



Curso de Capacitação: Distúrbios de Aprendizagem

Solicite agora mesmo seu certificado
de **180 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo
do certificado!





Somos a maior rede de Cursos Pedagógicos do Brasil. Temos mais de 200 mil alunos matriculados em todo o país!!

Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Instituições!



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





Sumário

Curso De Capacitação: Distúrbios de Aprendizagem Erro! Indicador não definido.

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO.....Erro!
Indicador não definido.

MÓDULO I – COMPREENDENDO O DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM.....	6
1. O QUE É DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM?	6
2. PRÍNCIPAIS DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM	7
2.1 Dislexia	7
2.1.2 Classificações da dislexia	8
2.1.3 Prognóstico da dislexia.....	9
2.2 Distúrbios da leitura e da escrita	10
2.2.1 Dificuldades de discriminação visual.....	12
2.2.2 Leitura silenciosa	12
2.2.3 A compreensão da leitura	13
2.2.4 Distúrbios da escrita.....	14
2.3 Disortografia	15
2.4 Disgrafia	16
2.5 Discalculia	17
2.6 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	25
3. AS CAUSAS DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	25
4. DIAGNÓSTICO.....	27
5. TRATAMENTOS	29
MÓDULO II – FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
6. INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS.....	31
7. NORMAS QUE GARANTEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32

MÓDULO III - DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO	46
8. DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: QUAL A DIFERENÇA?	46
MÓDULO IV – O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	51
9. OS ALUNOS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA	51
10. MÉTODO DE ENSINO POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	59
10.1 CATEGORIAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA.....	62
10.2 ATUAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	63
10.3 VISÃO GERAL DOS COMPONENTES DA CIF – 2003.....	63
MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR.....	67
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	67
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96



MÓDULO I – COMPREENDENDO O DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM

1. O QUE É DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM?

Em qualquer sala de aula você encontrará alunos que aprendem mais rápido, ou seja, alguns com mais facilidade e outros com maior dificuldades para acompanhar as tarefas. Todos correm o risco de tirar notas baixas uma vez ou outra. Mas, quando isso é frequente, há algo errado e os pais e responsáveis devem ficar atentos.

Há pessoas que ficam anos sem saber ao menos o básico do que é ensinado na escola, não conseguem se adaptar aos colegas da sala de aula nem acompanhar a matéria. Se ler e escrever pode se tornar muito complexo, que dirá as demais informações. Professores notam já em sala de aula os sinais que algo não vai bem, mas nem sempre sabem ver o problema.

Estima-se que de 40% a 42% dos alunos nas séries iniciais tenham dificuldades para aprender. Destes, no Brasil e em outros países em desenvolvimento, 4% a 6% têm transtornos de origem neurológica.

Um dos detalhes que não deve passar despercebido é a heterogeneidade do processo de aprendizagem, cujo significado é a variação quanto à recepção do estudante ao conteúdo ensinado em sala de aula. Se por um lado, podemos presenciar quem aprenda de maneira rápida; por outro, temos casos de alunos que demoram um pouco mais a assimilar as ideias.

Essa dificuldade para lidar com o que é ensinado no ambiente escolar pode ser confundida com algumas situações, a saber: explicação pouco didática do

educador, algum ruído que atrapalhe o rendimento da criança ou dificuldade de absorver as informações. No entanto, a resposta pode ser uma só: distúrbio de aprendizagem.



2. PRÍNCIPAIS DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM

Tanto o CID como o DSM-IV apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos: o transtorno da leitura, matemática e expressão da escrita.

2.1 Dislexia

A partir do século XIX, passou-se a dar mais atenção às crianças com problemas de leitura e que não apresentavam fracassos nas demais disciplinas escolares, nem possuíam quaisquer deficiências que pudessem explicar as dificuldades para ler.¹

¹ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem numa abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009.

Assim, pela necessidade de entendermos essas dificuldades conceituou-se dislexia como sendo o termo que se refere às crianças que apresentam sérias dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita, apesar de seu nível de inteligência ser normal ou estar acima da média. Por outro lado, a criança disléxica não apresenta distúrbios a nível sensorial ou físico, a nível emocional, ou desvantagens sócio econômicas, culturais e instrucionais, que possam ser consideradas causas das dificuldades para aprender a ler. Se a causa das dificuldades para ler é alguma das variáveis citadas acima, então não se pode falar em dislexia. Partindo deste pressuposto, fica evidente que o diagnóstico da criança disléxica é algo muito complexo, que envolve várias áreas e, na maioria das vezes, é necessária a opinião de diferentes profissionais para se conseguir um diagnóstico perfeito.

2.1.2 Classificações da dislexia

Considerando que os conceitos dados à dislexia variam de acordo com os estudos e pressupostos teóricos de diferentes autores, assim também acontece com as classificações.

Segundo Johnson e Myklebust (apud Pamplona, 1997, p.97) existem dois tipos de dislexia: auditiva e visual. Para esses autores, a dislexia auditiva caracteriza-se pela dificuldade em distinguir semelhanças e diferenças entre sons acusticamente próximos; em perceber sons no meio de palavras; em análise-síntese, memória e sequências auditivas. Estas crianças, apesar de possuírem uma acuidade auditiva normal, não conseguem discriminar e relacionar os sons que constituem as palavras.²

Desta maneira, cada palavra visualizada por ela dificilmente é decodificada, pois os sons que representam as letras ou palavras não são recordados.

² Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

A dislexia visual caracteriza-se pela dificuldade em diferenciar, interpretar e recordar palavras vistas visualmente. Assim, as crianças disléxicas visuais têm severas dificuldades em memória e análise-síntese visual, de 30 detalhes, em perceber rapidamente as palavras escritas, em respeitar as seqüências viso-espaciais, etc. Neste caso, os distúrbios de leitura manifestam-se pelas trocas entre palavras com detalhes ou configurações gerais semelhantes, pela dificuldade em representar graficamente as palavras ouvidas ou elaboradas mentalmente, e pelas inversões de letras que diferem quanto á orientação espacial.

2.1.3 Prognóstico da dislexia

Na grande maioria das vezes, através de uma reeducação psicopedagógica, o disléxico consegue dominar as habilidades e destrezas necessárias para ler e escrever. Porém, sem uma atenção especializada, raramente a criança disléxica consegue, por si só, superar suas dificuldades e, quase sempre, acaba se excluindo das atividades escolares ou de profissões que exijam a realização de processos gráficos. Os problemas emocionais que geralmente a criança disléxica apresenta, não são as causas das dificuldades para ler, mas sua consequência. Geralmente, incompreendida em seu fracasso, e não sendo valorizada em suas tentativas para superar suas dificuldades escolares, a criança disléxica acaba desenvolvendo uma auto imagem negativa, e uma total desmotivação para empreender a difícil tarefa de ler e de escrever.³

É decorrente desta situação que, tanto a dislexia como demais dificuldades escolares (independente de causa), devem ser motivo de preocupação de professores e pais na tentativa de se fazer um diagnóstico precoce, com a finalidade de desenvolver uma estratégia de ajuda, que auxilie

³ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

a criança a superar os obstáculos que vão tornando impossível o ato de aprender a ler e a escrever.

2.2 Distúrbios da leitura e da escrita

A percepção das palavras envolve, necessariamente e, no mínimo, dois sistemas: o visual e o auditivo. Se por algum motivo esses sistemas estão recebendo a estimulação ambiental de forma distorcida, o cérebro processará informações erradas.

Com base neste pressuposto que se analisará os distúrbios da leitura decorrentes das dificuldades de percepção.

Quando se fala em distúrbios de leitura relacionados às dificuldades de discriminação auditiva, não se está afirmando que as crianças têm perda de acuidade auditiva.

Na leitura, as trocas que ocorrem devido às dificuldades de discriminação auditiva envolvem sons acusticamente próximos. A confusão entre estes sons está, intrinsecamente, relacionada com o ponto de articulação de cada um, no momento da emissão sonora.

No caso dos sons acusticamente próximos, os pontos de articulação são praticamente iguais, o que leva a criança a confundir esses fonemas. Na leitura, as trocas mais frequentes de serem constatadas são entre consoantes surdas e sonoras.⁴

Praticamente, a diferença que existe entre estas consoantes é a vibração das cordas vocais (visto a proximidade do ponto de articulação). Na pronúncia das consoantes sonoras as cordas vocais vibram e nas surdas isso não ocorre. A criança que apenas se detém na posição dos órgãos articulatórios para diferenciar estes fonemas, acaba confundindo-os.

Possíveis trocas entre consoantes surdas e sonoras (e vice-versa):

⁴ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

Consoantes surdas

Troca de F (faca)

Troca de P (pão)

Troca de CH (chato)

Troca de T (toca)

Troca de S (seca)

Troca de C (cola)

Consoantes sonoras

por V (vaca) 32

por B (bão)

por J (jato)

por D (doca)

por Z (Zeca)

por G (gola)⁵



Cabe afirmar que, geralmente, as trocas relacionadas à discriminação auditiva dos diferentes sons, são mais notórias na escrita do que na leitura. Isto ocorre considerando o fato de que o professor que acompanhar a leitura oral dessas crianças, irá se apoiar no sentido das palavras e/ou no contexto em que estão inseridas e, estas confusões podem passar despercebidas.

⁵ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

2.2.1 Dificuldades de discriminação visual

Os distúrbios de leitura que envolvem a discriminação visual, não implicam, obrigatoriamente, na existência de “déficits” visuais. Quando se aborda a leitura e a escrita, quatro conceitos emergem como fundamentais para que se discriminem satisfatoriamente as letras, as palavras e os números. São eles: em cima e embaixo; esquerda e direita.

Os conceitos “em cima e embaixo” são de fácil aquisição, pois podem ser vivenciados no, e pelo próprio corpo. Facilmente, a criança percebe que sua cabeça fica em cima do seu tronco e seus pés abaixo. No que se refere à leitura e à escrita, estes conceitos são importantes na medida em que sua aquisição permite a distinção adequada das letras.

Já no que tange aos conceitos “esquerdo e direito” pode-se dizer que sua aquisição é bem mais difícil e complicada de ser adquirida. Isto ocorre porque ao se tomar o corpo como de ponto de referência, nota-se que estes conceitos são simétricos e relativos. Simétricos, pois o lado esquerdo do corpo é idêntico ao lado direito, não existindo quaisquer sinais ou características observáveis que diferenciem um lado do outro. Relativos, porque dependem da posição que o sujeito ocupa.⁶

Em relação aos problemas de aprendizagem, a não aquisição destes conceitos pode ocasionar trocas entre letras que apenas diferem quanto à orientação espacial tais como “b” e “d”; “p” e “q”. 3.2.

2.2.2 Leitura silenciosa

Segundo Silvestre, Azzi e Ferraz (apud Pamplona, 1997, p.113), a leitura silenciosa é uma atividade pedagógica em que o indivíduo, tendo a sua frente um texto, deve lê-lo usando apenas os olhos, sem movimentar os lábios ou

⁶ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

apontar com o dedo. Neste sentido, espera-se que a leitura silenciosa seja uma atividade muito mais rápida do que a leitura oral, pois não envolve a articulação das palavras.

Em relação aos distúrbios de aprendizagem, o aluno com dificuldades para ler, caracteriza-se por apresentar uma leitura silenciosa lenta, devido aos problemas em reconhecer rapidamente as palavras impressas. Esta lentidão pode estar acompanhada de uma grande dispersão, que é ocasionada pelas dificuldades no reconhecimento das palavras, tornando a leitura incompreensível, extremamente cansativa e desmotivadora.

Além desta lentidão e dispersão, o aluno pode apresentar uma leitura subvocal, ou seja, pode mover os lábios durante a leitura silenciosa. Nesta modalidade de leitura, anseia-se que as informações sejam captadas apenas pelos órgãos visuais e, se a criança está articulando as palavras é porque a via visual não está sendo suficiente para captar e interpretar os símbolos impressos.

Outro fato que pode ser observado nas crianças durante a leitura silenciosa, é o de seguirem apontando com o dedo (ou régua ou lápis), as palavras que estão sendo lidas. Neste tipo de ajuda podem estar implícitas dificuldades de convergência binocular.⁷

A criança que não consegue focalizar ambos os olhos num estímulo, necessita de um apoio, de um auxílio para guiar os movimentos oculares.

2.2.3 A compreensão da leitura

A definição de leitura aponta como objetivo desta atividade a compreensão do material decodificado. A compreensão da leitura pode ser dividida em três níveis: a compreensão literal, que engloba a compreensão das ideias propostas no texto; a compreensão inferencial, que pressupõe a análise das ideias que não estão contidas no texto e, baseia-se na intuição ou na

⁷ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

experiência do leitor; E, o último nível é a compreensão crítica, que é o posicionamento do leitor frente ao que é lido.

Há várias formas de avaliar a compreensão da leitura de um texto. As mais comuns são:

- a) Pedir ao aluno, após a leitura de um texto, que conte o que entendeu;
- b) Dar um texto para o aluno ler e, após a leitura, este deverá responder a questões de múltipla escolha;
- c) Após leitura de um texto, pedir que o aluno responda as perguntas abertas sobre o conteúdo (explícito ou implícito) desse texto.

2.2.4 Distúrbios da escrita

A escrita é a última etapa do desenvolvimento do comportamento verbal a ser adquirida. Seu objetivo principal é o de transmitir ideias, sentimentos e registrar a história do homem.⁸

Assim, espera-se que, ao terminar as primeiras séries do Ensino Fundamental, a criança já faça uso da escrita de forma adequada.

Para tanto, deve ter conhecimento de todos os símbolos gráficos que representam os sons falados; deve ter entendido a relação existente entre linguagem escrita e linguagem falada; deve saber juntar os símbolos gráficos para formar unidades linguísticas com sentido; e, usar corretamente a pontuação. No entanto, nem todas as crianças têm facilidade em aprender a usar os processos gráficos para representarem a linguagem oral. Geralmente, estas crianças são classificadas de disortográficas.⁹

⁸ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

⁹ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009



2.3 Disortografia

Quando se fala em disortografia, três critérios devem ser considerados: o nível de escolaridade, a frequência e os tipos de erros. Tais critérios permitem a realização do diagnóstico de uma criança disortográfica de forma objetiva e concreta, pois nem todas as crianças que apresentam dificuldades para escrever corretamente a língua falada, podem ser chamadas de disortográficas.

No que diz respeito ao processo de escolaridade, a ocorrência de trocas ortográficas é esperada dependendo da série em que a criança se encontra. Assim, numa primeira série, é esperado que a criança apresente uma grande quantidade e variedade de trocas entre letras, porque a relação entre palavra impressa e som, ainda não está totalmente automatizada. Da mesma forma, numa segunda série é aceitável que uma criança cometa erros quando escreve palavras como “necessidade”, “sucesso”, “excelência”.

