



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



i

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**IMPLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO TARDIO NO PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS COM DISLEXIA**

MARIENE DE SOUSA ARAÚJO

ORIENTADORA: PROFESSORA MS. VIVIANE FERNANDES F. PINTO

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

MARIENE DE SOUSA ARAÚJO

IMPLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO TARDIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS COM DISLEXIA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIENE DE SOUSA ARAÚJO

IMPLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO TARDIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS COM DISLEXIA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

PROFESSORA MS. VIVIANE FERNANDES F. PINTO

PROFESSORA MS. RAQUEL GOMES PINTO (Examinador)

MARIENE DE SOUSA ARAÚJO (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus filhos Guilherme e Laura Luísa que me mostram, a cada dia, ser razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador por tudo que tenho alcançado.

Aos meus colegas de trabalho que participaram direta ou indiretamente desse processo.

Ao Guilherme e à Laura Luísa pela paciência, por eu estar omissa em determinados momentos em função deste trabalho.

Especialmente aos meus pais e irmãos que estão sempre torcendo por mim.

Ao meu amigo Klivis, Guilherme e Laura Luísa pelo apoio incondicional no uso das TIC's.

À professora Viviane Fernandes que muito me ajudou.

RESUMO

O presente estudo com o tema “Implicação do Diagnóstico Tardio no Processo de Ensino Aprendizagem para os Alunos com Dislexia”, teve como objetivo geral refletir sobre o processo de alfabetização de crianças disléxicas a partir das crenças e valores de professores da rede pública do Distrito Federal. Por meio de pesquisa qualitativa, foi utilizado a entrevista semi-estruturada como instrumento de investigação. Os sujeitos participantes da entrevista foram: uma professora regente, uma orientadora, uma professora da sala de recursos e três crianças com Dislexia. Desse estudo obtiveram-se as seguintes contribuições: observa-se, nos resultados, que não há parceria entre o professor regente com o professor da sala de recurso e o orientador no processo de investigação da necessidade de um possível diagnóstico, apesar do professor da sala de recurso e orientador afirmarem participar. Os resultados, também mostram que, segundo a professora regente, o método de alfabetização utilizado pela mesma logra êxito a partir de grupos áulicos e as estratégias utilizadas envolvem pesquisa, planejamento particularizado, diversidade de ações na escrita e leitura, valorização da autoestima através de teatro e esporte, atividades lúdicas, interação, salas amplas e arejadas para tornar o ambiente alfabetizador e dinâmico. Para a orientadora a forma ideal de se trabalhar envolve respeitar os limites e potencialidades dos alunos. Vale ressaltar a necessidade de uma adaptação curricular, segundo a professora regente, com o orientador, a professora da sala de recursos e os pais. Em relação da percepção do professor com seu aluno com dislexia, os resultados mostram que o professor vê seus alunos como crianças comprometidas preocupadas com seu aprender, mas com rendimento ínfimo, o que as deixam angustiadas, agitadas, nervosas, envergonhadas e tímidas.

Palavras-Chave: dislexia, parceria, diagnóstico precoce, inclusão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 – A Dislexia	14
1.2 – Desenvolvimento Humano e Alfabetização	24
1.3 – Inclusão Escolar	31
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS	38
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	39
3.1 – Fundamentação Metodológica	39
3.2 – Participantes	41
3.3 – Contexto de Pesquisa	42
3.4 Materiais	43
3.5 Instrumentos de Construção de Dados	44
3.6 Procedimentos de Construção de Dados	44
3.7 Procedimentos de Análise de Dados	46
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS	47
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
APÊNDICE	59
A – Roteiro de Entrevista para Professor	60
B – Roteiro de Entrevista Orientador e Profissional da Sala de Recursos	62
ANEXOS	64
A – Carta de Apresentação – Escola (Modelo)	65
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo)	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dados dos professores participantes	42
Quadro 02 – Dados dos alunos como sujeitos focais	43

APRESENTAÇÃO

Atualmente a inclusão se estabelece nos meios educacionais como fator fundamental para a construção da igualdade de direitos e o exercício pleno da cidadania. Há um amplo debate em vários segmentos da nossa sociedade a respeito do processo de inclusão da pessoa com deficiência e transtorno, mas nem sempre tais debates são suficientes para atender a demanda.

Observa-se que as leis e acordos em vigor que visam garantir o direito da pessoa com deficiência, tais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Declaração de Salamanca, Constituição Brasileira, entre outras, ainda não são cumpridas a contento. Destaca-se, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), que a escola é para todos, é um lugar que inclui a todos os alunos e celebra as diferenças. “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (SALAMANCA, 1994, art.7, p.5).

Essa proposição vai ao encontro aos conceitos teóricos de Vigotski, pois, de acordo com este autor (1995), as relações sociais desenvolvidas pelas crianças com deficiência e as situações vivenciadas nas relações, são muito importantes para o desenvolvimento, Como ele mesmo afirma “entre as crianças com defeito¹, a compensação toma rumos totalmente diferentes, dependendo da situação criada, do meio em que são educadas e das dificuldades que aparecem como resultado da deficiência.” (VIGOTSKI, 1995, p.106). Essa afirmação corrobora a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a qual é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

¹ Vigostki, ao se referir às pessoas com deficiência utilizava o termo “defeito” e defectologia para se referir ao estudo das pessoas com deficiência.

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998).

Observa-se, ao longo da história, diversas ações distintas relacionadas às mudanças no campo de inclusão escolar em vários segmentos da nossa sociedade. As mudanças têm ocorrido de forma gradual e podem ser percebidas, por exemplo, quando se observa que primeiro havia a política de integração definida, segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 19), como o processo que permite o acesso a classe comum do ensino regular àqueles portadores de necessidades especiais que tenham condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos tidos normais. Agora tem-se a inclusão que significa o processo de inserção de crianças com deficiências provenientes do ensino especial para as escolas comuns de ensino (SASSAKI, 1994), tornando-se uma proposta para tornar a escola acessível, garantindo a participação de todas as pessoas. Essas são duas propostas conceituais distintas, que indicam as mudanças graduais na concepção, têm-se organizado a educação em relação à deficiência. Apesar de tudo, a inclusão que observamos nas escolas ainda tem se apresentado de forma excludente, segregada e conservadora o que torna uma barreira para a promoção da real inclusão.

Segundo o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a pessoa com deficiência é definida como:

aquela que apresenta em caráter permanente perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (artigo 3º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999).

São muitos os distúrbios que afligem as crianças nas escolas e que demandam atendimento diferenciado. Dentre eles destaca-se a Dislexia, um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Entende-se por dislexia, segundo Fonseca (1999, p.35), uma:

dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas já existentes.

A incidência de um grande número de crianças com dificuldades de aprender a leitura nos leva a realizar alguns questionamentos: por que alguns alunos não aprendem? Por que é tão difícil aceitar que mesmos com o apoio e estímulos familiares a criança não avança? Com base em tais questões, definiu-se como objetivo do estudo investigar o Transtorno de Dislexia como um distúrbio que pode afetar diretamente o aprendizado de crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a escolha do tema deu-se em função do contato com professores que compartilham essas angustias e questionamentos. Considera-se que o estudo da dislexia é relevante visto que há uma quantidade expressiva de crianças, jovens e adultos não alfabetizados, apesar das muitas intervenções pelas quais passaram ao longo da vida escolar.

Geralmente as crianças disléxicas não apresentam nenhum sinal de deficiência aparente. O que, torna mais difícil para todo o corpo docente aceitar que pode estar diante de uma criança com Transtorno de Dislexia. Baseado neste contexto percebe-se a necessidade de conhecer melhor a Dislexia, bem como a forma de investigar, como entender melhor o transtorno, quando solicitar a ajuda das equipes multidisciplinar para tentar fechar um diagnóstico e promover atendimento de forma coerente e justa aos alunos com esse transtorno.

Diante das discussões que envolvem a inclusão e o atendimento especializado para alunos com necessidades educativas especiais, esta pesquisa está voltada para compreender o Transtorno de Dislexia nas classes de alfabetização a partir da visão de professores que atuam em classes de alfabetização. Para atender aos objetivos do estudo, realizou-se um qualitativo, que além dos estudos bibliográficos, utilizou dados empíricos coletados por meio de entrevistas. A opção por uma pesquisa qualitativa se deu pela a possibilidade de aprofundar no tema em estudo e nas possibilidades de conhecer a visão dos professores alfabetizados acerca da criança com dislexia durante o processo de alfabetização.

Cabe salientar que, a dislexia ainda não é plenamente compreendida e esse o Transtorno pode ser confundido com muitos outros, uma vez que o diagnóstico não é simples. Segundo Varela (2004), o diagnóstico é concluído através da exclusão, pois antes de fechar um estudo de caso de Transtorno de Dislexia, é feito diversos exames, por exemplo, auditivos, visuais, que também, interferem diretamente na aquisição das habilidades.

Nesse contexto, observa-se que o processo de investigação de Dislexia é complexo, pois necessita envolver equipes multidisciplinares (Orientador Educacional, Coordenação, Psicopedagogo, Neuropediatra, Fonoaudiólogo, Professores, dentre outros). Foi observado também que a demanda de profissionais da saúde pública para investigar o transtorno é outra barreira enfrentado pelas famílias e a escola o que impede a descoberta do Transtorno de Dislexia ainda precoce, ou seja, na pré escola, onde já é possível verificar algumas características através de atividades direcionadas à coordenação motora grossa e fina, atividades de lateralidade, etc.

Percebe-se, ainda, que não existe um movimento contundente de Políticas Públicas, para discutir o assunto nas escolas. Consideramos que este é um tema que envolve a inclusão de fato e direito e que os alunos com transtorno também sejam protegido pelas leis já existentes tais como; adaptação curricular, atendimento em Salas de Recursos, atendimento gratuito de saúde já que às vezes, faz-se necessário longo período de acompanhamento com Psicólogos e Fonoaudiólogos.

Esta pesquisa pretende ainda, mostrar a importância das parcerias com as famílias, já que muitas delas desconhecem o que seja Dislexia, não sabem o que fazer para auxiliar a criança e geralmente agem tratando-as como incapazes, desorganizadas, etc., imprimindo, assim, grandes possibilidades de que essa criança venha a ter prejuízos em seu processo de desenvolvimento.

Esse trabalho, portanto, apresenta os resultados desse estudo. A monografia está organizada da seguinte forma:

- 1) Capítulo referente à revisão bibliográfica que está dividido em: Inclusão Escolar, Desenvolvimento Humano e Alfabetização e Dislexia;
- 2) Capítulo referente aos Objetivos, na qual serão descritos os objetivos gerais e específicos;
- 3) Capítulo referente à metodologia utilizada na qual apresenta o contexto da pesquisa, que caracteriza a instituição; os participantes; instrumentos e procedimento de coleta de dados;
- 4) Capítulo referente à apresentação dos resultados e sua discussão com base nos dados coletados e nas teorias apresentadas no referencial teórico e;
- 5) Por último apresentam-se as Considerações Finais que apresentam as conclusões e contribuições do estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – A Dislexia

Para Condermarin e Blomquist (1986) e Ianhez e Nico (2001) a dislexia afeta os meninos numa proporção maior que as meninas. A maior incidência, segundo Ianhez e Nico (2001, p. 22), é em meninos na proporção de três para um. O DSM-IV-TR (2008) constata que, dos indivíduos com dislexia, 60 a 80% são do sexo masculino.

