

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUC/RS

NEUZA BARBOSA MICHEL

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA DE ALUNOS  
DISLÉXICOS EM ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO/RS**

PORTO ALEGRE

2009

NEUZA BARBOSA MICHEL

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA DE ALUNOS  
DISLÉXICOS EM ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada para  
obtenção do título de Mestre

Programa de Pós-Graduação Em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do  
Sul - PUC/RS

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

PORTO ALEGRE

2009

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

NEUZA BARBOSA MICHEL

### **ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA DE ALUNOS DISLÉXICOS EM ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO/RS**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS.

Aprovada em: Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (orientador)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

---

Prof. Dr.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

---

Prof. Dr.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente a Deus que vem dando-me saúde o suficiente para eu poder trabalhar e ir atrás dos meus sonhos.

À Secretaria Municipal de Educação e à Secretaria Municipal da Saúde do município de Esteio que me concederam autonomia, confiança e espaço para a realização deste trabalho.

Aos pais que confiaram seus filhos e seus problemas à integridade deste trabalho.

Às crianças que permitiram investigar suas dificuldades a serviço da pesquisa e da ciência.

Ao meu professor e orientador Dr. Claus Stobäus que me ouviu, me incluiu.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos que compartilham e acreditam, teorizam e praticam a idéia de um sujeito pertencente a todos os espaços que exigem ética, respeito e valorização a vida na singularidade de cada ser e, em especial, ao meu querido Cláudio L. Dusik, que me passa que o mundo é possível.

“Se as cores se misturam pelos campos  
É que flores diferentes vivem juntas [...]”  
(Roberto Carlos)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo descrever o motivo de desenvolver uma adaptação no currículo escolar para alunos com dislexia. O estudo foi realizado com três estudantes do ensino fundamental das escolas municipais de Esteio/RS que chegaram para atendimento psicopedagógico no posto de saúde, cujo diagnóstico para a dificuldade de aprendizagem era dislexia. A partir do momento que se levantou a hipótese de que a criança ou o adolescente tivesse o transtorno, iniciou-se o processo de investigação, sendo necessária avaliação multidisciplinar para a conclusão do diagnóstico. Concomitante ao atendimento psicopedagógico, investigou-se os conhecimentos que a equipe pedagógica e professores tinham sobre dislexia e orientou-os nas defasagens de conhecimento desse transtorno, através de textos e/ou encontros que tratam sobre o tema. As escolas foram orientadas a trabalhar com Adaptação Curricular Individualizada para esses alunos (ACIs) e realizou-se também atendimentos com os pais, explicando-lhes sobre o transtorno de dislexia e orientando-os como poderiam contribuir com desenvolvimento da aprendizagem do filho. A partir dos dados pôde-se descrever, de modo geral, que os professores dizem ter conhecimentos "conceituais" sobre dislexia, necessitando aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Quanto aos alunos, o trabalho vem mostrando resultados na diminuição do fracasso escolar e no desenvolvimento do seu bem-estar, visto aprender a lidar com essa dificuldade. Em relação ao motivo de desenvolver uma adaptação no currículo escolar para alunos com dislexia, foi possível descrever que as adaptações não são rígidas nem permanentes, à medida que a aprendizagem do aluno avança, se modifica, ou até mesmo, quando não se está percebendo que a ACI está beneficiando a sua aprendizagem, esta deve ser reorganizada pelos professores e equipe pedagógica. As considerações refletem que chegar ao diagnóstico de Dislexia não é simples, e que independente de diagnóstico precisamos conhecer em cada aluno, desde o momento em que entra para a escola, onde ele se situa em termos de habilidades escolares.

Palavras-chave: atendimento psicopedagógico. Dificuldades de aprendizagem. Dislexia. Adaptação Curricular Individualizada.



## **ABSTRACT**

This present research has as objective describes the reason of developing an adaptation in the school curriculum for students with dyslexia. The study was accomplished with three students of the fundamental education of the municipal schools of Esteio city, RS state, that arrive for service psychopedagogic at the health center, whose diagnostic for the learning difficulty was dyslexia. Starting from the moment that got up the hypothesis that the child or the adolescent had the disturbed, the investigation process began, being necessary evaluation multidiscipline for the conclusion of the diagnostic. Concomitant to the service psychopedagogic, it is investigated the knowledge that the pedagogic team and teachers have on dyslexia and it guides them in the discrepancies of knowledge of this trouble, through texts and/or encounters that treat on the theme. The schools are guided to work with Individualized Collegiate Curricula Adjustments (ICCA) for those students and also takes services for the parents, explaining up above dyslexia and guiding as they can contribute with development of the son's learning. Starting from the data it could be described, in general, that the teachers say have conceptual knowledge up above dyslexia, needing to deepen the knowledge on the theme. Up above the students, the work is showing results in the decrease of the school failure and in the development of his well-being, already to learn to work with that difficulty. In relation to the reason of developing an adaptation in the school curriculum for students with dyslexia, it was possible to describe that the adaptations are not rigid nor permanent, and as the student's learning advance, modifies, the ICCA is benefitting his learning, for this cause the curricula should be reorganized by the teachers and pedagogic team. The considerations ponders than to arrive to the diagnostic of Dyslexia it is not simple and, independent of the diagnostic, we needed to perceive each one of the students, early the moment he enters to the school, where he is in terms of school abilities.

Word-key: psychopedagogic service. Learning difficulties. Dyslexia. Collegiate Curricula Adjustments.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	-	Associação Brasileira de Dislexia
ACI	-	Adaptação Curricular Individualizada
CEMEI	-	Centro Municipal de Educação Inclusiva
FAA	-	Ficha de Atendimento Ambulatorial
FAR	-	Ficha Ambulatorial de Reuniões
LA	-	Laboratório de Aprendizagem
NDR	-	Nível do Desenvolvimento Real
NEE	-	Necessidade Educativa Especial
QI	-	Quociente de inteligência
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	-	Zona de Desenvolvimento Real

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1 - Produção escrita de paciente com Dislexia. Caso I.....	77
FIGURA 2 - Produção escrita de paciente com Dislexia. Caso II.....	82
FIGURA 3 - Produção escrita de paciente com Dislexia. Caso III.....	89
TABELA 1 - Categorias de Conteúdo levantadas a partir das entrevistas .....	90
TABELA 2 - Conhecimentos dos professores sobre dislexia por categoria .....	90
TABELA 3 - Necessidade dos Professores de Informações sobre Adaptação Curricular Individualizada por Categoria .....	92

## **LISTA DE APÊNDICE E ANEXOS**

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	112
---	-----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
2.1 Diversidade, Currículo e Avaliação na Perspectiva da Inclusão.....	18
2.2 Transitando Pelos Estudos de Vygotsky .....	35
2.3 Características da Dislexia .....	47
2.3.1 Leitura e dislexia .....	49
2.3.2 Etiologia .....	52
2.3.3 Classificação.....	52
2.3.4 Genética e dislexia.....	54
2.3.5 Áreas cerebrais envolvidas na leitura .....	55
2.3.6 Quadro clínico e diagnóstico .....	56
2.3.7 Tratamento .....	58
2.3.8 O que versa a Associação Brasileira de Dislexia.....	59
2.4 Adaptação Curricular Individualizada: Pontos e Contrapontos – Estudos que se Realizam .....	64
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	66
3.1 Problema .....	66
3.2 Objetivos .....	66
3.2.1 Objetivo Geral .....	66
3.2.2 Objetivos Específicos.....	66
3.3 Tipo de Pesquisa.....	67
3.4 Participantes.....	67
3.5 Procedimentos .....	67
3.6 Instrumentos.....	69
3.7 Procedimento de Análise de Dados .....	69
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b> .....	70
4.1 Apresentação dos Casos .....	72
4.1.1 Caso I .....	72
4.1.2 Caso II .....	79
4.1.3 Caso III .....	85

4.2 Apresentação dos Dados das Entrevistas.....	89
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>93</b>
5.1 Análise dos Casos.....	93
5.2 Discussão e Análise das Entrevistas.....	97
<b>6 DA PESQUISA À AÇÃO: ESCOLA, FAMÍLIA, SOCIEDADE E DISLEXIA .....</b>	<b>100</b>
6.1 Proposta de ACI para a Escola .....	100
6.2 Manejo da Família e Dislexia .....	103
6.3 Sociedade e Dislexia .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é o espaço que se abre ou que deve, obrigatoriamente, se abrir a todos àqueles que, por alguma razão, ficaram e/ou ficam a margem do processo de aprendizagem. E quem são eles? São os deficientes físicos, os síndromicos, os deficientes mentais, o gordo, o índio, o negro, o pobre e, sem dúvida, aqui caberia mais gente! São todos os excluídos.

Bem, se necessitamos de uma Educação Inclusiva é porque, certamente, vivenciamos uma Educação Exclusiva no sentido não da exclusividade, mas, contrariamente ao termo, de “deixar de fora”.

Beyer (2006, p. 28) questiona que, “[...] assim, a questão que passou a ser formulada foi: como, de que forma, com que meios pôr em movimento ações escolares inclusivas?” Ainda oferece possibilidades dizendo que:

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Referente a essas reflexões, o município de Esteio/RS, local em que atuo como Psicopedagoga, na Secretaria Municipal de Saúde, vem implementando a Política de Educação Inclusiva. Para tanto, propõe-se a promover a participação e novas relações entre alunos, que são fundamentais para uma socialização humanizadora. São necessárias novas relações pedagógicas, centradas nas formas de aprender, e de melhores relações sociais, que valorizem a diversidade em todas as instâncias, construindo uma sociedade mais inclusiva e mais justa.

Assim, a presente pesquisa intenta descrever uma das ferramentas da Educação Inclusiva para alunos com dislexia: a Adaptação Curricular Individualizada – ACI.

Para tanto, faz-se necessário um considerável estudo sobre o assunto, revendo conceitos de autores contemporâneos que, em alguns momentos, não tratam especificamente sobre esse transtorno de aprendizagem, mas que possibilitam

realizar nexos, como formas de (re) pensar uma aprendizagem que contemple a todos, considerando o que é possível para cada ser, ou seja, as especificidades de cada um.

Então, esta pesquisa pretende descrever os objetivos, métodos e procedimentos desenvolvidos na construção da Adaptação Curricular, desde a identificação do aluno e os primeiros contatos com o Centro Municipal de Educação Inclusiva, até a contribuição do/a Psicopedagogo/a nessa efetivação de um auxiliar a adaptar o currículo escolar para esse aluno.

Na Revisão Teórica, capítulo 2, no subcapítulo intitulado "Diversidade, currículo e avaliação na perspectiva da inclusão", aborda-se conceitos importantes para a compreensão deste estudo: educação inclusiva, educação especial, deficiência, diferença e diversidade, currículo e avaliação. O subcapítulo "Transitando pelos estudos de Vygotsky" aborda a escola como espaço privilegiado para que a criança desenvolva-se pelas circunstâncias da apropriação daquilo que é social, conforme abordagem vygotskyniana.

No mesmo capítulo, descreve-se no item 2.3 as principais características do transtorno de dislexia aqui estudado, descrevendo as principais dificuldades causadas nos indivíduos que a possuem, a Etiologia desse transtorno, sua classificação, as cargas genéticas, as áreas cerebrais envolvidas na leitura, bem como elucida o quadro clínico, os procedimentos para diagnóstico e o tratamento. Esse capítulo encerra descrevendo o que versa a Associação Brasileira de Dislexia, uma das principais instituições que representa as pessoas acometidas desse transtorno no Brasil. O capítulo 2.4, com o título "Adaptação Curricular Individualizada: Pontos e Contrapontos – Estudos que se Realizam", levanta-se principais conclusões dos estudos de Maria Teresa Eglér Mantoan, Marilene da Silva Cardoso, Eugenio González e Rosa Blanco, estudiosos contemporâneos no assunto.

O terceiro capítulo evidencia a abordagem metodológica usada nessa pesquisa, que é qualitativa e exploratória. O quarto capítulo apresenta os dados, primeiramente quanto aos estudos dos casos e depois quanto às entrevistas. O quinto capítulo analisa e discute os dados apresentados, relacionando-os com o



problema e objetivos desse estudo.

Rumo à finalização, o sexto capítulo procura responder o problema de pesquisa levantado nesse estudo, ou seja, como é e por que desenvolver a adaptação curricular individualizada para alunos com dislexia? E como o/a Psicopedagogo/a contribui nessa construção? Assim, mostra-se uma proposta de adaptação curricular individualizada para alunos disléxicos e considerações sobre o manejo da família e da sociedade, finalizando então com considerações finais, que aborda a reflexão da pesquisadora sobre todo o escopo deste estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 DIVERSIDADE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Considerando a complexidade da escola contemporânea e os elementos que orientam este trabalho, faz-se necessário discutirmos aqui, concisamente, alguns conceitos importantes para a compreensão deste estudo: educação inclusiva, educação especial, deficiência, diferença e diversidade, currículo e avaliação.

Ao longo do trabalho estes conceitos vão sendo retomados, estudados e analisados, dado a importância destes para a constituição desta pesquisa.

#### a) Educação Inclusiva

Hugo Otto Beyer (2006, p. 28) nos diz:

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Possivelmente temos aí o maior problema para a educação inclusiva: mexer com as concepções, com os ranços de muitos educadores. Concepções estas que, muitas vezes, não estão tão esclarecidas para o próprio educador! É o próprio ranço, comodismo e conformismo que o impede de (re) olhar para uma nova proposta de educação que, dificilmente, e torçam para isto, voltará a ser segregadora. Sabemos

e jamais podemos negar a história de desprestígio social e financeiro que vive os professores hoje, principalmente àqueles que pertencem à rede pública de ensino. Sabemos também dos problemas de indisciplina com alunos e da carga horária excessiva de trabalho. Contudo, precisamos acreditar que estas dificuldades não podem impedir e impossibilitar uma nova forma de agir e fazer com os alunos. Que direitos temos de negar ao outro o que lhe é de direito por dificuldades nossas?

Educar, numa perspectiva inclusiva, considerando então toda a complexidade da escola atual, nos remete, sem possibilidades de escolhas, se é na educação o desejo de permanecer ao (re) compromisso da responsabilidade e da ética que nos outorga a prática pedagógica.

#### b) Educação Especial

Parece necessário quando se fala ou se escreve sobre Educação Especial, contextualizá-la e dizê-la de como foi pensada e proposta nos diferentes períodos históricos pelos quais passou e vem passando.

Ao longo da história, como nos escreve Lara (2007), a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais utilizou muitas terminologias para designar estas pessoas, variando conforme a época e os diferentes enfoques, entre eles o clínico e o pedagógico. Fato esse que exigiu o ressignificado de concepções e o surgimento de novos paradigmas educacionais. Estes fatos trouxeram significativos avanços para a compreensão e aceitação das pessoas de modo geral no sentido de acolhimento e pertencimento, sem a preocupação preconceituosa de ser ou não deficiente. Para tanto, muitos foram os movimentos e as lutas na busca por respeito, dignidade, liberdade, educação, trabalho, saúde e, principalmente, por equiparação de oportunidades.

Precisamos romper as barreiras cognitivas, arquitetônicas, emocionais, de atitudes e de comunicação, que dificultam o desenvolvimento dos seres humanos, sejam quais forem suas origens, raças, culturas religiões, opções sexuais e ideológicas, condições sociais, físicas, homens ou mulheres, prossegue a autora. As iniciativas no Brasil, ainda são tímidas, no entanto, o trabalho de conscientização já

apresenta alguns resultados positivos e, certamente, a educação desempenha um papel preponderante na efetivação de metas que visam diminuir as desigualdades sociais.

Sabemos que a Educação Especial faz parte da Educação Brasileira desde a década de sessenta, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024/61, em seus artigos 88 e 89 no título 10 - da Educação de Excepcionais.

A terminologia 'excepcional', termo utilizado na época, extremamente estigmatizante e pejorativo, foi sendo substituído por outros, embasado em novas concepções de ser humano e sociedade.

No artigo 89 ficou evidenciado um forte comprometimento com a iniciativa privada, e uma indefinição dos poderes públicos com a educação dos "excepcionais", marcando notoriamente a época do período ditatorial no Brasil.

Na década de setenta surgiu a LDB 5692/71, com um artigo, o 9º, gerando grande polêmica em relação a dois pontos principais. O primeiro diz respeito às deficiências pontuadas no texto do artigo (físicas e mentais), ignorando as demais deficiências, ou incluindo-as na categoria de deficiências físicas. O segundo ponto se refere àqueles que se encontram em atraso considerável enquanto a "idade regular de matrícula", o que ocasionou uma grande confusão, aumentando o alunado da educação especial, muitos deles encaminhados erroneamente para o tratamento especial, sem serem deficientes.

A atual LDB/96 avançou consideravelmente, em relação às demais, pois garante um capítulo exclusivo à Educação Especial e esclarece que cabe ao Estado se responsabilizar pelo atendimento especializado, o que deve iniciar na Educação Infantil. É uma lei com caráter democrático, flexível, abrangente e, que preconiza enfaticamente, a inclusão educacional em todos os segmentos do Sistema Educacional Brasileiro.

No entanto, nenhum dispositivo legal tem um chamamento tão forte para a inclusão quanto a Declaração de Salamanca, como ficou conhecida a Conferência Mundial de Educação Especial. Foi um encontro acontecido em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, com o objetivo de promover a

Educação para Todos, e no qual foi assinado um documento que tratou de reafirmar o direito universal de todos à educação. Foi esse documento assinado que oficializou o termo inclusão no âmbito da educação.

César Coll et al, (2007), no livro *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, também apresentam sua contribuição ao registrar o caminho que vem percorrendo a Educação Especial. Conforme os autores, o conceito de 'necessidades educativas especiais' começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial. A escolha do termo 'necessidades educativas especiais' reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. A partir dessa década, produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, que irá provocar profundas transformações no campo da educação especial. Os principais fatores que favorecem essas mudanças, citam os autores, podem ser resumidos em:

1- Uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência. A ênfase anterior nos fatores inatos e constitutivos, na estabilidade do tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com menos déficits nas mesmas escolas especiais, abre caminho para uma nova visão em que não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno, mas em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que a escola proporciona. O sistema educacional pode intervir, portanto, para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2- Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais. As novas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem são mais interativas e se afastam dos modelos que destacam a influência determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem. Destaca-se o papel ativo do aprendiz e a importância de que os professores levem em conta seu nível inicial de conhecimentos e os ajudem a completá-los ou reorganizá-los. Dessa perspectiva, o processo de ensino converte-se em uma experiência compartilhada mais individualizada, em que não deve supor que os alunos de uma mesma sala de aula, ainda que tenham a mesma idade ou a mesma deficiência, enfrentarão de igual

maneira o processo de aprendizagem. As demandas dos alunos são distintas e, por isso, se põe em questão a prática habitual de agrupá-los exclusivamente em função das deficiências.

3- A revisão da avaliação psicométrica. A utilização dos testes psicométricos como o melhor método para conhecer a capacidade dos alunos começa a ser revista de forma radical. Por um lado, considera-se que os resultados dos testes não devem servir para classificar os alunos de forma permanente. Por outro lado, destacam-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos e outorga-se às escolas um papel influente para produzir mudanças positivas. Abre-se passagem para novos sistemas de avaliação, baseados no estudo das potencialidades de aprendizagem dos alunos. Considera-se necessária a colaboração dos psicólogos com os professores para avaliação dos alunos com problemas de aprendizagem. Os instrumentos de avaliação estão mais relacionados com o currículo e têm como principal objetivo orientar a prática educativa.

4- A presença de um maior número de professores competentes. As reformas empreendidas em um número considerável de países também estão voltadas à modificação dos sistemas de formação dos professores e à sua qualificação profissional. Desse modo, reformulam-se as razões da separação entre as escolas regulares e as de educação especial, e ampliam-se as experiências inovadoras nas escolas em relação aos alunos que manifestam sérios problemas em suas aprendizagens escolares.

5- A extensão da educação obrigatória. As escolas regulares têm de enfrentar a tarefa de ensinar a todos os alunos e constatarem as grandes diferenças que existem entre eles. A generalização do ensino médio leva a uma reformulação das funções da escola, que deve ser “compreensiva”, isto é, integradora e não-segregadora.

6- O abandono escolar. Um número significativo de alunos abandona a escola antes de concluir a educação obrigatória ou não termina com êxito seus estudos básicos. O conceito de ‘fracasso escolar’, cujas causas, mesmo sendo pouco precisas, situam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educativos, reformula as fronteiras entre a normalidade, o fracasso e a deficiência e, como

conseqüência disso, reformula as fronteiras entre alunos que freqüentam uma escola regular e alunos que vão para uma escola de educação especial.

7- A avaliação das escolas da escola especial: Os resultados limitados obtidos pelas escolas de educação especial, com maior parte dos alunos, levam a repensar sua função. A heterogeneidade dos alunos que eram escolarizados nelas, as escassas expectativas que se tinha sobre seus progressos e as dificuldades de integração social posterior de seus alunos contribuem para que se estenda a idéia de que poderia haver outras formas de escolarização para aqueles que não são gravemente afetados.

8- As experiências positivas de integração. A integração começa a ser posta em prática, e a avaliação de suas possibilidades contribui para criar uma atmosfera mais agradável. A difusão da informação, a participação de setores mais amplos e variados nesses projetos e o apoio que recebem dos gestores educacionais de diferentes países ampliam suas repercussões e criam um clima cada vez mais favorável à opção integradora.

9- A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais. As formulações integradoras e normalizadoras estendem-se a todos os serviços sociais. Algumas de suas manifestações podem ser encontradas na aproximação dos atendimentos médicos, psicológicos e educacionais nos locais de residência dos cidadãos, na importância cada vez maior que se atribui aos fatores ambientais, no papel crescente dos serviços próprios da comunidade, dos quais também participam homens e mulheres voluntários, e na relevância do enfoque comunitário nas diferentes disciplinas relacionadas à saúde. Tudo isso conta a favor de que todos os cidadãos se beneficiam igualmente dos mesmos serviços, o que supõe evitar que haja sistemas paralelos que diferenciem alguns poucos da maioria.