O outro critério que deve merecer atenção para o diagnóstico da disortografia é a frequência das palavras no vocabulário oral e visual da criança. Fica claro, portanto, que avaliar a ortografia de uma criança usando-se palavras que não estão inseridas em seu vocabulário visual, é ocasionar um erro, já que

não se pode esperar que a criança escreva corretamente uma palavra que não conhece graficamente, nem compreende seu significado.¹⁰

2.4 Disgrafia

Pode ser definida como sendo uma deficiência na qualidade do traçado gráfico sendo que, essa deficiência, não deve ter como causa um “déficit” intelectual e/ou neurológico. Dessa feita, fala-se de crianças de inteligência média ou acima da média, que por vários motivos apresentam uma escrita ilegível ou demasiadamente lenta, o que lhes impede um desenvolvimento normal da escolaridade.

A disgrafia, também chamada de “letra feia”, não está necessariamente associada à disortografia. Na maioria destes casos, a “letra feia” é consequência das dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som. Neste sentido, a criança escreve de forma devagar, retocando cada letra, a fim de tentar disfarçar os erros ortográficos. Todavia, é possível encontrar crianças disgráficas que não apresentam qualquer tipo de disortografia.¹¹

¹⁰ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

¹¹ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

la nostra casa si trova nel bosco, fra le radici
di un albero circondato di piante.
Il calibri ci aiuta ad ^{orientarci}, l'alba lancia
i suoi brividi,
Mamma gnomo accende il fornello per
preparare la colazione.
La vita degli gnomi si svolge soprattutto in
cuore.

2.5 Discalculia

A Matemática é sem dúvida uma das disciplinas em que os alunos apresentam as maiores dificuldades. O problema se torna ainda mais sério para aqueles que possuem discalculia.

A aprendizagem da Matemática é imprescindível, pois permite a resolução de problemas do cotidiano, possui inúmeras aplicações no mundo do trabalho e é essencial para a construção do conhecimento em outras disciplinas. Além disso, influencia na formação de capacidades intelectuais, no desenvolvimento do raciocínio dedutivo e na estruturação do pensamento do aluno. Entretanto, o ensino de Matemática pode provocar sentimentos contraditórios, tanto no aluno, quanto no professor, pois constitui uma área do conhecimento de extrema importância, mas que ao mesmo tempo gera insatisfação diante de resultados negativos, frequentemente obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997b).

Existem muitas definições sobre o que seria a discalculia, geralmente é definida como a dificuldade em aprender Matemática, em compreender instruções ou enunciados aritméticos, ou mesmo em realizar operações matemáticas. É um distúrbio neurológico que afeta a habilidade em classificar e sequenciar números (ZANELI et al., 2009).

A discalculia é definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), no item 315.5, como uma dificuldade para realizar cálculos e raciocínio matemáticos, isto é, a capacidade do indivíduo para realizar operações aritméticas (medida em testes padronizados, aplicados individualmente) está abaixo da esperada para sua faixa etária e para o seu nível de escolaridade.¹²

Esse distúrbio interfere significativamente no rendimento escolar e em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas. A Academia Americana de Psiquiatria define a discalculia como uma dificuldade para aprender Matemática, com falhas para adquirir proficiência adequada nesse domínio cognitivo, mesmo em indivíduos com inteligência normal, oportunidade escolar apropriada, estabilidade emocional e motivação necessária. Aproximadamente entre 3% e 6% das crianças apresentam discalculia (BASTOS, 2006).

A discalculia é uma dificuldade associada aos números e pode ocorrer de diferentes maneiras. Alguns alunos apresentam dificuldades para realizar operações básicas de contagem, adição e subtração nos primeiros estágios de resolução. Isso ocasionará problemas futuros, quando as operações se tornam mais complexas, pois o aluno não adquiriu, suficientemente, as habilidades básicas para avançar nas resoluções de problemas no campo aditivo. Conseqüentemente, o aluno pode apresentar dificuldades relacionadas à motivação por passar a não gostar da Matemática devido a seu fracasso inicial. Outra dificuldade comum ocorre na aprendizagem dos números escritos. Muitos alunos não conseguem relacionar o conhecimento que têm sobre os números oralmente com sua versão escrita, o que torna o cálculo com números escritos uma atividade totalmente sem significado para eles. Por isso, nas operações, frequentemente inventam regras erradas para resolvê-las. Há ainda alunos que apresentam dificuldade para relacionar os problemas do dia-a-dia

¹² Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

aos procedimentos matemáticos e vice-versa, ou seja, conseguem solucionar problemas da vida real de suas vivências, mas não conseguem fazer o cálculo quando o problema é proposto formalmente (DOCKRELL; MACSHANE, 2000).¹³

Alunos com discalculia apresentam dificuldade com a generalização das habilidades matemáticas, podem aplicar um procedimento em uma situação com um conjunto de dados, mas não aplicá-los em uma outra situação com dados diferentes, algo que a maioria dos alunos faria naturalmente. A discalculia também pode impedir o indivíduo de contar dinheiro corretamente, impedindo-o de realizar atividades práticas no seu cotidiano, como fazer uma compra e pagá-la em dinheiro (FARREL, 2008).

A criança com discalculia, muito antes de entrar na escola já apresenta algumas características que indicam a sua dificuldade com a Matemática, que poderá levá-la a criar uma certa resistência ou um bloqueio emocional que influenciará na aquisição da aprendizagem e no futuro, na vida profissional. Quando o professor perceber no seu aluno alguns sintomas de discalculia deve procurar ou indicar aos pais uma ajuda profissional, pois uma intervenção inadequada, mesmo com boa intenção de resolver o problema com atividades de reforço nas operações matemáticas, poderá acentuar ainda mais a dificuldade. Um dos sinais mais evidentes apresentados pelas crianças no início da escolarização é a dificuldade para compreender os conceitos de grande, pequeno, diferente, igual.

A discalculia pode ocorrer concomitantemente com outros distúrbios de aprendizagem como dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Pode ser observada também em alguns casos de síndromes genéticas, como Fenilcetonúria, Síndrome do X-frágil e Síndrome de Turner. De acordo com pesquisas, apenas 1/3 dos casos de discalculia são chamados de puros (ZANELI et al., 2009). A discalculia é um distúrbio que dificulta a

¹³ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

aprendizagem, por impedir que a criança compreenda os processos matemáticos. É um problema de aprendizado independente, mas pode estar associado à dislexia.¹⁴

Cerca de 60% das crianças disléxicas apresentam dificuldades com números e com as relações entre eles (MAIOTTO, 2009).

A discalculia, segundo Selikowitz (2001), dificulta a aprendizagem das seguintes áreas da Matemática:

a) Compreensão matemática: capacidade para entender o que um número representa e o lugar que ocupa na sequência numérica.

b) Funções operacionais: capacidade de somar, subtrair, multiplicar ou dividir.

c) Processo de seleção: capacidade de escolher a operação adequada para solucionar situação-problema.

d) Memória sequencial: capacidade de recordar a ordem das operações para resolver um problema.

e) Organização sequencial: capacidade de ordenar a sequência numérica.

f) Expressão matemática verbal: capacidade de expressar termos matemáticos em palavras;

g) Simbolização abstrata: capacidade de compreender que os números são representados por símbolos.

h) Associação audiovisual: capacidade de relacionar um número com um símbolo escrito, isto é, capacidade de ler números.

i) Agrupamentos: capacidade de identificar grupos de objetos/conjuntos.

j) Conservação da quantidade: capacidade de compreender que a quantidade de objetos não se altera quando a sua disposição muda.

k) Estabelecimento da relação um para um: capacidade de lidar com proporções matemáticas constantes (distribuir três brinquedos para três crianças).

¹⁴ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

l) Representação gráfica dos números: capacidade de lembrar e escrever números.¹⁵

m) Interpretação de sinais: capacidade de ler e identificar os sinais como “+” e “-“. Antes de considerar que uma criança tem discalculia, é preciso verificar se a escola está lhe oferecendo os conhecimentos matemáticos a partir de uma metodologia que a faça se sentir inserida no mundo dos símbolos matemáticos (TULESKI; EIDT, 2007).

Segundo Farrel (2008), o aluno com discalculia apresenta as seguintes características:

- a)** inverte números (por exemplo, 6 por 9);
- b)** reverte números (por exemplo, 2 por 5);
- c)** alinha mal os símbolos, ao usar um ponto decimal, por exemplo;
- d)** nomeia, lê e escreve incorretamente símbolos matemáticos;
- e)** substitui um número por outro;
- f)** apresenta dificuldade em realizar cálculos simples, como adição;
- g)** tem dificuldade para resolver situações-problema.

De acordo com Johnson e Myklebust (apud JOSÉ; COELHO, 2008), a discalculia pode ser encontrada nos mais diferentes graus, em crianças que apresentam também, dificuldades para:

- a)** relacionar número à quantidade;
- b)** estabelecer correspondência um a um (não relaciona o número de alunos de uma sala ao número de carteiras);
- c)** associar símbolos auditivos à visuais (faz a contagem corretamente mas não identifica o número visualmente);

¹⁵ idem

d) distinguir conjunto de objetos dentro de um conjunto maior; realizar as operações matemáticas, bem como para compreender o significado dos sinais (+, -, x e outros);

e) obedecer e recordar a sequência correta para realizar as diversas operações matemáticas;

f) compreender unidades de medidas;

g) compreender o princípio de conservação de quantidade (quem têm discalculia não é capaz de entender que um pacote de arroz de cinco quilos é mesmo que cinco pacotes de um quilo cada);

h) escolher a operação matemática adequada para resolver uma situação-problema (a criança consegue ler as palavras e resolver os problemas quando lhe é ensinado se deve somar, subtrair, multiplicar ou dividir).

Muitas tentativas de classificar a discalculia têm sido feitas com o objetivo de facilitar sua definição. Senzer (2001 apud FARREL, 2008) classifica a discalculia da seguinte maneira:

a) Discalculia practográfica: a criança tem dificuldade para colocar em prática procedimentos matemáticos, em utilizar materiais concretos ou graficamente ilustrados. É difícil para ela ordenar, classificar, comparar objetos quanto ao peso, tamanho, diferença e semelhança.

b) Discalculia espacial: refere-se à dificuldade de avaliação e organização visoespacial.

c) Anaritmia: refere-se à dificuldade em escolher procedimentos aritméticos para resolver operações escritas, como adição, subtração e multiplicação.¹⁶

¹⁶ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

d) Discalculia léxica (alexia): refere-se à dificuldade em compreender a linguagem matemática e sua relação com os símbolos, ou seja, a criança não consegue associar, por exemplo, o símbolo “-“ aos termos subtrair, retirar, menos.

e) Discalculia gráfica (agrafia): dificuldade para grafar os números necessários para os cálculos.

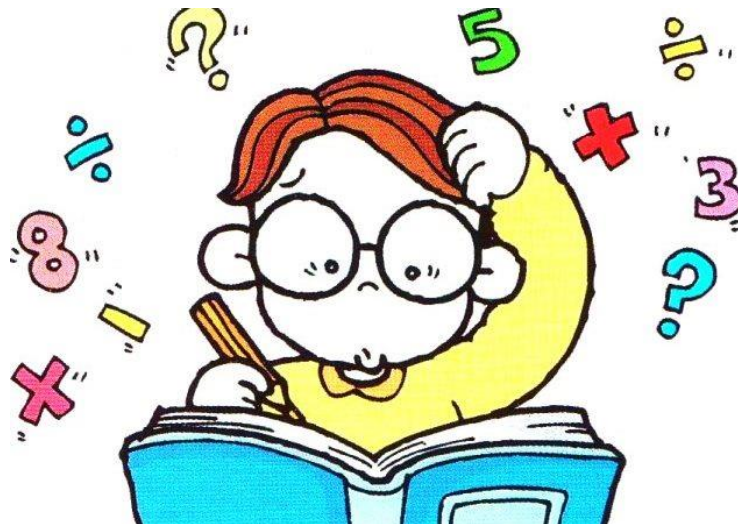
O aluno com discalculia pode apresentar os seguintes sintomas: inabilidade para efetuar cálculos simples; dificuldade para fazer a leitura correta de números com muitos dígitos; dificuldade para memorizar fatos numéricos; colocação e separação incorreta dos números em operações de multiplicação e divisão; dificuldade para realizar adição com reserva e subtração com recurso (BASTOS, 2006).

No Brasil ainda não há um teste específico para o diagnóstico da discalculia. Sabe-se que a avaliação deve ser detalhada, deve observar os principais sintomas desse distúrbio e ser realizada por uma equipe interdisciplinar, composta de médico, psicopedagogo, fonoaudiólogo, entre outros profissionais, que poderão diagnosticar e indicar aos professores estratégias eficazes que permitirão o avanço do seu aluno com dificuldade (ZANELLI et al., 2009).

Os professores precisam ser conscientizados e qualificados para saber que alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem da Matemática não são preguiçosos nem possuem pais desinteressados pela sua aprendizagem, o que eles precisam é de um diagnóstico para avaliar suas dificuldades, feito por uma equipe interdisciplinar que deve contar com instrumentos adequados.¹⁷

¹⁷ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

No diagnóstico devem ser afastados problemas médicos que podem resultar em dificuldades na Matemática, como deficiência mental, problemas emocionais, entre outros. Alguns exames de neuroimagem podem ser úteis no processo de diagnóstico, mas não devem ser usados como único instrumento, pois a discalculia só pode ser comprovada por uma equipe de profissionais de diferentes áreas e uma avaliação médica é imprescindível (BASTOS, 2006).¹⁸



¹⁸ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

2.6 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

A criança hiperativa não consegue se concentrar com muita facilidade, principalmente se o conteúdo não for tão interessante para ela. Além disso, o pequeno quer realizar várias tarefas ao mesmo tempo. O hiperativo pode ser muito agitado ou distraído.



3. AS CAUSAS DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Segundo diversas pesquisas realizadas, várias são as causas tidas como responsáveis pelas dificuldades escolares e pelos altos índices de evasão e reprovação escolar, entre eles pode-se citar:

- Falta de estimulação adequada nos pré-requisitos necessários à alfabetização;
- Métodos de ensino inadequados;
- Problemas emocionais;

- Falta de maturidade para iniciar o processo de alfabetização; e
- Dislexia

Cabe citar, ainda, o aspecto carencial da população; as diferenças culturais e/ou sociais; fatores intra escolares (currículo, programas, sistemas de avaliação, relação professor/aluno); deficiência mental; problemas físicos e/ou sensoriais (déficits auditivos ou visuais).

Faz-se necessário, portanto, que exista uma preocupação em determinar precocemente a causa da dificuldade para aprender. O diagnóstico precoce do distúrbio de aprendizagem é ponto fundamental para a superação das dificuldades escolares, serve de orientação aos educadores e pais sobre a melhor forma de lidar com a criança, direcionando a elaboração de programas de reforço escolar, e a adoção de estratégias clínicas e/ou educacionais que auxiliam a criança no desenvolvimento escolar. Nesse contexto, o professor possui um papel de destaque cabendo a ele o reconhecimento das crianças com dificuldade de aprendizagem, já que participa diretamente do processo ensino-aprendizagem.¹⁹

Após este reconhecimento inicial, a criança deve ser encaminhada a um profissional especializado com o intuito de se determinar “a real causa do não-aprender”.

