurriculares.asp>.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva Contextos Sociais**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria .G.N. **Ensino: As Abordagens do Processo** , São Paulo: EPU,1986.

NÍAS, Jennifer. **Changing times, changing Identities**, Grieving for a fost self, In Educational Research and, Evolution (Cr Bugress,ed), london: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA A. **Conceitos e Práticas de Formação Contínua de Professores**: In J. TAVARES (Org). . 1991

___ **Formação Contínua de Professores Realidades e Perspectivas Aveiro**, Universidade de Aveiro, p. 16-38.

OLIVEIRA, M.H. **Analisando a Relação Professor-Aluno: do Planejamento à sala de Aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PAROLIN, Isabel. **As Dificuldades de Aprendizagem e as Relações Familiares**, Fortaleza: 2003, acesso via Internet: www.psicopedagogia.com.br

PERRENOUD, Philipe. **Avaliação da Excelência a Regulação das Aprendizagens entre Duas Lógicas**, Porto Alegre, Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores, Unidade Teórica e Prática**, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PIETRO, Rosângela Graviolo. **Políticas Públicas de Inclusão: Compromisso do Poder Público das Escolas.** Disponível <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/políticapúblicasdeinclusão.htm> ,capturado em 16/09/2005.

RABELO, Anete Scotti. **Inclusão** , Revista Integração, MEC/SEE nº 21, 1999.

RODRIGUES, Marina de Silveira. **Fortalecendo os Pais: Desafios de Educar**, psicopedagogia, vol. 19 nº 53, 2000.

ROSA, Maria da Glória. **A História da Educação**, São Paulo: Cultrix, 1989.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**, 4ª ed. Rio de Janeiro, WVA 1997.

__**Educação Inclusiva e Emprego Apoiado**, 12 ed. São Paulo, apost.199.

S APON - Shevin, M. (1994) **Playing Favorites: Gifted Education and the disruption of community**. Albany: State University of New York Press.

SAVIANI, Demerval. GOERGEN, Pedro. **Formação de Professores: A experiência internacional sob o olhar brasileiro** - Campinas. SP; Autores Associados; São Paulo Nupes, 1998 Autores Associados.

__**Escola e Democracia**, São Paulo, Cortez, 1984.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a Dislexia Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problemas de Leitura**, Porto Alegre , Artmed, 2006, 288p.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: A Educação Presencial e a Distância com Sintonia com a Era Digital, e com a Cidadania**, Rio de Janeiro Quartet, 2000.

SIMÕES, Helena Pália. **Dimensões Pessoal e Profissional da Formação dos Professores**. Editora Sidine.

SMITH, Anne Suptemic. **Education reform and School Inclusion: a View from a Washington Office window.** Washington, D C: office of Especial Education Programs, 1996, 17 p.apost.

SMITH, Corine., STRICK Lisa. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z, A,** Porto Alegre, Artmed 2001.

STAINBACK, & STAINBACK, Susan, Willhian. **Inclusão: Um Guia para Educadores.** Ed. Artmed. Porto Alegre, 1999.

STEMBERG, Robert . **Crianças Rotuladas: o que os Pais e os Professores Precisam Saber Sobre Dificuldade de Aprendizagem,** Porto Alegre, Artmed, 2003

VALTTE, Robert E. : **Dislexia : Um abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordem de leitura.** Trad. Martha Rosemberg. São Paulo: Manole, 1989.

VIANA, Moacir da Cunha. **Síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais ,** São Paulo. ____ **Avaliação Educacional e o Avaliador,** São Paulo Ibrasa, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem,** São Paulo, Martins, 2000.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial Programa de Estimulação Precoce** 2 ed. Porto Alegre:Arte Médica, 1995.

____ **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem,** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZABALA, A. Avaliação. **Prática Educativa: Como Ensinar,** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

1 – A escola tem projeto político pedagógico? Como foi elaborado? Quais os membros que participaram: alunos, professores, pais, diretores, funcionários administrativos, comunidade?

2 – Quais outros projetos têm a escola?

3 – Na escola tem algum documento ou projeto que contempla a importância da família no âmbito escolar?

4 – Na escola há algum documento que fale sobre a inclusão? Qual?

5 – Na escola há documento que fala da inclusão do disléxico? Qual?

6 – Existem projetos específicos na escola para serem desenvolvidos com o disléxico?

7 – Nos documentos da escola há alguma citação sobre a importância da formação dos professores para a inclusão dos disléxicos?