Embora a dislexia venha sendo detectada no interior da escola, durante o processo formal de apropriação da linguagem escrita, estudos sobre a dita dificuldade, bem como o seu diagnóstico, têm sido elaborados com base em uma perspectiva que afasta o entendimento acerca do processo de construção dessa realidade linguística (MASSI, 2007).

Para explicar a origem da dislexia várias hipóteses foram apresentadas. As primeiras descrições envolvendo dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, segundo Massi (2007), coincidem com a história da própria institucionalização do ensino, que no final do século XX, surgiram na França escolas elementares públicas. Sendo que uma das primeiras hipóteses dada a dislexia, segundo Nunes, Buarque, Bryant (1992), é de que as crianças disléxicas sofriam de algum problema visual.

A história da compreensão da dislexia foi iniciada, segundo Freire (1977 apud MASSI, 2007) em 1878 pelo médico Kussmaul que a definiu que utilizou o termo cegueira para leitura. Massi (2007) afirma que a categorização de um distúrbio de aprendizagem foi iniciada 1896 pelo médico Pringle Morgan que a diagnosticou como cegueira verbal congênita.

Em 1917, relata Valett (1989) e Massi (2007) que o oftalmologista Hinshelwood propôs que dificuldades relativas à aprendizagem da escrita em crianças poderiam ser explicadas em função de “um suposto dano congênito do giro angular, localizado na zona póstero-inferior do lóbulo temporal” (MASSI,

2007, p. 28). O tratamento sugerido era o de ensino diagnóstico-prescritivo individual.

O neurologista americano, Orton, no ano de 1925, segundo Condermarin e Blomquist (1986), Valett (1989); Nunes, Buarque, Bryant (1992) e Massi (2007), propuseram a hipótese, mais conhecida atualmente, de uma inadequada instalação da dominância lateral, chamada de estrefossimbolia, pois a escrita em espelho é uma luta ou conflito entre os dois hemisférios cerebral em função da predominância. Salientava, também, que era necessário prestar atenção à direção das letras nas páginas, não sendo suficiente o reconhecimento das formas. Assim, Orton recomendou um procedimento corretivo sistemático de tipo visual, auditivo e cinestésico.

Relata Condermarin e Blomquist (1986) que dentre os anos de 1935 e 1955, a dificuldade de leitura era vista como sintomas de problemas emocionais. Dentre esses, Harris (1962, apud CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, p. 32) destaca: recusa consciente da aprendizagem, hostilidade, condicionamento negativo relacionado com a leitura, deslocamento da hostilidade, resistência à pressão, perseveração da dependência, desânimo fácil, extrema inquietação e tendência a distração e refúgio num mundo particular. Em 1950 Halgren propõe a tese genética, na qual defendia a ideia de que a dislexia devia-se a um fator hereditário.

Em 1959, Smith e Carrigan propõem que a dislexia era decorrente de uma irregularidade no equilíbrio da química cerebral, ocasionada por termos de enfermidades metabólica, desnutrição, entre outras (MASSI, 2007; CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986).

Nunes, Buarque, Bryant (1992) relatam que, em 1964, apresentou-se a hipótese da dislexia como sendo a dificuldade ao fazer conexões entre a audição e a visão, ou seja, entre os sons da palavra que ouve com as palavras escritas que vê.

Orton (1925) apresentou a primeira definição de dislexia, segundo lanhez e Nico (2001), a qual propôs o termo dislexia específica ou distúrbio específico de leitura. Assim ele a define como:

uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem. (IANHEZ, NICO, 2001, p. 21)

Valett (1989, p. 52) define a dislexia como um “atraso congênito de desenvolvimento ou diminuição na capacidade de traduzir sons em símbolos gráficos e compreender material escrito”. Crianças com dislexia quase sempre têm diversos problemas de linguagem que resultam em baixo desempenho de leitura.

Para Myklebust (1962, apud IANHEZ e NICO, 2001) a dislexia é:

uma desordem de linguagem que impede a aquisição de sentido por intermédio das palavras escritas, por causa de uma deficiência na habilidade de simbolização. (...) As limitações na linguagem escrita são demonstradas por uma discrepância entre a aquisição real e a esperada. Essas limitações derivam de disfunções cerebrais manifestadas por perturbações na cognição; não são, portanto atribuídas a impedimentos motores, sensoriais, intelectuais ou emocionais, tampouco a ensino inadequado ou falta de oportunidade. (MYKLEBUST, 1962, apud IANHEZ e NICO, 2001, p. 22)

Para Fichot (1992, p. 39) a dislexia caracteriza-se pela “convergência de elementos neurológicos e de elementos afetivo-sociais, estando todos intimamente ligados”. Já Rabinovitch (1959, apud VALETT, 1989, p. 64) a define como “uma deficiência sintomática de uma fraqueza biológica na integração de material e símbolo escrito”.

Segundo Capellini e Salgado (2003, p. 143), Bryant e Bradley afirmam que as crianças disléxicas são “aquelas que apresentam problemas quando tentam aprender a ler e escrever, embora seja inteligente, rápidas e alertas” e essa dificuldade persiste ainda que elas tenham o encorajamento e ajuda de pais e professores.

Myklebust e Johnson (1962, APUD VALETT, 1989, p. 6-7) definem a dislexia como “uma síndrome complexa de disfunções psiconeurológicas associadas, tais como perturbações em orientação, tempo, linguagem escrita,

soletração, memória, percepção visual e auditiva, habilidades motora e sensorial relacionadas”.

Condermarin e Blomquist definem a dislexia como:

um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do sintoma leve ao severo (...) é frequentemente acompanhado de transtornos na aprendizagem da escrita, ortográfica, gramática e redação (CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, p. 21).

A dislexia é definida por Capellini e Ciasca (1999, apud Capellini e Salgado, 2003, p. 156) como

uma expressão que se refere à defasagem entre o desempenho esperado de uma criança nas habilidades de leitura e escrita a partir de seu nível intelectual e do desempenho efetivamente observado, ou seja, quando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança aparece comprometido somente em fase escolar.

Para o DSM-IV-TR (2008), a dislexia pode ser definida como:

um rendimento em leitura substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, inteligência mediada e a escolaridade do indivíduo. A perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades de vida cotidiana que exigem habilidades de leitura. Na presença de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem habitualmente a estas associadas. (DSM-IV-TR, 2008, p. 82)

De acordo com Massi (2007) a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10 (1993) reconhece a dislexia, sob o código F81.0, e a define como:

Comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura. (...) A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito. (...) Crianças com transtorno específico de leitura seguidamente têm uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas sutis. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e do secundário. A condição é encontrada em todas as

linguagens conhecidas, mas há incertezas se a sua frequência é afetada ou não pela natureza da linguagem e do manuscrito. (Organização Mundial de Saúde, 1993, p. 2149, apud MASSI, 2007, pp. 47-48.)

A definição de dislexia da International Dyslexia Association, segundo Ianhez e Nico (2001) é a mais usada atualmente e a define como:

um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. (...) Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem incluindo, com frequência, os problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (IANHEZ e NICO, 2001, p. 23)

Ianhez e Nico (2001, p. 30) deixam claro que, embora a dislexia seja um distúrbio de leitura e escrita, nem todo distúrbio de leitura e escrita é dislexia. Por isso a Classificação Internacional de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10 (MASSI, 2007) descreve a dislexia como um distúrbio específico de leitura.

O transtorno da matemática e o transtorno da expressão escrita ocorrem, com maior frequência, em combinação com o transtorno de leitura, que, segundo o DSM-IV-TR (2008), é outro termo dado para dislexia.

Condermarin e Blomquist (1986, p. 21) diferenciam a dislexia das demais causas de dificuldade de leitura, baseados nas premissas de Critchey (1966), são elas: “a dificuldade de ler persiste até a idade adulta; os erros na leitura e na escrita são de natureza peculiar e específica; incidência familiar de hereditariedade da síndrome e; dificuldade associada a interpretação de outros símbolos”.

Para Serrano (2001, apud MASSI, 2007, p. 38) os transtornos específicos de leitura e de aprendizagem podem estar associados a três sintomas psicopatológicos: à síndrome depressiva – pois a atenção, concentração e o prazer em aprender são reduzidas; aos estados de ansiedade – associados ao temor do fracasso interferindo na aprendizagem e dificultando o desenvolvimento dos processos de atenção e memória e; aos transtornos

comportamentais – vinculados a dificuldade de aprendizagem e atitudes anti-sociais.

Myklebust e Johnson (1962, APUD VALETT, 1989) identificaram dois tipos de dislexia: auditiva – caracterizado por dificuldades significativas na discriminação de sons, sequências, palavras, instruções e histórias; e visual – dificuldade em seguir e reter sequências visuais e na análise e integração visual de quebra-cabeças e tarefas similares.

As crianças disléxicas, embora com as mesmas oportunidades que as outras crianças têm para aprender a ler recebendo motivação adequada, pais que a apóiam suficientemente e capacidades intelectuais normais ou até mesmo acima do normal, mostram progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que o de seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual (NUNES, BUARQUE, BRYANT, 1992).

Dentre as causas da dislexia, Condermarin e Blomquist (1986, p. 22) enfatizam: dificuldades no parto (anoxia, hiper maturidade, prematuridade do tempo e/ou peso); doença infecto-contagiosa que tenha produzido um período febril, com vômitos, convulsos e /ou perda de consciência; atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbação na articulação; atraso na locomoção e problemas de dominância lateral.

De acordo com Ianez e Nico (2001, p.28), quanto mais amplo o contexto que observamos da dislexia, mais poderemos entender suas causas e isso, por sua vez, poderá contribuir para o refinamento do diagnóstico e também para o tratamento mais eficaz.

A Associação Brasileira de Dislexia – ABD (IANEZ e NICO, 2001, p. 29) complementa ao enfatizar que a causa das dificuldades provoca mais a sensação de alívio do que um sentimento de angústia nas crianças disléxicas, pois “ela não fica exposta ao rótulo de preguiçosa, desatenta e bagunceira”.

Rodrigues e Silveira (2008) abordam sobre a importância de conhecer a dislexia na vida escolar do aluno:

A dificuldade de conhecimento e de definição do que é dislexia, faz com que se tenha criado um mundo tão diversificado de informações, que confunde e desinforma e causa ainda ignorada evasão escolar em nosso país, e uma das causas do “analfabetismo funcional” que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, não é considerada como desencadeante de insucessos no aprendizado. (RODRIGUES E SILVEIRA, 2008, p.3)

Fichot (1992) observa algumas características encontradas nas crianças disléxicas: hereditariedade, perturbações espaço temporal que envolve o esquema corporal e má organização do espaço manifestada por uma dificuldade em situar diversas partes do corpo. “É precisamente nos disléxicos que se verifica, com muita frequência, um considerável atraso na tomada de consciência do próprio corpo” (p. 43).