10- Os movimentos sociais a favor da igualdade. Uma sensibilidade maior para os direitos das minorias e para sua integração na sociedade se estende por todos os países. Essa mudança de atitude em relação às minorias dos indivíduos com deficiência é favorecida não apenas pela pressão dos pais e das associações de pessoas adultas que reclamam seus direitos, mas também por movimentos

sociais muito mais amplos, que defendem os direitos civis das minorias raciais, culturais ou lingüísticas.

Todos esses fatores, explicam os escritores, impulsionados da mudança e, ao mesmo tempo, do processo de transformação, contribuíram para aceitação de uma nova maneira de entender a deficiência a partir de uma perspectiva educacional. São dois os fenômenos mais relevantes dessa nova aproximação: no plano conceitual, um novo enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos; no plano da prática educativa, o desenvolvimento da integração educativa, que impulsiona, ao mesmo tempo, mudanças na concepção do currículo, na ordem das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula.

### c) Deficiência

A deficiência gestada, adquirida ou congênita? Qual delas causa em mim maior culpa por poder correr, olhar, caminhar, ouvir ou falar? Qual delas me faz agradecer por ser e permanecer com o corpo perfeito e, ainda, olhar para os meus filhos e vê-los todos crescidos e saudáveis, sem mais precisar de mim para caminhar, tomar banho e comer? Basta, agora, continuar a amá-los.

As questões levantadas acima podem causar alívio, revolta, preocupação! Como pode alguém falar disso assim? A forma como início é, propositadamente, enfadonha, nojenta. De que lugar penso que falo por não estar deficiente? Sim, eu não estou.

A maior deficiência é aquela gestada internamente por nós mesmos, por nossos pré-conceitos que fazemos das pessoas sem ao menos informá-las. É não acreditar e não outorgar ao outro o direito a sua vez, a sua possibilidade.

A deficiência é a falta. Mas não é a falta dos membros, dos sentidos e do dinheiro. Tudo isso faz falta, é diferente. A deficiência é a arrogância, a falta de



caráter, o preconceito, a falta de humildade, a ausência de solidariedade, precisa mais? Sim, precisa.

No âmbito escolar, receber um aluno com deficiência não basta para dar conta de algo muito maior, que é a questão da aprendizagem deste aluno. Sim, da aprendizagem. Obviamente sabemos que boas intenções, bom trato e afetividade, são muito importantes para todos os alunos, não somente para quem tem algum tipo de deficiência, é necessário, mas a escola tem uma função, um papel social muito importante que é dar conta da aprendizagem de todos os seus alunos, inclusive do aluno com deficiências, considerando suas condições orgânicas, físicas e psíquicas. Somente socialização não serve, pois existem outros espaços de socialização, mas o espaço para aprender, ao menos a ler e escrever, é a escola, não tenhamos dúvidas disso. Quem vai ter que responder como o deficiente aprende é a escola. Isso mesmo! Nós os professores! Quem mais irá responder a esta questão? Os médicos!? Não, não entreguemos aos outros profissionais o que é função nossa! Os arquitetos e engenheiros estão cuidando das barreiras arquitetônicas. Sim, eu não sei planejar rampas de acesso, elevadores, banheiros e outros meios que facilitam o acesso aos deficientes físicos. Você sabe? Os médicos irão dar o diagnóstico e prescrever a medicação quando necessário. Eu também não me autorizo a fazer isso, nem devo. Agora, professores, podemos e devemos buscar informações, estudarmos para darmos conta do que é nosso: o ensino. O encontro e diálogo com outros profissionais, certamente, é muito importante, mas não nos isenta de nossa função. Que fique claro isso!

Também é de nosso conhecimento que as condições para a inclusão do aluno com deficiência precisam, urgentemente, serem oferecidas. Só afeto e atenção não bastam. Então, cabe a nós professores, exigirmos por condições adequadas de trabalho: redução do número de alunos nas turmas onde houver deficiente, principalmente se for deficiência mental, síndromes; salas de aula com as adaptações necessárias à deficiência; recurso humano de apoio quando houver necessidade; tempo e assessoria para planejamento das aulas, principalmente quando houver necessidade de adaptação curricular individualizada; espaço para reuniões; investimento em formações, etc. É professores! Isso é extremamente importante: QUERER, estar aberto à inclusão, assumir as dificuldades, mas, não abandonar a toga e permanecer dentro das salas de aula queixosos e rançosos.

Hugo Otto Bayer (2006, p.66) enfatiza:

[...] para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores, etc.).

#### d) Diferença

O sociólogo português Boaventura Souza dos Santos já havia, inteligentemente, preconizado “Devemos lutar pela igualdade quando a diferença nos inferioriza, e lutar pela diferença quando a igualdade nos descaracteriza.” Esta frase parece que por si só já se basta quando o assunto é a diferença.

E dentro da escola! Como lidarmos com os diferentes saberes trazidos pelos alunos, com as diferentes concepções dos professores, com as diferentes classes sociais dos alunos? Sim, não se espantem, dentro da escola pública e, também na privada existem estas diferenças. Na verdade, o que precisamos é dialogar com as diferenças. Existem opiniões, crenças e concepções diferentes umas das outras, mas que nos permitem, repetindo, um diálogo sobre as mesmas e, esse diálogo em alguns momentos envolve conflitos, que precisamos diferenciar de brigas, e necessariamente, no âmbito escolar chegarmos a uma síntese do que fica melhor para todos os que fazem parte do processo educativo.

A escola deve servir bem a todos considerando suas diferenças e, ao mesmo tempo, oferecer igualdades de oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem. Isso é utopia? Sim, é a utopia possível.

#### e) Diversidade

Se existe um lugar para a diversidade, este lugar é a escola.

Como trabalhar com a diversidade encontrada na sala de aula? Se pensarmos que temos alunos com religiões diferentes, vindos de outros estados do Brasil e, portanto, trazem junto uma enriquecedora cultura, alunos de origem alemã, italiana, japonesa, afrodescendentes, etc, variando a presença destes de um Estado para o outro, ou até mesmo, de um município para o outro, de um bairro para o outro. Em Porto Alegre, na Lomba do Pinheiro temos a aldeia Guarani, nos municípios de Camaquã e Viamão também vivem índios. Ou seja, temos muito próximo, culturas e saberes diferentes. Por que não organizarmos um grupo de alunos de religiões diferentes, e poder cada um trazer um pouco da história, das crenças de sua religião; visitarmos uma aldeia indígena para conhecer os seus costumes, sua língua, como vivem, trazer pais de alunos de origens diversas para falar da sua cultura, seja ela, afrobrasileira, alemã, italiana, etc.?

Estes são apenas exemplos de como é possível trabalharmos com a diversidade em sala de aula. Isto também é conteúdo. Isto é possível, mas evidentemente, temos que sair do lugar da queixa imobilizadora, pegar um livro e passar o texto no quadro é o mais fácil. Entretanto, propostas muito simples, como as apontadas, também não são difíceis e, ainda, ampliam o universo de participação da comunidade escolar e geram prazer e aprendizagem quando bem orientadas/organizadas. Sejam mais audaciosos em nosso trabalho. Para Camacho (apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2004, p. 9):

[...] acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso aos serviços básicos e elementares de todos os seres humanos e a construção de uma escola, uma educação na qual todos, sem exclusão, encontrem um resposta educativa de acordo a suas necessidades e características peculiares.

Sejam mais audaciosos em nosso trabalho. As mudanças podem começar pela minha prática, não preciso esperar para que o outro inicie, mas posso seduzi-lo a participar também. Acreditem professores, o prazer no trabalho causa menos dores, menos stress e, ainda, deixa algo para ser saudosamente lembrado.

#### f) Currículo escolar

Michel (2008) apresenta um estudo sobre este tema que vale a pena ser revisto, retomado. No capítulo intitulado “A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo”, do livro “Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais”, de Coll, Marchesi e Palácios (2004), Blanco traz a difícil e obrigatória tarefa da educação escolar de ensinar, respeitando e considerando as necessidades, diversidade e diferenças de cada um e, ainda, oferecendo igualdade de oportunidades. Será que a escola consegue ou conseguirá, minimamente, atender a tudo isso?

Blanco (apud COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004) sustenta que sim, que é possível. Mas para isso, a escola deverá sair do lugar em que se colocou, do lugar em que tudo é para todos igualmente, esquecendo-se, parece, que a igualdade desejada é a de direitos e oportunidades.

A autora refere, ainda, que existem necessidades educativas comuns, compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Porém, enfatiza que nem todos os alunos conseguem se beneficiar deste currículo, organizado igualmente para todos, justamente porque todos não são iguais. Existe uma diversidade de conhecimentos, experiências, ritmo e motivações trazidas pelos alunos. Enfoca a resposta educativa à diversidade dos alunos e dá uma atenção especial às adaptações curriculares individuais.

Tradicionalmente, as medidas para superar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem são centradas nos alunos, mas, contrariamente ao que se poderia pensar, não são medidas que consideram as reais necessidades de cada aluno, são medidas segregadoras, cujo foco permanece sendo unicamente ao aluno que não aprende. Mexe-se com o aluno colocando-o em classes de reforços, escolas especiais, entre outras nomenclaturas, mas pouco se pensa ou se faz na perspectiva de construir um currículo que corresponda às necessidades destes alunos. E, mesmo quando colocados separadamente, o plano continua, na maioria das vezes, igual para aquele grupo.

Conforme a autora, existe uma tendência cada vez maior para os currículos

abertos e flexíveis, que permitem responder ao duplo desafio da compreensibilidade e da diversidade. São estabelecidas aprendizagens mínimas, para assegurar que todos os alunos adquiram certos elementos básicos da cultura e, as escolas, a partir desses mínimos, constroem uma proposta curricular, adequando, desenvolvendo e enriquecendo o currículo oficial em função das características dos alunos e do contexto sociocultural de referência. A resposta à diversidade implica um currículo que responda e atenda às necessidades educativas de todos os alunos, incluindo, obviamente, os alunos com necessidades educativas especiais. Se a escola é para todos, entende-se que a aprendizagem também deve acontecer para todos. No entanto, se todos têm direito as mesmas oportunidades e pretende-se garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino é preciso que a escola reflita a respeito e planeje de forma conjunta a ação educacional mais adequada ao seu contexto.

A mesma autora salienta que algumas estratégias, tais como possibilitar maior tempo para o aluno concluir as atividades e atividades complementares, podem beneficiar os alunos com dificuldades; em alguns casos, no entanto, determinadas necessidades individuais não podem ser resolvidas por estes meios, sendo necessário pôr em prática uma série de outras ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais ou de caráter extraordinário, diferentes das que requer habitualmente à maioria dos alunos. A autora está chamando a atenção à diversidade na sala de aula e às adaptações no currículo. A atenção deve ser deslocada do sujeito para o ambiente, sendo fundamental a identificação dos apoios adequados ao sujeito em cada contexto. A avaliação psicopedagógica deve servir para orientar o processo educacional em seu contexto, facilitando a tarefa dos professores que trabalham cotidianamente com os alunos. Deve proporcionar uma informação relevante não só para conhecer de forma completa as necessidades dos alunos e seu contexto escolar, familiar e social, como também para fundamentar e justificar a necessidade de mudanças na oferta educacional de caráter extraordinário.

As colocações da autora nos remetem a pensar que, a médio e longo prazo, não existirá mais espaço para a segregação, para a compartimentação e exclusão das pessoas no âmbito escolar. A resposta à aprendizagem de todos está para a escola, amparada e assessorada por profissionais como o psicopedagogo, contando

com o envolvimento e encorajamento de todos os professores e equipe, pois estes chegam querer que o médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo e outros, respondam como os alunos aprendem. Estes profissionais, em muitos momentos, evidentemente, serão necessários e importantes, mas esta resposta deve ser encontrada dentro da própria instituição escolar por meio do seu currículo. A grande tarefa de pensar e viabilizar este espaço de aprendizagem para todos, considerando toda a diversidade, necessidades e sentimentos contraditórios que este grupo traz, está para a comunidade escolar e, quem não estiver, ao menos, aberto a aprender a (re) aprender e (re) construir o que está cristalizado pelo tempo, está fadado, sem saudosismo, à extinção.

No mesmo livro, Martín (apud COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004), no capítulo “Ensinar a pensar por meio do currículo”, sustenta a importância de desenvolver a metacognição em todos os alunos, inclusive nos alunos com necessidades educativas especiais. É descobrindo como o aluno aprende a aprender e o próprio aluno reconhecendo-se como sujeito que aprende e, também, como aprende, que o ensino terá mais significado e valor na sua vida social, contribuindo com sua auto-estima. Ensinar a pensar significa, portanto, ajudar os alunos a desenvolver diferentes habilidades, que aprendam estratégias cognitivas e que exerçam sobre elas uma relação metacognitiva. O desenvolvimento da metacognição realiza-se precisamente mediante os sucessivos processos de tomada de consciência. Ressalta, entre outros, a importância dos trabalhos de Piaget ao enfoque metacognitivo de processamento de informação.

Conforme a autora, as crenças que os alunos têm acerca de sua capacidade para enfrentar com êxito a resolução de novos problemas, o tipo de meta que se propõem e os estilos de aprendizagem com que abordam as tarefas são os principais fatores explicativos da importância do papel da motivação e dos padrões atributivos na capacidade dos alunos de utilizar um pensamento estratégico. O tipo de atribuição que os alunos fazem de seus êxitos e fracassos interagem logicamente com tais crenças. O autoconceito acadêmico e, sobretudo, sua dimensão afetiva – a auto-estima – constroem-se em interação com as atribuições que os professores e colegas fazem da atuação do aluno ao longo de sua história escolar.

Ainda segundo a autora, se algo parece caracterizar a diferença entre alunos

com bom rendimento, e aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, é precisamente a capacidade diferente de um e de outros para utilizar o pensamento estratégico que lhes permite resolver problemas que nunca enfrentaram antes e gerar novos conhecimentos. O ensino da generalização deve ser um comprometimento básico de qualquer programa que deseja melhorar as habilidades de pensamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência mental. Mas problematiza: quem irá ensinar a pensar? Todas as disciplinas? A história mostra que o que fica para todos acaba sendo de ninguém.

Martín diz, então, que é necessário compartilhar com os alunos a meta da atividade a ser realizada. Passa ser, com isso, uma proposta da escola ensinar a pensar por meio do currículo, e não tarefa de um professor isolado. O nível de motivação, de envolvimento global do aluno na aprendizagem, dependerá do sentido que confere à tarefa. O pensamento estratégico está relacionado com a riqueza da base de conhecimentos dos alunos, ao iniciar um determinado tema é necessário comprovar os conhecimentos prévios do aluno e trabalhar os conteúdos de que o aluno não dispõe. O papel de mediador do professor baseia-se na linguagem. Por meio da linguagem, o professor reconstrói as representações de seus alunos e lhes ensina, em um plano interpessoal, a dizer a si mesmo, o que depois lhes permitirá auto-regular seu comportamento. Todos os métodos que se propõem nos programas de ensinar a pensar revelam esse papel nuclear da aprendizagem.

A autora prossegue ressaltando a importância de criar um clima estimulante e de confiança na sala de aula. O clima da aula deve estimular as perguntas e as respostas, deve valorizar todas as contribuições, deve mostrar aos alunos que realmente se aprende com os outros e que todos aprendem. O erro é permitido e todos estão sujeitos a ele e à busca do acerto. Quando se muda o clima da aula, os alunos voltam a confiar na sua capacidade de aprender. Um aluno que se sente confiante e seguro aprende melhor. Para um aluno com necessidade educativa especial, a segurança e a confiabilidade de seus pares e professores, e o sentimento que a partir do erro também se chega a respostas certas, lhe dará estímulos e persistência necessária ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Entra aí a relevância de a escola estar ancorada pela assessoria de um psicopedagogo que se proponha, de fato, a contribuir com os professores na (re)

construção de escolas para pensar.

Todas essas mudanças demandam uma mudança significativa de posturas e concepções acerca de tudo que se pretenda atingir em termos de aprendizagem, de conteúdos e programas que tenham a pretensão de ir muito além da cópia e da escrita, mas que estabeleçam um diálogo entre o que já se sabe e o que se aprende de novo.

Mas se estamos falando de mudanças de paradigmas/concepções e o desenvolvimento de um currículo que beneficie, estimule e qualifique a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os alunos com NEEs, não podemos passar incólumes pelo processo de avaliação. É necessário falarmos com propriedade e seriedade sobre o processo de avaliação. Isto implica estudo. A avaliação, por mais novo que isso possa parecer, ou propositadamente esquecido, negligenciado, sempre teve a função diagnóstica e interventiva. Faz-se necessário, portanto, considerando o tema que estamos abordando, discutirmos sobre a avaliação na dimensão inclusiva.

O que é avaliar? Avaliar na Dimensão Inclusiva?! Do que e de quem estamos falando? Aqui, intencionalmente, estamos falando da Avaliação na perspectiva da Escola Inclusiva. Escola esta que necessita obrigatória, humana e responsabilmente passar por uma profunda transformação na sua forma de ser, de atuar, de pensar, na sua forma de avaliar.

Como quase toda mudança, é normal que se sinta alguma dor. Dor esta que precisa ser enfrentada, vivenciada, superada ou, ao menos, amenizada, mas jamais negada.

Por que avaliar na perspectiva da Inclusão causa tanto desconforto? Será que, em algum momento, conseguimos avaliar nossos alunos, nossas ações, nossos pais, nossos professores, etc., sem ter como único parâmetro a própria pessoa? Temos o direito de avaliar aquilo que alguém faz por analogias? Quem nos outorga este direito?

Voltemos às salas de aula. Lá estão os professores com seus trezentos, quinhentos alunos, principalmente, quando das séries finais do Ensino Fundamental.



E como avaliar considerando cada ser como único? Bem, se ninguém disse que era difícil também ninguém falou que seria fácil, porque avaliar é responsabilizar-se por “uma fatia”, no mínimo, da vida escolar de cada aluno, seja ele com Necessidade Educativa Especial ou não.

Avaliar na dimensão inclusiva implica muito e muito mais que pensarmos na estrutura física da escola. Estas, obviamente, são necessárias, são importantes e facilitadoras para os deficientes físicos, assim como os recursos didáticos e metodológicos também são importantes e necessários para todos os alunos com NEEs e sem NEEs. A grande mudança que precisa acontecer, antes mesmo ou concomitante com as alterações dos prédios, da contratação de professores com domínio de linguagem de sinais, etc., é a mudança de paradigma, a mudança de concepção do educador. Esta parece ser a mais difícil porque implica mexer, muitas vezes, com concepções claramente preconceituosas, segregadoras, com as quais tudo serve para todos. Nada mais!

Conforme Beyer (2006, p. 39),:

O paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é, assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares. Cabe destacar, porém, que novos conceitos e uma formação diferenciada deverá ser desenvolvida pelo professor.

As respostas que se buscam de como o aluno com NEE aprende, como avaliar o aluno com NEE, qual o limite de sua aprendizagem (será que existe resposta para esta última? Alguém consegue responder qual o limite de sua própria aprendizagem?), estão para os professores, para os pedagogos responderem. Sim. Não entreguemos aos outros o que é tarefa nossa! Deixemos para os arquitetos e engenheiros pensar e planejar as rampas, os banheiros, as salas de aula, etc., deixemos para os médicos prescrever a medicação, mas tomemos para nós educadores, professores, o compromisso de ensinar e avaliar. Evidentemente, o diálogo entre os profissionais é importante, mas cada um fala e responde pela sua especificidade.

Somos educadores, professores. Sabemos e entendemos, então, de avaliação, de ensino de alunos com NEEs. Não, não sabemos?! É passada a hora de

buscarmos saber. O ato pedagógico nos pertence, não duvidemos disso.

Segundo Beyer (2006, p. 57),:

Para os professores em atividade, para quem a proposta da integração/inclusão escolar surge como um adicional “complicador”, uma formação continuada deveria tentar propiciar ferramentas básicas, tendo em vista sua capacitação. Evidentemente, esta formação deve ter os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc.

Começamos, então, a considerar que mesmo com trezentos ou quinhentos alunos, não teremos todos esses com NEE. Desta forma, o planejamento da aula e avaliação diferenciada será realizado para este grupo de alunos que delas necessitam. É fácil fazer Adaptação Curricular Individualizada? Não. É possível fazer? É. O professor precisa de apoio pedagógico? Precisa!

Beyer (2006, p. 39) destaca “é importante frisar que a educação inclusiva é pedagogicamente realizável”, e prossegue (p. 41) dizendo que:

É preciso realçar que a ação pedagógica especializada nas classes inclusivas é conduzida no contexto institucional da escola, e não individualmente, como se tratasse de uma prática clínico-terapêutica. Tais ações não devem desconsiderar, no entanto, as necessidades específicas de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto da sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém, com os alunos com necessidades especiais.

Assim, é fundamental o professor “abrir-se” para a inclusão, ele necessita sair do lugar da queixa, que imobiliza, que emperra. É comum ouvirmos nas salas dos professores reclamações como baixo salário, indisciplina, turmas numerosas, etc., muitas, como as citadas, realmente pertinentes.

É bom lembrarmos que Freire (1996, p. 74), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já dizia:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. [...]. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos

aceitar.

Acrescenta o autor (p. 75), no mesmo livro, questionamentos sobre:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. [...]. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Podemos, então, pensar que avaliar na dimensão inclusiva implica sermos humildes, mas sempre com a autoridade e competência necessária ao cumprirmos nossa função de professor, de educador que, quanto mais sabe e conhece, mais amplia o seu horizonte à busca de novos saberes.