Porém, deve ficar claro que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve várias habilidades e, por isso, não se pode esperar, portanto, que um determinado fator seja o único responsável pela dificuldade para aprender. Na realidade, os distúrbios de aprendizagem dependem de causas múltiplas, cabendo ao profissional o diagnóstico, destacar a área mais comprometida e, recomendar a abordagem terapêutica mais indicada para a superação das dificuldades.²⁰

¹⁹ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009

²⁰ Oliveira, Luana Ferreira Silva de. Os distúrbios da aprendizagem em uma abordagem psicopedagógica. Brasília; 2009.

4. DIAGNÓSTICO

Quantas vezes você já ouviu que uma criança que não consegue aprender de forma satisfatória na escola pode ter um **distúrbio de aprendizagem**? É muito comum utilizar este termo para denominar este estado de fracasso e insuficiência escolar, mas muitos não sabem que, na maioria das vezes, esta situação apenas representa uma simples dificuldade de aprendizagem e não um distúrbio. A diferença entre ambas encontra-se exatamente na intensidade da persistência da dificuldade e no grau de sua insistente presença, mesmo se tomando medidas interventivas. Baixa resposta à intervenção e manutenção do baixo rendimento – por continuar a não se apropriar de habilidades básicas para leitura, escrita e matemática – sinaliza possível distúrbio ou transtorno de aprendizagem.

A identificação dos Distúrbios de Aprendizagem deve sempre ocorrer durante a fase de escolarização. Mesmo a criança apresentando um nível intelectual normal ou superior, com potencial para o sucesso escolar, ela não consegue atingir o mínimo esperado na apropriação da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Leitura lenta, silabada, irregular, sem a devida compreensão, com escrita com perfil caligráfico anormal e disortográfico e sem melhora mesmo com o suporte necessário levantam forte suspeita. Pode vir associado a problemas de seriação e conceituação numérica ou aritmética, com muitas dificuldades em raciocínio matemático.

Não raro, é comum o relato de história familiar, prematuridade, baixo peso ao nascer, atrasos no desenvolvimento neuro psicomotor, uso de drogas na gestação, abortos espontâneos, tabagismo na gestação, problemas de atenção, de linguagem e incoordenação motora na criança desde antes dos 5 anos. Esta descrição, até agora clínica, deve ser acompanhada de avaliações interdisciplinares que podem revelar déficits cognitivos, anormalidades na

estruturação da linguagem e avaliações pedagógicas mostrando muitas restrições para cumprir as sequências exigidas nas tarefas acadêmicas.

Esta condição é mais comum em meninos (proporção 3:1), pode se associar a condições como Transtornos de Desenvolvimento e Transtornos Psiquiátricos.

Desde muito cedo os pais estranhavam que seus filhos não tinham interesses em materiais que envolviam letras e números, falavam errado, não memorizavam canções/rimas/historinhas, demoravam para entender quebra-cabeças, esqueciam nomes de objetos conhecidos, de letras e representações gráficas de seu próprio nome. Estes sinais devem chamar atenção das pré-escolas as quais devem encaminhar a criança para uma ampla avaliação interdisciplinar. Como não existem exames de laboratório ou de imagem que auxiliem no diagnóstico definitivo, interpretar estas avaliações realizadas por outros profissionais em conjunto com os relatórios escolares ajudam a delinear bem as características clínicas e pedagógicas da criança avaliada. Este caminho é, em resumo, o mais indicado para identificar um distúrbio de aprendizagem.

A etiologia dos distúrbios de aprendizagem ainda não foi bem esclarecida. Acredita-se que sua origem esteja relacionada a problemas na interligação de informações nas várias regiões do cérebro. Por definição, os distúrbios de aprendizagem ainda não possuem uma causa definida. Supõem-se que fatores biológicos estariam associados a sua etiologia, pelo fato de serem total ou parcialmente irreversíveis. Qualquer fator que possa provocar alterações no desenvolvimento cerebral do feto pode ocasionar o surgimento de um distúrbio de aprendizagem. No entanto, considera-se que o distúrbio surge na fase da histogênese, pois lesões precoces e localizadas não afetam o desenvolvimento das funções superiores do cérebro, porque existe a plastificação cerebral, que possibilita a reorganização do tecido nervoso. A origem dos distúrbios de aprendizagem pode ser também, genética, pois alterações em vários genes podem provocar problemas cerebrais. Sua prevalência varia de 2% a 10%, dependendo do tipo de testagem utilizada (OHLWEILER, 2006).

A quantidade de crianças que apresenta algum distúrbio de aprendizagem ou dificuldade para aprender é extremamente variável, pois depende do tipo de conceito utilizado, da classificação adotada, do critério de avaliação, bem como das características da própria criança e sistema de ensino em que está inserida. No Brasil a incidência dos distúrbios de aprendizagem varia em torno de 3% a 5% da população geral com dificuldade acadêmica (CIASCA, 2003).²¹

Manhani et al. (2006) consideram que a criança apresenta distúrbio de aprendizagem quando:

a) não apresenta um desempenho compatível com sua idade mesmo quando lhe são oferecidas condições favoráveis de aprendizagem;

b) apresenta alguma falha cognitiva em uma ou mais das seguintes áreas: expressão oral e escrita, compreensão de ordens orais, habilidades de leitura e compreensão de cálculo e raciocínio matemático;

c) apresenta um rendimento satisfatório e insatisfatório alternadamente no mesmo tipo de tarefa;

d) o problema de aprendizagem não é decorrente de deficiências visuais, auditivas, nem de carências ambientais ou culturais, nem de problemas emocionais.²²

5. TRATAMENTOS

Para todos esses casos há tratamentos adequados, cujo objetivo é o de desenvolver a habilidade de aprendizado da criança e minimizar, de forma considerável, o distúrbio que a prejudica em sua vida acadêmica.

²¹ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem e suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010.

²² Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem e suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010.

Procure saber se a escola de seu filho conta com uma equipe de especialistas em psicopedagogia e psicomotricidade. Se houver, eis uma excelente oportunidade de conversar com os profissionais para que vocês, juntos, consigam encontrar a melhor solução para a criança.

Infelizmente, não são poucos os casos de pais que confundem os distúrbios de aprendizagem com alguma atitude voluntária da criança. É sempre válido lembrar que os casos relatados acima não ocorrem com o aval do pequeno. Portanto, não é culpa de seu filho se ele apresentar alguns dos transtornos expostos no artigo. A melhor solução é sempre a busca pela informação e tratamentos.



MÓDULO II – FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

6. INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS

A educação inclusiva, apesar de já fazer parte da realidade educacional brasileira há anos, ainda encontra barreiras para se estabelecer como prática em todas as escolas. A começar pela própria definição de inclusão, professores, coordenadores e diretores não encontram suporte suficiente para fortalecerem seus conhecimentos sobre o assunto.

O repertório brasileiro sobre a inclusão se restringe a pessoas com necessidades especiais e populações indígenas. Limitações físicas e intelectuais são as primeiras referências de professores quando perguntados sobre inclusão. Raramente são mencionados os jovens com “transtornos invisíveis”, como a dislexia, o déficit de atenção, ou a discalculia. Também não estão nesta lista alunos com diferenças culturais ou idiomáticas significativas, ou em situações sócio econômicas desfavoráveis.

A definição de inclusão acaba sendo exclusiva. Essa é uma questão preocupante, pois alunos que aprendem de maneiras diferentes precisam ser contemplados, independente de fazerem ou não parte de um grupo que merece atenção especial. Uma criança com dislexia pode ser tão ou mais marginalizada em uma sala do que uma criança que usa cadeira de rodas.

Inclusão significa diferenciar tanto o currículo de ensino, como as maneiras de ensinar e avaliar alunos. Independente de qual seja a definição, uma educação inclusiva se inicia por adequar o espaço, o conteúdo ensinado, os recursos com os quais se ensina e o tempo no qual tudo isso acontece. Ao adequar a sala de

aula para que atenda a todos os alunos o professor inicia a inclusão de todos, inclusive de si mesmo.

Dentre os recursos que podem ser utilizados estão jogos, materiais de apoio pedagógicos, materiais audiovisuais e sensoriais, softwares, etc., também conhecidos como ferramentas de ensino. Muitos alunos precisam de intermediários para facilitar sua aprendizagem, e ter esses recursos em sala de aula pode enriquecer o planejamento e a rotina do professor ou coordenador.

7. NORMAS QUE GARANTEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil

Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90

O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

1994

Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793: recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da

normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.²³

1996

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) no seu artigo 59, inciso I, enfatiza que “os sistemas assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Em seu artigo 12, estabelece que os estabelecimento de ensino deverão promover meios para recuperação dos alunos que apresentarem rendimento abaixo do esperado.

O artigo 13 estabelece que os docentes deverão zelar pela aprendizagem dos alunos, bem como promover meios de recuperar os alunos que não atingem os objetivos de aprendizagem esperados. O artigo 24, inciso V enfatiza que a verificação da aprendizagem escolar será uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL,1996).²⁴

1999

²³ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

²⁴ Pereira, Glaucyani;Silva,Sandra Felix da;Careli,Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo.Pindamonhangaba;2010

Decreto nº 3.298: dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino²⁵

1999

Decreto nº 3.298: dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.²⁶

Resolução da Câmara de educação básica do Conselho nacional de educação (CNE/CEB) nº 4: institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Também aborda, no artigo 16, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.²⁷

2001

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à

²⁵ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

²⁶ idem

²⁷ idem

escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.²⁸

2001

Resolução CNE/CEB nº 2: institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.²⁹

Parecer CNE/CP nº 9: institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.³⁰

Parecer CNE/CEB nº 17 : destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No item 4, afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.³¹

²⁸ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

²⁹ idem

³⁰ idem

³¹ idem

2002

Lei nº 10.436 : dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados.³²

Portaria MEC nº 2.678: aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.³³

2003

Portaria nº 3.284: dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.³⁴

2004

Programa universidade para todos (PROUNI): Site externo programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de

³² Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

³³ idem

³⁴ idem

formação específica, a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.³⁵

2005

Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir): propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (ifes). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.³⁶

Decreto nº 5.626 : regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.³⁷

2007

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).³⁸

³⁵ idem

³⁶ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

³⁷ idem

³⁸ idem

Decreto nº 6.094: implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.³⁹

2008

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”. Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).⁴⁰

Decreto legislativo nº 186 : aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva.⁴¹

2009

Decreto executivo nº 6.949: promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.⁴²

³⁹ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

⁴⁰ idem

⁴¹ idem

⁴² idem

Resolução MEC CNE/CEB nº 4 externo: institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.⁴³

2011

Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite): no art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê:

- Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE;
- Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva;
- Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível;
- Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país;
- Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir);
- Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras);

⁴³ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

- BPC na escola.⁴⁴

Decreto nº 7.611: declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.⁴⁵

Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06: dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.⁴⁶

2012

Decreto nº 7.750: regulamenta o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM). Estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.⁴⁷

⁴⁴ idem

⁴⁵ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

⁴⁶ idem

⁴⁷ idem

2013

Parecer CNE/CEB nº 2: responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: “O IFES entende que a ‘terminalidade específica’, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada”.⁴⁸

2014

Plano nacional de educação (PNE): define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.⁴⁹

Portaria interministerial nº 5: trata da reorganização da Rede nacional de certificação profissional (Rede Certific). Recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.⁵⁰

⁴⁸ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

⁴⁹ idem

⁵⁰ idem

2015

Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI): o capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.⁵¹

2016

Lei nº 13.409 : dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁵²

Referências internacionais

Declarações e relatórios de agências de cooperação internacional são importantes para fortalecer a educação inclusiva, pois propõem valores e diretrizes que fundamentam a elaboração de leis e decretos. A seguir,

⁵¹ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

⁵² idem

apresentamos de forma resumida as principais referências internacionais sobre educação inclusiva.⁵³

1990

Declaração de Jomtien (Tailândia): destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.⁵⁴

1994

Declaração de Salamanca (Espanha): reafirmou “(...) o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.⁵⁵

1999

Convenção da Guatemala : trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Ou seja, é preciso garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros. Nesse sentido, se for necessário oferecer recursos, metodologias ou tratamento diferenciado visando proporcionar condições adequadas, a indicação é que sejam mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades. Esta não é uma ação discriminatória; ao contrário, ela visa promover o acesso, fazendo um

⁵³ idem

⁵⁴ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

⁵⁵ idem

movimento de inclusão fundamentado no princípio da diversidade, para o qual a diferença é uma realidade, não um problema. A Convenção vigora no Brasil desde setembro de 2001, quando foi aprovada pelo Senado com o Decreto legislativo nº 198.⁵⁶

2006

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa: elas são capazes de viver suas vidas como cidadãos plenos, que podem dar contribuições valiosas à sociedade, se tiverem as mesmas oportunidades que os outros têm. O artigo 24, que aborda a educação, é claro: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.⁵⁷

2013

Relatório situação mundial da infância: realizado pelo Unicef (2013), o documento traz informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil.⁵⁸

2015

Objetivos de desenvolvimento sustentável: dão continuidade aos Objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) e valem de 2015 até 2030.

⁵⁶ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.

⁵⁷ idem

⁵⁸ idem

São 17 objetivos e 169 metas sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, entre outros. O objetivo 4 é assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

- Meta 4.1: até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- Meta 4.5: até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;
- Meta 4.7: construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.⁵⁹

⁵⁹ Legislação Federal Brasileira e a educação de alunos com deficiência. Marta Gil - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA.



MÓDULO III - DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

8. DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: QUAL A DIFERENÇA?

Encontra-se na literatura uma falta de discernimento entre os termos distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Embora sejam conceitos diferentes não há um consenso entre os mais diversos autores e obras que abordam o assunto. Por isso, é necessário distingui los, para que não sejam utilizados de forma inadequada.

Ciasca (2003) considera significativa a necessidade de diferenciar os problemas de aprendizagem. Acredita que só um diagnóstico correto pode de fato esclarecer o que é um problema físico, denominado de distúrbio de aprendizagem e o que é problema pedagógico, caracterizado como dificuldade de aprendizagem escolar. Define, portanto, distúrbio de aprendizagem como sendo uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), de caráter funcional, relacionada a uma falha no processo de aquisição ou do desenvolvimento; enquanto dificuldade de aprendizagem está relacionada a problemas especificamente de origem pedagógica.⁶⁰

⁶⁰ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010.

Os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem, em alguns momentos, podem apresentar características semelhantes quanto à leitura e escrita, e se essas características forem analisadas separadamente podem gerar um diagnóstico equivocado e, conseqüentemente, uma intervenção inadequada que prejudicará o desenvolvimento da criança (SOUZA; SANTUCCI, 2009).