8 – Existe algum projeto que contemple a formação continuada do professor?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

- 1 – Observar se a escola está preparada para receber o aluno disléxico.
- 2 – Observar se o aluno disléxico está incluso na sala de aula.
- 3 – Observar se há uma relação afetiva entre professor e aluno.
- 4 – Observar se a metodologia do professor atende as reais necessidades do disléxico em sala de aula?
- 5 – Observar se há relação social aluno/aluno.
- 6 – Observar se o professor tem facilidade, afetividade para conduzir o disléxico na construção do conhecimento e como ele o avalia.
- 7 – Observar se o professor em sala de aula demonstra em suas ações metodológicas inovações.
- 8 – Observar se o professor demonstra estar atualizado nas suas orientações da construção do conhecimento.
- 9 – Observar qual a avaliação utilizada pelo professor e se o aluno tem conhecimento do processo de avaliação.
- 10 – Observar como o professor trabalha com os erros dos alunos. E dos alunos disléxicos.

APÊNDICE C

ENTREVISTA AO DIRETOR

1 – Qual a sua concepção pedagógica?

2 – Existe algum projeto específico na Regional ou na escola sobre o aluno disléxico?

3 - Há um tempo disponível dentro da escola para que os professores possam pesquisar e trocar experiência sobre dislexia?

5 – Qual a preparação feita com os servidores para conviver com o aluno disléxico?

6 – Como você se relaciona e orienta o aluno disléxico?

ENTREVISTA AO PROFESSOR

1 – Qual a sua concepção pedagógica?

2 – O aluno disléxico sente-se incluso na escola? E na sua sala de aula?

3 – Há na sua escola recurso disponível para colaborar com o seu planejamento?

4 – Você tem apoio do corpo docente, da direção e da coordenação pedagógica para a realização do seu trabalho?

5 – Você tem alguma orientação da equipe psicopedagógica para atender o aluno disléxico?

6 – Você realiza alguma atividade individual com o aluno disléxico?

7 – Como você se relaciona e orienta o aluno disléxico?

8 – Como é professor, na sala de aula a sua relação com o aluno disléxico e deste com os outros alunos?

9 – O que você acha da inclusão?

10 – Qual a sua formação?

11 – O que você acha sobre a formação continuada?

ENTREVISTA AO ORIENTADOR PEDAGÓGICO

1 – A família é orientada pela escola sobre com ela deve agir com o aluno disléxico? Por quê?

2 – Como você se relaciona e orienta o aluno disléxico?

3 – Como é a participação da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno disléxico?

4 – Antes de receber um aluno disléxico na escola houve algum curso de capacitação para os professores?

APÊNDICE D

ENTREVISTA AO ALUNO

1 – Você se sente incluído na escola? E na sala de aula?

2 – Você gosta da escola? Por quê?

3 – Você entende quando a professora explica as atividades?

4 – Você sente dificuldades em realizar as atividades? Quais?

5 – Você gosta de ler ou falar em sala de aula?

6 – O que você mais gosta de fazer na sala de aula?

7 - Você acha que a sua professora explica as dificuldades que você tem? Ela se relaciona bem com você?

8 – Você acha que os alunos se relacionam bem com você? Onde? Na sala de aula, no recreio?

ANEXOS

ANEXO I

DEFINIÇÕES DAS CATEGORIAS

Inclusão Social, para Sasaki (1997), a inclusão social como processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com Necessidades Especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na Sociedade. A inclusão social constitui então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade busquem em parceria, equacionar problemas, decidir sobre as soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Formação de Professores, segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de instrução e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante produz-se nesse espaço de inovação e de procura dos melhores percursos para a formação da escola. E esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores na escola.

Dislexia, de acordo com Valett (1990), é definida como distúrbio grave de leitura devido à imaturidade e disfunção neuropsicológica (p.1).

ANEXO II

SUGESTÕES PARA OS PROFESSORES AUXILIAREM OS PAIS DO DISLÉXICO

A seguir relataremos algumas sugestões de acordo com Frank, (2003) para um melhor desenvolvimento do seu filho.