Ianhez e Nico (2001) apresentam uma série de características que as pessoas disléxicas podem apresentar, sendo que esses sintomas podem apresentar de forma isolada ou combinada. São eles:

desempenho inconstante; demora na aquisição da leitura e da escrita; lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não orais; dificuldades com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração; escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas; dificuldade em associar o som ao símbolo; dificuldade com a rima e aliteração; discrepância entre as realizações acadêmicas, as habilidades linguísticas e o potencial cognitivo; dificuldade em associações; dificuldade para organização sequencial; dificuldade em nomear objetos, tarefas; dificuldade em organizar-se com o tempo (hora), no espaço (antes e depois) e direção (direita e esquerda); dificuldade em memorizar números ou efetuar alguma tarefa que sobrecarregue a memória imediata; dificuldade em organizar suas tarefas; dificuldades com cálculos mentais; desconforto ao tomar notas e/ou relutância para escrever; persistência no mesmo erro. (IANHEZ e NICO, 2001, pp. 26-27)

Giacheti e Capellini (2000, apud Capellini e Salgado, 2003, p. 156), descrevem alguns sintomas da dislexia. São elas: inteligência normal ou alterada, distúrbio fonológico, falha nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, habilidade narrativa comprometida para contagem e recontagem de histórias, déficits nas funções receptivas, expressivas e de processamento e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.

As manifestações de comportamento próprias da dislexia são resumidas por Spache (1976, apud Valett, 1989, pp. 63-64) e incluem

desorganização, inversões e torções de símbolos; disfunção na memória auditivo/visual sequencial; problemas na padronização rítmica de sons, rimas, palavras e sentenças; dificuldade na sustentação de atenção focalizada; desordens na organização corporal, coordenação e integração sensorial e; distorções associadas na cópia, na escrita e no desenho (SPACHE, 1976, APUD Valett, 1989, pp. 63-64).

No diagnóstico da dislexia, a troca de informações entre as áreas médica, neuropsicológica e pedagógica é fundamental para promover a interdisciplinaridade, portanto, um único profissional não é o bastante para analisar os vários sintomas e fornecer diagnóstico preciso e seguro.

De acordo com DSM-IV-TR (2008, p. 80), os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando “os achados do indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência”.

A dislexia pode ser diagnosticada e tratada através de uma intervenção prematura e tratamento adequado. O tratamento consiste em ensino baseado no diagnóstico-prescritivo que, focaliza a disfunção neuropsicológica em processo, através do uso de técnicas e metodologias instrucionais especiais (VALETT, 1989).

Para Rabinovith (1959, apud Capellini e Salgado) e Valett (1989), os grandes problemas de diagnosticar a criança dislexica estão na qualidade da leitura, das capacidades fundamentais que estão em falta ou subdesenvolvidas e na extensão em se apresentam os comportamentos de leitura relacionados a disfunções neuropsicológicas. Por isso, Valett (1989) enfatiza que um diagnóstico adequado exige uma avaliação profissional em relação ao desempenho da criança em leitura e nas capacidades relacionadas.

Como algumas características da dislexia se confundem com outras patologias, o diagnóstico, segundo Ianhez e Nico (2001, p. 29), é feito por exclusão e sugere ser feito por meio de uma equipe que envolve psicólogo,

fonoaudiólogo e psicopedagogo e, quando necessário o neurologista, geneticista, otorrinolaringologista e pediatria, pois esses últimos podem determinar a existências ou não de fatores que possam está coexistindo com a dislexia ou comprometendo o processo de aprendizagem.

Para identificar a dislexia Nunes, Buarque, Bryant (1992, p. 86) recomendam que seja utilizado instrumentos de avaliação da inteligência e do nível de leitura que estejam correlacionados significativamente. No entanto, na prática, “esse procedimento ao nível individual deve ser complementado por outras considerações, uma vez que as correlações entre testes de inteligência e desempenho em leitura não são perfeitas”.

Rabinovith (1959, apud Capellini e Salgado, 2003, p. 151) sugere que no processo de diagnóstico seja utilizado procedimentos que possibilitem determinar

o nível funcional da leitura, o potencial e a capacidade de leitura, a extensão da deficiência em leitura, as deficiências específicas na habilidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para melhoria do processamento neuropsicológico e integração de capacidades perceptivo-linguísticas.

Para Zonta (2008) no diagnóstico da dislexia, há necessidade de que um grupo de profissionais proceda à investigação e à análise dos déficits funcionais, trace o perfil de desempenho da criança, formule hipóteses explicativas e especifique os objetivos terapêuticos.

A equipe de profissionais verificará todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. É a avaliação multidisciplinar e de exclusão. Neste processo ainda é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente. (ZONTA, 2008, p. 3)

Embora os sintomas de dislexia possam ocorrer já na pré-escola, o DSM-IV-TR (2008, p. 83) deixa claro que raramente é diagnosticado antes do final da pré-escola ou do início da primeira série, “já que o ensino formal da leitura geralmente não inicia antes disso na maioria dos contextos escolares”.

Muitas vezes a percepção da dificuldade da criança ocorre tardiamente, isto implica da criança ser rotulada por pais e/ou professores como preguiçosa,

desinteressada, imprudente o que a faz sentir-se culpada e desanimada (FICHOT, 1992).

Crianças disléxicas têm problemas para manter atenção quando lêem e seu comportamento impulsivo e dispersivo contribui para o fracasso e a frustração (VALETT, 1989). Dessa forma, os problemas emocionais aparecem no disléxico depois de seus fracassos escolares, ou seja, surgem como reação secundária a seus problemas de rendimento escolar. Para Condermarin e Blomquist (1986, p. 26) os mais comuns são a depressão, atitude agressiva e pejorativa diante de seus superiores e iguais, sensação de antipatia e rechaço com relação a leitura. Como resultado, a criança disléxica começa a evitar situações de leitura, mas esta resposta entra em conflito com as exigências na escola e em casa. Muitos disléxicos desenvolvem ansiedade e tensão sérias, resultando em apatia, retraimento e falta de auto-estima (VALETT, 1989, p. 197).

Um dos problemas indicados pelos professores, segundo Rodrigues e Silveira (2008), é que eles não têm a formação precisa para realizar o diagnóstico, mas por meio da observação pode-se detectar as dificuldades que o aluno apresenta.

Devido à falta de formação do professor na graduação ele ainda não está preparado para detectar estes problemas. Por isso os professores devem-se especializar-se para que este aluno não sofra tanta discriminação na vida escolar, uma vez que este ainda não recebe um acompanhamento adequado para superar esta dificuldade. (RODRIGUES e SILVEIRA, 2008, p.3)

Assim, é necessário que a família e a escola estejam cientes de que um alto número de crianças sofre de dislexia. Caso contrário, eles confundirão dislexia com preguiça ou má disciplina. É normal que crianças disléxicas expressem sua frustração por meio de mal-comportamento dentro e fora da sala de aula. Portanto, pais e educadores devem saber identificar os sinais que indicam que uma criança é disléxica - e não preguiçosa pouco inteligente ou mal-comportada.

1.2 - Desenvolvimento Humano e Alfabetização

O desenvolvimento humano constitui-se de sete estágios, segundo Valett (1989). São eles: exploração sensório-motora, balbucio, imitação, diferenciação, conceptualização, generalização estrutural e controle simbólico operacional. Na exploração sensório-motora, segundo Valett (1989), a criança explora, responde e age em relação ao meio ambiente. Para Piaget (1951, apud VALETT, 1989, p. 44) “a brincadeira é um passo indispensável na estimulação da criança, pois ela começa a levar a efeito um monólogo”. Na próxima, balbucio, a medida que a criança se movimenta, brinca e interage com o meio ambiente, ela faz uso de vocalizações. Na fase da imitação aparece a ecolalia e a criança faz experimentações com as palavras em formas e padrões variados. Após surge a fase da diferenciação, em que a criança começa a fazer associações específicas que são integrados em palavras que a criança aprende a reconhecer; a linguagem falada começa a emergir da integração de imagens e ideias e a criança tenta formular e comunicar experiências.

Na fase da conceptualização, segundo Valett (1989, p. 45), há uma correlação positiva entre exploração social e envolvimento e a aquisição de palavras e linguagem. “O vocabulário e os conceitos verbais da criança se desenvolvem ainda mais por meio do processo de denominação”. Depois, na generalização estrutural, a linguagem das histórias se desenvolvem ao mesmo tempo em que a criança cria estruturas para experiências imaginadas ou lembradas. Por fim, no controle simbólico operacional, que é o estágio final do desenvolvimento da linguagem, a criança demonstra capacidades como fala refletida, fluência, desenho representacional, leitura silenciosa e oral, soletração e escrita, que surgem nos centros de linguagem do cérebro.

Desordens nesses processos podem resultar em dislexia ou outros problemas interrelacionados de linguagem, exigindo uma abordagem da equipe para diagnóstico e recuperação (VALETT, 1989).

Quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa é aprender a ler e escrever. No entanto, o que muitas vezes os pais e professores não consideram, segundo Nunes, Buarque, Bryant (1992), é que a leitura e a escrita são habilidades que exigem da criança atenção a aspectos de linguagem os quais ela não precisa dar importância até o momento em que começa a ler.

A criança, para Cagliari (1989), percorre um grande caminho até chegar à leitura e a escrita da maneira que os adultos concebem, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separadas por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas. Segundo Cagliari (1989, p. 76):

alfabetização é o processo pelo qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Entretanto, esse aprendizado vai muito além de transcrever a linguagem oral para a linguagem escrita. Alfabetizar-se é muito mais do que reconhecer as letras e saber decifrar palavras. Aprender a ler e a escrever é apropriar-se do código lingüístico-gráfico e tornar-se, de fato, um usuário da leitura e da escrita.

O ato de ler, segundo Fonseca (1995), envolve a discriminação visual de símbolos gráficos por meio de um processo de decodificação. Em seguida, há necessidade de selecionar e identificar os equivalentes auditivos (fonemas) através de um processo de análise e transdução, síntese e comparação, a fim de obter significado. Porém, o que se observa é que a maior parte dos disléxicos são muito lentos e pouco precisos para analisar tanto as características ortográficas como fonológicas das palavras. Mas Keeney e Keeney (1966, apud Valett, 1989, p. 52) enfatizam que o maior prejuízo está, não no reconhecimento ou na discriminação, mas antes, na interpretação de símbolos.

A criança ao aprender a ler precisa começar a concentrar-se no fato de que a linguagem falada consiste de palavras e sentenças separadas e que as sentenças escritas correspondem a essas unidades da fala (NUNES, BUARQUE, BRYANT, 1992).

Outra habilidade que a alfabetização requer da criança, segundo Nunes, Buarque, Bryant (1992, p. 8), é a necessidade de tomar consciência das

formas, o que até o momento da alfabetização “não foi importante para habilidades linguísticas da criança”.

Mas vale enfatizar que o processo de leitura em si varia, segundo Valett (1989) de indivíduo para indivíduo, dependendo de fatores tais como idade, maturação, sexo, hereditariedade, experiência cultural, instrução, prática e motivação.

Diante do exposto, Nunes, Buarque, Bryant (1992), enfatizam que há algumas crianças que apresentam discrepância extremas entre o que esperaríamos delas a partir de seu nível intelectual e o que elas, de fato conseguem na aprendizagem de leitura e escrita. Essas são consideradas disléxicas.