## **2.2 TRANSITANDO PELOS ESTUDOS DE VYGOTSKY**

A verdade precisa ser dita: Vygotsky não é leitura de fácil compreensão. Contudo, outra verdade deve ser falada: é importante ler Vygostky. Incrivelmente o autor pensou, pesquisou e escreveu sobre conceitos e posturas que estamos discutindo ou (re) discutindo nos dias atuais sobre aprendizagem, desenvolvimento humano, ensino, cultura, neurociências, etc.

No capítulo anterior citei Martín (apud COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004), que refere que é necessário comprovar os conhecimentos prévios do aluno e trabalhar os conteúdos de que o aluno não dispõe. Vygotsky já havia tratado sobre a importância da consideração dos conhecimentos prévios trazidos pela criança, quando escreveu sobre os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dois níveis de desenvolvimento apresentados pelo autor, de que tratarei mais adiante.

Considerando os conhecimentos que possuo acerca da teoria vygotskyana, a partir das leituras e estudos realizados, assentar-me-ei também em Michel (2008),

me permitirei escrever sobre o seu legado teórico, pois considero importante para sustentar os estudos e a pesquisa que venho realizando acerca das crianças com dislexia.

A abordagem proposta por Vygotsky, que buscava uma síntese para a psicologia, almejava integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico. Para o autor, as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral: a materialidade do cérebro define limites e possibilidades para o funcionamento psicológico. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, em constante transformação. Sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Essa idéia de flexibilidade cerebral supõe a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um de seus membros traz consigo ao nascer.

Para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é cultural e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre homem e o mundo são construídos nas relações entre os homens. O ser humano transforma-se de biológico em histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela experiência individual, mas sua vida, seu trabalho, seu comportamento também se baseiam claramente na experiência histórica e social. Isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o precederam.

Vygotsky aliava duas preocupações muito distintas: um projeto de construir uma nova psicologia e um projeto de construir uma nova sociedade. Nesse sentido, ao articular seus interesses, dá intenso relevo às condições em que a vida humana se processa, acreditando que o ser humano pode constituir-se enquanto sujeito de várias maneiras, dependendo das situações concretas em que vive. É pela apropriação ativa, que se dá nas e pelas interações humanas organizadas em atividades, que os seres humanos constituem-se como sujeitos capazes de pensar

autonomamente, distanciando-se de seu ambiente imediato para melhor analisá-lo, percebendo suas falhas e encaminhando soluções. Assim, em sua visão, a escola constitui-se em espaço privilegiado para que a criança se aproprie das conquistas das gerações precedentes, na medida em que nela se conta com o amparo e o auxílio de membros mais experientes da cultura, na difícil empreitada de construir uma visão própria e crítica do real.

Vygotsky não chega a construir uma escola de psicologia. Sua contribuição está em ter esboçado, em suas linhas gerais, o caminho para alcançar uma psicologia com inspiração no materialismo dialético, que encara o desenvolvimento humano como sendo constituído pelas circunstâncias do ambiente físico e social em que se dá. O autor parte do pressuposto que o desenvolvimento humano se dá em razão de sujeito e objeto (meio físico e social) manterem entre si relações recíprocas e contínuas. É, portanto, um autor que se vincula à corrente interacionista em psicologia.

Mas o que se entende por “interacionismo”? Trata-se de uma abordagem que, em psicologia, estuda as trocas que se estabelecem entre o homem e a realidade em que vive, elucidando, de um lado, o impacto do sujeito sobre o meio físico e social e, de outro, o papel desse meio na construção do sujeito. Vygotsky envereda por um interacionismo de cunho sócio-histórico, no qual salienta as interações do sujeito com o objeto, apontando que a ação do primeiro sobre o segundo passa, necessariamente, pela mediação social. Daí sua proposta ser conhecida como sócio-interacionista. O autor discorda de que a evolução da inteligência seja da mesma natureza que a evolução biológica.

Ao contrário, Vygotsky salienta que o desenvolvimento não se dá a partir da maturação e sim da apropriação daquilo que é social. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é genético, mas apropriativo de um psiquismo que é historicamente acumulado sob forma de relações sociais entre os homens. É por meio da relação com os adultos ou companheiros que as gerações mais novas se apropriam de formas mais abstratas de pensar; por sua vez, só serão efetivas para a sobrevivência se conseguirem superar as anteriores, mais antigas e concretas, constituídas na experiência pessoal de cada um.

Por isso, o autor considera que as formas mais elevadas do pensamento aparecem antes da vida coletiva e, só mais tarde, levam ao desenvolvimento da reflexão, na conduta humana. Assim, as funções psicológicas superiores são, antes de qualquer coisa, relações reais entre os homens: o social está, sempre, em sua origem.

Vygotsky assume a posição de que o ser humano, tão logo nasce, vê-se envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente em razão de encontrar-se embebido nesse entorno humanizado e, portanto, cultural e histórico, que o bebê humano pode sobreviver. Assim, todo trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico, próprio da espécie, no plano social, mediante a cultura em que se processa. Essa cultura é internalizada por meio de mecanismos de mediação simbólica, de maneira que, paulatinamente, o sujeito biológico converte-se em sujeito humano que, por sua vez, re-estrutura também o plano do social. Postula-se, dessa forma, a presença de mecanismos de internalização, pelos quais, a partir do plano interpessoal, o bebê eleva suas formas de ação individual, incidindo no plano social e, assim, sucessivamente.

Entende-se por internalização uma série de transformações, das quais talvez a principal delas seja aquela em que o processo interpessoal (externo) converte-se em um processo intrapessoal (interno). O interessante dessa formulação é que, para Vygotsky, o externo – o meio social – não é outra coisa do que o interno – o psiquismo individual. De fato, se a mediação é simbólica, ela atua tanto nos indivíduos como fora deles. Desse modo, postula que todas as funções superiores da criança (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.) não passam de “relações reais entre os homens”. Chega-se, assim, à constatação de que, muito embora haja apenas um psiquismo, ele é constituído por duas formas que nele se opõe: a externa e a interna.

Desta maneira, o desenvolvimento é entendido como engendrado no embate entre o interno e o externo, na contradição interna desses dois momentos indissociáveis e, não obstante, separados do psiquismo humano em suas formas superiores. Cada um deles manifesta-se como negação do outro; o psiquismo individual re-elabora constantemente as relações reais entre os homens, as quais, por sua vez, impulsionam o psiquismo individual a re-trabalhar a si próprio. Assim,

ao longo de desenvolvimento, a pessoa torna-se para si aquilo que ela é em si, por meio do que representa para os outros.

Vygostky vê a criança como alguém ativo, mas vai mais além. Em sua concepção, a criança além de ativa é, essencialmente, interativa. Na verdade, diferente de outras teorias psicológicas, a sócio-histórica vê o psiquismo humano como uma construção social, que resulta da apropriação, por parte do sujeito, dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade em que vive, por intermédio da mediação da própria sociedade. Entende mediação como necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça.

Esse 'algo', na visão vigotskyana, é um outro, um parceiro mais experiente, seja ele um adulto ou um parceiro da mesma idade. Existem muitos e diversificados mecanismos de mediação nas relações entre as pessoas, notadamente em virtude da complexidade da vida em sociedade. Diferentemente de outras espécies animais, que orientam sua conduta por mecanismos inatos e instintivos, o ser humano cria instrumentos de ordem física e simbólica, que passam a ser utilizados para conhecer, criticar e transformar o mundo que o cerca, comunicar suas idéias e experiências e construir novas formas de pensar.

Vygotsky dá especial ênfase à mediação dos sistemas de signos, ou seja, à mediação simbólica. Por meio dela, os sujeitos humanos são constituintes e constituídos, sempre enquanto 'relações sociais internalizadas'. Dito de outra forma, o ser humano, para sobreviver e ser, constrói uma realidade humana e, nesse processo, constrói também a si mesmo. É, portanto, na e pela interação com outros sujeitos humanos, na atividade humana, que formas de pensar são construídas e/ou transformadas, por sua vez transformando também o entorno. Pode-se dizer, portanto, que é pela apropriação e internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere, que ele se constitui enquanto tal e, ao ser assim constituído, constitui também sua comunidade.

A concepção vygotskyana a respeito da relação linguagem/pensamento elegeu a categoria 'atividade' como a unidade de análise própria da psicologia, por conservar as características fundamentais das funções psicológicas mais complexas do ser humano, desde as mais simples associações estímulo/resposta até as

produções culturais mais elevadas do ser humano (os sistemas religiosos, éticos, a produção do conhecimento). Preocupado com a questão da criação humana, Vygotsky dá ênfase às atividades que se voltam mais para as pessoas do que para a natureza, entendendo que as primeiras, por causarem impacto sobre os outros seres humanos, transformam-se em atividades significativas.

Assim é que o bebê, vivendo em um mundo humanizado, 'humaniza-se' no decorrer das múltiplas e variadas interações que mantém com o grupo social, reconstruindo, em si mesmo, aquilo que foi conquista das gerações anteriores. O processo de apropriação, que se dá pela intermediação da linguagem ao longo das atividades humanas, não pode, contudo, ser entendido como mera reprodução, no indivíduo, daquilo que se passa no plano do social. Admitir isso equivaleria a aceitar o determinismo do social sobre o sujeito, algo que os próprios pressupostos da corrente sócio-histórica negam com veemência.

É, pois, na e pelas interações dos homens que os signos se originam, vindo a construir instrumentos que permitem a troca e a comunicação entre as pessoas. Ora, os signos são palavras, e a palavra é parte inerente da linguagem. Ao privilegiar os instrumentos simbólicos (que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas) sobre os físicos (que regulam as ações sobre os objetos), Vygotsky faz da linguagem o ponto nodal de sua teoria. Sua unidade de análise é, então, o significado da palavra, uma vez que este faz parte tanto da linguagem (enquanto sonoridade) quanto do pensamento (enquanto conceito).

A linguagem torna-se, assim, um aspecto central dessa abordagem, visto sua aquisição, ou seja, a incorporação de signos à atividade prática, permitir a transformação de funções psicológicas elementares, de origem biológica, em funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Adicionalmente, a linguagem, criada na e por intermédio da atividade humana, permite que esta última organize-se, que seja planejada em função de seus fins. Convém ressaltar, no entanto, que se a aquisição da linguagem é uma conquista importante do desenvolvimento, a criança, ao nascer, encontra-se mergulhada no campo do simbólico, sendo dele parte integrante, na medida em que suas ações são, sempre, significantes para os outros, que lhes atribuem significado específico em um sistema de condutas sociais.



Instrumentos de interação, os signos, além de propiciarem a comunicação, cumprem um papel central na regulação da conduta humana: de regulação externa, próxima aos estímulos e aos processos de condicionamento, passam para uma regulação de caráter interpessoal, até serem paulatinamente internalizados, convertendo-se em instrumentos internos e objetivos da relação que cada indivíduo mantém consigo mesmo.

Assim origina-se, para Vygotsky, a consciência humana, entendida como experiência das muitas experiências: por meio da internalização dos instrumentos de relação entre pessoas (os signos). Com isso, a consciência tem origem e natureza social, sendo semioticamente estruturada, melhor dizendo, semanticamente estruturada. A consciência é entendida, tal como as funções psicológicas superiores, como mecanismos de significação, ou seja, como formas que apreendem o real não de maneira direta e imediata, e sim através de categorias e conceitos, cujo significado muda ao longo do desenvolvimento. Isso posto, pode-se compreender melhor como Vygotsky concebe a articulação linguagem/pensamento.

Seu postulado central é o de que a conexão pensamento/linguagem tem sua origem no desenvolvimento e torna-se mais estreita em seu decorrer, constituindo o pensamento verbal, ou seja, a base essencial da estrutura semântica da consciência. A linguagem permite a construção de conceitos – elementos centrais do pensamento – e a construção deste último adquire conseqüentemente, uma formulação lingüística, de modo que a linguagem se converte em ferramenta do pensamento. Dessa forma, pensamento e linguagem, apesar de terem origens genéticas distintas, acabam por se fundir, dialeticamente, ao longo do desenvolvimento: linguagem converte-se em pensamento e pensamento em linguagem.

Para Vygotsky, o desenvolvimento significa a progressiva individualização de uma organização social de base, o que implica recolocar a questão da linguagem egocêntrica. Ele observou, tal como Piaget, a fragmentação dessa modalidade de fala e seu eventual desaparecimento, mas, diferentemente dele, sua proposta é a de que a fala egocêntrica não desaparece: ela apenas ‘submerge’, dando origem à linguagem interior. Ao estudar a linguagem egocêntrica, Vygostky vê nela duas funções: primeira a objetiva, que procura regular e permitir o planejamento da

atividade infantil, servindo como instrumento central na resolução de problemas e, segunda, a subjetiva, que tenta cumprir os propósitos sociais de comunicação, tal como crêem as crianças. Dessa forma, à medida que a linguagem egocêntrica torna-se mais independente e autônoma de sua função subjetiva, mais pobre ela torna-se enquanto manifestação externa: deixa de ser vocalizada e 'parece' gradualmente desaparecer.

De fato, na visão vigotskyana, a linguagem egocêntrica vai paulatinamente adquirindo uma estrutura cada vez mais próxima da linguagem interior. Observou, assim, que a criança abandona a linguagem egocêntrica desvencilhando-se, aos poucos, de vários planos. O que permanece da linguagem da fala egocêntrica é o plano semântico, base da linguagem interna, que é, em si mesma uma função, ou seja, constitui em grande parte um pensamento que opera por significados puros, dinâmicos, que transitam entre a palavra e o pensamento. Parece justo supor, assim, que cognição e linguagem se encontram intimamente vinculados para Vygotsky, formando o que chama de pensamento verbal, que opera, basicamente, via puro significados.

Para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo é um processo dialético extremamente complexo, que mantém relações recíprocas e contínuas com a aprendizagem: esta se converte em desenvolvimento, o qual, por sua vez, abre novos patamares de aprendizagem. Nesse modelo teórico, a aprendizagem torna-se condição essencial para a transformação qualitativa das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. A aprendizagem não se constitui, conseqüentemente, na concepção de Vygotsky, em algo que decorre do desenvolvimento, tal como postula Piaget. De igual modo, não se confunde com desenvolvimento, como apregoam os ambientalistas.

Na verdade, o desenvolvimento, que supõe a construção de funções psicológicas superiores exige que se suponha a presença de processos de apropriação e internalização de instrumentos simbólicos, por meio da interação que se estabelece na e pela atividade. Esses aspectos, por sua vez, colocam a aprendizagem humana como sendo de natureza essencialmente social, permitindo às crianças alcançarem as formas de pensar daqueles que às rodeiam.

Dessa forma, a maturação biológica não pode produzir, por si só, funções psicológicas superiores: sua construção implica o uso de sinais, símbolos e signos, que nada mais são do que instrumentos que permitem a interação e, conseqüentemente, a realização da atividade. Ora, instrumentos de interação requerem, necessariamente, a presença de outros membros da espécie, em uma determinada cultura, tempo e espaço.

A aprendizagem é, então, entendida como aquilo que é apropriado e internalizado nas relações sociais estabelecidas, só ocorrendo, convém ressaltar, quando os instrumentos e as pautas de interação são passíveis de serem apropriados, ou seja, precisam não estar muito distante do Nível do Desenvolvimento Real (NDR). Para melhor elucidar a concepção de Vygotsky sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem, cabe explicitar dois conceitos importantes, conforme mencionado no início desse capítulo: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Concomitante às explicitações destes conceitos, surgem, neste momento, as ‘amarrações’ cabíveis ao tema, objeto de estudo desse trabalho – Crianças Disléxicas e ACIs - e vai se justificando, também, porque foi necessária toda uma ‘transição’ pela teoria vygotskyana.

Segundo Vygostky, para instruir ou ensinar uma criança faz-se necessário que se conheça aquilo que ela já consegue fazer sozinha, ou seja, sem ajuda do outro. A esse patamar evolutivo dá-se o nome de nível de desenvolvimento real (NDR). Há, entretanto, que se considerar outro aspecto: aquilo que a criança ainda não realiza por si mesma, mas que o faz mediante o auxílio do outro. O conjunto de atividades que a criança é capaz de resolver quando conta com a ajuda ou orientação de membros mais experientes da espécie, sejam eles adultos ou companheiros de mesma idade, define-se como nível de desenvolvimento proximal (NDP).

Ora, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) diz respeito à “distância” entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal: entre aquilo que a criança já faz de forma independente e aquilo que, para ser solucionado, requer ainda o concurso de outros, considerados sempre como agentes de desenvolvimento. Esse conceito elucidava bem a visão Vygotskyana de desenvolvimento: a apropriação e internalização de instrumentos proporcionados por

agentes culturais de interação, que levam à elaboração de funções psicológicas que estavam próximas de se completar e que, em se completando, propiciam novas aprendizagens.

Essa definição traz a vantagem adicional de propiciar uma forma alternativa de encarar o desenvolvimento: volta-se para o futuro, para aquilo que ainda nele não ocorreu, mas que, proximamente, ocorrerá. As implicações práticas dessa perspectiva não podem ser menosprezadas: o desenvolvimento humano só pode ser concebido em suas inter-relações com a aprendizagem humana que, por sua vez, decorre necessariamente da relação com os outros. Nesse sentido, aprendizagem produz desenvolvimento e esse possibilita novas condições para a aprendizagem, sempre em um contexto interativo, ou seja, de interlocução que se dá na atividade.

Mesmo sendo tema do capítulo posterior, cabe aqui dar um breve conceito de dislexia. A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2007) define dislexia como “um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração”. Considerando todo o esboço feito aqui da teoria vygotskyana, acrescidos das discussões propostas no capítulo “Diversidade, currículo e avaliação na perspectiva da inclusão”, podemos propor que para trabalhar e avaliar alunos disléxicos, ou com qualquer outra dificuldade de aprendizagem – ou até mesmo alunos que não apresentam dificuldades, contudo não vamos nos afastar do tema proposto nesse trabalho, que são os alunos com dislexia – é necessário conhecermos a história prévia deste sujeito.

Normalmente, quando se chega ao diagnóstico de dislexia, o aluno já está pela 3ª série do ensino fundamental. Isto porque se considera que nos dois primeiros anos, ele está em de processo de alfabetização e, quando muito, se a equipe pedagógica e pais sabem algo deste transtorno, podem pensar que é uma criança de risco, mas ainda ficam na espera e não a encaminham logo para uma avaliação psicopedagógica. Isso resulta, muitas vezes, em um processo de reprovação na escola e, quando se chega ao diagnóstico, normalmente, já há uma defasagem série/idade. Isto posto, é importante dizer que não existem crianças com mais ou com menos dislexia. Existem crianças disléxicas.

O que vai interferir no seu desenvolvimento escolar é justamente a apropriação

das condições favoráveis ou não de acesso ao mundo da leitura e escrita até chegar à escola. Sim, há vida antes de chegar à escola. Há alguém na família com diagnóstico de dislexia ou que não conseguiu aprender a ler e escrever mesmo indo à escola? Esta criança tinha, minimamente, contato com livros, histórias, lápis etc.? Seus pais ou responsáveis contavam histórias para ela ouvir? Davam livros para que ela, através das gravuras, contasse histórias? Ou seja, precisamos saber onde ela está em seu nível de desenvolvimento de leitura, o que ela já consegue ler e escrever sozinha, qual seu nível de desenvolvimento real? A partir destes conhecimentos podemos ajudá-la a contornar suas dificuldades. Exatamente, contornar, amenizar, lidar com a dificuldade, porque o disléxico sempre será disléxico, ele não será um leitor fluente/lexical, contudo poderá seguir qualquer profissão desde que sejam oferecidas condições apropriadas para o desenvolvimento de sua aprendizagem. A apropriação de sua história, que fique claro, serve como referência para o planejamento, também, da adaptação curricular a ser realizada. Crianças com dislexia provenientes de ambientes estimuladores, provavelmente, terão maiores facilidades em lidar com o transtorno.

Em nenhum momento, portanto, podemos pensar que crianças que chegam à escola com poucos estímulos ambientais e que sejam diagnosticadas com dislexia, estejam fadadas ao fracasso escolar, esse é o determinismo ambiental que Vygotsky rejeitou. Reiterando, a apropriação da sua história prévia, seu nível de desenvolvimento real será o “fundamento” para a realização da adaptação curricular individualizada.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado do seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir). O comportamento e a capacidade de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sócio-político da época em que viveu, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento. O modo

pelo qual o sujeito melhor conseguirá desenvolver habilidades para a sua aprendizagem dependerá da constituição do próprio sujeito e às inferências a ele propostas.

Não podemos ter a pretensão ou cometer o equívoco de termos as mesmas respostas para todos os indivíduos. De acordo com a abordagem histórico-cultural, não é possível pressupor efeitos universais e homogêneos da escolarização. Não é qualquer escola, nem qualquer prática pedagógica que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas. Essa perspectiva teórica aponta claramente que o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado. Vygotsky evidencia que o ensino só é efetivo e eficaz quando se adianta ao desenvolvimento: a qualidade do trabalho pedagógico está, portanto, necessariamente associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno.

Tal posição fundamenta-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal, que postula a importância da atuação de elementos mais experientes para que determinadas competências dos estudantes possam se transformar em conquistas. Para o bem ou para mal, ninguém nasce com manual de instruções, caso fosse assim, daríamos consultorias. Contudo, não podemos nos eximir de nossa responsabilidade de buscarmos referências teóricas que fortaleçam nossa prática. As crianças não aprendem sozinhas, elas precisam do outro, como nos informa Vygotsky, ou seja, é necessária a referência, o modelo. Nós, adultos, também precisamos do outro para aprender a (re) aprender.