Distúrbio de aprendizagem difere de dificuldade de aprendizagem pelo fato de não desaparecer quando são oferecidas oportunidades apropriadas para a aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem podem ser sanadas quando o professor é bem preparado, a metodologia é adequada ao ensino dos conteúdos e o aluno tem seus limites neuromaturacionais compreendidos. Quando o aluno se adapta ao ensino não pode ser considerado como tendo distúrbio de aprendizagem. Para ser confirmado, é preciso que o aluno não responda às oportunidades adequadas de ensino (SÁNCHEZ, 2004).

As dificuldades de aprendizagem não têm ligação direta com o sistema biológico cerebral, mas podem estar relacionadas com os conteúdos escolares, quando não oferecem condições favoráveis à aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem podem ser desencadeadas por fatores externos à criança, como a separação dos pais, a perda de um ente querido ou uma metodologia de ensino inadequada, que provoca problemas psicológicos e comportamentais, desmotivação e baixa autoestima (RELVAS, 2008).⁶¹

Inúmeras crianças no período escolar apresentam algumas dificuldades relacionadas à proposta pedagógica, à didática do professor, a problemas no ambiente familiar ou déficits cognitivos etc. Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem causadas por problemas no ambiente escolar e/ou familiar, quando não oferecem condições favoráveis para o progresso da criança, podem ser chamadas de dificuldades de percurso, porque

⁶¹ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

acontecem em alguns momentos da vida. No entanto a dificuldade de aprendizagem não significa que o aluno tenha um distúrbio, que se resume num conjunto de sinais sintomatológicos que ocasionam problemas na aquisição e manutenção da informação e interfere na aprendizagem de maneira acentuada (OHLWEILER, 2006).

Alguns autores utilizam o termo dificuldades de aprendizagem específicas para se referirem aos distúrbios de aprendizagem. Dockrell e McShane (2000) relatam vários tipos de dificuldades de aprendizagem entre as quais se incluem as dificuldades específicas ou distúrbios de aprendizagem que prejudicam a aquisição das habilidades pedagógicas pelo fato de a criança apresentar algum problema nos processos cognitivos dedicados à leitura, à linguagem e ao cálculo. Envolvem, portanto, processos de domínio específicos. No entanto, a maioria das dificuldades não está relacionada às habilidades cognitivas da criança, mas a estratégias educacionais inadequadas ou a problemas no ambiente familiar.

Farrell (2008) enfatiza que alunos com dificuldades de aprendizagem específicas são aqueles que apresentam dificuldades significativas e persistentes mesmo recebendo uma aprendizagem apropriada e apoio individualizado.⁶²

Segundo Fonseca (1995 apud MANHANI et al., 2006), distúrbios de aprendizagem referem-se às dificuldades específicas e pontuais de origem neurológica enquanto, as dificuldades de aprendizagem são resultados de problemas relacionados à metodologia utilizada pelo professor, aos conteúdos pedagógicos, ao contexto social no qual a escola e os alunos estão inseridos.

Alguns anos atrás, pensava-se que dificuldades de aprendizagem estavam centradas no aluno, ou seja, na sua capacidade de aprender ou não. Entretanto, sabe-se hoje que a aprendizagem não se limita apenas às

⁶² Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

habilidades do aluno. A linguagem escrita só se torna significativa a partir do uso e funções a ela atribuídos. Portanto, para conhecer os mecanismos e se tornar um usuário da escrita, o aluno precisa vivenciar situações reais para compreender o sentido desse tipo de linguagem. O sucesso da aprendizagem depende do contato da criança, desde cedo, com diferentes portadores textuais, e com pessoas que leem e escrevem, para que possa compreender o porquê, como, para quê, com que objetivo, em que situações se escreve e se lê. Isso garante a construção de conhecimentos necessários para que o aluno se torne uma pessoa que lê e escreve com eficiência (ZORZI, 2003).

Durante o período escolar muitos alunos apresentam problemas para realizar tarefas, atividades e entender uma ou mais disciplinas. Esses problemas podem ser devido a uma proposta pedagógica inadequada, falhas na comunicação com o professor resultante de uma falta de empatia entre ambos, bem como devido a problemas familiares, déficits cognitivos, entre outros (GABANINI; WAJNSZTEJN; WAJNSZTEJN, 2009).

O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo aos objetivos educacionais propostos, aos sistemas de avaliação empregados, ao currículo estabelecido e aos níveis exigidos. As dificuldades serão maiores se os sistemas educacionais forem inflexíveis e enfatizarem mais os objetivos cognitivos racionais em detrimento dos objetivos emocionais, artísticos, aplicados etc. Num ambiente rígido os problemas de adaptação são maiores e os alunos se sentem desvinculados do processo de ensino-aprendizagem (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Crianças que não receberam cuidados essenciais nos primeiros anos de vida como nutrição, higiene e saúde, ou seja, foram privadas de um ambiente acolhedor e estimulante, podem apresentar dificuldades de aprendizagem. O mesmo acontece quando o ambiente escolar não é estimulante e não oferece condições apropriadas de aprendizagem (SMITH; STRICK, 2001).

Saravali (2005, p. 23), depois de analisar a obra de diversos autores, conclui que “alunos portadores de dificuldades de aprendizagem não têm sucesso na escola por diferentes razões, mas não por possuírem uma deficiência mental”.⁶³

⁶³ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010



MÓDULO IV – O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

9. OS ALUNOS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA

Martins (2004) relata que o Conselho Nacional de Educação ampara crianças que manifestam distúrbios de aprendizagem como dislexia, disortografia e disgrafia.

O sucesso e a eficácia do processo educativo dependem quase que exclusivamente do trabalho do professor, de suas atitudes, conhecimentos e habilidades. É a sua atuação que levará o aluno a se desenvolver integralmente. Para tanto, o professor precisa considerar as necessidades e expectativas de seus alunos e adequar a sua metodologia para atender a todos.

Frequentemente, é o educador o primeiro a suspeitar que o aluno possa ter um distúrbio de aprendizagem, antes mesmo que o fato seja percebido pelos pais.⁶⁴

Isso acontece porque pode comparar o rendimento e o comportamento do aluno com o do restante da sala, e com isso, é capaz de identificar aquele que não está conseguindo atingir a aprendizagem esperada (SELIKOWITZ, 2001).

⁶⁴ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

Em relação à criança que manifesta algum distúrbio de aprendizagem, José e Coelho (2008) ressaltam a importância da união entre o professor e a família para acompanhar essa criança com problemas de leitura, escrita ou aritmética. Cabe ao educador também, conhecer as dificuldades e as suas causas que podem ser de origem emocional, afetiva ou cognitiva e, se for o caso, encaminhar a criança para um tratamento mais específico.

O professor deve procurar um profissional da área da saúde para conhecer as causas e as intervenções adequadas que ele e toda a equipe escolar podem adotar para ajudar o aluno com distúrbio de aprendizagem, tornando assim, o diagnóstico um processo participativo e de colaboração entre todos. Não cabe ao professor o papel de solicitar exames clínicos para o seu aluno que não aprende (CIASCA, 2003).

Todo adulto que está envolvido com crianças com distúrbio de aprendizagem deve entender que elas podem apresentar dificuldades em mais de uma área. Essas dificuldades não desaparecem quando elas voltam para casa após a escola, e podem produzir conseqüências emocionais devido aos inúmeros fracassos num mesmo tipo de tarefa (SMITH; STRICK, 2001).

Para Carnine (1994 apud SÁNCHEZ, 2004), é necessário investigar as propriedades dos instrumentos educativos atuais e as necessidades dos alunos com distúrbio de aprendizagem. Analisar as incoerências do currículo oficial e o nível de aprendizagem exigido para esses alunos.⁶⁵

Tornar os conteúdos mais significativos e menos abstratos para que alcancem os objetivos de ensino propostos.

Crianças com distúrbios de aprendizagem devem ser encorajadas a trabalhar à sua maneira, pois a rigidez da sala de aula pode prejudicar seu desempenho. Certamente serão reprovadas se os professores forem inflexíveis em relação às tarefas e avaliações, utilizarem materiais e metodologias inadequados às suas necessidades (SMITH; STRICK, 2001).

⁶⁵ Pereira, Glauyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

Cada tipo de distúrbio de aprendizagem exige um determinado tipo de intervenção, que deverá se ajustar às particularidades de cada caso.

Para auxiliar a criança com disortografia, é necessário ajudá-la a diferenciar as vogais das consoantes; para isso um recurso muito significativo é a utilização de alfabeto móvel para facilitar a correspondência som e símbolo. Após esse processo a criança pode passar a construir palavras simples, compostas de consoante-vogal consoante e depois passar para a construção de palavras de duas sílabas, usando o seu conhecimento crescente sobre som e símbolo. Outra intervenção adequada é oferecer ao aluno a oportunidade de ouvir as palavras juntamente com o ensino da regra ortográfica particular; ele deve falar a palavra e usá-la oralmente em uma frase para garantir a compreensão do seu significado e só depois escrevê-la. As histórias e as figuras ajudam a desenvolver a memória, ao constituir vínculos visuais fortes entre as palavras que compartilham o mesmo padrão ortográfico (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004).

A memória visual do aluno que apresenta disortografia precisa ser constantemente estimulada. Enquanto ele realiza atividades escritas ela pode ter à disposição um quadro com as letras do alfabeto, com as famílias silábicas e com os números para consulta (JOSÉ; COELHO, 2008).⁶⁶

Uma outra maneira de ajudar o aluno com disortografia, é por meio da utilização de programas de computador que trabalham com a ortografia. Há certos softwares educacionais e até mesmo computadores de brinquedo que são programados para ensinar a ortografia. Um exemplo de um bom programa é aquele que mostra uma figura e, depois, pede à criança para digitar a palavra correspondente, oferecendo a ela uma recompensa pelo acerto. Esse tipo de atividade pode motivar a criança a passar mais tempo treinando a ortografia (SELIKOWITZ, 2001).

⁶⁶ Pereira, Glauicyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

Snowling e Stackhouse (2004) afirmam que, para alunos que estão com dificuldades na caligrafia o diagnóstico preciso das causas é muito importante para a intervenção. É necessário proporcionar tempo suficiente para a prática dessa habilidade e uma observação adequada do desempenho para que a escrita se torne mais legível, pois o desenvolvimento da escrita exige ensino e treinamentos específicos. Os autores descrevem algumas adaptações na sala de que podem facilitar o desenvolvimento da caligrafia:

a) a altura da mesa e da cadeira deve estar adequada à criança, a altura da mesa deve ser a metade da altura da criança e o assento da cadeira deve ser um terço da sua altura;

b) uma superfície inclinada é melhor para escrever, melhora a posição do pulso, da cabeça e da mão;

c) deve-se oferecer à criança vários tipos de lápis e canetas para que ela escolha aquele com qual se sente mais segura para escrever;

d) deve-se prestar atenção no tipo de papel a ser usado, se deve ter ou não linhas e, se tiver, verificar o espaço adequado entre elas;

e) a mesa não pode ser dura demais, se for preciso pode-se utilizar um pedaço de papelão sobre ela;⁶⁷

f) a criança deve adotar uma postura adequada, com os pés apoiados no chão, as costas retas e mão que está livre deve firmar o papel;

g) a criança destra deve escrever com o papel inclinado entre dez e vinte graus para a direita e a criança canhota com o papel inclinado para a esquerda e um ângulo de cerca de trinta graus. A mão que escreve tem que estar abaixo da linha da escrita, para que a criança possa enxergar as letras enquanto escreve.

O professor pode ajudar a criança com disgrafia a dividir a tarefa de traçar as letras em etapas, para que possa praticar a escrita de cada uma isoladamente. Essa estratégia pode ser feita de maneira multissensorial, com a

⁶⁷ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

criança trançando com os dedos a forma da letra na areia, caminhando sobre o seu traçado e tendo a letra traçada na sua pele. Para a criança aprender a forma das letras, ela precisa traça-las primeiramente e, após, pode aprender a copiá-las para finalmente escrevê-las de memória. Durante a fase da cópia, a criança poderá utilizar sinais no papel indicando onde começa o traçado de cada letra, sendo que letras com formas semelhantes devem ser ensinadas em grupo (SELIKOWITZ, 2001).

Os indivíduos com dislexia se enquadram no que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreve como portadores de necessidade especiais. No entanto, a sua inclusão escolar eficaz requer pareceres específicos, para justificar a importância de recursos materiais e humanos adequados. Os recursos tecnológicos são imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os indivíduos com dislexia podem alcançar sucesso profissional, principalmente quando o problema é diagnosticado precocemente e quando recebem uma orientação apropriada, que lhes permite desenvolver as habilidades da leitura e da escrita, tão importantes para vida profissional (MOOJEN; FRANÇA, 2006).⁶⁸

A criança com dislexia precisa passar por uma avaliação cuidadosa para verificar suas capacidades e necessidades, além de contar com a ajuda de um professor que a compreenda e planeje intervenções adequadas às suas necessidades (SELIKOWITZ, 2001).

Após analisar alguns estudos sobre as maneiras de otimizar o rendimento dos alunos com dislexia, bem como para evitar problemas da baixa autoestima e frustração, Moojen e França (2006) recomendam uma série de normas que os professores podem adotar para ajudá-los em sala de aula:

a) Esclarecer que seu problema é conhecido e que será feito tudo o que for possível para auxiliá-lo.

⁶⁸ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

b) Oferecer-lhe uma atenção especial e encorajá-lo a sempre procurar esclarecer suas dúvidas. É recomendável para tanto, que o aluno com dislexia se sente nas primeiras carteiras para facilitar as intervenções.

c) Verificar se o material de leitura é apropriado para o seu nível de compreensão leitora, não esperar que o disléxico alcance um nível de leitura igual ao dos colegas.

d) Elogiá-lo sempre que realizar uma atividade satisfatoriamente e não o fazer repetir os trabalhos em que cometeu muitos erros.

e) Evitar situações em que tenha que ler em público. Quando isso for realmente necessário, é preciso que ele tenha a oportunidade de se preparar em casa.

f) Ser flexível com suas distrações, pois a leitura lhe exige um esforço muito grande.

g) Nunca ridicularizá-lo.

h) Ensiná-lo a fazer resumos para sintetizar os conteúdos explicados.⁶⁹

i) Permitir o uso de computador, dos corretores textuais, de calculadoras (quando necessário) e de gravador, pois o aluno disléxico que tem dificuldade para ouvir e escrever ao mesmo tempo. A gravação possibilita ouvir a aula diversas vezes para aprender melhor o conteúdo.

j) Os textos escritos devem ser acompanhados de figuras, gráficos e ilustrações, pois a visualização favorece a aprendizagem.

k) Evitar a cópia de texto muito longo da lousa, disponibilizando lhe uma cópia xerocada.

l) Evitar lições de casa que envolvam leitura e escrita.

m) Quando a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna muito difícil para o aluno, é preciso substituir essa disciplina pela elaboração de um projeto sobre a cultura do país que fala essa língua.