A Dislexia vai emergir nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando dificuldade específica nos processamentos da linguagem, para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras. As crianças disléxicas são deficientes, segundo Valett (1989, p. 55) na aquisição e no desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem, principalmente “a linguagem receptiva, linguagem mediacional-associativa e linguagem expressiva, sendo que todas elas são interrelacionadas e inseparáveis”.

Em idade pré-escolar, as crianças disléxicas apresentam desordem comumente na imaturidade grosseira das capacidades psicolinguísticas e habilidades de prontidão para leitura. E as crianças disléxicas em idade escolar apresentam uma defasagem de dois ou mais anos em leitura funcional e capacidades perceptivo-linguísticas associadas. (VALETT, 1989, p. 63)

Em indivíduos com dislexia, a leitura oral caracteriza-se por distorções ou omissões, tanto na leitura em voz alta quando a silenciosa caracterizam-se por lentidão e erros de compreensão (DSM-IV-TR, 2008).

Fichot (1973) apresenta alguns tipos de erros característicos, observados em crianças, que podem identificar sinais de dislexia:

Nível de letra: dificuldade de discriminação perceptiva concernido letras cuja única diferença é orientação do traçado (p-q; d-b; u-n) e confusões na diferenciação auditiva dos sons que correspondem

simbolicamente às letras (c-g; p-b; f-v; ch-j; t-d). Nível da sílaba: inverte a ordem das letras. Nível da palavra e da frase: inversões de sílabas, omissões de letras, palavras não começadas pela primeira letra, numerosas hesitações, repetições que tornam difícil a decifração e a compreensão do conteúdo (FICHOT, 1973, pp. 21-22).

A criança disléxica no processo de alfabetização apresenta algumas dificuldades como as relatadas, de forma mais ampla, por Condermarin e Blomquist (1986):

(1) confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u. (2) confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b-d; b-p; b-q; d-b; d-p; d-q; n-u; w-m; a-e. (3) confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x; c-g; m-b; m-b-p; v-f. (4) inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las; pal-pla. (5) substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras, porém com diferente significado: soltou/salvou; era/ficava. (6) contaminações de sons. (7) adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras. (8) repetições de sílabas, palavras ou frases. (9) pular uma linha, retroceder para linha anterior e perder a linha ao ler. (10) excessivas fixações do olho na linha. (11) soletração defeituosa. (12) problemas com a compreensão. (13) leitura e escrita em espelho em casos excepcionais. (14) Ilegibilidade. (15) leitura hiperanalítica e decifratória (CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, pp. 22-23).

Essas características frequentemente são acompanhadas de outras perturbações que alteram a aprendizagem. Para Johnson e Mykebust (1965, apud Condermarin e Blomquist 1986) as mais comuns são:

alterações na memória (dificuldade em lembrança imediata ou fatos passados ou palavras que escutam ou memorizar visualmente objetos, palavras ou letras); alterações na memória de séries e sequências (dificuldade em aprender dias da semana, meses do ano, alfabeto, olhar a hora, relacionar um acontecimento com outro no tempo); orientação direito-esquerdo; linguagem escrita e dificuldade em matemática (CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, p. 23).

Em relação a alfabetização Vigotski (1991, APUD MASSI, 2007, p. 70) critica métodos tradicionais, ressaltando o papel construtivo das atividades interativas, ao afirmar que: “ensina-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-

se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Valett (1989) também apresenta sua crítica ao enfatizar que a compreensão da leitura envolve muito mais do que a aquisição de habilidades fundamentais como a fonética e os mecanismos de linguagem. Depende, também, do desenvolvimento de estruturas e operações cognitivas que emerge da interação, da maturação e da educação apropriada.

Para Ferreiro (1996), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos alunos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Para Vigotski (1991) a linguagem escrita está relacionada aos sons da fala e, por isso, vem depois da linguagem oral. Assim “à medida que a fala, como elo intermediário, desaparece, a escrita vai sendo dominada pela criança” (MASSI, 2007, p. 70).

Isso é o chamado processo de internalização, na qual Massi (2007) apresenta os dois níveis de desenvolvimento proximal proposto por Vigotski: o real e o potencial.

O desenvolvimento real refere-se ao resultado dos ciclos de conhecimentos já internalizados e consolidados. O nível potencial configura-se com base em funções ainda não amadurecidas pelo sujeito, as quais, em cooperação com o outro, podem se desenvolver (MASSI, 2007, p. 70).

Vale ressaltar que o processo de internalização de signos na alfabetização não é alcançado pela criança por meio de treinos mecânicos, propostos pelas metodologias usuais.

Por isso, a dislexia pode ser percebida pelo professor durante o processo de alfabetização, e ele deve avaliar as condições que a criança tem de responder ao seu programa de ensino apoiado, sempre que necessário, pelos demais profissionais responsáveis por tal tarefa. Segundo Ferreiro (1996,

p.24) “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

As crianças disléxicas conseguem chegar ao estágio alfabético, mas continuam enfrentando dificuldades na realização da análise fonológica, o que resulta, na escrita, em erros por troca e omissão de letras com maior frequência do que se observa em outras crianças, bem como dificuldades acentuadas no domínio das regras hierárquicas, que requerem análises fonológicas mais complexas (Nunes, Buarque, Bryant, 1992).

Contudo, o professor tem um papel muito importante, principalmente os professores de alfabetização, pois, para Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante e que merece ser conhecido.

Para diminuir as dificuldades na aprendizagem da leitura da criança disléxica, Critchley (1966, apud CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986) destaca certos princípios metodológicos:

- (a) os métodos denominados “globais” devem ser substituídos por um sistema mais fonético ou analítico sintético para os casos de dislexia;
- (b) a progressão que vai desde as tarefas mais simples até as mais complexas deve desenvolver-se lenta e gradualmente;
- (c) a aprendizagem visual deve ser reforçada através de outros canais;
- (d) o material de leitura selecionado para fins de ensino deve ser estimulante e interessante;
- (e) o emprego de brinquedos que tenham letras e palavras escritas deve ser estimulado como uma maneira ludoterapia auxiliar
- (f) o ensino deve ser individual e intenso (CRITCHLEY, 1966, APUD, CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, p. 26).

Por meio de técnicas terapêuticas, a maioria dos disléxicos pode dominar as habilidades de leitura para estudo e informação, conforme a opinião de Critchley (1966, apud CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986):

com uma condução adequada os disléxicos podem realizar consideráveis progressos e atingir a habilidade necessária para ler com fins práticos. Isto é, podem chegar a ser capazes de interpretar notícias, propaganda, jornais e cartas, mas é provável que continuem

sendo leitores recalcitrantemente preguiçosos (CRITCHLEY, 1966, APUD, CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, p. 26).

O ensino da leitura, sugere Valett (1989), deveria ter início com um inventário representativo do vocábulo, semântica e sintaxe da criança. Todas as aulas deveriam ser estruturadas para ajudar a compreender quais os resultados são esperados.

Para Valett (1989) é possível melhorar as habilidades de linguagem por meio de técnicas instrucionais e estratégias de reforço. “As capacidades de linguagem das crianças disléxicas podem ser desenvolvidas e suas inaptidões podem ser corrigidas ou compensadas através de formas apropriadas de educação especial”.

Testes de avaliações complementares podem sugerir possibilidades adicionais de ensino prescritivo. Inaptidões graves de leitura podem ser prevenidas parcialmente por meio de adoção, pela escola, de programas desenvolvimentalista de prontidão bem organizado que permite que uma criança disléxica cresça e se desenvolva com seu próprio ritmo através do estímulo dado por lições e tarefas apropriadas (VALETT, 1989, p. 261).

Dessa forma, Massi (2007) recomenda que o trabalho vinculado à aprendizagem da leitura e da escrita deve ser desenvolvido por meio de atividades na qual o processo de leitura e escrita possa fazer sentido e torná-la necessária às crianças, em situações de troca com o outro.

As escolas devem propiciar uma variedade de materiais de leitura. Valett (1989) sugere alguns módulos de recuperação e programas para complementar leitura basais e livros de biblioteca; materiais cuidadosamente selecionados e altamente atraentes em todos os níveis de leitura da educação infantil ao ensino fundamental e; materiais especiais em todos os níveis para ajudar crianças disléxicas a melhorar seu raciocínio e habilidades de compreensão.

1.3 - Inclusão Escolar

O conceito de dislexia segundo, Nunes, Buarque, Bryant (1992), relaciona-se com as diferenças individuais independentes da escassez de

oportunidades de aprendizagem, e não a diferença no nível de conhecimento da linguagem que grupos socioculturais distintos possam mostrar ao iniciar o processo de alfabetização.

O compromisso da escola é o de dar os melhores subsídios para o desenvolvimento geral de seus alunos. Para isso é necessário conhecê-lo integralmente, considerando cuidadosamente todos os seus aspectos perceptuais e cognitivos.

Dessa forma entende-se por inclusão:

a garantia, a todas as pessoas, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MACHADO E LABEGALINI, 2007, p.15).

Esse conceito está garantido na atual Carta Magna (BRASIL, 1988) e nas legislações brasileiras. Assim, a Constituição de 1988 assegura a educação inclusiva nos seus artigos: 206, inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e; 208, inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

A Declaração de Salamanca (1994) determina que as escolas devem acolher crianças com ou sem deficiência, incluindo-os em programas educacionais, mesmo quando há deficiência severa (SALAMANCA, 1994).

as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA, 1994, p. 18)

A ideia fundamental da inclusão é adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um

obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora e o igual valor das minorias em comparação com a maioria (BRASIL, 2000).

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las. Consolida-se, assim, numa escola aberta às diferenças que promove a necessária transformação da escola e propõe alternativas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Para Ianhez e Nico (2001) a Associação Brasileira de Dislexia apóia na seguinte opinião de que

a constatação de que uma criança é portadora de dislexia, sobretudo no grau mais severo, provoca ansiedade tanto na família quanto na escola e nos profissionais de educação, sabedores que são das limitações existentes na colaboração familiar e das difíceis adequações escolares (IANHEZ e NICO, 2001, p. 29).

Também observa-se que muitos professores culpam o próprio aluno eximindo de suas responsabilidades quanto educador, não buscando capacitação, nem metodologias diferentes e eficientes para o sucesso dos alunos que apresentam possíveis sintomas de dislexia, respeitando e entendendo sua individualidade.

Contudo, Ianhez e Nico (2001) enfatizam que o quadro de dislexia pode ser melhorado com apoio e ensino adequado, o disléxico sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho. Assim, o objetivo da escola é se adaptar às necessidades do aluno, respeitar o ritmo e os processos de aprendizagem, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas, em contraposição à sociedade que inabilita e reforça o impedimento:

(...) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar

atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (SALAMANCA, 1994, p. 18).