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita, movimenta e impulsiona o desenvolvimento. O aprendizado é, portanto, o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Embora Vygotsky refira-se à educação e ao aprendizado num sentido amplo, é possível identificar, em sua obra, várias passagens em que dirige a sua atenção especialmente à educação e ao aprendizado escolar. Ele postula que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da

experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas), já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Por essa razão, o estudo dos processos de formação e a diferenciação entre os conceitos cotidianos e científicos ocupam lugar de destaque em seus trabalhos. Ele chama de conceitos cotidianos (ou espontâneos) aqueles que são adquiridos pela criança fora do contexto escolar ou de qualquer instituição formal; são os conceitos formados no curso da atividade prática e nas relações comunicativas travadas em seu dia-a-dia. Já os conceitos científicos seriam aqueles desenvolvidos no processo de assimilação de conhecimentos comunicados sistematicamente à criança durante o ensino escolar.

As atividades educativas na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada em um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepção científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios conceitos mentais (metacognição). A interação com estes conhecimentos possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: na medida em que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo. Em síntese, as premissas vygotskianas ressaltam o papel crucial que a cultura escolar tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

### **2.3 CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA**

Para definir dislexia, faz-se necessário definir antes leitura. Colomer e Camps (2002) definem que a leitura consiste em um complexo conjunto de habilidades que

incluem: reconhecimento das palavras impressas, determinação do significado de palavras e frases e coordenação desses significados dentro do contexto geral do tema.

Freire (1995) relata que a leitura é a capacidade de tirar conclusões utilizando mais do que as informações coletadas no texto, ou seja, capacidade de levantar hipóteses, de conceber novas idéias e soluções, a partir da experiência da leitura.

O livro *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (ROTTA et al., 2006) apresenta um considerável e importante estudo, realizado por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos sobre dislexia, que vale apontar aqui algumas informações.

Segundo Rotta et al. (2006, p. 152),:

Fala-se de leitura em sentido estrito quando nossa atenção se dirige para um texto escrito, não estando em jogo sua extensão ou complexidade. O texto pode conter apenas uma palavra ou pode estar expresso em muitas delas; como servir como aviso ou chamada; pode servir para expor sentimentos e idéias, ou para estimular a reflexão. A leitura é, portanto, uma forma de dar sentido ao que está escrito, e não de decodificar a palavra em sons.

Nos Estados Unidos, relatam Rotta e Pedroso (2006), em 1937, o neurologista americano Samuel Orton desenvolveu um trabalho de grande relevância, tendo suas descobertas apresentado perspectivas inovadoras. Inicialmente pensou que a dislexia seria causada por um problema no sistema visual (os sinais mais evidentes na dislexia manifestavam-se na escrita: substituições de letras, erros de sequência, etc.). Posteriormente, apercebeu-se a relação entre a dislexia e a linguagem oral, passou a utilizar a designação de 'Alexia do Desenvolvimento', e preconizou a necessidade de uma intervenção terapêutica 'individualizada, multissensorial, estruturada, sistemática, sequencial e cumulativa'. Propôs que as dificuldades de leitura fossem devidas ao que chamam de 'reversões', que podiam ser de dois tipos. O primeiro tipo consistia em confundir letras de mesma forma, mas de orientação diferente, como b e d. O segundo tipo consistia em reverter, parcial ou totalmente, a ordem das letras em palavras.

Sugeriu que o fenômeno era provocado por imagens competitivas nos dois hemisférios cerebrais devido à falência em estabelecer dominância cerebral



unilateral e consistência perceptiva. Denominou essa condição de estrefossimbolia, símbolos invertidos, denominação ainda aceita como um dos principais sinais de diagnóstico de dislexia. Estudou famílias de disléxicos e encontrou algumas alterações, como escrita em espelho, e chamou também a atenção para o aspecto genético.

A visão de Orton continha o que ainda hoje é uma confusão comum junto aos profissionais que trabalham com dificuldades de leitura. É verdade que as crianças com dificuldades de leitura fazem algumas vezes erros de reversão, mas as normais também o fazem e a proporção de reversões não difere entre as com e sem dificuldades de leitura.

A década de 1990 foi pródiga em trabalhos que tentavam desvendar os aspectos genéticos envolvidos na dislexia. Por outro lado, inúmeros autores, utilizando-se de exames complementares, provaram a possibilidade de malformações ou alterações cerebrais em crianças disléxicas. Foram demonstradas alterações anatômicas e funcionais a partir de estudos eletroencefalográficos.

Segundo a definição da World Federation of Neurology, a dislexia é um transtorno manifestado por dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural.

### **2.3.1 Leitura e dislexia**

Normalmente, as dificuldades de leitura envolvem a incapacidade de compreender o material escrito. As dificuldades de compreensão, em geral, não estão no nível das palavras individuais, mas sim no nível de sentenças e frases, ou na integração da formação dentro das frases. A leitura é uma forma complexa de aprendizagem simbólica, na qual mudanças relativamente triviais em uma palavra podem alterar completamente sua pronúncia e significado. É um processo que envolve linguagem escrita, atenção, habilidade motora, vários tipos de memória, organização de texto e imagem mental.

Talvez mais do que em outras dificuldades específicas de aprendizagem, as dificuldades de leitura podem impedir o progresso educacional em várias áreas porque a leitura é a via de acesso para uma grande variedade de informações. A incapacidade de aprender a ler nos primeiros anos escolares mantém as crianças afastadas de praticamente o que resta do currículo escolar. Por exemplo, a apresentação dos problemas de matemática, nos currículos escolares, é basicamente feita pelo meio escrito. Se uma criança apresenta problemas de leitura, é bastante provável que isso dificulte seu progresso em aritmética também. As dificuldades de leitura também afetam negativamente a aquisição de conhecimentos além do currículo escolar.

O processo de leitura varia de indivíduo para indivíduo, dependendo de fatores como idade, maturação, sexo, hereditariedade, tipo de língua, prática e motivação.

Rotta et al. (2006, p. 153) nos fala que Myklebust e Johnson, em 1987, definiram a dislexia como “uma síndrome complexa de disfunções psiconeurológicas associadas, tais como perturbações em orientação, tempo, linguagem escrita, soletração, memória, percepção visual e auditiva, habilidades motoras e habilidades sensoriais relacionadas”.

Dividiram a dislexia em auditiva e visual, com finalidades educacionais. Na dislexia auditiva são observadas dificuldades significativas na discriminação de sons de letras e palavras compostas, além de falhas na memorização de padrões de sons, seqüências, palavras compostas e histórias. Na dislexia visual há dificuldades em seguir e reter as seqüências visuais, na análise e integração visual de quebra-cabeças ou em tarefas similares. Ocorrem freqüentes reversões e inversões de letras, sendo que o dislético visual confunde com facilidade palavras e letras. O mais freqüente é uma associação das duas formas, mesmo que tenha iniciado por uma delas, mas o comum é que em seu desenrolar apareçam sempre falhas mistas.

Na mesma época, Bryant e Bradley (apud ROTTA et al. 2006, p.153) definiram as crianças disléxicas como “aquelas que apresentam problemas quando tentam aprender a ler e escrever, embora sejam inteligentes, rápidas e atentas”. Estes autores enfatizam que as dificuldades dessas crianças persistem, ainda que elas tenham encorajamento e ajuda dos pais e professores. O estudo realizado por esses

autores sugere que possa haver uma relação causal entre o reconhecimento fonológico fraco e as dificuldades de leitura.

Ajuriaguerra, informa Rotta et al. (2006), observou que as crianças disléxicas, submetidas à avaliação cognitiva por testes como o WISC, apresentavam potencial intelectual dentro da média ou até superior, tanto nas escalas verbais como de execução. Tinham visão e audição adequada, além de não apresentarem deficiências neurológicas e físicas significativas. Apesar de suas dificuldades, não ocorriam problemas sociais ou emocionais importantes e haviam sido expostas a oportunidades adequadas para estimular a aprendizagem da leitura.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – IV (1995) caracteriza a dislexia como comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. O diagnóstico é referido somente se esta incapacidade interferir significativamente no desempenho escolar ou nas atividades da vida diária que requerem habilidades de leitura. A leitura oral no disléxico é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta e vacilante. Nesse distúrbio, a compreensão da leitura também é afetada.

Giacheti e Capellini (2000 apud ROTTA et al., 2006, p. 153), afirmaram que

O distúrbio específico de leitura, ou dislexia do desenvolvimento, é definido como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educação apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ou escrita.

Nico et al. ( apud ROTTA et al., 2006, p. 153), referiram que:

O momento no qual a dislexia se torna mais evidente é o período de 6 a 7 anos. Nessa fase, pais e professores observam que crianças com inteligência média, ou até acima da média, podem apresentar dificuldade atípica para aprender a ler, escrever, soletrar e calcular. A leitura lenta, trabalhosa e individual da palavra impede a habilidade da criança compreender o que leu. Essa situação ocorre mesmo quando a compreensão da língua falada for normal. Há muita dificuldade em transformar a solicitação em som. Deficiências no processo fonológico, que são fortes indicadores de futuras dificuldades na leitura e escrita, podem ser identificadas no jardim da infância e na alfabetização. Nessa época, é possível identificar crianças de risco, que tiveram história de atraso no desenvolvimento da fala ou dificuldade em reconhecer rimas nas canções, entre outras possibilidades. A decodificação e o uso de estratégia de memória estão comprometidos, do que resulta um vocabulário pobre e limitado para a idade.

### 2.3.2 Etiologia

Os estudos a respeito de pacientes disléxicos têm mostrado que dentro da etiologia devem ser considerados sempre dois aspectos, que podem estar isolados, mas que em geral são complementares: causas genéticas e causas adquiridas.

Com base na observação desses fatores, podemos dividir a etiologia em três possibilidades: genética, adquirida e multifatorial ou mista.

### 2.3.3 Classificação

De acordo com Rotta e Pedroso (2006), a dislexia pode ser classificada de várias formas, conforme os critérios usados para classificação. Alguns autores classificam a dislexia tendo como base testes diagnósticos, fonoaudiológicos, pedagógicos e psicológicos.

Uma das formas de classificar a dislexia, destacam os autores, é a que privilegia as percepções e as manifestações visual e auditiva, cabendo aí, também, as formas mistas, quando as duas vias perceptivas estão envolvidas. Essa classificação, com pequenas variações, tem sido aceita por outros autores, que referem as mesmas três formas da seguinte maneira: com memória auditiva pobre e visual boa; com memória visual boa e auditiva pobre; e com dificuldades em ambas. Outros preferem apoiar-se nos resultados de testes como o WISC, diferenciando as formas em que há predomínio de comprometimento do potencial verbal sobre os de performance das em que ocorre em contrário.

Entretanto, a forma mais completa e mais utilizada, segundo Rotta e Pedroso (2006), é a apresentada por Boder e Micklebust:

- Dislexia Disfonética – quando a criança tem dificuldades para ler palavras desconhecidas. Apresenta alguma habilidade para reconhecer palavras como um todo, mas não consegue dividir as palavras em sons.

Começa a ler e em seguida passa a adivinhar algumas palavras, considerando parte delas, por exemplo: lê “maltez por talvez”, “medida por menina”, “contar por comprar”, etc. Comete erros na leitura e na escrita, do tipo inversões, omissões, ou agregação de fonemas ou de sílabas, por exemplo: “lata” por “alta”, “caalo” por “cavalo”, entre outros.

- Dislexia Disidética – a criança lê de forma muito lenta, decompondo a palavra em suas partes, por ter dificuldades de ler globalmente. Assim como a leitura, também a escrita é pobre. Os erros mais frequentes na escrita são as inversões e as falhas na acentuação. Os sintomas mais comuns são: leitura silabada, sem conseguir a síntese, com presença de aglutinação/fragmentação; trocas por equivalentes fonéticos; e maior dificuldade para a leitura do que para a escrita.
- Dislexia Mista (Alexia) – pensa-se em dislexia mista quando ocorrem alterações associadas das duas formas anteriores, em diferentes combinações e intensidades. Neste grupo estão situados os casos mais graves e de difícil acompanhamento. A leitura costuma ser ainda mais difícil e ocorrem dificuldades mistas tanto na leitura como na escrita.

Segundo as escolas mais modernas e os teóricos mais atualizados em lingüística, o fenômeno da linguagem escrita não é transcrição da linguagem oral. Ela tem suas próprias seqüências e deve ser adquirida como uma nova linguagem. Antes de tudo, com aspectos semânticos enfatizados e não como simples decodificação e codificação, requerem síntese e análise visual e auditiva, assim como discriminação têmporo-espacial.

Assencio-Ferreira (2005) aponta que existem autores que acreditam na existência de um tipo especial de dislexia denominada:

- Dislexia Congênita ou Inata – a criança já nasce com o transtorno e a origem pode ser devida a múltiplos fatores pré-natais. Constituem os casos mais graves, com acentuada dificuldade na habilidade para a aquisição de leitura e escrita; estas crianças raramente conseguem adquirir a alfabetização. As dificuldades apresentadas são incuráveis, pois mesmo que o indivíduo adquira alguma capacitação escolar, não

consegue ler/escrever por muito tempo e, após ler/escrever, não recorda do conteúdo.

### **2.3.4 Genética e dislexia**

Rotta e Pedroso (2006) afirmam que as associações entre dislexia e genética, nas diferentes pesquisas, encontram padrões de transmissão, que se encaixam em vários modelos de herança. Em algumas famílias a dislexia é transmitida de forma dominante. Esses casos podem ser explicados por um modo de transmissão dominante e autossômica influenciado pelo sexo. Nesses casos, a dislexia tem uma probabilidade de 100% em indivíduos do sexo masculino. Dessa forma, todo indivíduo do sexo masculino que herda gene ou genes para dislexia desenvolve o transtorno. O mesmo ocorre em torno de 65% das mulheres portadoras.

Nem todos os processos relacionados à leitura são herdáveis, continuam os autores. A leitura proficiente é caracterizada por dois conjuntos de processos cognitivos, um deles concentrado na precisão da leitura e da escrita e o outro concentrado na fluência ou na automaticidade da leitura. Há herdabilidade importante para a escrita, memória de curto prazo, decodificação fonológica, consciência dos fonemas e reconhecimento de palavra, enquanto a codificação ortográfica e a compreensão da leitura parecem não ser herdáveis. A herdabilidade para o reconhecimento da palavra tem sido estimada em cerca de metade dos casos.

Em geral, a influência genética parece ser um pouco mais elevada para a decodificação fonológica e a consciência do fonema do que para o reconhecimento da palavra e a codificação ortográfica. O impacto do ambiente parece ser importante para todos os processos relacionados com a leitura e especialmente forte para o reconhecimento da palavra.

Quando se usa a expressão 'gene da leitura' parte-se do pressuposto que há um gene que afeta o curso normal da aquisição de habilidades de leitura. A busca por um gene da leitura é inspirada pela inferência de que há um ou mais

responsáveis, pelo menos em parte, pela distribuição observada das dificuldades de leituras nas famílias. Acredita-se que, embora esses genes desorganizem a leitura, não necessariamente a controlem.

As questões sobre a hereditariedade da dislexia são ainda polêmicas. As evidências atuais apóiam a perspectiva de que a dislexia é familiar, uma vez que 35% a 40% dos parentes de primeiro grau são afetados, herdada em cerca de 50% dos casos, é heterogênea em seu modo de transmissão, como evidencia tanto a forma poligênica como a de gene predominantemente responsável pelo distúrbio, ligada em algumas famílias a marcadores genéticos no cromossomo 15 e possivelmente, em outras famílias, a marcadores genéticos nos cromossomos 6 e 7, dizem Rotta e Pedroso (2006).

### **2.3.5 Áreas cerebrais envolvidas na leitura**

Segundo Rotta e Pedroso (2006, p. 158), os estudos que envolvem o processamento da linguagem, em indivíduos normais adultos, apontam consistentemente para a ativação temporal esquerda durante a execução de tarefas de linguagem:

As diferenças estruturais entre o cérebro das pessoas com dislexia e o das pessoas sem dislexia concentram-se fundamentalmente no plano temporal. Nos leitores normais, o plano esquerdo é caracteristicamente maior que o direito; quanto maior é o plano esquerdo em relação ao direito, melhores as habilidades lingüísticas da pessoa. Nos leitores com dislexia, o plano esquerdo é caracteristicamente mais ou menos do mesmo tamanho que o direito.

A descoberta inicial da simetria dos planos, esquerdo e direito, em indivíduos com dislexia tem sido confirmada pelas técnicas mais precisas de medição, como a Ressonância Magnética Nuclear, afirmam os neurologistas ora mencionados. Copactua de semelhante posição Assêncio-Ferreira (2005, p. 54), ao afirmar que:

Em exames de neuroimagem como Ressonância Magnética Encefálica, foi observada alteração orgânica, anatômica, caracterizada por hemisférios cerebrais idênticos no tamanho, o que é considerado anormal, pois em crianças normais o hemisfério esquerdo é maior que o direito.

### 2.3.6 Quadro clínico e diagnóstico

A avaliação da criança disléxica inicia com a queixa principal que motivou a consulta. O mais comum é que a família se queixe de dificuldades para a alfabetização, comentando que a criança parece não ter interesse na leitura e/ou na escrita, uma vez que para outras atividades se mostra capaz. Em alguns casos, os pais e os professores pensam em falta de atenção, uma vez que, por apresentar dificuldades, a criança perde o interesse. Na maioria das vezes ainda não se tem elementos para fazer o diagnóstico de dislexia, pois essa pode ser também a maneira como se apresenta certo atraso na aquisição da leitura e/ou da escrita. No entanto, são crianças de risco que devem ser seguidas com uma orientação pedagógica ativa.

Nos casos mais leves, principalmente em escolas cuja metodologia de ensino suporta falhas nos primeiros anos, o escolar começa a apresentar dificuldades, não mais possíveis de serem consideradas variantes da normalidade, após a terceira série do ensino fundamental, quando é necessária maior abstração.

Muitas vezes, a criança chega para consulta não só por suas dificuldades específicas de leitura e de escrita, mas também com queixas comportamentais associadas devido ao fracasso na aprendizagem. A história da criança disléxica não pode terminar sem os importantes questionamentos a respeito da história familiar.

Ao lado das queixas específicas para ler e escrever, muitas vezes toma um vulto maior a repercussão comportamental que esses fracassos produzem na criança em idade escolar. Muitas vezes as queixas de ansiedade, agressividade, depressão, ou hiperatividade e desatenção, inclusive, são predominantes durante a primeira consulta. Junto com essas queixas, frequentemente está embutido o medo que os pais carregam de que o filho tenha algum grau de deficiência mental.

Sabe-se da relação entre dislexia e possibilidades de herança; portanto, não se pode concluir a história sem antes perguntar sobre a história familiar e sobre a consangüinidade. A história do relacionamento interpessoal da criança com cada membro da família, com os colegas e com os amigos é fundamental para que se



conheça um pouco mais como ela consegue vivenciar suas dificuldades.

Terminado o levantamento da história familiar, é importante que seja avaliada a produção textual da criança, primeiro observando os cadernos e depois pedindo que a criança escreva algo espontaneamente. Não é necessário que seja um texto (podem ser palavras isoladas). Assim já se pode observar:

- leitura e escrita, muitas vezes incompreensíveis;
- confusões de letras com diferente orientação espacial (p/q; b/d)
- inversões de sílabas ou palavras (par/prá; lata/alta)
- substituições de palavras com estrutura semelhante (contribuiu/construiu);
- supressão ou adição de letras ou de sílabas (caalo/cavalo; berla/bela);
- repetição de sílabas ou palavras (eu jogo jogo bola; bolo de chocolate);
- fragmentação incorreta (querojo garbola / quero jogar bola);
- dificuldade para entender o texto lido.

As observações mostram a importância não só de fazer a criança ler e escrever, durante a consulta, como também devem ser observados os cadernos com a produção escolar diária.

Embora o diagnóstico da dislexia seja clínico neurológico, psicopedagógico e fonoaudiológico, muitas vezes é necessário lançar mão de exames complementares para, como o nome diz, complementar informações ou observar co-morbidades. Entre esses exames estão os estudos neurofisiológicos como eletrencefalograma; exames auditivos e visuais; e testes psicológicos que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos, enfatizam Rotta e Pedroso (2006).

O diagnóstico deve ser feito a partir das premissas do DSM-IV, que denomina transtorno específico da linguagem quando:

- o rendimento da leitura está abaixo do esperado para a idade cronológica, em criança com inteligência normal e com escolaridade apropriada para sua idade;

- a dificuldade na compreensão da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura;
- na presença de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem aquelas esperadas nessa associação.

Para o diagnóstico deve-se, ainda, considerar outros aspectos:

- o histórico familiar, que com frequência é dominante;
- a presença de co-morbidades neuropsicológicas que não são infreqüentes, como déficit de atenção, de memória, dificuldades visoespaciais, além da falta de motivação.

A dislexia costuma melhorar com a idade, o que reafirma a importância de tratamento precoce, não só específico, como também para as co-morbidades. Por outro lado, é fundamental a parceria que se deve estabelecer entre profissionais que atuam no diagnóstico e no tratamento com a criança, os pais e os professores. Só assim poderão ser evitadas situações que impeçam esse progresso, ou expectativas maiores do que a capacidade da criança, que vai resultar em frustração. Muitas vezes os pais e/ou escolar necessitam de suporte psicológico. Como evidenciam Moojen e França (apud ROTTA et al., 2006, p.167), “é um problema persistente até a vida adulta (com atenuações), mesmo com tratamento adequado, o que torna o prognóstico reservado”.

### **2.3.7 Tratamento**

O tratamento está centrado na reeducação da linguagem escrita, abordando todos os aspectos envolvidos. O profissional de fonoaudiologia ou de psicopedagogia, treinado para trabalhar com transtorno específico de linguagem escrita, parte de um diagnóstico completo, necessário para que seja feito um planejamento, para cada etapa, seguindo uma cronologia adequada.