⁶⁹ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

n) As avaliações em todos os níveis de ensino, sempre que possível, devem ser orais, principalmente no ensino superior.

o) É obrigatório oferecer ao aluno um tempo extra para realizar as atividades, pois a capacidade de aprender do disléxico está intacta e ele só precisa de tempo para acessá-la.

p) Para facilitar a compreensão do significado das palavras é necessário contextualizá-las.

q) Evitar os testes de múltipla escolha pelo fato das informações estarem descontextualizadas.

r) Avaliar os trabalhos pela qualidade do seu conteúdo e não pelos erros de escrita.

s) Como os alunos com dislexia se distraem com muita facilidade é preciso oportunizar um lugar tranquilo para que ele possa realizar testes e avaliações, pois qualquer barulho ou distração atrapalhará a leitura e prejudicará seu rendimento na avaliação.⁷⁰

As intervenções junto aos alunos com discalculia exigem tempo e esforço. Implica que os professores repensem suas concepções sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a avaliação, que considerem que as dificuldades variam quanto ao grau de comprometimento, pois a discalculia pode se somar a outro distúrbio, como a dislexia, o que torna o quadro ainda mais grave. Implica em conhecer quais intervenções são mais eficazes e permitem o avanço em diferentes áreas da Matemática ao mesmo tempo. Apesar de ser difícil distinguir, é preciso separar a discalculia do retardo mental, por se tratarem de problemas diferentes. Nas intervenções com indivíduos adultos, é necessário considerar os aspectos sociais, contextuais, intrapessoais etc., pois o rendimento educativo depende, também, desses aspectos (SÁNCHEZ, 2004).

Recursos tecnológicos, como o computador, podem auxiliar no tratamento do distúrbio da Matemática. Contudo, o desempenho é melhor

⁷⁰ Pereira, Glauyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

quando o aluno conta com a interferência direta do professor. A criança com discalculia conseguirá realizar cálculos mentais somente a partir de intervenções que lhe permitam compreender, primeiramente, as noções dos números elementares de zero a nove (habilidade léxica), a produção de novos números (habilidade sintática), as noções de quantidade, tamanho, ordem, distância, espaço e os cálculos com as quatro operações. Todos esses conteúdos só serão assimilados com a utilização de materiais concretos em situações de aprendizagem significativas. As dificuldades de percepção visoespacial podem ser superadas com um trabalho que permita a percepção de figuras e formas, a observação de detalhes, de semelhanças, de diferenças, a partir da relação com as experiências do dia-a-dia, utilizando para tanto, fotos, imagens, comparação de tamanhos, de largura e de espessura. Concluída essa etapa, é possível começar a trabalhar com números, letras e figuras geométricas (BASTOS, 2006).⁷¹

O autor sugere também, metodologias que favorecem a compreensão de alguns conteúdos:

a) a percepção de espaço pode ser alcançada com a localização de objetos em cima, em baixo, no meio, entre, primeiro, etc.;

b) os conceitos de ordem e sequência podem ser compreendidos por meio dos dias da semana, da ordem dos números, dos meses e das estações do ano;

c) a representação mental pode ser trabalhada com a utilização das mãos e dos dedos para medir o tamanho e o comprimento dos objetos, com o preenchimento de espaços com figuras de tamanhos específicos;

d) os conceitos de números podem ser trabalhados com a correspondência um a um, com a construção de fileiras idênticas de objetos, com a associação do símbolo escrito e a compreensão auditiva à quantidade;

⁷¹ Pereira, Glaucyani; Silva, Sandra Felix da; Careli, Tatiani Theodoro. Distúrbios de aprendizagem suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba; 2010

e) operações aritméticas serão resolvidas mais facilmente se as crianças compreenderem que a adição se dá pelo acréscimo, a subtração, pela diminuição, a divisão se dá repartindo, e que a multiplicação é uma sucessão de somas de parcelas iguais.

O aluno que tem dificuldade com as operações matemáticas pode ser beneficiado com o uso de uma calculadora. Atualmente elas podem ser tão pequenas e leves, que permitem que sejam utilizadas com a maior discrição. Entretanto, só devem ser utilizadas depois que foram oferecidas ao aluno diversas maneiras de melhorar seu desempenho no cálculo. Brinquedos computadorizados pré-programados podem ser úteis no ensino da Matemática e tornar a aprendizagem mais divertida (SELIKOWITZ, 2001).

10. MÉTODO DE ENSINO POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão.

É também definida como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências" (Cook e Hussey • Assistive Technologies: Principles and Practices • Mosby – Year Book, Inc., 1995).

Conceito

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela PORTARIA N° 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos,

recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407 e foi renovado em 1998 como Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432). Compõe, com outras leis, o ADA - American with Disabilities Act, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam.

Os Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Recursos

Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Serviços

São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Os serviços de Tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como:

- Fisioterapia
- Terapia ocupacional
- Fonoaudiologia
- Educação
- Psicologia
- Enfermagem
- Medicina
- Engenharia
- Arquitetura
- Design
- Técnicos de muitas outras especialidades

Encontramos também terminologias diferentes que aparecem como sinônimos da Tecnologia Assistiva, tais como “Ajudas Técnicas”, “Tecnologia de Apoio”, “Tecnologia Adaptativa” e “Adaptações”.

Objetivos Da Tecnologia Assistiva

Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

10.1 CATEGORIAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

A classificação que segue foi escrita originalmente em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch e sua última atualização é de 2017. Ela tem uma finalidade didática e em cada tópico considera a existência de recursos e serviços. Esta proposta de classificação foi desenhada com base nas diretrizes gerais da ADA, em outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA e especialmente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da California State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities.

A importância das classificações no âmbito da tecnologia assistiva se dá pela promoção da organização desta área de conhecimento e servirá ao estudo, pesquisa, desenvolvimento, promoção de políticas públicas, organização de serviços, catalogação e formação de banco de dados para identificação dos recursos mais apropriados ao atendimento de uma necessidade funcional do usuário final.

10.2 ATUAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A Tecnologia Assistiva visa melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência. O termo funcionalidade deve ser entendido num sentido maior do que habilidade em realizar tarefa de interesse.

Segundo a CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, o modelo de intervenção para a funcionalidade deve ser biopsicossocial e diz respeito à avaliação e intervenção em:

- Funções e estruturas do corpo - Deficiência
- Atividades e participação - Limitações de atividades e de participação.
- Fatores Contextuais - Ambientais e pessoais

10.3 VISÃO GERAL DOS COMPONENTES DA CIF – 2003

Definições:

- Funções do Corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).
- Estruturas do Corpo são as partes anatômicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.
- Deficiências são problemas nas funções ou na estrutura do corpo, como um desvio importante ou uma perda.

2. Atividades E Participações / Limitações De Atividades E Restrições De Participação

Definições:

- Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.
- Participação é o envolvimento numa situação da vida.
- Limitações de Atividades são dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução de atividades.
- Restrições de Participação são problemas que um indivíduo pode experimentar no envolvimento em situações reais da vida.

3. Fatores Contextuais

Representam o histórico completo da vida e do estilo de vida de um indivíduo. Eles incluem dois fatores - Ambientais e Pessoais - que podem ter efeito num indivíduo com uma determinada condição de saúde e sobre a Saúde e os estados relacionados com a saúde do indivíduo.

• Fatores Ambientais:

Constituem o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida. Esses fatores são externos aos indivíduos e podem ter uma influência positiva ou negativa sobre o seu desempenho, enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo para executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo.

- **Fatores Pessoais:**

São o histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição de saúde ou de um estado de saúde. Esses fatores podem incluir o sexo, raça, idade, outros estados de saúde, condição física, estilo de vida, hábitos, educação recebida, diferentes maneiras de enfrentar problemas, antecedentes sociais, nível de instrução, profissão, experiência passada e presente, (eventos na vida passada e na atual), padrão geral de comportamento, caráter, características psicológicas individuais e outras características, todas ou algumas das quais podem desempenhar um papel na incapacidade em qualquer nível.

4. Modelos Conceituais

Para compreender e explicar a incapacidade e a funcionalidade foram propostos vários modelos conceituais:

- **Modelo Médico:**

Considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à incapacidade têm por objetivo a cura ou a adaptação do indivíduo e mudança de comportamento. A assistência médica é considerada como a questão principal e, a nível político, a principal resposta é a modificação ou reforma da política de saúde.

- **Modelo Social:**

O modelo social de incapacidade, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade

fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos. De acordo com este modelo, a incapacidade é uma questão política.

- **Abordagem Biopsicossocial:**

A CIF baseia-se numa integração desses dois modelos opostos. Para se obter a integração das várias perspectivas de funcionalidade é utilizada uma abordagem "biopsicossocial". Assim, a CIF tenta chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social.



MÓDULO V – LEITURA COMPLEMENTAR

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por: Denise de Ávila MORAES

RESUMO: O presente artigo permite compreender que o lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos tornando-se cidadão desse mundo, sendo capaz de exercer cidadania com dignidade e competência.

PALAVRAS- CHAVE: Inclusão, Aluno, Lúdico, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de especialização propõe-se destacar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão escolar e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular.

Ao brincar, a criança tem a oportunidade de relacionar-se, pois ao participar de uma brincadeira a criança se socializa. A brincadeira é prazerosa para toda criança e integra os alunos com necessidades educativas especiais no contexto escolar, tornando o ambiente escolar saudável, lúdico e divertido, propício para a inclusão. É importante que a criança descubra e construa por si mesma os significados por meio de jogos e brincadeiras. O educador deve proporcionar um ambiente acolhedor, objetos e recursos que ofereçam situações desafiadoras, motivando perguntas e respostas, estimulando a criatividade e a descoberta de acordo com a necessidade de cada um.

É importante destacar a função do brincar na socialização do desenvolvimento de todas as crianças na escola, além de ser um meio facilitador da inclusão de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar. A

educação especial no Brasil acompanhou o período da pós-Revolução Industrial e surge na segunda metade do séc. XIX, com a criação da primeira instituição asilar. Tratava-se de internatos e se destinavam ao atendimento de deficientes visuais e auditivos. Uma dessas instituições foi criada no ano de 1854 e chamava-se Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamim Constant (IBC). Foi a primeira instituição de educação especial criada da América Latina e situa-se na cidade do Rio de Janeiro. A outra instituição criada foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos, que atualmente denominada, INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e está localizada na mesma cidade. Esse instituto foi fundado por um professor surdo Ernest Hwet, um francês que veio ao Brasil convidado pelo Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Esse professor começou a lecionar para dois alunos no Colégio Vassimon, que em 1856 passou a chamar-se Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos. Depois de cem anos de fundação, no ano de 1957, passou a chamar-se de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Mazzotta salienta que a medida de criação de institutos ainda era muito precária nacionalmente, devido ao grande número de pessoas cegas e surdas. A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais, em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, Conforme Mazzotta (1996),” a organização de serviços para atender a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos iniciou no Brasil em meados do século XIX, com inspirações nas experiências europeias e dos Estados Unidos”. A política educacional brasileira somente vai tratar sobre a Educação Especial por volta do final da década de cinquenta, durante o século XX quando foram criadas várias instituições de educação especial pelo Brasil, com algumas escolas públicas e com escolas especiais privadas de caráter filantrópico, deixando o governo, de certa forma isento de sua obrigatoriedade em ofertar mais escolas para o atendimento e ensino aos alunos deficientes nas redes públicas de ensino.

A história da Educação Especial no Brasil então foi marcada pela falta de compromisso do governo nessa modalidade de ensino. Somente no final dos anos 50 o governo passa a assumir a sua obrigatoriedade no atendimento dos alunos com deficiência e isso aconteceu inicialmente por meio de campanhas assistenciais. Em 1957 o governo assume nacionalmente esse tipo de atendimento com a realização de campanhas. Uma delas foi chamada de “Campanha para a Educação de Surdos Brasileiros” com objetivo de dar educação e assistência aos surdos no país. Nos anos posteriores, mais duas campanhas foram apresentadas: “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”. Foi marcada também, por iniciativas

particulares de pais e responsáveis pelos deficientes com a criação de associações para dar atendimento a esses alunos e contemplar as suas necessidades, como as APAES, que se originaram no Rio de Janeiro, também no ano de 1957. Como modalidade da educação escolar é expressa pela primeira vez na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4.024/61, relatando que a educação das pessoas com deficiências deve enquadrar-se no sistema geral da educação. Posteriormente, com a LDB 5.692/71, fica definido o tratamento especial para alunos com deficiência física, mental e para os superdotados. Na atual LDB nº 9.394/96 a educação especial aparece em um capítulo específico, reforça a obrigatoriedade de educação e estende a oferta de educação especial à faixa etária de zero a seis anos.

A Constituição Federal de 1988 promove, em um de seus artigos, a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, assegurando-lhes o direito à educação da mesma forma como o todo cidadão. Em muitas escolas brasileiras, esse tipo de atendimento para os alunos com necessidades educativas especiais, embora garantidos por lei, não é oferecido devido à falta de recursos pedagógicos, à falta de sensibilidade e, à resistência de alguns professores que se dizem despreparada para trabalhar com esses alunos na rede regular de ensino.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, resultou na Declaração de Salamanca (1994) que é um dos documentos mais importantes sobre a questão da inclusão escolar. Essa declaração aborda os Princípios, a Política e a Prática em Educação Especial. Foi elaborada a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e introduziu a questão do atendimento especial nas escolas regulares para as crianças com necessidades educativas especiais, tendo como um de seus pressupostos:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todo, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

A Declaração de Salamanca defende que todos os alunos precisam estar na escola e precisam ser respeitados em seus ritmos de aprendizagem, apresentando deficiência ou não. Ela valoriza o trabalho escolar e as relações estabelecidas entre os alunos. Discute sobre a atenção educacional que deve ser prestada aos alunos com necessidades educativas especiais, enfatizando que todas as crianças, independente de suas características, têm direito à educação. E devem ser reconhecidas as suas necessidades para a promoção de sua aprendizagem. Sugere que todos os alunos precisam estar na escola, tendo ou não deficiência, a escola precisa tomar atitudes para bem receber esses alunos, sendo que uma delas é construir adaptações estruturais assim como curriculares. Essas adaptações favorecerão uma ação docente que visa à promoção e o desenvolvimento de todos os alunos, com necessidades educativas especiais ou não. A escola deve repensar o seu papel, modificar os critérios de avaliação, atividades, elaborar e atualizar o seu projeto político pedagógico, de maneira que contemple a sua ação enquanto escola inclusiva.

No meu ponto de vista essa declaração foi um grande avanço para a inclusão, estabelecendo uma educação para todos, ao propondo mudanças pedagógicas e estruturais nas escolas a fim de que se tornem inclusivas. A educação inclusiva está sendo implementada nas escolas brasileiras, com algumas resistências de educadores, mas a qualificação desses profissionais é um caminho para atender melhor a todos os alunos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Brincar é mais do que uma atividade sem consequência no cotidiano da criança, é algo inerente ao ser humano, tão natural que até os bebês já nascem sabendo. É através da brincadeira que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação. Esta é um instrumento que permite às crianças relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhece; é o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos elas poderão compreender. A brincadeira expressa à forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira. É também um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vivem.