Segundo Rodrigues e Silveira (2008):

O papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber. Se isso não acontecer, este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, por isso é importante que o professor conheça o universo cultural de cada aluno. (RODRIGUES e SILVEIRA, 2008, p.5)

Ianhez e Nico (2002) elencam uma série de atitudes que o professor pode e deve adotar em sala de aula com os alunos disléxicos, assim como com os demais. Entre elas destacam-se:

Use vários materiais de apoio para apresentar a lição à classe [...]; anuncie o trabalho com bastante antecedência [...]; realize aulas de revisão [...]; aumente o limite de tempo pra provas escritas; leia a prova em voz alta e antes de iniciá-la verifique se todos entenderam e compreenderam o que foi pedido; avise no primeiro dia de aula o desejo de conversar individualmente com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem. (IANHEZ E NICO, 2002, p. 72, 73,74)

Importante salientar a necessidade de flexibilizar o currículo e o planejamento de forma a possibilitar a aprendizagem do aluno com dislexia, proporcionando o desenvolvimento de habilidades para que ele possa lidar com as dificuldades. Por isso a importância de um trabalho conjunto com os profissionais da sala de recursos e da equipe de apoio a aprendizagem, de forma a estabelecer estratégias que propiciem o desempenho das funções de leitura e escrita, proporcionando ao aluno disléxico a auto-estima e a confiança.

A família também deve ser um fator decisivo no processo de inclusão do aluno com dislexia, pois, em parceria com o professor, formularão estratégias que facilitem a aprendizagem do aluno como, por exemplo, estabelecimento de horário para as atividades do dia-a-dia; ajuda na organização do material escolar e das roupas; não expô-las a pressão de tempo ou competição para não desenvolver angústias e nem possíveis problemas emocionais.

Assim, o aluno será incluído, efetivamente, dentro da sala de aula, como alguém responsável e competente e; na sociedade também, pois a reabilitação da leitura dará a ele, condições de adquirir a educação formal para o conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca.

Partindo do pressuposto da ideia de Vigotski (1991, apud Massi, 2007), de que é por meio da relação com o outro que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, a cognição da criança, sua atenção, bem como sua memória, são aspectos de desenvolvimento que se dão, primeiramente, no plano social, em um segundo momento, integrar a dimensão individual.

No Brasil, segundo Capellini e Salgado (2003), não existe a categoria diagnóstica para o distúrbio específico de leitura (dislexia), entre os oficiais utilizados no sistema de ensino (deficiência auditiva, mental, física e visual), o que acarreta em dúvidas para um melhor atendimento educacional.

No Brasil, segundo Capellini e Salgado (2003), não há estimativa sobre prevalência da dislexia pelo fato de esta categoria não se situar no sistema educacional.

Os principais fatores que influem na aprendizagem da leitura, segundo Condermarin e Blomquist (1986), envolvem a percepção, o esquema corporal, a noção temporal e a linguagem.

Tanto os pais como o professor, pouco informados das dificuldades específicas de leitura tendem a qualificá-los como negligência, falta de compreensão ou falta de interesse da criança pela aprendizagem da leitura. Às vezes estimam que para corrigi-lo devem fazer-lhe fortes exigências escolares e aplicar-lhe severos castigos (CONDERMARIN e BLOMQUIST, 1986, p. 59).

Na maioria das salas de aula a ênfase é colocada no desenvolvimento da linguagem básica e habilidades de leitura. O professor, para Valett (1989) deve ajudar a promover um ambiente que seja o menos restrito possível.

Valett (1989) sugere que as crianças disléxicas tenham acompanhamento com um especialista em inaptidões para aprendizagem. Esse é o papel dos profissionais da sala de recursos, do atendimento psicopedagógico e do atendimento complementar, mas para essa clientela as escolas públicas do DF não oferecem, por, segundo Capellini e Salgado (2003), não existir categoria diagnóstico de dislexia entre, os oficiais no sistema de ensino.

Após exigências de leis federais que a criança disléxica ou com outras excepcionalidades sejam educadas em um ambiente o menos restrito possível, Valett (1989) enfatiza que todos os professores devem estar envolvidos pois, “na maioria das salas de aula a ênfase é colocada no desenvolvimento da linguagem básica e habilidades de leitura”, logo o papel do professor é ajudar a cooperar com os pais e educadores especiais no reforço e suplementação da instrução prescrita.

A direção da escola, conforme sugerido por Valett (1989), deve sempre estar envolvida como membro chave da equipe em qualquer programa especial e os pais devem estar sempre em contato com todos os membros da escola: direção, coordenadores, especialistas e professores regentes.

Os pais, segundo Valett (1989) podem representar um papel muito importante na redução das ansiedades das crianças, melhorar seus períodos de atenção, aumentar sua motivação para leitura e apoiá-las em seu desenvolvimento continuado de boas habilidades de leitura.

O pano de fundo familiar é o elemento mais importante na determinação de como a criança se saíra na escola. É de grande importância a atitude positiva do pai em relação à aprendizagem e à presença do uso de livros e outros materiais de leitura em casa (VALETT, 1989, p. 223)

Valett (1989) sugere que os educadores especiais, como os especialistas da sala de recursos e equipe de apoio psicopedagógico, devem proporcionar educação aos pais e programas de aconselhamento para permitir que os pais ajudem seus filhos mais eficazmente, tornando-se mais útil com um lar cooperativo.

Valett (1989) sugere diversas formas de ajudar crianças disléxicas a melhorar sua atenção e motivação para aprender a ler, dentre elas, o autor sugere o relaxamento, meditação e auto-sugestão; lições e programas altamente motivadores usando a imaginação da criança, histórias interessantes e atividades de movimento; programação comportamental, reforço positivo e medicação adequada. Também enfatiza que com envolvimento e apoio dos

pais, a criança disléxica pode continua a fazer progressos significativos na aprendizagem da leitura.

Mittler (2003) observa a necessidade de um envolvimento de toda a escola, com os professores apoiando uns aos outros; crianças apoiando-se; profissionais da sala de recursos e da equipe de apoio psicopedagógico e orientador ajudando-se e ajudando professor e alunos, bem como apoios externos como a parceria dos pais.

Necessidade de capacitação continuada que respondam as necessidades individuais, as necessidades das escolas e aos serviços nos quais eles trabalham e, acima de tudo, às necessidades das crianças a quem eles ensinam (MITTLER, 2003, p. 203)

As crianças disléxicas precisam que as escolas estejam organizadas de forma a permitir e encorajar que elas aprendam e progridam em seus próprios ritmos. Para Valett (1989), o agrupamento tradicional baseado em idade é prejudicial para crianças disléxicas, por isso o autor enfatiza que o agrupamento de realização desenvolvimentista em leitura é essencial para crianças disléxicas e deveriam ser exigidos em todas as escolas.

Qualquer que seja a organização escolar, as crianças disléxicas, segundo Valett (1989, p. 281), necessitam de “educação prescritiva complementar por professores especialistas qualificados que proporcionem instrução desenvolvimentista-recuperatória intensiva”. Esses professores especialistas devem trabalhar em estreita relação com os professores comuns e envolver os pais.

A maioria das escolas públicas são lentas na mudança, a elas falta inovação e permanecem bem atrás de qualquer entidade particular. Pais, direção e professores precisam aumentar seus esforços cooperativos para instituir novos sistemas de educação nos quais todas as crianças possam conquistar progressos contínuos em seus próprios ritmos de aprendizagem e na qual crianças disléxicas recebem educação de qualidade (VALETT, 1989).

Valett (1989) sugere que os professores tenham um Plano Individual projetado para atender às necessidades das crianças disléxicas e esse plano

deve incluir objetivos instrucionais e estratégias de aprendizagem. Todos os profissionais envolvidos com a criança disléxica, assim como os pais, necessitam conhecer esse plano. “Os objetivos individuais de aprendizagem precisam ser reavaliados periodicamente e revisados. As escolas devem ser responsabilizadas pro proporcionar educação apropriada para as crianças disléxicas” (VALETT, 1989, p. 281).

O primeiro passo para a inclusão, segundo Mittler (2003), é projetar um currículo acessível e uma referência de avaliação, pois um currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão (MITTLER, 2003).

Não podemos esperar atingir um currículo mais inclusivo ou escolas mais inclusivas a menos que também empreendamos uma revisão fundamental do sistema de avaliação e seu impacto na vida das crianças e de sua família (MITTLER, 2003).

Os professores também precisam trabalhar em escolas que são comprometidas com a auto-avaliação como parte do processo normal de desenvolvimento escolar, “escolas que estão sendo preparadas para revisar suas práticas e para experimentar modos diferentes de trabalhar” (MITTLER, 2003, p. 182).

O ponto de partida para a inclusão, segundo Mittler (2003), deve ser a sala de aula e os professores, isso inclui assegurar que todos os alunos tenham oportunidade para interagir com o professor e entre si e que alcancem o sucesso. Porém, Mittler (2003), observa que os professores ainda não tem o conhecimento necessário e falta-lhes confiança.

CAPÍTULO 2

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre o processo de alfabetização de crianças disléxicas a partir das crenças e valores de um grupo de professores da rede pública do Distrito Federal, a partir de uma ótica inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar se há parceria entre professor regente, professor da sala de recursos e orientador no processo de investigação da necessidade de um diagnóstico.
- Identificar e analisar se há parceria entre professor regente, professor da sala de recursos e orientador e se este contribui no processo de ensino aprendizagem do aluno com dislexia.
- Identificar os tipos de adaptações, métodos e estratégias utilizadas para trabalhar com alunos com esse transtorno que promovam o seu desenvolvimento.
- Investigar a percepção do professor em relação ao aluno com dislexia.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 – Fundamentação Metodológica

Pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não se sabe e que se precisa saber. Consultar livros e revistas, verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, de investigação e indagação. Este sentido amplo de pesquisa opõe-se ao conceito de pesquisa como tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos (ALMEIDA JÚNIOR, 1988).

Segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 15), “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdade parciais”. As abordagens qualitativas, conforme explicita Minayo (2006), se dispõem melhor à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, como é o caso desta pesquisa. Esse tipo de método permite a descoberta de novos processos sociais que são pouco conhecidos, possibilitando a criação de novas abordagens, conceitos e categorias, enriquecendo ainda mais o processo produtivo da investigação.

Bogdan e Biklen (2000, p.49) definem metodologia qualitativa como:

abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Godoy (1995, p.58) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa:

considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise

dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Para a definição da amostra qualitativa é necessário observar alguns critérios que fazem com que a amostra tenha essa credibilidade e seja eficiente. Para isso, Minayo (2006), descreve abaixo alguns critérios a serem observados na definição de uma amostra qualitativa:

(a) investir em instrumentos que permitam compreensão de diferenciações internas e de homogeneidades; (b) assegurar que a escolha do lócus e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar na pesquisa; (c) privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (d) definir claramente o grupo social mais relevante, ou seja, sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa. Centralizar nele o foco das entrevistas, dos grupos focais e da observação; (e) dar atenção a todos os outros grupos que interagem com o foco principal, buscando compreender o papel de cada em suas interações; (f) trabalhar num processo de inclusão progressiva das descobertas do campo, confrontando-as com as teorias que demarcam o objeto; (g) nunca desprezar informações ímpares e não repetidas, cujo potencial explicativo acabam por ser importantes na descoberta da lógica interna do grupo; (h) considerar um número suficiente de interlocutores para permitir reincidência e complementaridade das informações; (i) certificar-se de que o quadro empírico da pesquisa esteja mapeado e compreendido; (j) sempre que possível, prever uma triangulação de técnicas e até de métodos, isto é, em lugar de se restringir a apenas uma fonte de dados, multiplicar as tentativas de aproximação. (MINAYO, 2006, p.197).