Segundo a International Dyslexia Society, na dislexia deve sempre ser observado que as diferenças são pessoais, o diagnóstico é clínico, o entendimento é científico e o tratamento é educacional.

Tanto o diagnóstico como o tratamento pode ter características multidisciplinares, principalmente interdisciplinares, porque só dessa forma poderão ser abordados, no momento certo, cada um dos aspectos de um todo, que deve ser encarado de maneira uniforme.

### **2.3.8 O que versa a Associação Brasileira de Dislexia**

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2007), em estudo realizado por seus profissionais, define dislexia como “um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração”. A dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula e pesquisas realizadas em vários países mostram que cerca de 10 a 15% da população mundial é disléxica.

Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Por esses múltiplos fatores é que a dislexia deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de avaliação dá condições de um acompanhamento mais efetivo das dificuldades após o diagnóstico, direcionando-o às particularidades de cada indivíduo, levando a resultados mais concretos.

Conforme a ABD, a dislexia é genética e hereditária, se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, à escola e à própria criança. A criança poderá passar pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização, o diagnóstico será apenas de uma "criança de risco". Segundo a ABD (2007), haverá sempre:

- dificuldades com a linguagem e escrita ;
- dificuldades em escrever;
- dificuldades com a ortografia; e
- lentidão na aprendizagem da leitura;

Haverá muitas vezes:

- disgrafia (letra feia);
- discalculia, dificuldade com a matemática, sobretudo na assimilação de símbolos e de decorar tabuada;
- dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização’;
- dificuldades em seguir indicações de caminhos e em executar seqüências de tarefas complexas;
- dificuldades para compreender textos escritos;
- dificuldades em aprender uma segunda língua.
- dificuldades com a linguagem falada;
- dificuldades com a percepção espacial; e
- confusão entre direita e esquerda.

Na pré-escola, a ABD (2007) sugere ficar alerta se a criança apresentar alguns destes sintomas:

- dispersão;
- fraco desenvolvimento da atenção;
- atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;
- dificuldade em aprender rimas e canções;
- fraco desenvolvimento da coordenação motora;
- dificuldade com quebra cabeça; e
- falta de interesse por livros impressos.

O fato de apresentar alguns desses sintomas, observa a ABD, não indica

necessariamente que ela seja disléxica; há outros fatores a serem observados. Porém, com certeza, estaremos diante de um quadro que pede uma maior atenção e/ou estimulação.

Na idade escolar, segue destacando a ABD (2007), se a criança continua apresentando alguns ou vários dos sintomas a seguir, é necessário um diagnóstico e acompanhamento adequado, para que possa prosseguir seus estudos junto com os demais colegas e tenha menos prejuízo emocional, dificuldade na aquisição e automação da leitura e escrita.

- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- Dificuldade na coordenação motora fina (desenhos, pintura) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.);
- Desorganização geral, podemos citar os constantes atrasos na entrega de trabalhos escolares e perda de materiais escolares;
- Confusão entre esquerda e direita;
- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas, etc.;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas;
- Dificuldade na memória de curto prazo, como instruções, recados, etc;
- Dificuldades em decorar seqüências, como meses do ano, alfabeto, tabuada, etc;
- Dificuldade na matemática e desenho geométrico;
- Dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomias);
- Troca de letras na escrita;
- Dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- Problemas de conduta como: depressão, timidez excessiva ou o “palhaço”

da turma; e

- Bom desempenho em provas orais.

Se nessa fase a criança não for acompanhada adequadamente, os sintomas persistirão e irão permear a fase adulta, com possíveis prejuízos emocionais e, conseqüentemente, sociais e profissionais.

Se não teve um acompanhamento adequado na fase escolar ou pré-escolar, coloca a ABD (2007), o adulto disléxico ainda apresentará dificuldades:

- Continuada dificuldade na leitura e escrita;
- Memória imediata prejudicada;
- Dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- Dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomia);
- Dificuldade com direita e esquerda;
- Dificuldade em organização; e
- Aspectos afetivos emocionais prejudicados, trazendo como conseqüência: depressão, ansiedade, baixa auto-estima e, algumas vezes, o ingresso para as drogas e ao álcool.

A ABD (2007) ainda salienta que os sintomas que podem indicar a dislexia, antes de um diagnóstico multidisciplinar, só indicam um distúrbio de aprendizagem, não confirmam a dislexia. Os mesmos sintomas podem indicar outras situações, como lesões, síndromes e etc.

Então, como diagnosticar a dislexia?

Identificado o problema de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em casa, deve-se procurar ajuda especializada.

Uma equipe multidisciplinar, formada por Psicóloga, Fonoaudióloga e Psicopedagoga Clínica deve iniciar uma minuciosa investigação. Essa mesma equipe deve ainda garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, verificando a necessidade do parecer de outros profissionais, como Neurologista,

Oftalmologista e outros, conforme o caso.

A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. É o que se chama de Avaliação Multidisciplinar e de Exclusão.

Outros fatores deverão ser descartados, como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congenitas e adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com constantes fracassos escolares o dislético irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são conseqüências, não causa da dislexia).

Neste processo ainda é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente. Essa avaliação não só identifica as causas das dificuldades apresentadas, assim como permite um encaminhamento adequado a cada caso, por meio de um relatório por escrito.

Sendo diagnosticada a dislexia, o encaminhamento orienta o acompanhamento consoante às particularidades de cada caso, o que permite que este seja mais eficaz e mais proveitoso, pois o profissional que assumir o caso não precisará de um tempo, para identificação do problema, bem como terá ainda acesso a pareceres importantes. Conhecendo as causas das dificuldades, o potencial e as individualidades do indivíduo, o profissional pode utilizar a linha que achar mais conveniente. Os resultados irão aparecer de forma consistente e progressiva. Ao contrário do que muitos pensam, o dislético sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho. Ele responde bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos. Ele também tem sua própria lógica, sendo importante o bom entrosamento com os profissionais atuantes.

Outro passo importante a ser dado é definir um programa em etapas e somente passar para a seguinte após confirmar que a anterior foi devidamente absorvida, sempre retomando as etapas anteriores. É o que se chama de sistema Multissensorial e Cumulativo. Também é de extrema importância haver uma boa troca de informações e experiências dos procedimentos executados, entre profissional, escola e família.

## 2.4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA: PONTOS E CONTRAPONTOS – ESTUDOS QUE SE REALIZAM

González (2007, p. 29) afirma:

A intervenção educacional, no contexto da educação especial, somente pode atingir os objetivos propostos de formação integral em conhecimentos, destrezas e valores de todos os alunos e oferecer a melhor qualidade de vida possível nos âmbitos pessoal, profissional e social, etc., mediante as adaptações curriculares apropriadas.

O autor defende a proposta de adaptação curricular individualizada para que os alunos aprendam dentro de suas condições orgânicas e pessoais. Considera necessário o sistema educacional oferecer os meios necessários e eficazes a realização da mesma, quais sejam eles: apoio aos professores e apropriação das reais necessidades dos alunos a fim de proporcionar condições que favoreçam uma educação que seja completa e gratificante.

As adaptações curriculares devem partir do projeto curricular da escola, prossegue o autor. São organizadas acolhendo as necessidades dos alunos, com isso não há homogeneização de ensino, pois devem atender as peculiaridades de cada caso podendo ser adaptações *pouco significativas* que atendem os diferentes ritmos, formas e estilos de aprendizagem ou *adaptações significativas* que exigem modificações expressivas de alguns componentes do currículo.

Cardoso (2004), em amplo estudo realizado, apresenta os benefícios de uma prática inclusiva que ofereça aos alunos com NEE a realização de adaptação curricular individualizada. A autora, uma das estudiosas contemporânea no assunto, apresenta em seu trabalho desde uma retrospectiva histórica do movimento de exclusão/inclusão das pessoas com NEEs, passando por explicações aprofundadas da elaboração das ACIs: no que constituem, tipos de ACIs, quando fazer ACI, conhecimentos importantes acerca da sua realização, personagens envolvidos, etc.

Blanco (apud COLL, 2004) diz que, mesmo a escola considerando toda a



diversidade existente em seu contexto, pode acontecer que alguns alunos não consigam se beneficiar da proposta de aprendizagem oferecida, sendo necessário, nestes casos, a organização de adaptação curricular individualizada. Salaria, no entanto, que antes de se realizar a ACI é necessário oferecer ao educando, que está apresentando dificuldades, um conjunto de medidas pedagógicas que possam compensar tais dificuldades. Caso as medidas utilizadas não apresentarem resultados satisfatórios, é o momento de encaminhar o aluno para uma avaliação psicopedagógica, a fim de verificar quais as adaptações a serem realizadas.

Mantoan (apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2004, p. 33), também referência no assunto, nos fala que a inclusão é uma possibilidade de aprimorar a Educação Escolar, e deve contemplar a todos os alunos, com e sem deficiência. Ressalta que a inclusão é uma consequência da transformação do ensino regular, do aperfeiçoamento de suas práticas. No entanto, no que tange as adaptações curriculares, a autora considera que não é possível sabermos, por antecedência, qual o limite da aprendizagem de uma pessoa, “o quanto e como alguém será capaz de aprender”, acredita que (p. 34):

Sejam quais forem as limitações do aluno, adaptar currículo, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais concorrem para que rebaixemos o nível de nossas expectativas com relação à potencialidade desse, para enfrentar uma tarefa mais complexa.

Os professores, fala a autora, devem estar abertos para a inclusão e também preparados para trabalhar com os alunos com deficiências. É contrária a idéia de tutores em sala de aula, salienta (p.35):

A nosso ver, essa alternativa constitui mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor responsável pela turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado.

Como vemos, González, Mantoan, Cardoso e Blanco são defensores da prática inclusiva nas escolas regulares de ensino. Aprofundando-se nestes estudos (livros, palestras, artigos, etc.), constata-se a consideração que realizam a todo o universo de concepções, ajustes e necessidades que essa prática aspira. Contudo, diferente dos outros autores, Mantoan sugere que seja realizada por outros caminhos que não adaptação curricular individualizada.

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 PROBLEMA**

Por que desenvolver a Adaptação Curricular Individualizada para alunos com dislexia?

### **3.2 OBJETIVOS**

#### **3.2.1 Objetivo Geral**

Descrever o desenvolvimento de uma adaptação no currículo escolar com alunos com diagnóstico de Dislexia.

#### **3.2.2 Objetivos Específicos**

- Descrever a identificação do aluno e seus primeiros contatos com o Centro Municipal de Educação Inclusiva;
- Descrever a Adaptação do Currículo Escolar para alunos com diagnóstico de Dislexia;
- Descrever os materiais elaborados durante os processos de inclusão educacional destes alunos;
- Descrever os resultados psicopedagógicos da inclusão educacional destes alunos.

### **3.3 TIPO DE PESQUISA**

A pesquisa foi do tipo Estudo de Caso, em Nível Descritivo-Interpretativo, ou seja, buscou conhecer o 'como' e os 'porquês, evidenciando a sua unidade e identidade própria. Foi uma investigação descritiva e qualitativa, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Este tipo de pesquisa também é entendido por Lakatos e Marconi (1991) como uma investigação empírica em que se formula um problema com o fim de familiarizar o pesquisador com seu objeto de estudo para futuramente realizar uma pesquisa mais precisa, ou ainda, modificar e clarificar conceitos. Descreve precisamente uma situação ou problema mediante a análise da literatura existente e mediante entrevistas com pessoas com experiência com o problema, obtendo assim descrições quantitativas e/ou qualitativas do objeto de estudo, devendo o investigador conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado, podendo ser usadas variedades de procedimentos para coleta de dados.

### **3.4 PARTICIPANTES**

Foram participantes deste estudo três alunos da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS, em atendimento psicopedagógico, com hipótese de dislexia.

Complementariamente, também foram utilizadas informações colhidas com seus familiares e com os profissionais envolvidos com estes alunos.

### **3.5 PROCEDIMENTOS**

A presente dissertação, tencionando aprofundar os conhecimentos teóricos

acerca do transtorno do desenvolvimento da aprendizagem da escrita e compreensão leitora - Dislexia, bem como acompanhar o desenvolvimento e construção da Adaptação Curricular Individualizada para alunos que apresentam essa dificuldade, seguiu os seguintes procedimentos:

- 1) Entrou em contato com a coordenação do Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI);
- 2) Propôs a Pesquisa e acompanhamento da Adaptação Curricular Individualizada (ACI), para os alunos disléxicos nas escolas municipais de Esteio e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (Apêndice 1);
- 3) Realizou reuniões com os professores e equipes diretivas, afim de verificar os conhecimentos sobre o tema; e
- 4) Realizou reuniões pedagógicas com os professores e equipes que debateram os temas propostos.

Seguindo estes passos, no primeiro momento, foi realizado contato com a coordenadora do CEMEI, afim de fazer-lhe a proposta. Com a aceitação, o segundo momento foi encaminhar para o diagnóstico os alunos, em atendimento psicopedagógico, que tenham hipótese de dislexia. O diagnóstico foi realizado por equipe multidisciplinar, composta por neuropediatra, fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga.

No terceiro momento, juntamente com as assessoras de inclusão do CEMEI, foram realizados encontros com os professores e equipe diretiva - esta última normalmente representada pelo serviço de supervisão escolar e orientação educacional -, afim de verificar quais eram os conhecimentos que os professores possuíam acerca da dislexia. O próximo passo foi dar assessoria, em parceria com o CEMEI, aos professores e equipe na elaboração da Adaptação Curricular Individualizada aos alunos com dislexia, dando ênfase, principalmente, ao processo de avaliação.

### 3.6 INSTRUMENTOS

Utilizou-se três tipos de instrumentos, complementários entre si.

a) Entrevistas de levantamento de informações iniciais, com estas duas perguntas amplas:

- Quais os conhecimentos que os professores e equipe possuem sobre dislexia?
- O que você gostaria de receber de informações sobre Adaptação Curricular Individualizada em dislexia e temas relacionados?

b) Entrevistas Clínicas e procedimentos psicopedagógicos; e

c) Relatórios de Reuniões.

### 3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A partir de registros dos casos que foram atendidos e dos acompanhamentos das Adaptações Curriculares Individualizadas, realizou-se análise crítica baseada com a fundamentação teórica, bem como do conhecimento e experiência profissional construída até o momento.

Para análise dos dados das entrevistas, seguiu-se orientação de Bardin (1979), denominado de Análise de Conteúdo, que consiste em encontrar pontos de coincidências nas verbalizações dos sujeitos, que ajudem a reinterpretá-las e a atingir uma compreensão aprofundada de seus significados. A partir disso, se possibilita a formulação de categorias que serão discutidas com a apresentação dos dados e com a literatura existente.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para melhor compreensão deste trabalho, acredito ser necessário dar algumas explicações de sua origem, pois ele (pronome pessoal propositadamente usado), já possui uma andança até chegar aqui (apud MICHEL, 2008).

Em 2007, eu estava fazendo especialização em Educação Inclusiva, quando decidi fazer a monografia com o tema Dislexia e Adaptação Curricular Individualizada em crianças em atendimento psicopedagógico e estudantes das escolas municipais de Esteio, município o qual trabalho. A seguir apresento, sucintamente, como esse trabalho foi se delineando até chegar onde estamos.

Em 26/06/2007, realizei contato com a coordenadora do Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI), senhora Cristina Proença Cardoso. Esse centro é mantido e gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação de Esteio. Agendamos reunião para o dia 03/07/2007, às 9h, a fim de fazer-lhe a proposta de acompanhar a Adaptação Curricular Individualizada (ACI) de crianças com dislexia que estivessem em atendimento psicopedagógico. A proposta foi aceita e, desde então, venho acompanhando a aprendizagem das crianças, participando de reuniões com as equipes, professores, realizando encontros com os pais das crianças, oferecendo suporte pedagógico aos responsáveis e escola, etc.

Em 27 de março de 2008, em novo encontro com a coordenadora do CEMEI, faço-lhe a proposta de dar continuidade ao trabalho, agora com vistas ao mestrado. A responsável mostrou-se favorável e interessada no prosseguimento da atividade e dialogou, como em outrora, com a secretária de educação para dar-me retorno.

Concomitante aos contatos com a coordenação do CEMEI, vou entrelaçando com a secretaria da saúde, a qual faço parte, que também precisa autorizar-me a continuidade do trabalho. Em 20/03/2008, às 16h, em reunião com o então diretor técnico da saúde, senhor José Antônio Almeida Silveira, hoje secretário da saúde, falo que tenciono dar continuidade ao trabalho iniciado em 2007 com a secretaria de educação, dando assessoria às ACIs de alunos em atendimento psicopedagógico com dislexia. Doutor Silveira concorda com o seguimento da proposta e aguardou a formalização do pedido com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em 10/04/2008 recebo telefonema da coordenadora do CEMEI autorizando-me a prosseguir com a pesquisa. Em 17/04/2008 entrego os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido à coordenadora do CEMEI e ao diretor técnico da saúde.

Em 11/05/2009 retorno ao CEMEI para uma reunião com a nova equipe. Em janeiro deste mesmo ano houve posse da nova administração municipal, com isso, o centro passa por algumas mudanças na sua forma de atuar, ainda em fase de implementação por seus assessores. Fui recebida pela Equipe de Educação Inclusiva composta pelos assessores Cláudio Luciano Dusik, Elaine Souza, Gecilda Leote e Marilza Mello. Explico o trabalho que venho realizando com as crianças, já conhecido pelos assessores Cláudio Dusik e Marilza Mello, pois já faziam parte da equipe do CEMEI. Os assessores referem que algumas alterações foram e estão sendo realizadas no trabalho de assessoria às escolas. Atualmente as escolas contam com “monitora de apoio” que são estagiárias do curso de pedagogia que entram na sala de aula para dar suporte ao trabalho do professor, quando necessário, em situações de alunos com NEE. Ou seja, por ora, não há mais o assessor do CEMEI entrando semanalmente nas escolas; as ACIs estão sob responsabilidade do professor do laboratório de aprendizagem.

A equipe informa que em 12/05/2009 se reunirá para discutir propostas de se encaminhar a educação inclusiva no município. Sugiro que repensem as ACIs a cargo do professor do laboratório de aprendizagem (LA). Penso que nem todos os professores de LA possuem condições de fazê-lo, até porque alguns recém chegaram às escolas, outros não possuem formação para dar conta de uma ACI; talvez em algumas escolas seria possível, em outras, não. Sugiro que fique a cargo das equipes diretivas<sup>1</sup>, sob orientação do supervisor escolar e orientador educacional. A sugestão é compreendida, bem vista. Cláudio Dusik pergunta se eu faria uma formação com as equipes diretivas sobre ACIs, coloco-me à disposição.

---

<sup>1</sup> A Equipe Diretiva de cada escola da rede municipal é composta de diretor/a, vice-diretor/a, supervisor escolar e orientador educacional, sendo que o/a diretor/a e vice-diretor/a são eleitos pela comunidade e devem possuir graduação em Supervisão Escolar. Já os/as supervisores/as escolar e orientadores/as educacionais são admitidos por concurso público.

## 4.1 APRESENTAÇÃO DOS CASOS

### 4.1.1 Caso I

F, 13 anos, 5ª série, em atendimento psicopedagógico desde 03 de janeiro de 2006. A mãe buscou atendimento com queixas, na época, que a filha, então com 9 anos, 2ª série, “não queria aprender”, “ela chora na sala de aula”, dizia a mãe. Em julho de 2007 foi dado, pela equipe multidisciplinar envolvendo neuropediatra, fonoaudióloga e psicopedagoga (eu), o diagnóstico de dislexia.

Em 11/09/2007, às 13h30min, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Cordélia Simon Marques realizamos reunião a fim de iniciarmos a Adaptação Curricular Individualizada de F. Participaram da reunião a orientadora e a supervisora pedagógica, a professora da turma da aluna, a professora do Laboratório de Aprendizagem (LA) e professora itinerante do CEMEI.

A professora titular e a professora do LA perguntam-me do que se trata a dislexia. A professora titular diz não ter conhecimento sobre o assunto. Ainda, destaca que F, 11anos, 3ª série, é uma aluna bastante participativa e sua maior dificuldade é justamente ler e escrever. Explico o que é a dislexia, quais os sintomas que a pessoa apresenta e como se faz, usualmente, o diagnóstico.

Conforme Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 100):

Os sujeitos com problemas no reconhecimento das palavras apresentam um déficit que tem pouca relação com a capacidade intelectual geral tal como é medida pelo WISC. É por isso que se podem encontrar sujeitos com pouca capacidade intelectual que conseguem ler bem, ainda que – obviamente – não sejam capazes de compreender o que lêem e, ao contrário, sujeitos com QI alto que tem problemas nessas operações.

As professoras solicitam auxílio de como trabalhar com a aluna. Explico que, na verdade, a Adaptação Curricular Individualizada para alunos disléxicos é mínima, o currículo sofre alguns ajustes, não necessitando praticamente de "recortes" nos conteúdos, pois a capacidade intelectual do aluno disléxico está preservada, a



maioria dos autores estabelece o nível acima de 85 na escala WISC<sup>2</sup> para o diagnóstico de dislexia.

Apesar de não ter realizado avaliação psicológica, F está em atendimento psicopedagógico há mais de um ano, fez avaliação neurológica e fonoaudiológica, todas confirmando o quadro de dislexia. Refiro que F já progrediu muito em termos de escrita e compreensão leitora, visto que venho trabalhando muito o desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, sua escrita é bastante lenta, ou seja, F precisa buscar o som de cada letra para escrever uma palavra corretamente, o que demanda um maior tempo para a escrita, sendo esta uma adaptação curricular necessária: o aumento do tempo para executar a tarefa.