O lúdico também pode ser um excelente recurso pedagógico. Hoje em dia, reconhece-se seu enorme potencial de aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e para a socialização do educando.

Na sala de aula cada brincadeira é planejada, conduzida e monitorada. A ação do educador é fundamental. Ele estrutura o campo das brincadeiras, por meio da seleção e oferta de objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, do arranjo dos espaços e do tempo para brincar, a fim de que o aluno alcance os objetivos de aprendizagem predeterminados, sem limitar sua espontaneidade e imaginação.

Hoje em dia observo que há brincadeira e brinquedo. Tanto o jogo e a brincadeira, podem ser sinônimos de divertimento. Porém, que, além das diferenças, esses conceitos possuem pontos em comum. Tanto o jogo quanto a brincadeira são culturais. Segundo FROEBEL,

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação autoativa, preservando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação, (1992, p. 55).

Brincando, a criança mostra que é dotada de criatividade, habilidade, imaginação e inteligência, compreende o que é ser ela mesma e ao mesmo tempo, pertencer a um grupo social. Com a brincadeira a criança descobre e vivencia a realidade de forma prazerosa. Experimenta diferentes maneiras e situações tenta compreender, fazendo, refazendo, trocando de papéis. Brincado aprende. No faz-de-conta, vive o mundo concretamente, pois confere aos brinquedos sentimentos reais de amor e agressão.

O conhecimento é adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, é através da atividade lúdica que a criança o faz. A participação da criança, a natureza lúdica e prazerosa, fornece dados relevantes no nosso agir, enquanto educadores. O brinquedo encoraja a criança a reconhecer as limitações do elemento competitivo. O ser humano nasce com o espírito para brincar. Jogos ou divertimento, sem orientação de um animador consciente, ao invés de educar ou proporcionar alegria sadia entre as crianças, podem estimular a delinquência infantil e juvenil.

A criança, que não consegue bons resultados na sala de aula, já vem de casa com problemas de ajustamento e insegurança, é capaz de encontrar nos

jogos um bom meio para a satisfação das suas necessidades emocionais. Entregando-se ao jogo com naturalidade, expressando as suas alegrias e temores, sem restrições artificiais. Segundo PERRENOUD,

Quando as crianças de origem popular que frequentam uma sala de aula ativa contam sua jornada na escola, seus pais podem ter a impressão que os filhos brincam o dia inteiro, que não se exige deles nenhum esforço, que não se impõe a eles nenhum limite e, portanto, que não aprendem nada. A escola em que se aprende brincando, em que a aquisição dos conhecimentos não é sinônimo de sofrimento, de esforço e de competição, é uma escola que, geralmente, a geração dos pais não conheceu. Para aqueles que não estão familiarizados com as psicologias da moda, para aqueles cuja experiência do trabalho escolar e profissional torna pouco crível e mesmo incompreensível à ideia de que é possível aprender brincando, as novas pedagogias parecem pouco sérias. Sabe-se, em todas as classes sociais, que ela sem dúvida pretende tornar as crianças mais felizes, fazer com que elas vão à escola sem angustia, com prazer. (A pedagogia na escola das diferenças, p. 129).

Lúdico é uma atividade essencial ao ser humano, possibilita ao educando uma aprendizagem significativa, despertando interesses pelas atividades individuais e coletivas, proporcionando, crescimento intelectual e a integração de todos participantes. A descoberta de novas formas de ensinar e aprender são um desafio motivador, principalmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Trabalhos realizados com os alunos que apresentam deficiência mental, através do lúdico demonstram que desenvolveram habilidades importantes, para que possam explorar e exercitar suas próprias ações, enriquecendo, a sua capacidade intelectual e sua autoestima.

Crianças com deficiência mental, na maioria das vezes, são vistas como incapazes de obter aprendizagens formais. Grande parte o seu tratamento está relacionado às suas dificuldades. Considerados "sem inteligência", são submetidos a métodos respectivos cujo método é a automatização. Segundo D'Antino (1997, p. 102),

Na educação ainda se reflete a ideologia político-social de qualquer sociedade, há de se tentar compreender a educação especial que hoje temos de conformidade com a sociedade em que vivemos. Sociedade essa que tende a excluir as minorias e delas esperar sempre muito pouco. (...) Sabe-se que a ideias de isolar e segregar está presente em muitos que pensam na educação dos portadores de deficiência mental, por considerar que sua plena integração social jamais se consolidará numa sociedade competitiva que preconiza o desempenho, a produtividade, a vigor, a beleza, etc.

A integração do individuo com deficiência dependerá das relações dialéticas com o seu grupo de vivência. É necessário que haja aceitação da deficiência, pois ela é um aspecto que faz parte de sua vida, devendo ser valorizados e considerados importantes. Eles apresentam um ritmo lento de aprendizagem e dificuldades de abstração, é preciso que as propostas pedagógicas sejam adequadas às suas condições. O ensino desses alunos deve partir de atividades concretas, lúdicas, diversificadas, despertando o interesse e a motivação para aprender, deve ser considerado o caráter dispersivo que eles demonstram, selecionando atividades de curta duração, visando o tempo de acordo com suas possibilidades, buscando a progressão da aprendizagem. A criança deficiente mental mesmo que seja capaz de atingir um pensamento lógico, necessita de um mediador facilitando a relação com o outro, baseada no respeito e reciprocidade. Podendo observar as condições que mudaram na situação presente e compará-la com as anteriores. Dessa forma o trabalho se realizará com êxito, através de atividades lúdicas, onde contribuirá para a melhoria do ensino e a formação do educando. Para aprender, a criança com necessidades especiais precisa de obstáculos significativos e adequados (Santos, 2000, p.34),

A atividade lúdica através de jogos é necessária e serve de estímulo para a interação, para o desenvolvimento ajudando na autoestima dos educandos, oportunizando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Os educadores precisam ampliar seus conhecimentos a respeito do lúdico para que estes possam dar uma aula mais dinâmica e prazerosa.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

O jogo e a brincadeira geralmente são associados à infância. Embora predominem na fase infantil, não ficam limitados apenas a essa fase. O termo brincar designa o conjunto de atividades que possuem caráter lúdico. Utilizam-se os termos jogo ou brincadeira para se referir a esta forma de atividade. A atividade de brincar é essencial na vida da criança, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento de suas potencialidades,

... O brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, nos quais ela tem de realizar a grande tarefa de compreender e se inserir em seu grupo, constituir a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico. (LIMA, 1991, p.19).

A brincadeira é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento cotidiano e do das crianças de sua idade. Na brincadeira, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente o que mais tarde realizará na vida real. Embora aparente fazer o que mais gosta a criança quando brinca aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói. Essa capacidade de sujeição às regras, imposta pela situação imaginada, é uma das fontes de prazer no brincar. Brincando, a criança vai, pouco a pouco, organizando suas relações emocionais; isso vai dando a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e conhecer e a aceitar a existência dos outros.

As atividades lúdicas são as essências da infância, é importante ressaltar que a educação não se limita apenas no repasse de conteúdos, mas sendo necessário ajudar o discente a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade, oferecendo a eles várias ferramentas para que possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão do mundo e com as circunstâncias. A partir dessa concepção, o autor ainda afirma que: "(...) quanto mais o acriança vivenciar sua ludicidade maior será a chance deste vir a tornar-se um aprender de forma prazerosa." (Santos, 2000, p.9).

A respeito desse assunto Parra e Saiz (1991, p.11) afirmam que:

O mundo atual é rapidamente mutável, também a escola deve estar em continuo estado de alerta para adaptar seu ensino, seja em conteúdo como em metodologia, a evolução destas mudanças [...] O mundo atual sofre constantes mudanças é preciso que se esteja atento, pois se necessita acompanhar essas evoluções, a realidade avança a largos passos tudo e muito sedutor se consegue assimilar com muito mais facilidade, porem será que há significância para essa aprendizagem, os educadores por sua vez devem ter um bom conhecimento do mundo externo e de sua evolução para conciliar seus conteúdos de forma que sejam aprendidos se que tenha um sentido, os saberes e o aprendizado se torne mais fácil para ser assimilado. Enumerar as teorias e as práticas desenvolvidas pelos educadores relacionados ao lúdico através de jogos Matemáticos. Desvelar, como deve ser trabalhada a questão do ensinar através do lúdico; Identificar os desafios que os professores encontram para trabalhar com o lúdico através de jogos Matemáticos em sala de aula.

Os autores apresentam o valor da ludicidade através de jogos Matemáticos nas práticas pedagógicas e fazer uma reflexão acerca do uso de tais atividades como processo facilitador da aprendizagem. O educador é o responsável em proporcionar atividades ao educando resgatando, nos mesmos uma forma prazerosa em aprender, fazendo necessário que o educador seja estimulado desde sua formação para compreender o educando como ser histórico e social capaz de construir seu próprio conhecimento. O educador ao propor atividades lúdicas ao alunado é necessário que este educador conheça as fases que este educando se encontra para assim não atropelar as fases de seu desenvolvimento.

Montessori (1995) e Piaget (1972) afirmam que cada fase deve ser vivenciada pela criança e somente ela, espontaneamente, deve passar para a fase anterior. Fazer a criança, pensar movimentar-se com isso a criança passa a estabelecer com o mundo uma relação de igualdade, deixando de ser o centro de todas as coisas para ser um ser relacionando-se com os outros. Tratando do desenvolvimento de atividades lúdicas é importante saber como lidar com a ludicidade, pois, ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento do educando, oferecendo atividade de acordo com a etapa em que os mesmos se encontram. A esse respeito Santos diz:

É uma necessidade do indivíduo em qualquer idade e não pode ser vista como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento (SANTOS, 1998, p.110).

De acordo com o nível que o indivíduo se encontra é que o educador ter a destreza para atuar com o mesmo buscando desenvolver o máximo o potencial cognitivo, motor, psíquico, emocional e social sem prejudicá-lo ao exagerar nas atividades dosando as brincadeiras, leves moderadas, agitadas, tudo de acordo com o tempo disponível em sala de aula. É comprovado que algumas atividades trazem benefícios para a educação, pois desta forma interagem uns com os outros sendo criativos dinâmicos ajudando assim na construção do conhecimento e interação social.

O JOGO EDUCATIVO

A utilização de brinquedos e jogos em salas de aula, visando criar situações de brincadeira, é algo que nem sempre foi aceito. Ao encarar a criança apenas como um ser disciplinado para adquirir conhecimentos, é difícil associar-se o jogo no processo de aprendizagem, como ação livre, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer que o mesmo propicia. (KISHIMOTO, 2003), “Brincar é fonte de lazer e também é fonte de conhecimento, o que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa (LIMA, 1991)”.

Diante disso, ao associar-se o jogo à prática pedagógica, surgiu a noção de jogo educativo. Atualmente, as divergências a respeito do jogo educativo relacionam-se à presença de duas funções:

- Função Lúdica: o jogo é capaz de proporcionar diversão, prazer, lazer, alegria.
- Função Educativa: através do jogo pode-se ensinar algo que complete o indivíduo.

A função do jogo educativo é equilibrar essas duas funções. O jogo, que apresenta natureza livre, parece que não se compatibiliza com a busca de resultados, normalmente verificados nos processos educativos, o que é

chamado de ‘paradoxo do jogo educativo’ por alguns filósofos e teóricos. Pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência e em qualquer tipo de jogo que a criança participe a criança sempre se educa. (KISHIMOTO, 2003).

O jogo traz consigo vários outros benefícios importantes, como estimular a aprendizagem pelo erro e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, possibilita o aprendizado moral, inserindo a criança em um grupo social e familiarizando-a na convivência com regras. Estimulam-se também a reflexão, o interesse, a descoberta, entre outros.

A AÇÃO DO EDUCADOR

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas. (LIMA, 1991).

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, preferências, capacidades e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade. (KISHIMOTO, 2003).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade. Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela. Ou seja, a brincadeira possibilita a ação com significados, além disso, as situações

imaginárias fazem com que as crianças sigam regras, pois cada “faz-de-conta” supõe comportamentos próprios da situação. Desde o momento em que nascem e à medida que crescem, as crianças se esforçam para agir e se relacionar com o ambiente físico e social que as rodeia – um mundo de objetos relações e sentimentos que, pouco a pouco, vai se ampliando e que elas procuram todo o tempo compreender. Nesse esforço, constroem conhecimentos sobre a realidade e podem ir se percebendo como indivíduos únicos entre outros indivíduos. Em cada momento desse processo de conhecimento, as crianças utilizam instrumentos diferentes e sempre adequados as suas condições de pensamento. Quando está brincando, a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu conhecimento desse mundo se amplia, porque, nessa atividade, ela pode fazer de conta que age como os adultos agem, imaginando realizar coisas que são necessárias para operar com objetos com os quais os adultos operam, e ela ainda não. O que motiva a brincadeira não é o resultado das ações, isto é, transportar-se para outro lugar, mas sim o próprio processo da atividade. O alvo das brincadeiras das crianças pequenas é a ação e não seus resultados. As necessidades que satisfazem são de conhecimento do mundo em que os homens agem e no qual precisa aprender a viver.

A maneira de brincar das crianças evolui à medida que elas crescem, suas condições de pensamentos se desenvolvem, e intensifica-se também seu processo de socialização. Isso fica evidente quando observamos crianças de idade diferentes brincando juntas. Em cada estágio de desenvolvimento do pensamento, os jogos infantis têm características específicas. A atividade lúdica de uma criança entre três e quatro anos é diferente daquela de uma criança em idade escolar ou da de um adulto.

Em relação ao conceito de brinquedo, pode-se concordar com a definição anteriormente apresentada, mas adotamos concepções diferentes em relação ao jogo e a brincadeira. O jogo não pode ser caracterizado apenas pelo seu simbolismo, ou seja, pela situação imaginária que a criança cria ao representar uma realidade; pela existência de regras, visto que, existem muitas brincadeiras que possuem regras. Portanto para caracterizarmos o jogo devemos observar, além da situação imaginária e da existência de regras, a presença clara de um vencedor, pois é este último elemento que distingue o jogo da brincadeira.

CONCLUSÃO

A brincadeira é uma atividade própria das crianças. É a forma de estarem diante do mundo social e físico e interagirem com ele, o caminho pelo qual entram em contato com outras pessoas e com as coisas, o instrumento para a

construção coletiva do conhecimento. As crianças necessitam brincar para serem elas mesmas, para desenvolverem-se, para construir conhecimentos, expressarem suas emoções e entenderem o mundo. Pode-se afirmar que elas têm o direito de brincar e que os adultos têm o dever e a obrigação de possibilitar o exercício desse direito, assegurando a sobrevivência dos sonhos e promovendo uma construção de saberes.