Dentro desse contexto, o instrumento utilizado nessa pesquisa para a coleta de dados é a entrevista que, segundo Gil (2007), é composta por perguntas formuladas frente ao investigado a fim de colher dados para a pesquisa. Justifica-se por possibilitar sua combinação com outros métodos, além dos objetivos amplos da descrição. Como toda pesquisa é uma interação em que as palavras são o meio de troca, de informações e ideias, em que várias realidades são exploradas e desenvolvidas, o entrevistador e o entrevistado estão envolvidos na produção de conhecimento (BAUER e GASKELL, 2002).

O tipo de entrevista utilizado foi a semi-estruturada. Esse tipo de pesquisa, segundo Minayo (2007), combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto sem que o pesquisador imponha resposta ou condições de antemão. A flexibilidade proporcionada por este tipo de entrevista permite que a mesma seja conduzida por caminhos que propiciaram o aprofundamento das questões levantadas como a necessidade de compará-los com os referenciais teóricos para complementar o corpo conceitual já sistematizado.

3.2 – Participantes

Participaram da pesquisa uma professora do terceiro Ano do Bia - Bloco Inicial de Alfabetização² – turma com 28 alunos mais um com Transtorno de Dislexia totalizando 29 alunos, uma orientadora e uma professora da sala de recursos. Como caracterizados no Quadro 01

Quadro 01 – Dados dos professores participantes

	Idade	Gênero	Formação Profissional	Tempo de Alfabetização	Tempo na Área de Inclusão	Formação Continuada Educação Inclusiva
Professor Regente	46	Feminino	Pedagogia	10 anos	13 anos	
Professor Sala de Recursos	45	Feminino	Pedagogia Especialização em Orientação Pedagógica	–	15 anos	Paralisia Cerebral, Autismo, Síndrome de Down
Orientador	40	Feminino	Orientação Pedagógica	–	8 anos	Síndrome de Down Autismo - Asperge

² O Bloco Inicial de Alfabetização garante à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do desenvolvimento global tendo como objetivo reestruturar o Ensino Fundamental e aumentar a chance de sucesso escolar nos anos seguintes. (BRASIL, 2006)

Para manter o anonimato os professores foram denominados da seguinte forma: PRE designa o professor regente, PSR o professor da sala de recursos e ORI o orientador.

Também participaram desse estudo três crianças com Dislexia como sujeitos focais. O quadro 02 apresenta algumas informações acerca das crianças que, a fim de manter seu o anonimato, foram iniciados com a letra A seguida dos respectivos números (A1, A2 e A3).

Quadro 02 – Dados dos alunos como sujeitos focais

Alunos	Idade	Gênero	Série	Turno	Diagnosticado
A1	7 anos	Feminino	2º ano - BIA	Vespertino	Não
A2	9 anos	Feminino	3º ano - BIA	Matutino	Não. (Em andamento)
A3	14 anos	Masculino	4ª série	Matutino	Sim

3.3 – Contexto de Pesquisa

Essa investigação foi realizada numa instituição pública de ensino de Santa Maria - DF que atende crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental e tem como missão buscar aspectos de qualidade, de reavaliação constante e presente em sua comunidade escolar possibilitando ao aluno o desenvolvimento e entendimento de princípios ético, político, epistemológico, pedagógico e estético, considerando a sua relação intra e interpessoal.

A escola foi criada, no ano de 1996, como Escola Classe. Oferecia ensino de 1º grau regular nas séries iniciais e ensino especial. Em 1997, foram ofertadas turmas de reintegração em horário diurno e turmas de 5ª a 8ª série em período noturno. No ano de 2005, a escola passou a ofertar turmas de Educação Infantil.

As turmas de reintegração (atualmente chamada de integração inversa) são mistas, ou seja, alunos ditos normais e os com necessidades especiais,

porém com número menor de alunos. Essa turma é considerada como uma fase de transição, pois o aluno com necessidades especiais passa a ter contato com crianças do ensino regular.

Atualmente a escola atende cerca de 760 alunos, sendo 15 alunos especiais em turmas inclusivas e trinta professores concursados. Entre os objetivos da instituição destacam-se: melhorar o desempenho do aluno visando integração escola/comunidade, inserindo-o num contexto real do mundo; adequar e flexibilizar o currículo tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e conseqüente aprendizado; organizar o ambiente escolar visando a aplicabilidade dos projetos e planejamentos propostos e; promover ações esclarecendo e garantindo a eficácia da inclusão social na instituição.

Para isso constitui um espaço físico apresentado da seguinte forma: 15 salas de aula, 02 banheiros de alunos masculino e feminino, 02 banheiros de alunos adaptados para a Educação Infantil, 02 banheiros de professores, 01 banheiro adaptado para deficiente física com ducha, 04 bebedouros, Sala de múltiplas funções – adaptada para Projeto CID- Judô, Cantina, Secretaria, Sala de Leitura, Pátio Central, Pátio Interno, Estacionamento, Quadra Esportiva, Sala de Direção, Sala de Professores (espaço adaptado - originalmente biblioteca), Sala de coordenação (adaptada para laboratório de informática - ainda não está em funcionamento) e 01 Refeitório para funcionários.

3.4 - Materiais

Para a realização do presente trabalho de pesquisa qualitativa foram utilizados os seguintes materiais:

- Papel ofício,
- Aparelho de mp4
- Impressora
- Computador

3.5 – Instrumento de Construção de Dados

Para a realização da pesquisa foi utilizada a entrevista semi-estrutura com o professor regente, da sala de recursos e orientadora.

Com base em um roteiro, a finalidade da entrevista semi-estruturada realizada com professora regente foi obter informações sobre a formação profissional, analisar a percepção deste com o aluno em questão, identificar as adaptações, métodos e estratégias utilizadas com esse aluno no processo de ensino aprendizagem e visão sobre o contexto da inclusão na atual proposta educacional.

A entrevista com a professora da sala de recursos teve como objetivo obter informações sobre a formação profissional, analisar a percepção deste com o aluno em questão, identificar as adaptações, métodos e estratégias utilizadas com esse aluno no processo de ensino aprendizagem e visão sobre o contexto da inclusão na atual proposta educacional.

A entrevista com a orientadora teve como objetivo buscar informações sobre suas práticas pedagógicas, formação continuada, experiências, tempo de atuação na área de educação, visão sobre o contexto da inclusão na atual proposta educacional, experiências com alunos especiais e com transtornos nas turmas inclusivas, identificar as adaptações curriculares e sua contribuição no processo de aprendizagem e, verificar existência de parceria escola - família e como se dá no processo de inclusão.

3.6 – Procedimento de Construção de Dados

Nessa seção será abordado a sequência de passos realizados nesse estudo que inclui os procedimentos e os instrumentos utilizados para a construção dos dados para a posterior análise qualitativa.

A escolha da instituição e dos participantes justifica-se por ser o local onde trabalho e estou em contato direto com o aluno e com outros professores, percebendo a necessidade de compreender esses alunos e seu transtorno,

solicitar diagnóstico quando se evidenciam características e desenvolver estratégias pedagógicas para uma efetiva inclusão.

Antes de realizar a coleta de dados, foi realizada uma conversa informal com a professora regente, professora da sala de recursos e orientadora, sujeitos da pesquisa para apresentar a proposta da pesquisa, objetivos e metas. Após ciência, as professoras concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo B).

Logo a pesquisadora realizou uma conversa informal e individual com os pais para apresentar, também a proposta da pesquisa, seus objetivos e metas. Após ciência e concordância os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo C) e autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa.

O procedimento para a construção dos dados foi realizado por meio dos seguintes passos: análise documental, análise das características dos alunos sujeitos da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas com a professora regente, orientadora e professora da sala de recursos.

A análise documental foi realizada com o objetivo de conhecer o contexto de pesquisa: o espaço físico, histórico, objetivos, metas, organização pedagógica e administrativa. Isto foi realizado com base em consulta ao Projeto Político Pedagógico.

A análise das características dos alunos foi realizada, por meio da análise documental, com o objetivo de traçar o perfil dos alunos sujeitos da pesquisa, bem como avaliar a implicação do diagnóstico no processo de alfabetização dos alunos, nas estratégias a serem utilizadas pelos professores e no processo de inclusão, visto que um dos alunos participantes não possuía diagnóstico fechado.

Essa análise foi realizada com base na ficha do aluno que contém os relatórios acadêmicos de anos anteriores, conversa informal com a família e professores.

Vale ressaltar que A3, apesar de estar na 4ª série, frequenta o projeto interventivo do BIA que tem como objetivo diminuir e/ou sanar as dificuldades de aprendizagem quanto ao processo de alfabetização. Dessa forma A3 foi observado durante o atendimento no projeto interventivo.

Foram realizadas ainda conversas informais com professores e pais foram de maneira espontânea, sem aviso prévio e em determinados momentos eventuais ou durante dúvidas de certas atitudes ocorridas, por isso essas conversas não foram gravadas, apenas registradas em papel ofício.

A entrevista semi-estruturada realizada com professora regente teve duração de 30 minutos e foi realizada na própria instituição de ensino, com um horário previamente agendado Com base em um roteiro (Apêndice A). A entrevista foi gravada em áudio de maneira contínua, ou seja, sem interrupções.

A entrevista com a professora da sala de recursos também foi realizada na instituição de ensino, com um horário previamente agendado, teve duração de 28 minutos, com base em um roteiro (Apêndice B) e foi gravada em áudio.

A entrevista com a orientadora foi realizada, com um horário previamente agendado, na própria instituição de ensino e gravada em áudio. Teve duração de 40 minutos e observou-se que a mesma demonstrava receio em responder as perguntas.

3.7 – Procedimento de Análise de Dados

A análise de dados foi realizada por meio da leitura dos relatórios dos alunos sujeitos focais da pesquisa e pela realização de entrevistas semi-estruturada a fim de obter uma visão detalhada referente a parceria do professor regente com o professor da sala de recursos e orientador e verificar os tipos de adaptações curriculares realizadas para promover o desenvolvimento dos alunos com dislexia.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sondagem das características das crianças

As informações sobre os alunos em questão foram obtidas por meio da ficha de matrícula da aula, que contem os relatórios de acompanhamento individual dos anos letivos anteriores; conversas informais com professor regente e pais.

A1

A1 está com 7 anos de idade e cursa o 2º ano do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Ao analisar a ficha de matrícula, observa-se que a mesma não está com o diagnóstico fechado, apesar da solicitação ser feita há quase dois anos. A aluna ingressou na instituição em turma de Pré Escola, porém os registros relatam que a mesma não havia avançado conforme o esperado para a turma, sobretudo nas habilidades de coordenação motora grossa, fina e lateralidade.