Sua leitura oral também não é fluente, sendo indicado que se faça a leitura oral, pois normalmente F apresenta bom entendimento do material lido e explicado. Basicamente, explico às professoras, que a ACI deve constar de poucas cópias de texto, preferencialmente trazer o texto digitado e/ou solicitar que copie apenas um ou dois parágrafos do que a professora considerar mais importante do assunto trabalhado, pois, ratifico, sua escrita é lenta. Também não pedir que faça leituras orais perante o grande grupo, a menos que F não se importe ou peça, e a turma esteja bem trabalhada quanto às dificuldades que F apresenta para ler oralmente, visto ser importante não causar-lhe constrangimentos por algo (a dislexia) que é alheio a sua vontade.

Conforme a professora, e constatação minha também, F resolve bem os cálculos envolvendo as quatro operações, enfatizo, todavia, que os problemas matemáticos devem ser lidos oralmente para que F possa interpretá-los e saber que tipo de cálculo fazer. A ACI fica, resumidamente, assim sugerida:

- Evitar cópias de textos grandes, a menos que seja dado um tempo maior para concluir;

- Preferencialmente trazer os textos digitados/fotocópias, pedindo que copie um ou dois parágrafos apenas;

---

<sup>2</sup> Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

- Realizar a leitura oral dos textos para F e/ou solicitar a leitura em grupo;
- Não pretender que alcance um nível leitor igual a dos outros colegas;
- Valorizar sempre os trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros de escrita;
- Sempre que possível realizar avaliação oralmente e/ou ler as questões para que responda oralmente ou oferecer-lhe um tempo maior para que responda por escrito; e
- Destacar os aspectos positivos em seu trabalho.

Deixo, por pedido das professoras, cópias de alguns textos que tratam sobre dislexia.

Em 20 de novembro de 2007, retornei à essa Escola, às 13h30min, para um novo encontro a respeito da Adaptação Curricular Individualizada da aluna F. Participaram da reunião a professora do Laboratório de Aprendizagem (LA), a professora titular da turma de F e a assessora do CEMEI.

A professora relata que F, influenciada pela novela das 20h, que apresenta uma moça com dislexia, não quer copiar e nem ler nada. A assessora e eu orientamos para que retome algumas combinações já realizadas com a aluna. A professora prossegue dizendo que sabe que algumas coisas F consegue copiar e ler.

Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 101) destacam que “[...] a leitura de palavras familiares pode ser mais fluida e correta. Em última análise, os disléxicos fonológicos lêem as palavras familiares muito melhor que as não familiares”. Retomo que a escrita e leitura de F não é fluente e devido ao esforço que exige para ler e escrever, estas atividades tornam-se cansativas. Contudo, é importante retomar com a aluna que em algumas atividades com leitura e escrita deve e tem condições de realizar.

Sugiro a intervenção da orientadora educacional na retomada de combinações com a aluna e também dialogar com a mãe da menina. Neste momento é importante estar dialogando com F e sua mãe sobre os programas de televisão, o que podemos

tomar como exemplo, o que é somente ficção e serve de entretenimento, etc.

A Adaptação Curricular Individualizada de F segue sem sofrer corte nos conteúdos desenvolvidos e permanece as orientações já dadas à professora como: realizar a leitura oral de textos à aluna, verificar a compreensão que teve do mesmo, providenciar cópia das atividades, valorizar suas produções escritas e respostas dadas pela coerência e acerto das mesmas e não pela ortografia, reduzir os textos quando considerar necessário a aluna copiar, etc.

Em reunião na Escola Maria Marques, em 12/09/2008, juntamente com a assessora do CEMEI, professora titular da turma, professora do Laboratório de aprendizagem, orientadora educacional e supervisora escolar discutimos sobre o processo de aprendizagem de F. A professora refere que F agora “faz questão de copiar todas as atividades”, mas a professora percebe que “às vezes, ela cansa”. No conselho de classe, realizado em 04/09/2008, foi pontuado que está com dificuldades para concluir todas as atividades, bem como em divisão e multiplicação; quanto à socialização está bem. Peço cópia da ACI. Deixo novos materiais sobre dislexia.

F retorna ao atendimento em março de 2009, após período de férias, agora está com 13 anos, na 5ª série. Em sessão realizada dia 17/03/2009, combinamos horário para organização de estudos. Através de avaliações constato dificuldades na orientação espacial e temporal, memória recente, imediata e remota e gnosis espacial no examinador (no outro). Disse que está conseguindo copiar as atividades do quadro, que uma colega auxilia-a na leitura e que está se relacionando bem com os professores.

Mantoan (apud STOBÄUS e MOSQUERA, 2004, p. 31) afirma:

Sabemos que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os mesmos. É esperado que um aluno seja tutorado naturalmente por outro colega, que tem facilidade, em uma dada disciplina curricular, por exemplo. Esse apoio espontâneo é mais um meio de fazer com que a turma reconheça as diferenças e perceba que cada um tem suas habilidades, talentos, competências e dificuldades para abordar um ou outro conteúdo, do leque das disciplinas escolares.

Na sessão do dia 03/04/2009 queixa-se: “ninguém sabe, parece, que eu tenho dislexia”, referindo-se aos professores. Fala que em algumas matérias, não está

conseguindo copiar todo o conteúdo.

Nessa mesma sessão a mãe comparece. Diz que já dialogou com a orientadora escolar e os professores já estão cientes da situação da filha, contudo ainda não há plano diferenciado.

Em outra sessão traz a prova de geografia. Vejo, pelas respostas, que a professora não considerou as alterações (erros) de ortografia, mas a coerência das idéias, o que é uma adequação na hora de avaliar um instrumento escrito de um disléxico. Mesmo a prova sendo escrita, não indicada à F, houve adequação no momento da correção.

Percebo que F está bem quanto às habilidades aritméticas, mas suas dificuldades na leitura e compreensão leitora, bem como escrita, permanecem bastante acentuadas. Ela produz grandes erros/alterações ortográficas, ficando sua escrita, em vários momentos, praticamente ilegível devido às trocas, substituições, omissões e acréscimos que produz. Ela própria, passado algum tempo, diz não entender o que escreveu. Lê com grande esforço textos escritos, mas ao término acaba não tendo compreensão.

Em 18/05/2009 vou à Escola Maria Marques. Reúno-me com a orientadora Conceição Gonçalves e esta relata que os professores trabalham com orientações sobre F, mas que este ano não formalizaram a ACI. Oriento/sugiro para que façam e coloco-me à disposição para assessorar. Diz que os professores pesquisaram sobre dislexia, mas a lembro de ter deixado material na escola. Falo que F apresenta acentuado transtorno na compreensão leitora e escrita. Oriento: não esperar, criar expectativa que venha a ser normoleitora/ortográfica; priorizar atividades orais; e tarefas de copiar ser apenas com pequenos textos. Falo da prova de geografia que F levou à sessão; que considere adequada a correção, mas reafirmei que em testes escritos as questões devem ser sempre lidas à aluna.

A orientadora pergunta qual é a melhor forma de avaliar a aluna, e eu sugiro ser por argüição oral ou que o professor leia a prova/teste, deixando que ela responda por escrito, mas que ele considere as respostas pela idéia da aluna como fez a professora de geografia, e não pela ortografia. Também oriento para que sejam dadas fotocópias dos textos para a aluna, pois ela possui dificuldades de

compreender sua própria letra e às alterações que produz devido ao próprio transtorno. Fico disponível à escola para tratar com os professores sobre dislexia e assessorar na ACI de F, caso resolvam formalizá-la.

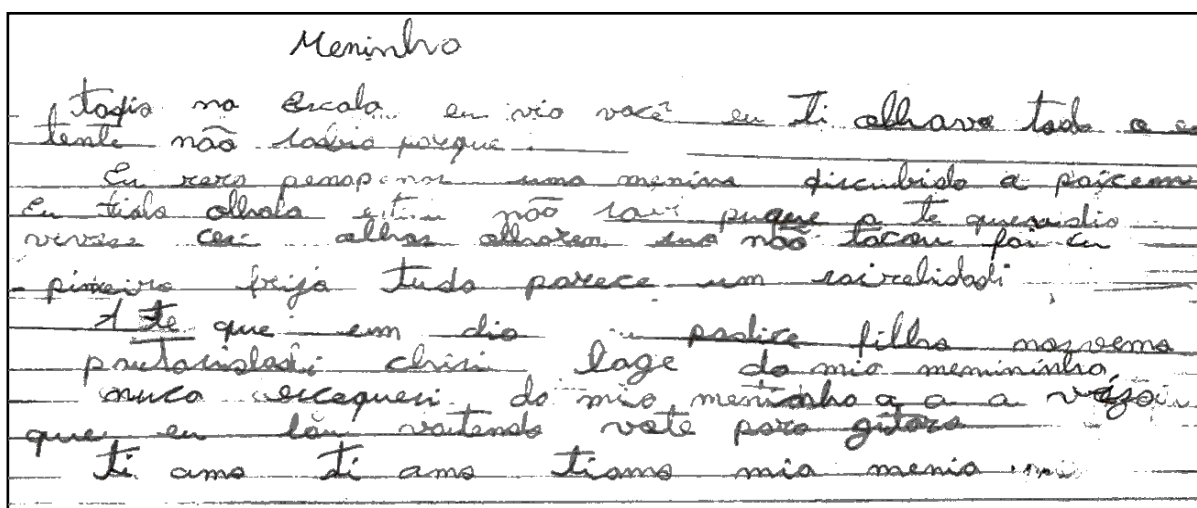
F vem passando incólume pela 5ª série sem sofrer problemas de disciplina, conseguiu se adaptar bem com os vários professores, períodos, diversas matérias, acrescenta-se a isso a entrada na adolescência. Sua dificuldade está centrada na leitura e escrita. Apresenta grandes dificuldades para ler e escrever. Nunca reprovou.

A Figura 1 a seguir mostra um texto de F, "Menininha"<sup>3</sup>:

Menininha  
 Todos os dias na escola eu via você  
 Eu te olhava todo instante e nem sabia porquê  
 Eu era apenas uma menina descobrindo a paixão  
 Eu te olhava todo instante e nem sabia porquê  
 Até que um dia vi seus olhos olharem minha mão tocou - foi o primeiro beijo  
 Tudo parecia um sonho realidade  
 Até que meu pai me disse filha nós vamos pra outra cidade.  
 Cresci longe da minha menininha,  
 nunca esqueci do meu menininho  
 Ah! Avisa que tô voltando. Eu voltei pra gritar  
 Te amo, te amo, te amo, minha menininha...

**FIGURA 1**

Produção escrita de paciente com Dislexia. Caso I.



**Fonte:** MICHEL, Neuza B. Adaptação Curricular Individualizada de Alunos Disléxicos em Atendimento Psicopedagógico em Escolas Municipais de Esteio/RS. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

<sup>3</sup> Baseada na música do Grupo Tchê Garotos, "Menininha".

Dos encaminhamentos com a família:

No posto de atendimento realizo reuniões com a mãe de F, onde trato, inicialmente sobre a hipótese de dislexia. Em 18 de maio de 2007 falo da hipótese diagnóstica e dos encaminhamentos que serão necessários para confirmação do quadro: avaliação com neuropediatra, fonoaudióloga e psicóloga. A mãe, sempre sensível e solícita às necessidades da filha, inicia com os atendimentos encaminhados por mim diretamente aos profissionais do posto de saúde, o que beneficia a todos: profissionais e família, em termos de agilidade e trocas de informações. A única avaliação não realizada por F foi o teste WISC, pois não dispomos do material na unidade e a família não teve recursos para o serviço particular. Optamos (neuropediatra, fonoaudióloga e eu) após avaliações, em darmos o diagnóstico, pois éramos três profissionais compactuando da mesma opinião e a menina seria beneficiada com o diagnóstico na escola, pois a partir deste se iniciaria a ACI.

Em 15 de junho de 2007, a mãe já havia iniciado a avaliação com a fonoaudióloga. Com a neuropediatra, eu já havia feito encaminhamento em 09 de março de 2007. A primeira consulta foi em 13 de abril de 2007.

Em 17 de julho de 2007, em novo encontro com a mãe, já com o diagnóstico concluído, explico com maior precisão no que consiste o transtorno de dislexia e como a família pode contribuir com a aprendizagem de F. A responsável autoriza meu contato com a equipe pedagógica da escola a fim de estar dialogando sobre o diagnóstico e contribuindo com orientações sobre a melhor proposta pedagógica para F. Também entrego, ao longo dos atendimentos, textos explicativos sobre o assunto. À medida que vou atendendo a menina, vou dialogando e orientando a família.

Em 17 de agosto de 2007, oriento à mãe para que entregue cópia dos diagnósticos à escola. Em diálogo com a orientadora escolar, esta diz que está providenciando encaminhamento da aluna ao CEMEI. Em 14 de setembro de 2007, dialogo novamente com a mãe e informo que fui à escola e iniciamos a adaptação curricular individualizada para a menina.

Em 29/05/2008 comparece a mãe de F na unidade de saúde. Diz que a filha

não freqüentará o laboratório de aprendizagem na escola, pois está bem quanto a aprendizagem. Acompanharei sua ACl com atendimento psicopedagógico quinzenal. A responsável relata que F vem lidando bem com o transtorno de dislexia. Retomo orientações do que se trata o transtorno e digo que providenciarei material para estudo/leitura.

Em 29/08/2008, em novo encontro com a mãe, entrego novos textos sobre dislexia. A mãe refere que leu os textos oferecidos anteriormente; e que o marido, pai de F, apesar de não ler, pois apresenta dificuldades para leitura, sabe do que se trata o transtorno. A responsável relata que procura deixar os parentes próximos – avó, tios – informados a respeito, conforme refere “nunca sabemos o dia de amanhã e se eu não estiver aqui? Outras pessoas próximas, além do pai e do irmão, têm que saber do que se trata a dislexia!”. A mãe já mostra preocupações com o próximo ano, quando F estará na 5ª série e terá vários professores. Chora durante a sessão, e recomendo mais uma vez a ela procurar atendimento em psicoterapia, mas ela diz não ter horários. Percebo resistência dela.

#### **4.1.2 Caso II**

L, 10 anos, em atendimento psicopedagógico desde 02 de julho de 2007, estava na 3ª série, reprovou uma vez na 1ª série, veio encaminhado pelo neuropediatra com hipótese de dislexia.

Ao longo das sessões L mostra-se um menino bastante conversador, disperso nas realizações das atividades, dificuldades com a memória recente (curto prazo), dificuldades para compreensão leitora, escrita e disgrafia, sintomas que indicam quadro de dislexia. Contudo, percebe-se que é uma criança inteligente que busca alternativas para contornar suas dificuldades.

Em 10 de julho de 2007 comparecem ao posto de saúde a orientadora educacional da escola de L, a professora titular e a professora estagiária. Falo da hipótese de dislexia também levantada pela neuropediatra e que estamos aguardando avaliação psicológica e fonoaudiológica para confirmar esse transtorno

de aprendizagem. A equipe da escola diz que iniciará ACI com L; relatam que o menino é participativo, inteligente, mas com dificuldades para leitura e escrita. Conversamos a respeito do transtorno de dislexia, do que se trata e quais as atividades e avaliações que beneficiam a aprendizagem do aluno.

Em reunião com a orientadora educacional e com a assessora itinerante do CEMEI, em 29/11/2007, pergunto-lhes o que sabem sobre dislexia e como está L na escola. A orientadora refere que houve alguns problemas na turma devido a muitas troca de professoras: a turma esteve com estagiária, após a professora titular assumiu, mas logo entrou em licença saúde, então uma nova professora ficou com a turma, até que a titular retornou e voltou a assumir os alunos, mas encontra-se em licença saúde novamente. Quanto a L, diz que está bem, é muito comunicativo e perspicaz, vem desenvolvendo bem as atividades diferenciadas que envolvem leitura e escrita.

A respeito do que sabem sobre dislexia, dizem que após o diagnóstico de L foram buscar mais informações sobre o assunto. Percebo que há a necessidade de orientar-lhes sobre dislexia e assim prosseguimos a reunião.

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004, p.101)

em geral, entende-se que para poder falar de um atraso específico na aprendizagem da leitura é necessário reunir várias condições:

- que a capacidade intelectual dos sujeitos seja normal (por exemplo, um QI<sup>4</sup> não inferior a 85);
- que se constate em atraso de pelo menos dois anos entre a capacidade geral (avaliada mediante QI) e o rendimento na leitura (avaliado mediante prova padronizada);
- que haja contato com a oportunidade de aprender, isto é, que tenha recebido um ensino convencional, com frequência regular às aulas e uma formação adequada;
- que não haja uma causa que por si mesma possa explicar o atraso, sejam problemas emocionais que tenham impedido a participação do aluno nas experiências de aprendizagem e ensino. Que tenha um QI normal.

Oriento e sugiro formas de trabalhar e avaliar o aluno disléxico, assim como fiz no caso I. Deixo materiais (textos e sites) que podem ajudar-lhes no aprofundamento do assunto.

---

<sup>4</sup> Quociente de inteligência (abreviado para QI, de uso geral) é uma medida derivada da divisão da idade mental pela idade cronológica, obtida por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de um sujeito, em comparação ao seu grupo etário.



Em 2008, L cursa a 4ª série, segue no acompanhamento psicopedagógico e é aprovado para a 5ª série.

Em 2009, nas sessões, observo grande avanço na leitura de L, quase que lexical e, mesmo que vacilante, consegue uma boa compreensão leitora, contudo sua escrita permanece disgráfica, trocas de letras, omissões, etc.

O avanço de série trouxe mudanças para L: a multiplicidade de professores na 5ª série, que agora são nove professores e, até então, havia no máximo três; as mudanças da própria idade, saindo do mundo infantil, pois ele é bastante menino “serelepe” para uma, digamos, pré-adolescência que ele ainda não se deu conta, parece; conta que não consegue deixar o bico a noite, passa o dia jogando bola, tudo de um jeito criança de ser que lhe é muito próprio, parecendo realmente que nada pode perder. Mas está de certa forma bem nesta transição.

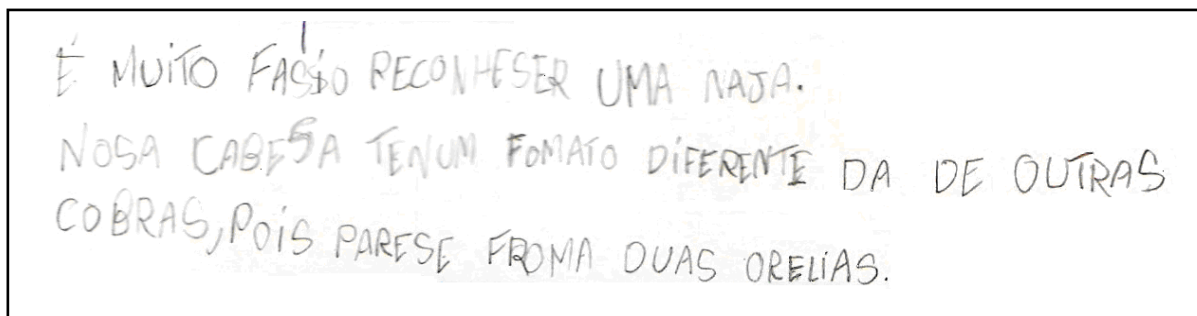
Em 25 de maio de 2009 vou à Escola Municipal Vila Olímpica e reúno-me com a orientadora pedagógica Maria Jurema Becker. A orientadora, que chegou à escola este ano, está apropriada da história de L, os professores receberam material sobre dislexia, refere que a “queixa” dos professores ou dificuldades que vem trazendo está relacionado às atitudes do aluno, bastante disperso e desatento, contudo está bem quanto à aprendizagem dos conteúdos. Dialogamos sobre avaliação e metodologia adequada ao aluno. Em 29/05/09 os professores reunir-se-ão para realizar a ACI do aluno.

L vem sentindo, e seu comportamento e suas atitudes confirmam, a saída dos anos iniciais do ensino fundamental à entrada dos anos finais. Seu problema, com atenuações, está na relação estabelecida com os professores e colegas.

Permanecem as alterações na escrita, como mostra a Figura 2, com troca de letras com fonemas semelhantes (“s” e “c”); junção de palavras (“tenum” para “tem um”); omissão de letras (“fomato” para “formato”); deslocamento (“froma” para “formar”); entre outras. Contudo, vem progredindo na compreensão leitora.

FIGURA 2

Produção escrita de paciente com Dislexia. Caso II.



**Fonte:** MICHEL, Neuza B. Adaptação Curricular Individualizada de Alunos Disléxicos em Atendimento Psicopedagógico em Escolas Municipais de Esteio/RS. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Dos encaminhamentos com a família, destacamos os seguintes momentos.

Em 12 de fevereiro de 2007 compareceu a mãe de L para entrevista psicopedagógica. Conforme relato da responsável, L não consegue ler e escrever, já esteve em atendimento psicopedagógico, psicológico e fonoaudiológico; diz que atualmente encontra-se em atendimento com a neuropediatra do posto de saúde, que fez o encaminhamento para avaliação psicopedagógica por hipótese de dislexia.

Importante salientar que o atendimento psicológico também foi realizado nesta unidade de saúde, contudo a mãe explica que devido à gravidez do outro filho, e problemas de saúde, não teve como permanecer e acabou abandonando o serviço, os atendimentos fonoaudiológico e psicopedagógico foram realizados através de convênios e também foram interrompidos.

Na história vital de L não há relatos de problemas relativos à gravidez, parto, desenvolvimento motor e controle esfinteriano, contudo apresentou atraso no desenvolvimento da linguagem, começou a falar com quase três anos, “demorou muito”, disse a mãe. L fez, recentemente, audiometria e avaliação oftalmológica, mas nada foi constatado.

A mãe de L mostra-se uma pessoa esclarecida, responsável com os encaminhamentos propostos. No início de julho de 2007, inicia avaliação psicodiagnóstica com o menino. Foi necessário realizar esta avaliação fora da unidade da saúde, com atendimento particular, pois na saúde municipal e no CEMEI, ainda, não há os materiais necessários para a aplicação dos testes

psicológicos.