Desde muito cedo, o jogo é de fundamental importância na vida da criança, por serem considerados meios de compreender e intervir diretamente nos processos cognitivos. Quando brinca, a criança explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, construindo, desse modo, a compreensão da realidade na qual está inserida e que se amplia à medida que estabelece processos de abstração. O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

É importante entender e incentivar a capacidade criadora da criança, pois isto constitui uma das formas de como ela se relaciona e recria o mundo, numa perspectiva da lógica infantil. Pode-se afirmar que as dificuldades existem, porém com força de vontade e persistência elas são superadas e a recompensa pelo trabalho está no olhar de cada criança que descobre um pouco mais da vida com a ajuda, o incentivo e o apoio do educador. O trabalho pedagógico é muito gratificante, mas acima de tudo é um compromisso no qual o educador vivencia experiências novas e únicas durante todo o processo ensino-aprendizagem. Para concluir, o brincar é instrumento de ilustração prática complementando a teoria, porém, muito enriquecedor, desacomoda o sujeito desafiando a se movimentar e interagir com seu espaço, respeitar as regras, a clareza de comunicação, o fortalecimento do vínculo afetivo entre o grupo, a desinibição, a confiança de uns para com os outros, entre outras questões de valores, como solidariedade, amizade, compreensão e outros conhecimentos que se articulam entre si, ligados por uma teia ou uma grande rede incorporando-se um no outro. .

A proposta lúdica, centrada no brincar no espaço educativo, articula a convivência tolerante com as diferenças e que cada momento é único, subjetivo e singular. Cheio de mistérios, encantamentos, desencantos, conquistas e desafios incompreensíveis.

Brincar é instrumento de ilustração prática complementando a teoria, porém, muito enriquecedor, desacomoda o sujeito desafiando a se movimentar e interagir com seu espaço, respeitar as regras, a clareza de comunicação, o fortalecimento do vínculo afetivo entre o grupo, a desinibição, a confiança de uns para com os outros, entre outras questões de valores, como solidariedade, amizade, compreensão e outros conhecimentos que se articulam entre si,

ligados por uma teia ou uma grande rede. O brincar, no espaço educativo, articula a convivência tolerante com as diferenças e que cada momento é único, subjetivo e singular.

Disponível em:
<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com.br/2015/01/a-importancia-do-ludico-na-educacao.html>

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial Deficiência Mental – Erenice Natália Soares Carvalho. – Brasília: SEESP, 1997, p. 97.

D'ANTINO, M.E.F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOVAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: memom: SENAC, 1997.

Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Tradução: Juan Acunã Llorens. Porto Alegre. Artmed, 1996, MINAYO, M.C.S.

ETNO Matemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática. 5ª Ed, 1998 PARRA, Cecilia.

FONTANA, Roseli A. C., e CRUZ, Maria Nazaré, Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Saraiva 1997.

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M., O brincar e suas teorias. São Paulo; Pioneira, 2002.

LIMA, Elvira C. A. S., et al., O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-Escola. São Paulo: FDE, 1991.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. 3ª edição. Brasília 2001

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR

Andressa Carolina Medeiros¹ ,

Rachel de Maya Brotherhood²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as condições de inclusão de alunos com problemas de aprendizagem em uma escola particular de Ensino Fundamental na cidade de Maringá/PR. Uma vez localizadas as crianças com tais problemas, serão analisados os diagnósticos e estudados os transtornos, os distúrbios e as dificuldades escolares. Por meio de questionários, pais e responsáveis revelarão suas impressões sobre essa escola regular, pelo o ponto de vista do processo inclusivo. Além disso, será analisada a formação dos professores e equipe pedagogia para atender tais alunos. Espera-se, ao final, verificar os métodos desenvolvidos pela escola para integrar essas crianças com problemas de aprendizagem, a capacitação dos professores e o papel da família no processo.⁷²

INTRODUÇÃO

Atualmente fala-se muito em inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Este conceito ganhou força a partir da metade do século XX, impulsionado por considerações que provinham de diversos campos da ciência acerca do processo de desenvolvimento e, sobretudo, das concepções de deficiência e de educação especial delas decorrentes (MARCHESI, 2008).

Na verdade, a educação especial existe desde o século XVI na Europa, como um cuidado meramente de custódia. Era comum a institucionalização em asilos e manicômios como forma de tratamento oferecido aos jovens

⁷² Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, Maringá - PR; Programa de Iniciação Científica do Cesumar (PICC). andressaeaylans@hotmail.com 2 Orientadora e Docente do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. rachel.maya@cesumar.br

considerados desviantes. Entretanto, essa prática era totalmente segregada da sociedade. Somente no século XIX, com a escolaridade obrigatória, as crianças até então excluídas do processo formal de ensino passaram a frequentar os ambiente escolares, porém em classes especiais. Mas, no século XX, devido à crescente indústria de reabilitação dos mutilados de guerra, a sociedade, e mais especificadamente a educação, adquiriu conhecimentos que permitiu um novo tratamento às crianças e jovens com necessidades especiais (MENDES, 2006). Esta nova visão das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças e jovens levou à busca de formas de avaliação mais centradas nas possibilidades e nos progressos dos alunos do que nas suas dificuldades. Evidenciou também a necessidade de professores com formação especial para atender essas crianças com dificuldades de aprendizagem.⁷³

Mori (2009) traça o histórico desse processo de avanço no atendimento de pessoas com dificuldades e ressalta que, no século XX, a partir da segunda metade da década de 1980 e da década de 1990, passou-se a defender um sistema educacional único para todos os alunos. Para tanto, seria necessário reformular os currículos das escolas e também as formas de avaliação, a fim de implantar uma política educacional consistente voltada para a escolarização de todos. Além das mudanças no âmbito escolar, a autora ressalta que seria necessária uma intervenção na sociedade, de modo que esta se tornasse mais inclusiva.

Fala-se em “inclusão” e “inclusão total”. Os inclusionistas defendem a manutenção das escolas e serviços especiais para os indivíduos que quisessem deles usufruir. Entretanto, os inclusionistas totais defendem a extinção imediata daqueles serviços especiais e a colocação de todas as crianças e jovens em escolas regulares (MORI, 2009). Para Martín e Gonzáles-Gil (2011), a inclusão escolar deve ser total:

⁷³ idem

[...] a Educação Inclusiva parte do princípio que todos os alunos têm direitos: os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de comportamento, etc..., e evidentemente todos os demais; numa palavra TODOS com suas singularidades pessoais e sociais (MARTÍN; GONZÁLEZ-GIL, 2011, p. 151-152).

O quadro descrito e os avanços alcançados, no entanto, ainda não garantem um processo inclusivo adequado, face ao despreparo do sistema escolar para receber as crianças e jovens com limitações. E esse despreparo é observado tanto em estrutura física, quanto em escassez de pessoal qualificado, bem como na compreensão pela sociedade dos desafios da inclusão.⁷⁴

Por isso, determinar as condições de inclusão hoje presentes nas escolas brasileiras é fundamental para definir a realidade, as necessidades e os caminhos deste processo. Embora as leis brasileiras, desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96, capítulo V) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outras, garantam legalmente esse direito, sabe-se que sua efetivação em todas as escolas ainda não é uma realidade. Portanto, a contribuição desta pesquisa consiste em analisar as condições de inclusão na escola regular, o que poderá trazer uma efetiva contribuição para identificar os óbices e indicar os rumos de uma inserção genuína. Por outro lado, como sou estudante de Pedagogia e atuo como estagiária em uma escola particular de Ensino Fundamental na cidade de Maringá, trabalho com crianças que apresentam problemas de aprendizagem. Então, analisar este processo virá também a contribuir para o melhor desenvolvimento de minha ação por meio de minha formação.

Caracteriza-se, portanto, como o objetivo principal deste trabalho a determinação das condições de inclusão de crianças com problemas de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola

⁷⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, Maringá - PR; Programa de Iniciação Científica do Cesumar (PICC). andressaeaylans@hotmail.com 2 Orientadora e Docente do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. rachel.maya@cesumar.br

particular da cidade de Maringá/PR, e a participação dos pais, como forma representativa da sociedade, frente ao processo. E para que se alcance esse objetivo, serão necessários alguns objetivos específicos, a saber:

a) identificar as crianças com problemas de aprendizagem que frequentam a escola e os diagnósticos realizados;

b) determinar as relações entre as famílias das crianças que apresentam problemas de aprendizagem e a escola, a fim de caracterizar a participação dos pais ou responsáveis no processo de inclusão e apontar o nível de entendimento e satisfação com este processo a partir de questionário;

c) descrever os mecanismos desenvolvidos pela escola para integrar as crianças com problemas de aprendizagem;

d) identificar a formação inicial e continuada dos professores para participarem do processo de inclusão e, finalmente,

e) realizar levantamento das lacunas e necessidades presentes na escola em relação ao processo de inclusão de crianças com problemas de aprendizagem.

A metodologia utilizada, de acordo com Sampieri (2006), classifica a pesquisa como descritiva, pois o objetivo da pesquisa é descrever, segundo uma abordagem qualitativa, as características de um fenômeno em um contexto por meio de coleta de informações.

MÉTODO

O trabalho foi desenvolvido em uma escola particular com Ensino Fundamental e Médio da cidade de Maringá/PR, onde estão matriculadas crianças com diagnósticos de problemas de aprendizagem.

Para Sánchez (2004), as dificuldades de aprendizagem representam um tipo de Transtorno do Desenvolvimento (TD) e são classificadas como Transtornos da Aprendizagem. Para o autor, é importante diferenciar as Dificuldades de Aprendizagem dos demais transtornos do desenvolvimento.

Trata-se de diferenciá-las do Retardo Mental, dos Transtornos Profundos, do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e dos Transtornos de Comunicação. Essa diferenciação é necessária afinal, pois, de acordo com o autor, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), presente no diagnóstico de alguns alunos desta pesquisa, pode ocorrer na ausência de problemas na aprendizagem.

O TDAH caracteriza-se pela desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade inadequadas à etapa do desenvolvimento da criança causando grande impacto na vida familiar, escolar e social. As causas do TDAH não são totalmente conhecidas, mas estudos científicos revelam que as crianças e jovens com TDAH apresentam alterações na região frontal orbital. Essa região cerebral é uma das mais desenvolvidas nos seres humanos e é responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. Assim, os sujeitos com TDAH são normalmente considerados inconvenientes, grosseiros, preguiçosos e indiferentes (BENCZIK, 2000 apud GALLO e ALENCAR, 2011).

O tratamento para TDAH deve ser multimodal, isto é, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que a criança precisa aprender para lidar com seu transtorno. Estudos científicos apontam a terapia comportamental-cognitiva como a que tem melhores resultados em ensinar a criança a lidar com sua situação. O medicamento mais comum utilizado é o cloridrato de metilfenidato, mais conhecido com o nome comercial Ritalina (BENCZIK, 2000 apud GALLO e ALENCAR, 2011, p. 186).

Já a dislexia, também mencionada na pesquisa, compõe, de acordo com Snowling e Stackhouse (2004), as Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Ou seja,

Trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado. O

Quociente Intelectual (QI) a ser considerado como critério seletivo deverá ser igual ou superior a 80, mas a literatura especializada ilustra casos de dislexia com indivíduos portadores de QI > 115 ou superior (FONSECA, 2009, p. 340).

Para uma um indivíduo disléxico, a leitura é sempre lenta e muito laboriosa. De acordo com Fonseca (2009, p. 340), a equivalência auditivo-visual (fonemaoptema), visuo-gráfica (optema-grafema) e auditivo-verbal (fonema-articulema) parece ser bloqueada por um déficit fonológico específico, que afeta o reconhecimento e a utilização rápida de palavras, assim como a sua decodificação e compreensão.

Por isso, normalmente a criança disléxica não aprende a ler no tempo adequado ou esperado, independentemente do nível de inteligência ou das condições pedagógicas satisfatórias.

Inicialmente foram identificados os diagnósticos e as crianças com problemas de aprendizagem. A orientadora pedagógica da escola disponibilizou o documento contendo a identificação do aluno e seu respectivo diagnóstico. Esse documento é entregue aos professores a fim de situá-los sobre a situação de cada aluno, bem como para aplicar possíveis mediações especiais.

Em seguida foram observadas as condições de inclusão na escola considerando se: o processo de avaliação a que são submetidas, os mecanismos disponibilizados pela escola (material de apoio, acompanhamento, reforço, etc.) e a formação inicial e continuada dos professores e demais componentes da equipe pedagógica. Esses dados foram coletados em documentos oficiais da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A opinião dos pais ou responsáveis pela criança também constitui um elemento de análise da pesquisa. Por meio de questionário, foi possível apreender a percepção e nível de entendimento dos pais ou responsáveis pelas crianças acerca das dificuldades de aprendizagem e a ação da escola no processo de inclusão.

Dentre os 158 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, vinte e três apresentam algum problema de aprendizagem.

Escolheu-se uma amostra não aleatória de dezessete alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental diagnosticados, a fim de aplicar o questionário nos respectivos pais ou responsáveis. O motivo da escolha desses alunos foi a sugestão da orientadora da escola com o argumento de que os pais dos demais alunos são resistentes em relação à situação do(a) filho(a) apresentar problemas de aprendizagem.

Não foi viável marcar um encontro com os pais a fim de aplicar o questionário, pois a maioria trabalha em horário comercial. Então, foram entregues os questionários para que cada aluno levasse para os pais responderem. Da amostra de dezessete alunos, apenas nove entregaram o questionário respondido.

Os alunos da amostra foram identificados pela letra inicial do nome seguindo pela série cursada e pela idade. Assim, L610 significa a letra inicial do nome, a série, 6º ano e a idade, 10 anos. Portanto, o espaço amostral é composto por: L610, V611, J714, T813, E812, E813, K812, F814 e A915.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi mencionado, são 23 alunos diagnosticados em um total de 158 alunos, ou seja, a escola possui 14, 55% alunos com algum problema de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Estes alunos estão distribuídos da seguinte forma:

TABELA 1: Distribuição dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DIAGNÓSTICO
6º ANO A	16	3
6º ANO B	12	2
7º ANO A	26	2
7º ANO B	24	1
8º ANO A	30	6

8º ANO B	13	3
9º ANO	37	6

Para atender a esta demanda, a escola oferece algumas condições específicas para o acompanhamento dos estudos pelos alunos. Para aqueles que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola oferece aulas no contraturno, momento em que o aluno recebe mediação e interage com outros indivíduos a fim de obter uma aprendizagem significativa. As aulas de contraturno da escola fazem parte um projeto que tem como base a Teoria Histórico Cultural, na qual a mediação e a interação entre os indivíduos são fatores considerados essenciais para o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os alunos se apropriam do conhecimento histórico e culturalmente produzido por intermédio das pessoas mais experientes e dos artefatos culturais, à medida que convivem em seu meio social, principalmente na escola.