Atualmente a A1, que frequenta o 2º ano do BIA, segundo o relato da professora regente, não alcançou os resultados esperados para a série e apresenta as mesmas defasagens observadas na Pré Escola e observa-se certo receio da aluna em realizar atividades que envolvam habilidades de leitura, interpretação e escrita. A professora ainda enfatiza: “vejo uma angustias muito grande da aluna e no dia da visita á sala de leitura, ela geralmente escolhe o mesmo livro sempre, ou o livro que já foi lido na sala de aula para que a mesma faça leitura das imagens e o reconto da história oralmente”.

Vale destacar que, após conversa com a família, descobriu-se a mãe e o irmão de A1 também possuem transtorno de dislexia, ambos diagnosticados.

A2

A referida aluna ingressou na instituição de ensino em turma de pré-escola e seu relatório de acompanhamento mostra que a mesma não apresentou rendimento compatível com a turma, pois não avançou nas habilidades básicas de coordenação motora fina, grossa, e lateralidade. Mesmo com suspeita da professora regente que fosse um caso de dislexia, o conselho de classe sugeriu que não era um caso relevante e não seria necessário investigá-lo, pois é normal em crianças da Pré Escola.

Atualmente A2 está com 9 anos e frequenta o 3º ano do BIA, porém continuou a não alcançar rendimento compatível com a série, em relação a linguagem e escrita, dificuldade de seguir sequência, dificuldade de organização, dentre outras, o que suspeita ser características do Transtorno de Dislexia. Dessa vez a aluna foi encaminhada para ser diagnosticada.

A3

O aluno A3 tem 14 anos e está na 4ª série. Observa-se que o aluno, durante o ciclo de alfabetização básica, estava apenas com sintomas de dislexia e por isso prejudicou todo o seu processo de alfabetização, já que o diagnóstico foi dado após esse período. A dificuldade em encaminhar para um possível diagnóstico foi devido os professores desconhecerem as características do transtorno, na qual, segundo o relatório de acompanhamento, A3 era rotulado como preguiçoso, desatento e imaturo.

Hoje o aluno é acompanhado no COMP por uma equipe especializada que inclui fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, psiquiatra, pedagogo, porém consta nos registros que o aluno é infrequente no atendimento. Apesar de atualmente estar na 4ª série, A3 frequenta o projeto interventivo em turma do 3º ano do BIA, pois ainda não está alfabetizado. O referido projeto tem como finalidade minimizar e/ou sanar as dificuldades de aprendizagem existentes no BIA, sobretudo em relação a alfabetização.

A professora regente relata que a dificuldade em trabalhar com A3 está na turma, composta por 28 alunos, que segundo ela, dificulta em dar uma

atenção maior ao aluno; o quadro de giz não é legível e nem motivador e causa grande confusão na hora do aluno fazer transcrever do quadro para o caderno, contudo a professora relata fazer adaptação prévia das habilidades aplicadas na sala. Relata também na dificuldade em realizar avaliações escrita, pois A3 não acompanha, em razão disso o aluno, realiza a avaliação na sala de recursos na qual o profissional realizada a leitura e o aluno responde oralmente e às vezes escrita

A família parece não se informar sobre o transtorno de A3, em relação as características, desenvolvimentos e intervenções.

Análise A1, A2 e A3

As características observadas nos alunos condizem com as definidas pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e pelos autores Ianhes e Nico (2002) e Calafange (2004), que são: dificuldade com a coordenação motora fina e grossa; dificuldade no processamento auditivo; dificuldade visuoespacial; discalculia; memória de curto prazo; dispersão; desempenho inconstante; demora na aquisição da escrita; lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais; dificuldades para organização sequencial e; dificuldade em nomeação.

Observa-se, também, que o diagnóstico tardio causa sofrimento; perda de autoestima, uma vez que as crianças disléxicas não compreendem porque razão é que têm tanta dificuldade em ler e; implica em uma série de fatores, dentre eles rotular a criança com Dislexia como desinteressada e preguiçosa, resultante da desinformação da família e da falta de formação de professores. Com relação a isso, Nico (2000) ressalta que apesar das crianças dislexias apresentarem várias dificuldades no processo de alfabetização, é comum que sejam identificadas apenas no final do ciclo básico, ou seja, na 3ª ou na 4ª série.

Percebe-se, por meio de observações e conversas informais, a probabilidade de um grande número de prováveis casos de dislexia não

diagnosticados na instituição em questão. Isto porque observa-se a dificuldade dos professores e pais em detectar os sintomas de dislexia, visto que não é evidente como as outras deficiências (mental, visual, físico, etc.) e pela dislexia não ser considerada uma deficiência.

Entrevistas com o professor regente, o professor da sala de recursos e a orientadora

Nas informações coletada na entrevista com a professora regente, a mesma acha que a inclusão é necessária e urgente e que a inclusão está no caminho certo, no começo de uma era que certamente modificará á medida que surgem novas necessidades. A mesma já trabalhou com alunos disléxicos e os vêem como crianças comprometidas preocupadas com seu aprender, mas com rendimento ínfimo, o que as deixam angustiadas, agitadas, nervosas, envergonhadas e tímidas.

Quanto aos métodos de alfabetização, a mesma percebe que o fônico e silábico é “um desastre para a criança disléxica” visto que há um comprometimento da mensagem que chega ao discente. Por isso a mesma relata que realiza um trabalho que logra êxito a partir de grupos áulicos como sendo de aula. O que demanda do professor, na sua opinião, pesquisa, planejamento particularizado, diversidade de ações na escrita e leitura, valorização da autoestima através de teatro e esporte. Fonseca (1995) justifica que o ato de ler envolve a discriminação visual de símbolos gráficos por meio de um processo de decodificação, em seguida, há necessidade de selecionar e identificar os equivalentes auditivos (fonemas) através de um processo de análise e transdução, síntese e comparação, a fim de obter significado. Porém, o que se observa é que a maior parte dos disléxicos são muito lentos e pouco precisos a analisar tanto as características ortográficas como fonológicas das palavras.

Segundo a professora regente, a forma ideal de trabalhar com alunos disléxicos envolve um grande arsenal de atividades lúdicas e muita interação entre os alunos salas amplas e arejadas para tornar o ambiente alfabetizador e

dinâmico, com adaptação curricular feita com a equipe de orientadores, professores da sala de recurso e pais. Para Ferreiro (1996) o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, dessa forma, o professor deve avaliar as condições que a criança tem de responder ao seu programa de ensino apoiado, sempre que necessário.

Os desafios encontrados pela professora para trabalhar com alunos com necessidades especiais e disléxicos são o número de crianças em sala de aula; um estabelecimento de metas no Plano Político Pedagógico; encontrar o método que melhor atenda à dificuldade da criança; proporcionar ações efetivas com vistas a alfabetização e; inserir a família nesse processo de interação. A Declaração de Salamanca (1994) aponta que o desafio enfrentado pelas escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos disléxicos a professora relata já ter passado pela fase da angústia, visto que independentemente da criança ser especial ou não cada um tem seu tempo e com a criança ANEE não é diferente. E a relação desse aluno com a turma, segundo a professora, depende da condução do educador fazer da sala um laboratório de respeito mútuo e valorização das diferenças ou de um ambiente de auto piedade o que não promove ninguém. Rodrigues e Silveira (2008) enfatizam que o papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber se isso não acontecer este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, por isso é importante que o professor conheça o universo cultural de cada aluno.

Diante de um diagnóstico de dislexia, a professora relata proceder iniciando um processo de estudo e pesquisa. Porém relata ser péssimo o apoio oferecido pela rede de ensino para alunos com esse transtorno. Martins (2004) enfatiza a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento contínuo

das crianças disléxicas e reconhecer as características é o primeiro passo para se evitar anos de dificuldades e sofrimentos, induzindo esta criança, fatalmente ao desinteresse pela escola e a tudo o que está em torno dela. Mas Rodrigues e Silveira (2008) apontam que a maioria dos professores não possui formação precisa para realizar o diagnóstico, mas por meio da observação pode-se detectar as dificuldades que o aluno apresenta.

Analisando as entrevistas da orientadora e da sala de recursos observa-se que ambas abordam a ampla demanda de encaminhamento pelos professores para investigar alunos com quadros sugestivos de várias síndromes e transtornos; ausência das famílias e; a velocidade dos acontecimentos entorno da inclusão escolar, já que os investimentos das políticas públicas não estão no mesmo ritmo e o descompasso dessa situação poderão ter efeitos contrários, ORI enfatiza que “a escola pode segregar ao invés de agregar os educandos com necessidades educacionais especiais”.

Ambas mostram-se bastante solidárias com os professores em sala, já que são conhecedores dessa realidade, buscando auxiliá-los, tirando o aluno com necessidades especiais ou transtorno em momentos de muito estresse, para atividades de caráter mais lúdico, mas com o mesmo fim cognitivo. Por isso a importância de um trabalho conjunto com os profissionais da sala de recursos e da equipe de apoio a aprendizagem, de forma a estabelecer estratégias que propiciem o desempenho das funções de leitura e escrita, proporcionando ao aluno disléxico a auto-estima e a confiança.

Enfatizam que a forma ideal de se trabalhar com crianças com necessidades especiais e disléxicas é que se deve respeitar os limites e potencialidades dos alunos visto que, há alunos incluídos que tem grande potencial cognitivo e deve ser estimulados, existem outros que não apresentam habilidades cognitivas, mas que devem ser igualmente estimulados. Martins (2004) enfatiza que ajudar disléxicos a melhorar sua leitura é muito trabalhoso e exige muita atenção, mas toda criança disléxica necessita de apoio e paciência, pois essas crianças sofrem de falta de autoconfiança e baixa auto-estima, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos. Importante

salientar a necessidade de flexibilizar o currículo e o planejamento de forma a possibilitar a aprendizagem do aluno com dislexia, proporcionando o desenvolvimento de habilidades para que ele possa lidar com as dificuldades.

Os maiores desafios para trabalhar com crianças com dislexias relatadas pela professora da sala de recursos e orientadora são: os alunos com transtorno de dislexia não fazerem parte das estratégias de matrículas para turmas reduzidas; não tem previsão legal para seu atendimento nas salas de recursos, apesar da professora da sala de recursos relatar que os atendem, porque percebe a evidencia de carência e defasagens de conteúdo necessitando do atendimento que focado no lúdico; promoção para serie futura, pois o mesmo precisa de mais tempo para concluir a série.

Quanto à formação dos professores, ambas percebem que só a formação continuada não basta, visto que muito profissionais fazem cursos, mas não mudam a sua pratica pedagógica e que se “faz necessário muita honestidade para, já que estamos lidando com seres humanos muito especiais e que tem sua capacidades e talentos individuais” (PSR). Por isso Rodrigues e Silveira (2008) deixam claro que os professores devem-se especializar-se para que este aluno não sofra tanta discriminação na vida escolar, uma vez que este ainda não recebe um acompanhamento adequado para superar esta dificuldade.