A avaliação com a fonoaudióloga foi realizada na própria unidade de saúde, onde L já é atendido por mim e pela neuropediatra. O diagnóstico de dislexia foi dado por equipe técnica (neuropediatra, fonoaudióloga, psicopedagoga) após conclusão do laudo psicodiagnóstico. Conforme a psicóloga, foram utilizados para a avaliação psicodiagnóstica de L os seguintes instrumentos: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC- III - R) e Rorschach (teste projetivo).

Todas as entrevistas de levantamento do histórico de L foram realizadas com a mãe do menino, pois devido ao trabalho do pai, não há possibilidades de horários.

Em 03 de setembro de 2007, indiquei atendimento psicoterapêutico para mãe de L. No dia 14, deste mesmo mês, iniciou com o psicólogo de adultos da unidade de saúde. L, por indicação da equipe do posto e da psicóloga que realizou o psicodiagnóstico, aguarda retorno ao atendimento psicológico. A mãe desejava que retornasse a mesma psicóloga que o atendeu em outrora, pois segundo conta, possuía muito bom vínculo com a profissional.

Com a mãe de L também realizo encontros explicando, dialogando sobre o transtorno de dislexia e orientando-lhe como melhor ajudar o filho com as atividades escolares e futuras. Dou-lhe textos sobre dislexia, sugiro sites de pesquisa, etc.

Em 23/04/2008 retomo atendimento psicopedagógico com L, agora na 4ª série e acompanhamento da ACI. A mãe fala que L não freqüentará o laboratório de aprendizagem.

Em 11/08/2008 a mãe relata que percebe L mais interessado nas atividades escolares, mostrando interesse em atividades que envolvam leitura e escrita. Na escola, solicita para ler oralmente, sente que o filho está mais seguro, sem medo de “ler errado”, e ele próprio, relata a mãe, às vezes, explica à irmã menor porque não lê fluentemente e não escreve corretamente algumas palavras. A mãe, por sua vez, leu todo o material passado sobre dislexia, pergunta-me porque o transtorno ocorre mais em meninos do que em meninas. Passo-lhe novo material sobre o tema. L encontra-se em atendimento psicológico. A mãe fala estar preocupada, pois L permanece chupando bico e “come muito”, parece ansioso.

Em 20/03/2009, L está na 5ª série, a mãe relata que dialogou com os professores, o professor de geografia disse que dará fotocópias de textos, os demais mostraram-se disponíveis. Refere que L está “muito agitado, copia, mas não dá para entender o que escreve”. Em 17/04/2009, novamente a mãe queixa-se do comportamento de L na escola e em casa: “muito agitado”, “notas baixas em matemática, não pergunta quando tem dúvidas, responde para a mãe e professores”; a mãe relata que L está com o comportamento bastante diferente, atitudes inadequadas. Solicita novo encaminhamento à neuropediatra.

Em 08/06/2009 a mãe de L comparece ao posto de saúde. Dialogamos. A responsável esteve na escola em reunião com a orientadora escolar que diz que L está mais calmo, parece que a fase de grande agitação na 5ª série está passando; combinou horários adequados com o filho para a realização das tarefas escolares em casa, horários em que pode sentar com ele e auxiliá-lo. Na sessão, observo L mais atento às propostas de trabalho.

Essa transição da 4ª para a 5ª série, normalmente, vem acompanhada de alguns “desajustes” ou “(re) ajustes”, seja no comportamento ou na aprendizagem e, não raro, um interfere no outro. Vários fatores contribuem: idade, estão entrando na adolescência, quantas coisas advém com isso! Lidam com várias disciplinas e professores, troca de períodos, etc.; ou seja, a 5ª série exige uma autonomia e disciplina que, muitas vezes, os alunos não possuem ou não foram devidamente preparados. Estão, pelo menos inicialmente, muito agarrados à “barra da saia” da professora, acostumados que foram até então e, de repente, se vêem ou se acham “soltos” e acabam não sabendo lidar com isso. Resultado: desordem, bagunça na sala de aula, gerando mal-estar aos professores, pais e aos próprios alunos.

Oriento a mãe para valorizar as mudanças que estão trazendo benefícios a L, não reforçar comportamentos como “tu estás muito agitado, não pára quieto, está a milhão, etc.”, pois isso acaba não contribuindo e pode fazer com que, realmente, ele assuma o que está sendo dito e projetado pela pessoa que confia e ama. Atitudes como de combinar horários para estudo, realização de temas, lazer e acompanhar a vida escolar, estas sim, geram segurança e dão suporte a L.

### 4.1.3 Caso III

T iniciou atendimento psicopedagógico em 27 de maio de 2005, na época estava com 12 anos. Veio encaminhado pela psicóloga, fonoaudióloga e escola. Já havia repetido a 1ª série e estava repetindo a 4ª série naquele ano. Mesmo estando com os atendimentos psicológicos e fonoaudiológicos há bastante tempo, suas dificuldades para leitura e escrita permaneciam.

Em sua história, não há relatos de problemas relativos à gravidez, parto e desenvolvimento. Nem história de otites ou dificuldades visuais. Falou na idade esperada, não apresentando dificuldades que tivessem chamado à atenção quanto a esse aspecto do desenvolvimento. Os problemas começaram com a alfabetização.

T foi criado pelos avós paternos desde os 4 anos de idade. Segundo relato da avó, o pai foi assassinado “em uma festa de churrasco para homens, houve uma briga, não era com ele, era com outros dois, ele separou os dois e deram um tiro, isso foi num domingo”. T também estava em atendimento psiquiátrico, já havia feito uso de Ritalina e, no momento, tomava Fluoxetina. Na escola, estava “muito desobediente com a professora, a professora pediu pra ficar com ele, mas acho que ela se arrependeu! Com os colegas, brigam muito”, conta a avó.

Na época, acreditava-se que as dificuldades de aprendizagem de T estivessem atreladas aos problemas emocionais, devido à perda do pai, a separação da mãe, dos irmãos, pois foi residir com os avós, ou seja, mesmo com o afeto e bem-querer dos avós, passou a viver em outra casa, com outras pessoas; teve que se reorganizar externa, interna e psiquicamente, elaborar o luto do pai, tudo isso aos quatro anos de idade! Evidentemente as dificuldades na escola com o aprender, também atravessavam por este caminho, aprender para T estava, até então, sendo muito difícil! Estava quase que ligado a perdas e ter que, necessariamente, conviver com estas. Bem, se o atendimento psicológico vinha sendo emocionalmente muito bom para T, o mesmo progresso não se via em relação à aprendizagem da leitura e escrita e percebia-se que era um menino bastante inteligente.

A avó, na entrevista psicopedagógica, referiu que o seu desejo era que “ele

aprenda a ler, ele sabe um pouquinho, mas não para acompanhar a 4ª série [...] ele tem muita dificuldade para ler e escrever”.

Em 2006 não tínhamos na unidade de saúde neuropediatra. Havia a suspeita de dislexia, mas precisávamos da avaliação neurológica. Foi então, que em acordo com o avô, encaminhei-o para a Dr. Ana Guardiola. A consulta foi agendada para 10 de janeiro daquele ano. Em sessão com T e seu avô, em 03/02/2006, dialogamos sobre o atendimento com a neurologista. Entenderam, médica e avô, que eu deveria ir buscar o diagnóstico.

Em 06/02/2006 dialoguei com a Dr. Ana Guardiola por telefone. Sugeri que eu fosse buscar a avaliação neurológica de T, pois percebeu o avô como “uma pessoa bastante afetiva e simples, poderá não ter entendimento do diagnóstico”, referiu.

Em 23/02/2006 fomos, psicóloga Claudia e eu, ao consultório da neurologista. Disse-nos que se tratava de um quadro de Dislexia, considera “que no ensino formal T não irá avançar, terá que ser avaliado de outra forma, mais para o lado oral.” Fez referências à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Realizou vários testes. Em alguns T apresentou desempenho inferior a sua idade, em outros foi correspondente à idade cronológica. Sugeri que após algum tempo fizesse nova avaliação, pois já estava em atendimento psiquiátrico, psicológico e psicopedagógico.

Em 03/03/2006, em sessão com T e seu avô, faço devolução diagnóstica da avaliação neurológica realizada com a Dr. Ana Guardiola. Enquanto eu explicava ao avô, T fechou os olhos, fez como se estivesse dormindo, após a saída do avô da sala, permaneceu “dormindo”, deixei-o “dormindo”, logo “acordou” e voltou-se à proposta de trabalho.

Mesmo com a avaliação neurológica, precisávamos da avaliação cognitiva. No posto de saúde não dispomos do material para realizá-la. Em 14/07/2006 dialogo com T e seu avô sobre avaliação cognitiva, concordam em fazê-la. Em 14/08/2006 o avô comparece para a sessão. Encaminho T para a avaliação psicodiagnóstica no Instituto Cyro Martins, com a psicóloga Fátima Oliveira, a primeira sessão foi agendada para 15/08/2006, às 16h15min.

Em 04/10/2006 fomos, psicóloga Claudia e eu, ao Instituto Cyro Martins. Dialogamos com a psicóloga Fátima Oliveira. Conforme psicóloga, o resultado do teste WISC mostrou que T possui nível cognitivo acima da média. Outros testes mostram questões emocionais, que segundo a profissional, também além da dislexia podem interferir na aprendizagem de T. Relatou que deu uma pequena fábula para T ler. Ele leu e compreendeu-a, mas não conseguiu ler as palavras “papai” e “mamãe” contidas na história, acredita que isso seja em razão de sua história prévia. Sugeriu terapia familiar. A psicóloga não concorda com o diagnóstico da Dr. Ana Guardiola no que diz respeito a hiperatividade.

No dia 05/10/2006 retornamos à Escola Municipal Flores da Cunha. Dialogamos com a orientadora, supervisora e diretora. Orientei-as quanto aos procedimentos que são necessários para realizar avaliações escritas com T: ler a prova para ele, tempo maior para a realização ou por arguição oral.

Nas sessões oriento T quanto ao seu potencial cognitivo, as normas que precisa seguir na escola e em casa, a dislexia não deve ser usada para ganhos secundários. O que tem condições e dever de fazer, deve ser feito.

Com a família, principalmente com T e avô, dialogamos sobre o transtorno de dislexia. Com a escola, em diferentes momentos, na própria instituição e no posto de saúde, reúno-me com os profissionais para tratarmos sobre a Adaptação Curricular Individualizada, procedimentos adequados para avaliá-lo, metodologia específica para cópias de textos, etc.

Atualmente T encontra-se na 7ª série. Está com 16 anos. Os problemas de disciplina atenuaram-se consideravelmente. Mostra-se maduro, consciente do transtorno que apresenta, deseja concluir o ensino fundamental antes dos 18 anos em virtude do alistamento militar. Busca formas de contornar suas dificuldades, apóia-se na memória auditiva, registra palavras-chaves, sente que está lendo com melhor compreensão. Em sessão realizada dia 20/03/2009 comentou “não estou lendo fluente, mas entendo o texto”, participa oralmente das aulas, seja perguntando ou dando sua contribuição sobre o que sabe, participa da banda da escola, possui bom relacionamento com professores e colegas. Realmente sua compreensão leitora vem melhorando, sua escrita ainda apresenta transposições de letras, trocas

com letras que apresentam o mesmo som, apoio na oralidade, omissões, contudo está dentro do prognóstico para o quadro de dislexia.

Em sessão realizada em 16/07/09 fala que a metodologia usada pelos professores atende sua necessidade; “não é focal, até porque eu não gosto disso, de me expor”, diz ele, mas relata que os professores realizam aulas explicativas, lêem os textos ou solicitam que o grupo leia, ou seja, a metodologia contempla a todos sem, no entanto, ser um plano diferenciado somente para ele. Quanto às avaliações escritas, estas sim, são adaptadas para ele. Realiza-as com a professora do LA. A professora faz a leitura e T responde oralmente.

T, agora mostra-se tranqüilo quanto ao comportamento e relações com colegas e professores. A fase crítica de rebeldias e reprovações já passou. Sofreu até chegar ao diagnóstico. Considerado inteligente pelos profissionais que lhe atendiam, escola e família, não compreendiam o motivo pelo qual não se alfabetizava adequadamente em termos de leitura e escrita. Em razão disso, não foi poupado do processo de reprovações. Reprovou na 1ª, 4ª e 5ª séries.

Na 5ª série, em 2006, já estava com o diagnóstico de dislexia, todavia a escola não trabalhou com ACI, vinha trabalhando com orientações aos professores; aliado a isso, foi um ano de problemas relativos ao comportamento do aluno: negava-se a realizar os trabalhos propostos, não comparecia às avaliações em horários alternativos, era considerado líder negativo na turma, tinha defasagem idade /série, etc.

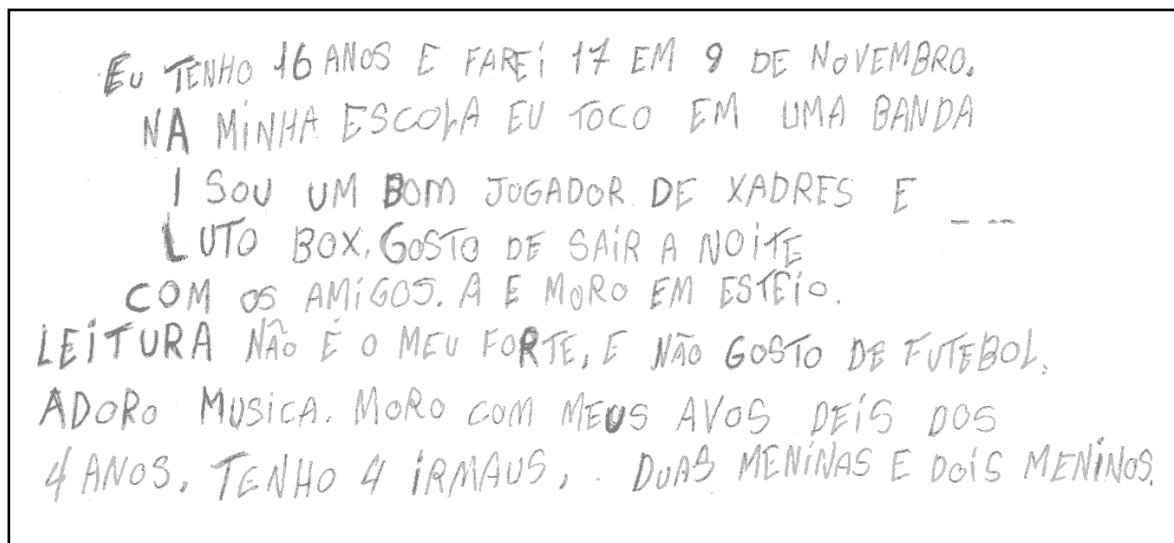
T, também sentiu a saída da 4ª e chegada a 5ª série. Hoje, aos 16 anos, possui uma boa relação na escola e lida bem com o transtorno de dislexia. Apresenta boa compreensão leitora apesar de não possuir leitura fluente; a escrita é legível, permanece com alterações, mas dá-se conta das trocas de letras cometidas, não de fonemas, quando lê pausadamente. Escreve devagar para evitar alterações.

A Figura 3 mostra um texto de T, onde podemos observar sua historia atual, e como está conseguindo conquistar seus anseios, consciente de suas dificuldades. Apresenta uma escrita legível, e apesar dos erros ortográficos, um texto compreensível e coerente.



**FIGURA 3**

Produção escrita de paciente com Dislexia. Caso III.



**Fonte:** MICHEL, Neuza B. Adaptação Curricular Individualizada de Alunos Disléxicos em Atendimento Psicopedagógico em Escolas Municipais de Esteio/RS. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## 4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Foram realizadas entrevistas com professores para levantamento de informações iniciais, com estas duas perguntas amplas:

- Quais os conhecimentos que os professores e equipe possuem sobre dislexia?
- O que você gostaria de receber de informações sobre Adaptação Curricular Individualizada em dislexia e temas relacionados?

Para apresentar os dados das entrevistas organizou-se categorias de conteúdos, levantados a partir das entrevistas, que ficaram assim organizadas:

**TABELA 1**  
Categorias levantadas a partir das respostas nas entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conhecimentos dos professores sobre dislexia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pouco Conhecimento, Conhecimento Conceitual</li> <li>▪ Comportamento Diferenciado</li> <li>▪ Problemas na Aprendizagem</li> <li>▪ Boa Aprendizagem</li> <li>▪ Alunos Inteligentes</li> <li>▪ Dificuldades/Transtorno na Leitura e Escrita; Dificuldade de Aprendizagem em Relação a Leitura, Escrita, Cálculos Matemáticos</li> <li>▪ Tempo para Aprender Diferenciado</li> <li>▪ Dificuldades na Realização das Atividades, Necessidade de Métodos/ Avaliação Diferenciados</li> </ul>
Necessidade dos Professores de Informações sobre Adaptação Curricular Individualizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informações Completas</li> <li>▪ Aprofundar Conhecimentos</li> <li>▪ Sugestões Práticas</li> <li>▪ Método de Ensino</li> <li>▪ Avaliação</li> <li>▪ Conhecimentos Teóricos</li> <li>▪ Mitos da dislexia</li> </ul>

**Fonte:** MICHEL, Neuza B. Adaptação Curricular Individualizada de Alunos Disléxicos em Atendimento Psicopedagógico em Escolas Municipais de Esteio/RS. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Quanto às entrevistas de levantamento de informações sobre quais os conhecimentos que os professores e equipe possuem sobre dislexia, levantou-se os seguintes dados:

**TABELA 2**  
Conhecimentos dos professores sobre dislexia por categoria

CATEGORIA	ELEMENTOS
Pouco Conhecimento, Conhecimento Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “O pouco que conheço sobre dislexia, é quando percebemos problemas na aprendizagem ou comportamento diferenciado [...]”</li> <li>▪ “Não é um conhecimento profundo sobre o assunto, porém o suficiente pra entendê-lo em suas dificuldades na realização das atividades.”</li> <li>▪ “Possuo conhecimentos básicos e conceituais, não aprofundados.”</li> <li>▪ “Possuo apenas conhecimentos conceituais.”</li> <li>▪ “Os conhecimentos são rasos, pois apenas sabemos que são problemas na construção da escrita e dificuldades na leitura.”</li> <li>▪ “Básicos.”</li> </ul> <p>“Não é um conhecimento aprofundado, mas gostaria que pudesse ser mais esclarecido para mim.”</p>

CATEGORIA	ELEMENTOS
Comportamento Diferenciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “[...] é quando percebemos problemas na aprendizagem ou comportamento diferenciado”</li> <li>▪ “[...] É um jeito de ser, e de aprender de maneira diferente.”</li> </ul>
Problemas na Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “O pouco que conheço sobre dislexia, é quando percebemos problemas na aprendizagem”</li> <li>▪ “Dificuldades na leitura e escrita, a qual resulta na dificuldade na aprendizagem.”</li> <li>▪ “É uma dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta em relação a leitura, escrita, cálculos matemáticos em vários níveis.</li> <li>▪ “É uma específica dificuldade de aprendizagem relacionada a leitura, soletração, escrita, cálculos matemáticos, bem como, linguagem corporal e social”.</li> </ul>
Boa Aprendizagem Alunos Inteligentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “São alunos inteligentes, processam a aprendizagem mentalmente muito bem.”</li> <li>▪ “Existe a compreensão com todo o raciocínio lógico, mas ele não consegue transcrever para o papel.”</li> </ul>
Dificuldades/Transtorno na Leitura e Escrita; Dificuldade de Aprendizagem em Relação a Leitura, Escrita, Cálculos Matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Dificuldades na leitura e escrita, a qual resulta na dificuldade na aprendizagem.”</li> <li>▪ “É uma dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta em relação a leitura, escrita, cálculos matemáticos em vários níveis”.</li> <li>▪ “É uma específica dificuldade de aprendizagem relacionada a leitura, soletração, escrita, cálculos matemáticos, bem como, linguagem corporal e social”</li> <li>▪ “[...] são problemas na construção da escrita e dificuldades na leitura.”</li> <li>▪ “[...] há falta na questão da escrita”</li> <li>▪ “Sabe-se que se trata de um transtorno na escrita e leitura que impossibilita que o aluno apresente leitura fluente e/ou escrita ortográfica”.</li> <li>▪ “[...] dificuldades de compreensão do que lê, na escrita”.</li> </ul>
Tempo para Aprender Diferenciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Seu tempo pra aprender é diferenciado”</li> </ul>
Dificuldades na Realização das Atividades Necessidade de Métodos/ Avaliação Diferenciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “[...] normalmente precisa de ajuda no momento da leitura para que ele possa compreender sua escrita e sua escrita é lenta”.</li> <li>▪ “[...]entendê-lo em suas dificuldades na realização das atividades.”</li> <li>▪ “O aluno precisa ter uma atenção especial, precisamos ter mais cuidado para não expô-lo a escrever textos”</li> <li>▪ “[...] impossibilita que o aluno apresente leitura fluente e/ou escrita ortográfica. E que o aluno disléxico possui o direito, amparado por lei em realizar avaliações oralmente, onde se considere o conteúdo, as idéias em si e não exclusivamente o registro escrito que os expresse.”</li> <li>▪ “Que necessita metodologia diferenciada, atividades orais [...]”</li> </ul>

**Fonte:** MICHEL, Neuza B. Adaptação Curricular Individualizada de Alunos Disléxicos em Atendimento Psicopedagógico em Escolas Municipais de Esteio/RS. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Quanto às entrevistas de levantamento de informações sobre o que gostaria de

receber de informações sobre Adaptação Curricular Individualizada em dislexia e temas relacionados, obteve-se os seguintes dados:

**TABELA 3**  
Necessidade dos Professores de Informações sobre Adaptação Curricular Individualizada por Categoria

CATEGORIA	ELEMENTOS
Informações Completas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Todas as informações a respeito da dislexia serão bem-vindas para o grupo de professores e equipe.”</li> </ul>
Aprofundar Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Gostaria de aprofundar o conhecimento deste assunto”</li> <li>▪ “Já tenho alguns materiais, mas sempre é importante ver novidades”</li> <li>▪ “Todo material ‘interessante’ e ‘novo’ sobre o assunto é bem vindo. Principalmente profissionais para tirar nossas dúvidas.”</li> <li>▪ “[...] é importante ter conhecimentos mais profundos.”</li> </ul>
Sugestões Práticas Método de Ensino Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “[...]ter sugestões práticas para trabalhar com alunos com este problema, não somente de forma individual, mas também como trabalhar com a turma. Penso que em sala de aula os outros alunos percebem que o aluno tem uma avaliação diferenciada e não entendem o porquê.”</li> <li>▪ “[...] no que se refere a como trabalhar com alunos disléxicos no dia-a-dia da sala de aula.”</li> <li>▪ “[...] informações sobre métodos avaliativos para os diferentes tipos de dislexia.”</li> <li>▪ “Métodos para desenvolvimento, isto é, técnicas para construção da escrita e leitura.”</li> <li>▪ “Muitas propostas de atividades de interesse ao meu trabalho para com eles, novas atividades diferenciadas.”</li> <li>▪ “Gostaria de receber mais informações sobre atividades a serem realizadas, exemplos de trabalhos realizados em diferentes conteúdos (disciplinas), principalmente em séries finais e consequentemente avaliações destes; ou seja, como o aluno foi realmente avaliado para obter determinado parecer ou nota final de um bimestre ou trimestre.”</li> <li>▪ “[...] atividades, manejos em sala de aula”.</li> </ul>
Conhecimentos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “[...] outros referenciais que venham contribuir para o trabalho de orientação junto aos professores e alunos. Toda contribuição é bem-vinda.”</li> <li>▪ “[...] manejos em sala de aula, mais teoria.”</li> </ul>
Mitos da dislexia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Sei que já existem estudos que estão quebrando alguns mitos da dislexia, gostaria de saber mais a respeito.”</li> </ul>

**Fonte:** MICHEL, Neuza B. Adaptação Curricular Individualizada de Alunos Disléxicos em Atendimento Psicopedagógico em Escolas Municipais de Esteio/RS. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **5.1 ANÁLISE DOS CASOS**

Como vimos, ou vemos, o transtorno apresentado pelas crianças, que se transformaram em adolescentes, é Dislexia. Contudo, cada uma é única na sua forma de lidar com o transtorno, de pensar, de agir, de se comunicar nas sessões, de se relacionar na escola seja com professores ou com colegas. Cada um é único na sua forma de ser, como qualquer outro aluno com ou sem NEE. O que é em comum: os três alunos são disléxicos, estão desde a 1ª série, mas estudam em escolas diferentes um do outro.