As aulas no contraturno possibilitam ao aluno um momento de apreender, elaborar e re significar conceitos por meio de atividades lúdicas a fim de auxiliar a apropriação dos conteúdos das aulas do ensino regular. No contraturno os alunos exercitam a lateralidade, a coordenação motora fina, sequência temporal e espacial, o raciocínio matemático por meio de jogos, o uso da linguagem como uma forma de comunicação social, entre outros.

Além do contraturno, a escola também oferece monitorias da disciplina de Matemática para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A avaliação dos conteúdos para os alunos com diagnósticos é realizada com mediação individualizada pelos professores. Em casos mais específicos como dislexia, a prova é impressa em papel colorido (rosa, amarelo, verde, azul ou cinza), a fim de possibilitar uma leitura mais confortável. De acordo com o Regimento Escolar, erros ortográficos em qualquer disciplina devem ser descontados da pontuação final da prova. Entretanto, para os alunos disléxicos essa regra não se aplica. Alguns alunos dispõem de mais tempo para a execução

da prova. E, em um caso particular, de um aluno que apresenta problema no sistema nervoso central e tem a coordenação motora fina comprometida, a prova pode ser realizada em casa.

A equipe pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental é formada por dezesseis professores, duas coordenadoras, uma orientadora e uma psicóloga, sendo o nível de formação distribuído da seguinte forma: todos os professoras são graduados, 43,75% têm especialização e apenas um tem mestrado. Dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nenhum é pós-graduado em psicopedagogia ou em algum curso mais específico para atender os alunos com problemas de aprendizagem. As duas coordenadoras são graduadas em pedagogia e especialistas em psicopedagogia.

Com o intuito de respaldar a prática pedagógica dos professores em relação aos alunos inclusivos, a orientadora, que é pedagoga especialista em psicopedagogia e mestre em educação, elabora um relatório contendo o nome do aluno e o problema de aprendizagem de cada um. Além desse relatório, a orientadora também disponibiliza cartilhas sobre como deve ser a intervenção do professor diante de cada problema de aprendizagem. No Conselho de Classe, os professores discutem sobre situação de cada estudante, apontando medidas que podem auxiliar o desenvolvimento do mesmo.

De acordo com os dados dos pais ou responsáveis pelos alunos que foram coletados por meio do questionário, têm-se algumas considerações. Observe a tabela:

TABELA 2: Distribuição das respostas dos nove pais ou responsáveis às questões que seguem o modelo proposto por Sampiere (2006)

PERGUNTA	Si	Provavelme	Não	Provavelme	Não
RESPOSTA	m	nte sim	tenho	nte não	
		2	Verteza	0	0
1 O aluno gosta de ir à escola?	7	2	0	1	2
	4		0		
2 O aluno tem o hábito de estudar em casa?		1		3	2
	3		0		
3 O aluno tem o hábito de leitura?		2		0	0
	7		0		
4 O aluno faz as tarefas passadas pelos professores?					

Quanto à certeza de que o(a) filho(a) gosta de ir à escola e de que faz as tarefas de casa passadas pelos professores, 77,77% dos pais responderam afirmativamente e 22,23% revelaram incerteza ao marcarem a opção “provavelmente sim”. Sobre os hábitos dos filhos de estudar em casa, 44,43% dos pais responderam que os filhos têm o hábito de estudar em casa, 22,23% responderam negativamente, e 33,34% marcaram a opção “provavelmente sim” ou “provavelmente não”. E, por fim, sobre o hábito dos filhos de realização de leituras, 33,33% responderam afirmativamente, 22,23% responderam negativamente e 44,44% não tiveram certeza se o filho costuma ler, pois responderam entre “provavelmente sim” e “provavelmente não”.

Comparando-se as respostas dos pais com os diagnósticos dos respectivos filhos, pode-se observar que os pais que mostraram incerteza quanto à rotina e hábitos dos filhos em relação aos estudos, são os mesmos que não souberam responder se o filho apresenta algum problema de aprendizagem, como será visto mais adiante. Dentre os seis pais que marcaram alternativas de incerteza “provavelmente sim” e “provavelmente não”, apenas um acompanha as tarefas do filho (aluno L610). Os demais pais não auxiliam seus filhos com

o argumento de que eles não pedem ajuda e quando precisam recebem auxílio do irmão mais velho.

Já três, dentre os nove pais, que responderam as quatro primeiras perguntas do questionário expressando certeza nas respostas, seja com “sim” ou “não” auxiliam seus filhos nos deveres escolares em casa.

Dos nove alunos entrevistados, quatro já ficaram retidos em alguma série por não acompanharem o conteúdo, são eles V611, J714, F814 e A915. Desses quatro alunos, dois mudaram várias vezes de escola, J714 mudou três vezes e F814 quatro vezes. Dos que nunca ficaram retidos, apenas E812 mudou de escola uma vez.

Somente dois alunos frequentam aulas particulares. F814 tem aulas particulares de todas as disciplinas com uma psicopedagoga e A915 frequenta aulas de matemática.

Na questão sobre as dificuldades enfrentadas pelos filhos em relação aos estudos, todos os pais responderam coerentemente com o diagnóstico realizado pela escola. Entretanto, na questão sobre o tratamento que o filho está realizando, três pais não souberam responder, pois deixaram em branco. Ao comparar as respostas dos pais com os diagnósticos da escola, conclui-se que a minoria dos pais desconhecem as necessidades psicopedagógicas dos filhos.

Dos quatro pais que não responderam sobre quem indicou o tratamento para o filho, dois são aqueles que não souberam responder o diagnóstico do problema de aprendizagem, são os respondentes de T813 e A915. Os demais pais são os respondentes de dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (alunos J714 e E812), sendo necessárias apenas medidas estratégicas de ordem metodológica para a superação do problema, como mediação individualizada e apoio familiar, entre outras.

Em relação à procura de outros especialistas para o filho, seis dos nove pais responderam ter consultado mais de um, entre neurologista, psicólogo e psicopedagogo. Apenas três respondentes (alunos L610, T813 e A915) afirmaram não ter procurado outros profissionais. Porém, esses alunos são

acompanhados pela equipe de apoio escolar composta por psicóloga, psicopedagoga e pedagoga.

Sobre a participação dos alunos no contraturno escolar, momento em que aspectos da aprendizagem são reforçados pela utilização do lúdico, houve a frequência de seis alunos, sendo três (L610, V611 e F814) com frequência de um semestre um ano e três alunos (J714, K812 e A915) com frequência de um semestre. Na avaliação dos pais, apenas dois (respondentes de L610 e V611) afirmaram ter sido negativa a participação do filho no contraturno, com o argumento de que era muito cansativo acordar cedo. O contraturno escolar é realizado uma vez por semana das oito às dez e meia da manhã.

Na opinião de oito pais, a escola se preocupa em favorecer o desenvolvimento global de seus filhos. Entre as atividades citadas estão monitorias de matemática, projetos de Ciências, campeonatos esportivos, feiras culturais, entre outras. Apenas o respondente de V611 afirmou estar insatisfeito com a qualidade do ensino oferecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, é possível observar que a escola tem uma postura comprometida com o processo de inclusão. Os alunos recebem aulas de contraturno, monitorias, mediação individualizada e condições específicas para a realização de provas, acompanhamento psicológico e psicopedagógico, além de atividades que promovem integração entre os alunos, como feiras culturais, campeonatos esportivos, entre outras. No que tange a equipe docente, como nenhum professor dos anos finais do Ensino Fundamental possui formação em educação especial, a orientadora oferece meios para esses professores atenderem de forma mais específica os alunos de inclusão.

Por ser uma escola pequena, existe considerável número de alunos com necessidades educacionais especiais, são 14,55%. Este dado pode ser determinante para a escola no sentido de desenvolver ações para esses alunos

acompanharem os estudos. E, ainda, observando a forma de inclusão praticada, é possível concluir que a escola defende a inclusão total. Afinal, todos os alunos do mesmo ano convivem na mesma sala de aula do ensino regular, como foi explicitado na TABELA 1.

Por fim, em relação ao papel da família, pôde-se observar seu engajamento frente ao processo. Da amostra considerada, a maioria dos pais – seis dentre nove – soube falar o diagnóstico do filho, bem como as principais dificuldades do mesmo em relação aos estudos. Além disso, de cinco alunos que receberam indicação para realizarem o tratamento, duas indicações foram da própria família. Isso pode significar que os pais estão cada vez mais informados e preocupados em garantir melhores condições de desenvolvimento aos filhos.

REFERÊNCIAS

CIASCA, S. M. (Org). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. 4. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FONSECA, V. da. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. Revista. psicopedagogia., São Paulo, v. 26, n. 81, 2009 . Disponível em . Acesso em 15 ago. 2012.

GALLO, Alex Eduardo; ALENCAR, Juliana da Silva Araújo (Org.) CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ Núcleo de Educação a Distância. Psicologia do desenvolvimento da criança. Maringá: [s.n.], 2011.

MARTÍN, P. S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiências de inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, D. (Org.). Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Tradução de Joaquim Colôa Dias, Maria

Bibiana Magalhães, David Rodrigues. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 149-155.

MARCHESI, Álvaro; FREITAS, Naila Tosca de. O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-559, set/dez. 2006. Disponível em: . Acesso em: 17 fev. 2012.

MORI, N. N. R. Segregação, integração/inclusão escolar: a educação de pessoas com necessidades especiais. In: Aparecida Meire Calegari-Falco. (Org.). Sociologia da Educação: olhares para a escola de hoje. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009, v.1, p.113-125.

SAMPIERI, R. H.; LUCIO, P. B.; COLLADO, C. F. Metodologia de pesquisa. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÁNCHEZ, J-N. G. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. et al. Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Principais Distúrbios de Aprendizagem

Disponível em: <https://www.iped.com.br/materias/educacao-e-pedagogia/principais-disturbios-aprendizagem.html>

Entenda os principais distúrbios de aprendizagem

Disponível em: <https://neurosaber.com.br/entenda-os-principais-disturbios-de-aprendizagem/>

OLIVEIRA, LUANA FERREIRA SILVA DE. UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES INSTITUTO A VEZ DO MESTRE PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”

Disponível em https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas_posdistancia/38323.pdf

Diagnóstico Como identificar um distúrbio de aprendizagem?

Disponível em: <https://neurosaber.com.br/como-identificar-um-disturbio-de-aprendizagem/>

Tratamento de distúrbios de aprendizagem

Disponível em: <https://neurosaber.com.br/entenda-os-principais-disturbios-de-aprendizagem/>

FERRAMENTAS DE ENSINO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Disponível em: <https://www.acasacuca.com.br/dificuldade-aprendizado/>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Parecer n.17, de 03 de julho de 2001.** Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 1990.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SENF, G. M. Issues surrounding the diagnosis of LD. In: KRATOCHWILL, T. (Ed.). **Advances School Psychology.** New Jersey: Ed. Hillsdale, 1981.

_____. LD as sociologic sponge: wiping up life's spills. In: VAUGHN, S.; BOS, C. (Ed.). **Research in LD.** Boston: College-Hill Publication, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Ponto de apoio: perguntas e respostas. São Paulo, 2010. Disponível em: . Acesso em: 27 out.

2010. BASTOS, J. A. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, N. T.;

OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 14, p.195-206.

BOSSA. N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?. Porto Alegre: Artmed, 2000. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: . Acesso em: 27 nov. 2010. _____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: . Acesso em: 27 nov. 2010. _____.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. CIASCA, S. M.

Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, S. M. (Org.). Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. cap. 1, p. 19-31.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. de F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (Org.). Distúrbio de

aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. cap. 3, p. 55-65. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.

Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. DEUSCHLE, V.

P.; DONICHT, G.; PAULA, G. R. Distúrbios de aprendizagem: conceitualização, etiologia e tratamento. Universidade Federal de Santa Maria. Rio 53 Grande do Sul, 2006. Disponível em: Acesso em: 07 set. 2009.

DROCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FARREL, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GABANINI, A. P. N.; WAJNSZTEJN, A. B. C.; WAJNSZTEJN, R. Dislexia. In: WAJNSZTEJN, A. B. C.; WAJNSZTEJN, R. Dificuldades escolares: um desafio superável-medicina/psicologia. 2. ed. São Paulo: Ártemis editorial, 2009. cap. 14, p. 159-174. GARCIA, J. N.

Manual de dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, B. L. A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed., São Paulo: Atica, 2008. MAIOTTO, C. Você sabe o que é discalculia? SIS.SAÚDE, Porto Alegre, jan. 2009. Disponível em: . Acesso em: 19 out. 2009. MANHANI, L. P. de S. et al. Uma caracterização sobre distúrbios de aprendizagem.

Revista da ABPp, São Paulo, 2006. Disponível em: . Acesso em: 25 out. 2009. MARTINS, V. O direito dos portadores de dislexia ao atendimento educacional especial. Educação On-Line, Ceará, set. 2004. Disponível em: . Acesso em: 29 out. 2009.

MEZADRI, L. dos S. Intervenções psicopedagógicas em alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa. In: WAJNSZTEJN, A. B. C.; WAJNSZTEJN, R. Dificuldades escolares: um desafio superável-medicina/psicologia. 2. ed. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009. cap. 5, p. 59-70. 54 MOOJEN, S.; FRANÇA, M.

Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 12, p. 165-180.

OHLWEILER, L. Introdução. In: ROTTA, N. T; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 1, p. 15-20. RELVAS, M. P. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

RODRIGUES, S. das D.; CASTRO, M. J. M. G. de; CIASCA, S. M. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. Rev. CEFAC, São Paulo, v.11, n.2, abr./jun. 2009.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita - dislexia. In: ROTTA, N. T; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 10, p. 131-150. SAMPAIO, S. M. M. de A. Distúrbios e transtornos. Psicopedagogiabrasil, Salvador, 2004. Disponível em: . Acesso em: 02 out. 2009. SÁNCHEZ, J. N. G. Dificuldade de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARAVALI, E. G. Dificuldades de aprendizagens e interação social: implicações para a docência. Taubaté: Cabral, 2005. SELIKOWITZ, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. SMITH, C. STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, F. R. de; SANTUCCI, P. P. Diagnóstico diferencial: dislexia e distúrbio de aprendizagem. In: WAJNSZTEJN, A. B. C.; WAJNSZTEJN, R. Dificuldades escolares: um desafio superável-medicina/psicologia. 2. ed. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009. cap. 8, p.175-186. 55 SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Org.). Dislexia, fala e linguagem: um manual profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, Maringá, nº 3, set. 2007. Disponível em: . Acesso em: 04 set. 2009.

ZANELI, C. C. et. al. Discalculia: o Distúrbio Específico da Matemática. In: WAJNSZTEJN, A. B. C. ; WAJNSZTEJN, R. *Dificuldades escolares: um desafio superável-medicina/psicologia*. 2. ed. São Paulo: Ártemis editorial, 2009. cap. 9, p. 187-191. ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003

NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **180 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