Diante deste contexto estão sempre buscando amparar os professores por meio de cursos rápidos nas diversas classes da educação inclusiva e ensino regular; fazem atendimento individualizado aos alunos com Transtorno de Dislexia, mesmo que estes não sejam amparados por Leis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscou-se entender a Dislexia como um transtorno específico da aprendizagem promovendo reflexões e provocando educadores para o interesse pelo tema de forma a minimizar a lacuna ou déficit na linguagem por meio da promoção de tratamentos diferenciados e específicos, proporcionando assim, uma efetiva inclusão. Isso foi realizado por meio dos seguintes objetivos específicos: identificar e analisar se há parceria entre professor regente, professor da sala de recursos e orientador no processo de investigação da necessidade de um diagnóstico; identificar e analisar se há parceria entre professor regente, professor da sala de recursos e orientador e se este contribui no processo de ensino aprendizagem do aluno com dislexia; identificar os tipos de adaptações, métodos e estratégias utilizadas para trabalhar com alunos com esse transtorno que promovam o seu desenvolvimento e; investigar a percepção do professor em relação ao aluno com dislexia.

Nessa pesquisa foi constatado que, embora alguns alunos não tenham o diagnóstico de dislexia fechado, as características relatadas pelo professor e constatadas na análise documental, sobre crianças em questão são semelhante às relatadas pela literatura.

Observa-se também, nos resultados, que não há parceria entre o professor regente com o professor da sala de recurso e o orientador no processo de investigação da necessidade de um possível diagnóstico (relato do professor regente), apesar do professor da sala de recurso e orientador afirmarem participar informando que há uma ampla demanda de encaminhamentos pelo professores para possíveis diagnósticos. Além de ambas afirmarem serem solidárias com os professores regentes, buscando auxiliá-los, tirando o aluno em momentos de muito estresse, para atividades de caráter mais lúdico, mas com o mesmo fim cognitivo.

Os resultados mostram que, segundo a professora regente, o método de alfabetização utilizado pela mesma logra êxito a partir de grupos áulicos, visto que a mesma percebe que o fônico e silábico é um desastre para a criança

dislética. E as estratégias utilizadas por ela envolvem pesquisa, planejamento particularizado, diversidade de ações na escrita e leitura, valorização da autoestima através de teatro e esporte, atividades lúdicas, interação, salas amplas e arejadas para tornar o ambiente alfabetizador e dinâmico. Para a orientadora a forma ideal de se trabalhar envolve respeitar os limites e potencialidades dos alunos. Vale ressaltar a necessidade de uma adaptação curricular, segundo a professora regente, com o orientador, a professora da sala de recursos e os pais.

Em relação da percepção do professor com seu aluno com dislexia, os resultados mostram que o professor vê seus alunos como crianças comprometidas preocupadas com seu aprender, mas com rendimento ínfimo, o que as deixam angustiadas, agitadas, nervosas, envergonhadas e tímidas.

Essa presente pesquisa implica, para estudos futuros, algumas temáticas para investigação. Como os dados desta pesquisa e/ou de pesquisas futuras podem ser investigados por meio do aperfeiçoamento do presente instrumento de pesquisa e/ou por meio de outros instrumentos, bem como mais tempo de observação em sala de aula possibilitando resultados precisos.

Quanto aos participantes, sujeitos da pesquisa, sugere-se aumentar o universo de professores regentes e incluir os familiares, pois, como cada pessoa tem sua particularidade, a percepção de um pode ser diferente do outro e com isso teremos uma visão global.

Sugere-se também que proponham alternativas pedagógicas para trabalhar com alunos disléticos, pois a literatura oferece apenas trabalho de reeducação e não de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília M (Org.). **Construindo o saber: técnicas de Metodologia Científica**. Campinas: Papirus, 1988. p. 107-129.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: uma manual prático**. Petrópolis, RS: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Versão Revista. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, abr. 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 17. 2000**.

_____. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro I**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CONDERMARIN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia: Manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SALGADO, Cíntia Alves. Avaliação Fonoaudiológica do Distúrbio Específico de Leitura e Distúrbio de Aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In.: CIASCA, Sylvania Maria (org). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Decreto nº. 3.298/99. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em fev. 2011.

DSM-IV-TRTM. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4 ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FICHOT, Anne Marie, **A criança disléxica: as perturbações da linguagem escrita, na vida social e familiar.** Col. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores, 1973.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FONSECA, V. **Insucesso escolar – abordagens psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem.** 2 ed. Lisboa: Âncora editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Alegro, 2001.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, Atlas, 1987

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, Andréia Cristina F B. **A Educação Inclusiva na Legislação do Ensino.** 1. ed. Marília: Edições M3T, 2007.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática.** Coleção Polêmicas do nosso tempo, V.47. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RODRIGUES, Maria Zita; SILVEIRA, Leila. **Dislexia: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental.** 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artides55511dislexia-disturbio-de-aprendizagem-da-leiturae-escrita-no-ensino-fundamentalpagina1.html>. Acesso em: fev. 2011

SASSAKI, Romeo K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

VALETT, Robert E. **Dislexia: Uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura.** São Paulo: Manole, 1989.

VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZONTA, Márcio. **ABD – Associação Brasileira de Dislexia.** São Paulo. Disponível em <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em: jan. 2011.

APÊNDICE

Universidade Aberta do Brasil

UAB/UNB

Roteiro de entrevista para professores

- 1 - Qual o seu nome?
- 2 - Qual a sua idade?
- 3 - Qual a sua formação?
- 4 - Há quantos anos você atua em classes alfabetização?
- 5 - Há quanto tempo você atua com alunos inclusivos?
- 6 - Você tem algum curso de formação continuada na área de inclusão?
- 7 - Como você analisa a questão da inclusão escolar? Você acha que estamos no caminho certo?
- 8 - Você trabalha ou já trabalhou com alunos disléxicos? Se trabalha, fale um pouco sobre este(s) aluno(s).
- 9 - Você acha que os métodos de alfabetização tais como (Fônico, Silábico, dentre outros), são adequados para alfabetizar aos alunos portadores de deficiência e transtorno de dislexia?
- 10 - Como você trabalha com esses alunos incluídos na sala de aula?
- 11 - Em sua opinião, o que o trabalho com alunos incluídos demanda do professor?
- 12 - Como seria, em sua opinião, a forma ideal de se trabalhar com crianças disléxicas?
- 13 - Você costuma adotar algum tipo de adaptação no currículo para trabalhar com alunos inclusos? Como?
- 14 - Para você, quais são os maiores desafios para alfabetizar alunos com necessidades educativas especiais e disléxicos?
- 15 - Você fica angustiada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, já que, geralmente o rendimento dos mesmos é diferenciado dos outros?
- 16 - Como você percebe a relação dos alunos com dificuldades educacionais especiais com os demais da turma?
- 17 - Como você procede diante de um diagnóstico de dislexia?

18 - Como você descreveria seus alunos com transtorno de dislexia?

19 - Quais são os maiores desafios para alfabetizar crianças com dislexia?

20 - Você trabalha atualmente com algum aluno disléxico? Se trabalha, fale um pouco de seu trabalho com essa criança.

21 - Como é o relacionamento social, desempenho acadêmico e afetivo do(s) aluno(s) com dislexia?

22 - Em sua opinião, como o professor deve agir ao perceber características de dislexia, apresentados pelo aluno nos primeiros ciclos de alfabetização?

23 - Como você avalia o apoio oferecido pela rede de ensino para esses alunos?

Universidade Aberta do Brasil

UAB/UNB

Roteiro de entrevista para profissionais de apoio: Orientador e Profissional da Sala de Recursos

- 1 - Qual o seu nome?
- 2 - Qual a sua idade?
- 3 - Qual a sua formação?
- 4 - Há quantos anos você atua com o Ensino Especial?
- 5 - Há quanto tempo você atua na sala de recursos (ou SOE)?
- 6 - Você tem algum curso de formação continuada na área de inclusão?
- 7 - Como você analisa a questão da inclusão escolar? Você acha que estamos no caminho certo?
- 8 - Você trabalha ou já trabalhou com alunos disléxicos? Se trabalha, fale um pouco sobre este(s) aluno(s).
- 9 - Como você trabalha com esses alunos na sala de recursos (SOE)?
- 10 - Em sua opinião, o que o trabalho com alunos incluídos demanda do professor na sala de aula?
- 11 - Como seria, em sua opinião, a forma ideal de se trabalhar com crianças disléxicas?
- 12 - Você costuma adotar algum tipo de técnica específica para atender alunos disléxicos? Quais?
- 13 - Para você, quais são os maiores desafios para alfabetizar alunos com necessidades educacionais especiais e disléxicos?
- 14 - Você fica angustiada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, já que, geralmente o rendimento dos mesmos é diferenciado dos outros?
- 15 - Você percebe algum tipo de resistência dos pais para encaminhar o aluno para investigar se era portador de necessidades especiais ou transtorno de dislexia?
- 16 - Como você percebe a relação dos alunos com dificuldades educacionais especiais com os demais alunos da escola?
- 17 - Como você procede diante de um diagnóstico de dislexia?
- 18 - Como você descreveria seus alunos com transtorno de dislexia?
- 19 - Quais são os maiores desafios para alfabetizar crianças com dislexia?
- 20 - Você trabalha atualmente com algum aluno disléxico? Se trabalha, fale um pouco de seu trabalho com essa criança.
- 21 - Como é o relacionamento social, desempenho acadêmico e afetivo do(s) aluno(s) com dislexia?
- 22 - Em sua opinião, como o professor deve agir ao perceber características de dislexia, apresentados pelo aluno nos primeiros ciclos de alfabetização?

23 - Como você avalia o apoio oferecido pela rede de ensino para esses alunos?

24 – Tendo em vista que a inclusão é uma realidade nas escolas, o que você pensa sobre a forma como ela acontece?

25 – Você é a favor de uma lei que atenda aos alunos com transtorno de dislexia, dando-lhes o direito de turmas reduzidas?

26 - Como você lida com a dislexia no dia-a-dia, na escola?

27 – Quais as intervenções feitas, para atender aos alunos com transtorno de dislexia?

28 – Quais orientações são dadas ao professor que atua com alunos disléxicos? E para a família?

29 – Você considera importante que haja uma adaptação curricular que atenda a estes alunos no processo de alfabetização?

30 – Como poderia ser feita a avaliação da criança com dislexia, já que elas apresentam muitas dificuldades na leitura e escrita.

31 – Você acredita que a demora de um diagnóstico conclusivo de dislexia, possa prejudicar a vida acadêmica do aluno?

32 – Antes do diagnóstico, a criança recebe diversos rótulos como preguiçosas e desinteressadas, você acredita que isto possa interferir de modo negativo, no seu aprendizado, diante do descobrimento por parte do professor, a respeito do transtorno de dislexia?

33 – Você considera necessário que haja uma divulgação maior sobre a dislexia, considerando que a mesma hoje, é detectada em muitos alunos? De que forma poderia se feita esta divulgação?

ANEXOS



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano,
Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (pólos UAB-UnB de Santa Maria). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

È requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como conseqüência uma educação inclusiva.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do memorando nº. 504/2010 – EAPE, DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista Mariene de Sousa Araújo sob orientação de Viviane Fernandes cujo tema é: Dislexia, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones 3394-5023 ou por meio do e-mail: mariene.araujosousa@gmail.com.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano,
Educação e Inclusão Escolar



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores e orientadores educacionais neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: entrevistas com professores anteriores e atuais, sala de recursos e orientador educacional. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3394-5023 ou no endereço eletrônico mariene.araujosousa@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda do Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____