Lidando com a rotina da manhã

- Use figuras e cartazes para ajudar seu filho a seguir a rotina diária;
- coloque bilhetes (você pode usar papéis adesivos) no espelho do banheiro, em uma lousa ou em um quadro de avisos para reforçar a rotina diária.
- Arrume um relógio digital além do analógico; pode ser mais fácil para seu filho ver e é menos provável que se engane.
- Faça um cartaz ou uma lista com a rotina do dia marcada e coloque-a na parede.
- Utilize codificação com cores para ajudar seu filho a ser organizado. Por exemplo: faça uma lista de suas atividades e coloque os jogos de basquete em verde, as aulas de natação em vermelho, as reuniões dos escoteiros em azul e assim por diante (você pode comprar papéis adesivos em diversas cores ou usar adesivos). Utilizar cores torna o processo de organização mais visual e menos conceitual para a criança com dislexia. A criança vai ver rosa e pensar “aula de natação”, mais rapidamente do que consegue ler as palavras “aula de natação” no quadro e processar o significado. Contudo, utilize-se também das palavras para cada atividade. Use tanto cores como palavras.
- Separe as roupas na noite anterior e faça qualquer outra preparação necessária para o dia seguinte. Por exemplo: peça a seu filho para colocar o projeto de Ciências perto da mochila ou lembre-o de embrulhar as bolachas que vai levar para a reunião dos escoteiros depois da aula.
- Dormirão dos escoteiros depois da aula.

Criando bons hábitos de sono

- Dormir é fundamental para todas as crianças, mas especialmente para aquela com dislexia. Estabeleça uma hora razoável para seu filho ir dormir e ajude-o a manter esse horário.
- Se o horário ficar impraticável, vá aumentando-o gradualmente em intervalos de quinze minutos durante uma semana ou duas. Isso pode ser mais fácil para seu filho do que ir dormir meia hora ou uma mais cedo.
- Tente manter uma rotina noturna para seu filho; por exemplo: lição de casa, meia hora de computador ou TV, leitura e conversa a respeito, banho e cama. Crianças com dislexia saem-se melhor quando seguem uma rotina e sabem que esperar.
- Nas situações em que o horário de dormir precisa ser mudado, seja paciente com seu filho no dia seguinte. Dependendo da idade dele, você pode escrever um bilhete para alertar o professor sobre o ocorrido.
- Guarde as tarefas importantes para quando seu filho estiver descansado; saiba a melhor hora para fazer as coisas. Se seu filho não dormiu o suficiente, não espere que termine seu relatório depois da aula ou faça aquela redação que está devendo para a professora.

- Seja mais flexível nos finais de semana se seu filho estiver com muito sono.

Providenciando um bom local de trabalho

- Providencie um local de trabalho tranquilo para a lição de casa, preferencialmente longe de uma janela. Utilize esse local somente para os trabalhos escolares.
- Providencie eliminação adequada e materiais escolares.
- Verifique se o local de trabalho é confortável e se a escrivaninha e a cadeira estão no tamanho certo para a criança.
- Minimize ou elimine distorções como TV e telefone.
- Se possível, crie um local para o computador fora do quarto da criança, em uma área tranquila, acessível tanto para ela como para você.
- Exija que seu filho deixe o local arrumado após usá-lo.

Ajudando na lição de casa

- Não “faça por ele”. Seu dever é ajudar e dar apoio, não fazer seu trabalho. Assegure-se de que seu filho tenha as ferramentas necessárias para ser o melhor possível.
- Concentre-se em ajudar seu filho nos pontos fracos; não o ajude quando não precisar. Se for bom em Matemática, fique distante e deixe-o vivenciar o sucesso sozinho.
- Tenha experiências razoáveis. Não espere que seu filho faça muita coisa de uma vez ou termine uma tarefa na primeira tentativa.
- Trabalhe em pequenas doses. Deixe seu filho fazer intervalos frequentes, se precisar. Contudo, se ele estiver trabalhando em um bom local e está confortável, deixe-o continuar.
- Seja sensível ao ritmo de aprendizagem de seu filho. Algumas crianças precisam de um descanso depois da aula antes de começarem a lição de casa. Outras se saem melhor se fazem a lição logo que chegam. Experimente e descubra como e quando seu filho se sai melhor. Então, estabeleça uma rotina que ele possa seguir para a lição diariamente.
- Se seu filho ficar travado com uma palavra e pedir sua ajuda, solete-a para ele. Esse não é o momento de dizer "vá procurar no dicionário".
- Com o passar do tempo, reduza a sua ajuda gradualmente se seu filho estiver fazendo avanços. Arrume caixas de cores diferentes para cada matéria. Dessa maneira a lição pode ser organizada separadamente, de acordo com a cor tornando a tarefa menos abstrata.
- Verifique se a escola tem um telefone para cada onde seu filho possa ligar e confirmar sua tarefa.
- Veja se a escola oferece ajuda on-line.
- Considere a possibilidade de contratar um professor particular para ajudar nas áreas problemáticas.

Lidando com a frustração

- Trabalhe em pequenas quantidades; permita intervalo para atividade física ou lanche;
- Ajude seu filho a organizar-se; escreva com antecedência uma programação de estudos;
- Se o problema for recorrente mude a rotina. Se seu filho enfrenta o mesmo problema diversas vezes é hora de mudar o horário de trabalho ou método.

- Convide um amigo para vir fazer a lição de casa com ele; seu filho pode mudar de comportamento quando um colega estiver trabalhando perto dele;
- Se seu filho tem mais facilidade para aprender por meio da audição, tente fazê-lo usar um pequeno gravador portátil para gravar lembretes e escutá-los no final das aulas antes de ir para casa. A idéia é que ele grave os lembretes sozinho, diariamente;

Colocando os livros na mochila

- Treine seu filho a arrumar e a desarrumar a mochila;
- Peça a ele para falar os nomes dos livros em voz alta enquanto os coloca na mochila. Esse é um bom treino para a memória;
- Arrume a mochila todas às noites; não deixe para a manhã seguinte.
- Deixe a mochila no mesmo lugar todas as noites para que seu filho não precise procurar por ela ao sair;
- Estimule seu filho a deixar todos os livros e papéis da escola em uma única área de trabalho até que estejam prontos para serem colocados na mochila;

Lendo em casa

- Leia os livros solicitados pela escola com o seu filho;
- Deixe-o ler um parágrafo então você lê dois, talvez ele possa ler uma página e você duas;
- Explique o significado de novas palavras.
- Enquanto seu filho lê, pare para discutir o que ele está aprendendo e explique o que está acontecendo na história.
- Avise a professora quanto tempo seu filho leva nas tarefas de leitura.
- Alguns professores podem encurtá-las, com base no período de tempo que seu filho pode concentrar-se.
- Leia diariamente para seu filho.
- Estimule seu filho a ler pequenos artigos de jornal.
- Tente as páginas ilustradas, se ele gosta de cinema, ou caderno de esportes se ele aprecia a matéria.
- Utilize fitas de áudio e vídeo, bem como os livros.
- Trilhe o caminho multissensorial. Se seu filho está lendo sobre pedras leve-o ao museu em que possa vê-las, tocá-las. Se o livro é sobre um bombeiro vá até um posto de bombeiros local.
- Utilize fantoches para encenar histórias para as crianças mais novas. Estimule seu filho a participar.

Escrevendo em casa

- Utilize o método de ditado duplo para escrever projetos em casa, como uma carta ao papai Noel, bilhetes de agradecimentos. Peça seu filho para ditar para você escrever e depois o faça escrever enquanto você dita para ele.
- Responda aos pedidos de ajuda de seu filho com a ortografia.
- Providencie canetas cujas tintas possam ser apagadas e lápis anatômicos que tornem a escrita mais fácil e menos frustrante.

- Pratique a escrita em casa: peça a seu filho para ajudá-lo a fazer uma lista de supermercado.
- Estimule seu filho a usar marcadores coloridos para organizar a informação.

Estudando para as avaliações

- Planeje o estudo. Decida com antecedência qual conteúdo será revisado e quanto tempo será gasto.
- Leia em voz alta parte de todo o estudo. O único fator realmente importante para reter o conteúdo por bastante tempo é lê-lo em voz alta.
- Faça-o começar a estudar com bastante antecedência. Evite que ele estude demais.
- Faça com que estude "do começo ao fim".
- É mais fácil compreender conceitos bem organizados. Comece com a idéia principal e passe os detalhes. Faça com que seu filho durma bem.

Realizando tarefas em casa

- Dê a seu filho tarefas apropriadas a sua idade para saber que um membro importante da família é quem contribuiu constantemente.
- Contribuir com a família ajuda a cultivar a auto estima de seu filho.
- Crie uma lista de tarefas que ele possa seguir para manter o rumo de suas responsabilidades.
- Faça elogios por seus serviços bem feitos.

Lidando com os irmãos

- Enfatize que cada criança tem pontos fortes e fracos.
- Não tenha receio de elogiar o filho não disléxico.
- Converse com seu filho sobre a dislexia e como isso os afeta.
- Faça reuniões familiares e estimule todos os membros a expressarem suas preocupações.
- Arrume tempo para dar atenção a seu filho não disléxico.