É sempre importante voltar ao que pode acontecer com qualquer aluno, seja ele disléxico, com outra NEE ou sem NEE: os problemas disciplinares, adaptação quando chegam a 5ª série e entrada na adolescência. Ora, sem o propósito de banalizar, sabemos que esses problemas citados, muitas vezes junto a outros, são bastante freqüentes nas escolas. Então, não é o diagnóstico de dislexia que acomete desordens nas relações escolares. É claro que um diagnóstico poderá afetar a conduta de um aluno, deixando-o com baixa auto-estima, por exemplo. Mas não podemos crer que as dificuldades comportamentais estejam ligadas unicamente a um dado diagnóstico. Seríamos unilaterais demais! Jogaríamos a responsabilidade exclusivamente para o aluno e sua NEE!

Foi muito importante para a efetivação dos acompanhamentos dos alunos a participação e envolvimento da família, sem os quais este trabalho se inviabilizaria, pois as crianças precisavam comparecer às sessões de psicopedagogia. A ocorrência de faltas consecutivas ou sem justificativas levaria, como norma do serviço, a perda da vaga ao atendimento, com isso, já não fariam mais parte desta pesquisa, cujo requisito é estar em atendimento psicopedagógico. Mas as faltas sem explicações não ocorreram. As crianças foram e estão sendo assíduas. Envolvem-se nas propostas de trabalho, contam como estão sendo acompanhadas na escola, sabem do que se trata a dislexia, estão aprendendo a lidar com elas próprias, e cada

uma do seu jeito, vem atenuando e/ou encontrando soluções para conviver com uma sociedade que exige o acesso e domínio da leitura e escrita.

Assim, quanto ao problema de pesquisa levantado nesse estudo, como é e por que desenvolver a Adaptação Curricular Individualizada para alunos com dislexia? E como o/a Psicopedagogo/a contribui nessa construção? Os dados apresentados permitiram descrever que:

O trabalho vem se delineando e mostrando resultados na diminuição do fracasso escolar, isto é, da repetência. Desses três alunos que venho observando e realizando este trabalho, nenhum deles teve reprovação no ano letivo desde o início do trabalho com a escola. Uma menina que iniciou o acompanhamento em 2005, estava na 2ª série e hoje está na 5ª série; um adolescente que se encontrava na 4ª série, agora está na 7ª série; e um menino, que iniciou em 2007 estava na 3ª série e atualmente encontra-se na 5ª série.

Além desses resultados, vejo o desenvolvimento do bem-estar dos alunos e suas famílias, uma vez que sabem o que se passa com eles: porque não lêem fluentemente e não possuem escrita ortográfica correta. A apropriação do que se trata a dislexia - tanto pela criança como pela família -, saber como podem aprender e lidar com essa dificuldade causa um bem-estar que favorece outras aprendizagens, além de romper com outros estigmas e medos e com os mitos de que não aprende por desatenção, preguiça, deficiência mental, etc. Só aí já vale o trabalho. Desenvolveram uma nova perspectiva de futuro, de que poderão fazer vestibular e concursos, ou seja, onde for exame seletivo envolvendo leitura e escrita poderão participar com as devidas adaptações.

O prognóstico dos alunos tem sido bem satisfatório. Os responsáveis estão bastante envolvidos, os alunos comparecem aos atendimentos e buscam novas formas de lidar com o transtorno.

Nas sessões "denunciam", em alguns momentos, a metodologia usada pela escola, também as adaptações que são realizadas, como se sentem, etc. A grande questão é a escola saber para quem se ensina, como se ensina e quem é esse aprendiz. É saber que crianças de inteligência supostamente normal, que brincam, pulam e possuem várias habilidades podem apresentar tamanha dificuldade no

desenvolvimento da compreensão leitora. Desta forma, esta pesquisa tem possibilitado realizar nas escolas em questão, um amplo estudo sobre o transtorno de dislexia: o que é a dislexia, como lidar com o aluno disléxico; e como ajudar o filho disléxico (professores e pais ocupam lugares e desempenham funções diferentes, é bom registrar). O trabalho veio para sustentar que é possível trabalhar com alunos disléxicos através da Adaptação Curricular Individualizada, não necessitando grandes ajustes nos conteúdos, mas na forma didática de ensinar e na forma de avaliar o aluno e incluí-lo nas atividades diárias de sala de aula. Bayer (2006), sustenta que é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Quanto ao transtorno de dislexia e as atenuações nas dificuldades de leitura e escrita, não me parece adequado e não é o propósito comparar uma criança com a outra. Cada uma vem a seu modo, a seu tempo, amenizando as dificuldades e/ou buscando formas de contorná-las:

- o menino de 11 anos está com grandes avanços na leitura, consegue realizar uma boa leitura oral, ter compreensão do material lido, contudo sua escrita ainda permanece comprometida, apresentando ilegibilidade e alterações ortográficas;

- a menina de 13 anos mostra-se desenvolta, aprende ouvindo a explicação - que é a forma que tem se apegado para amenizar suas dificuldades -, mas sua escrita apresenta muitas alterações, como omissões e trocas de letras, a leitura permanece fonológica, não consegue ler globalmente, dificultando seu próprio entendimento e ao ouvinte;

- o adolescente de 16 anos vem progredindo muito em termos de escrita e compreensão leitora, ele mesmo diz: "não estou lendo fluente, mas entendo o texto" (sic).

Quanto ao trabalho nas escolas, neste ano de 2009 vem se realizando mais com equipe pedagógica. Em 2008, havia maior encontro com os próprios professores. As equipes se mostram bastante comprometidas, pedem orientações, trabalham os textos deixados com os professores, as ACIs vem sendo realizadas e

venho orientando e chamando a atenção para a importância da formalização desse documento/plano.

É uma pena que haja casos, como o do aluno com 16 anos, em que são encaminhados com defasagem idade/série. Isso infelizmente é comum acontecer em casos de dislexia; visto aos mitos como os de que ele não aprende por desatenção ou preguiça. Até se chegar ao atendimento, até haver suspeita pela escola ou pelos pais, e até se chegar ao próprio diagnóstico, que envolve outros profissionais, já houve perda de ano letivo. Mas os planos e o encorajamento desse aluno terminar o ensino fundamental, já mostra um novo olhar para sua própria capacidade. Mas se não passasse por todo esse processo psicopedagógico? Talvez seria mais um dos milhares de adultos brasileiros não-escolarizados, principalmente por desacreditarem na sua capacidade de aprender.

O diagnóstico não tem sido fácil de realizar porque envolve outros profissionais. No posto de saúde temos a fonoaudióloga e a neuropediatra, mas a neuropediatra atende somente uma vez por semana na unidade, então, leva-se tempo demandado para fazer um exame neurológico evolutivo. Acrescenta-se, ainda, a dificuldade de psicodiagnóstico, que é necessário realizar fora da unidade de saúde, pois não temos o material. Com isso, leva-se mais tempo, visto terem que aguardar chamamento da fila de espera no Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI) ou na APAE.

Também vemos, pelos estudos feitos, que há variações quanto a definição de dislexia. Segundo a definição da World Federation of Neurology, a dislexia é um transtorno manifestado por dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural. Já Giacheti e Capellini, em 2000, afirmaram que o distúrbio específico de leitura, dependem de potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução e educação apropriada. Esses concordam quanto ao potencial intelectual. Mas temos em 1987, Myklebust e Johnson definindo a dislexia como uma síndrome complexa de disfunções psiconeurológicas associadas, tais como perturbações em orientação, tempo, linguagem escrita, soletração, memória, percepção visual e auditiva, habilidades motoras e habilidades sensoriais relacionadas. E assim surgem variações também quanto a classificação da dislexia.



A pesquisa tomou uma proporção muito maior do que a idéia inicial de Adaptação Curricular Individualizada. Vejo isso como um ganho, tanto para a pesquisadora, quanto para as crianças. Hoje minha indagação é se a dificuldade na leitura e escrita é secundária a um déficit no processamento auditivo ou se trata de uma dislexia auditiva.

Pelas experiências do trabalho clínico, tenho observado que as dificuldades para a leitura e escrita podem ser secundárias a outras deficiências. Então, me parece satisfatória a definição de Giacheti e Cappeline, bem como, a da World Federation of Neurology.

## **5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Como vemos na categoria “Conhecimentos dos professores sobre dislexia” (Tabela 2), os professores dizem ter poucos conhecimentos ou conhecimentos “conceituais” sobre dislexia, sabem que é um transtorno da compreensão leitora e da escrita, já leram e ouviram falar sobre, até porque a rede municipal de ensino vem investindo neste trabalho de formação. Eu mesma, desde 2007, venho fazendo um trabalho junto às escolas com alunos disléxicos, realizando reuniões com os professores, com equipe pedagógica, disponibilizando material sobre dislexia, etc. Então, não causa estranheza quando o assunto não lhes é desconhecido, o contrário causaria dor.

Seguindo esta tabela, na categoria “Comportamento Diferenciado”, ratifico a necessidade de construir com os professores um saber mais epistemológico sobre dislexia. Ora, se o professor percebe problemas na aprendizagem, é necessário investigar que problemas são esses, está correto considerar que o aluno disléxico apresenta dificuldades para a aprendizagem, mas a questão é onde se apresenta tais dificuldades, “comportamento diferenciado e jeito de ser e de aprender de maneira diferente” não garantem os sintomas para dislexia, pois, a rigor, todos apresentam tais características.

Moojen e França (apud ROTTA et al., 2006, p. 165) salientam que:

Atualmente, observa-se um fenômeno de vulgarização do termo dislexia, devido a uma não uniformização nos critérios de abrangência do termo, o que gera uma confusão tanto no meio acadêmico quanto clínico. Em consequência, há um reflexo na forma como as informações são veiculadas no meio científico e de comunicação social.

Os elementos colhidos nas demais categorias, ainda na tabela 2, mostram um grupo de professores com conhecimentos específicos sobre o tema, o que corrobora com o que fora afirmado anteriormente a respeito do trabalho que vêm se desenvolvendo na rede.

Contudo, vemos também, através da “Necessidade dos Professores de Informações sobre Adaptação Curricular Individualizada” (Tabela 3), que há o desejo, o pedido, de aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Bem, o aluno é disléxico, possui dificuldades na leitura e escrita, mas como se lida com esse aluno no dia-a-dia da sala de aula? Como se avalia esse aluno? Os outros alunos podem saber que ele possui metodologia diferenciada? Parece-me que, na síntese, essas são as grandes questões que os professores se fazem; e onde posso, com os saberes que venho construindo, contribuir com a prática pedagógica do professor e para a aprendizagem do aluno. Até porque de um ano para o outro há certa mudança no quadro de professores, principalmente dos anos finais, então um novo investimento sempre é necessário e bem-vindo.

Para Moojen e França (apud ROTTA et al., 2006, pág.173),

considerando que é no ambiente escolar que as dificuldades aparecem de forma crucial; que as condições intelectuais estão preservadas no disléxico e que não há cura plena para esse transtorno, uma das tarefas mais importantes do psicopedagogo ou do fonoaudiólogo é garantir uma série de adaptações pedagógicas na escola. O disléxico deve progredir na escolaridade, independentemente de suas dificuldades na leitura e escrita. Deve estar muito claro que o problema não é devido à falta de motivação ou à preguiça.”

Posso estar lidando com a falta/ausência desse conhecimento específico pelo professor, o que *a priori*, ele não tem como se apropriar de todos os transtornos de aprendizagem. O importante é que se aproprie de como o aluno aprende quando apresenta algum transtorno. Esta é a grande questão a se saber: “como o aluno aprende, apesar de?”. Pelo trabalho que venho propondo, vejo que há disposição. O pecado não é “o não saber”, mas negar-se ao aprender; pelas respostas, não foi a impressão.

Delors (2006, p. 157) apresenta com propriedade que:

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente constituir-se de diversas maneiras [...] Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável. (pág.156).

[...] O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber.

Quando um professor diz que “seria importante recebermos informações sobre métodos avaliativos para os diferentes tipos de dislexia”, ou diz “sim, pois sempre é importante ter conhecimentos mais profundos”, ele está falando do processo de avaliação do aluno, como ele fará a avaliação de seu aluno que lê, mas possui dificuldades na compreensão? Escreve, mas comete muitas alterações na escrita? Quando ele fala em ter conhecimentos mais aprofundados, está mostrando que deseja sair da superficialidade.

Marchesi (2008, p. 139) escreve bonita e sabiamente:

O sentido da justiça dos professores se reflete de forma nítida na avaliação dos alunos. Ao avaliar, como ao *ensinar* (grifo meu), manifestamos não só os objetivos que atribuímos à educação, mas também nosso modo de ser. A avaliação dos outros nos permite conhecer como reagimos com aqueles que dependem de nós e, portanto, quem somos. Nosso comportamento no processo de avaliação dos alunos é um bom teste para uma auto-avaliação.

Considerando os saberes e necessidades apresentadas pelos professores o trabalho segue apresentando uma proposta de ACI para a escola, sugere aos pais como lidar com o filho disléxico e aponta alguns compromissos da sociedade em relação a pessoa disléxica.

## **6 DA PESQUISA À AÇÃO: ESCOLA, FAMÍLIA, SOCIEDADE E DISLEXIA**

### **6.1 PROPOSTA DE ACI PARA A ESCOLA**

Certamente não sabemos qual o limite da aprendizagem, em termos de leitura e escrita, para um aluno disléxico. Não sabemos o limite da aprendizagem de ninguém, nem mesmo das nossas! Contudo, pelos estudos já realizados, conseguimos, de alguma forma, dizer o que nos é possível, ou nos é mais difícil, o que fazemos sozinhos, ou precisamos da ajuda do outro – Vygotsky, ZDR e ZDP. Iguamente do aluno, precisamos conhecer, desde o momento em que entra para a escola, onde ele se situa em termos de habilidades escolares. Pois bem, quando o aluno chega à escola e começam a surgir algumas dificuldades como as já apresentadas neste estudo, pode-se dizer que é um aluno de risco, ou seja, pode apresentar dislexia. Realizadas todas as avaliações necessárias, também já descritas e, uma vez confirmado o quadro de dislexia, a proposição deste trabalho é que seja realizada a adaptação curricular individualizada com o aluno.

O aluno disléxico, como sabemos, possui dificuldades para a compreensão leitora e escrita. Como exigir deste, mesmo de acordo com a sua série e idade, que faça uma leitura oral apresentando leitura lexical, fluente, bom ritmo e entonação? Como exigir que escreva ortograficamente se ele possui dificuldades para discriminar os fonemas? Claro que essas dificuldades, como podemos ver nos casos em acompanhamento e na literatura existente, podem atenuar, se diferenciam, uns vão se apropriando melhor da compreensão leitora, outros da escrita, ou amenizam ambas, ou ainda permanecem com baixo êxito nas duas. Por isso, a proposta de realizar ACI para esses sujeitos.

Não sabemos onde o disléxico pode chegar em termos de habilidades leitora e escrita, todavia sabemos, através dos estudos feitos, que não atingem fluência na leitura e escrita e, caso venham atingir, é porque não constituía de fato o diagnóstico.

Um aluno disléxico pode almejar/alcançar níveis mais altos de escolarização? Evidente que sim. Não há impeditivos cognitivos para isso. Contudo, se a escola não

propiciar um tipo de avaliação apropriada as suas dificuldades centrais – baixo nível de compreensão leitora e erros ortográficos – este aluno passará ano após ano reprovando e, dificilmente, concluirá o ensino fundamental ou médio. Aqui já estou falando de ACI. É necessário adaptar a avaliação para o aluno disléxico, assim como outras adaptações serão necessárias.

Então, atendendo ao objetivo desse estudo de descrever o desenvolvimento de uma adaptação no currículo escolar para alunos com dislexia, compreendo que, como diz González (2007, p. 31), “as adaptações não são rígidas nem permanentes”, ou seja, podem e devem ser revistas. À medida que a aprendizagem do aluno avança, se modifica, ou até mesmo, quando não se está percebendo que a ACI está beneficiando a sua aprendizagem, esta deve ser reorganizada pelos professores e equipe pedagógica.

A seguir, seguindo os objetivos específicos deste estudo, e ancorando-me nos estudos realizados, recomendo como ACI para o aluno disléxico:

- Adaptação nos conteúdos: é importante mencionar que os conteúdos não sofrem reduções na ACI do aluno disléxico. Todo conteúdo pode ser trabalhado. O que precisa ser adaptado é a forma como desenvolvê-los.
- Adaptação nos objetivos: é coerente não esperar que o aluno disléxico leia fluentemente ou compreenda textos com facilidade a partir da leitura individualizada ou oral. Pode-se desejar, no entanto, que participe de todas as propostas desenvolvidas em sala de aula. Propostas estas que deverão ser adequadas a sua necessidade, sejam individual ou grupal.
- Adaptação na metodologia: aqui temos uma adaptação importante e que deve ser significativa. Já sabemos que todo conteúdo pode ser trabalhado com o aluno disléxico. No entanto, a maneira como desenvolver estes mesmos conteúdos precisa diferenciar-se, isto é, adaptar-se a sua precisão. Algumas adaptações recomendadas:
  - trazer fotocópias do material a ser desenvolvido em aula ou, pelo menos, parte dele;
  - não exigir que faça cópia de textos extensos; como não apresenta fluência na leitura e escrita, precisa muitas vezes apoiar-se na

- sílaba, o que torna a cópia cansativa, levando-o a cometer muitos erros, podendo a letra ficar ilegível; o ideal é solicitar que copie alguns parágrafos, reduzir o texto a ser copiado;
- ajustar o tempo quando for exigido cópias e leituras, propiciar um tempo maior para que realize tais atividades;
  - ler para o aluno o material escrito, pois a leitura lenta e fonológica pode exauri-lo, contribuindo para a dificuldade na compreensão;
  - não exigir leituras orais perante o grupo quando estas o deixam constrangido devido a sua dificuldade.
  - Ensinar a resumir o que fora explicado/lido e compreendido quando realizar uma leitura, sintetizar o conteúdo.
  - Permitir, se necessário, o uso de gravador e calculadora.
- Adaptação na avaliação: aqui também a atenção do professor deve ser significativa:
    - quando se tratar de avaliação escrita, o material deve ser lido ao aluno e/ou propiciar um tempo maior para a sua realização;
    - valorizar as respostas escritas pelo conteúdo, e não pelos erros apontados de ortografia;
    - preferencialmente avaliá-lo por argüição oral.
  - Adaptação no aprendizado de línguas estrangeiras: é muito difícil para o disléxico dominar a escrita e leitura de uma nova língua, visto que, já possui dificuldades para o aprendizado da língua materna. Sugere-se então:
    - Enfatizar o aprendizado da escuta e fala da língua estrangeira.

Evidentemente acrescenta-se a esta proposta de ACI o que deve ser considerado de cada aluno disléxico, com prioridade ao seu nível de compreensão leitora e escrita. Os casos estudados mostram que os problemas causados nas crianças, pelas dificuldades de leitura, não são todos iguais. Neste momento, de consideração das peculiaridades de cada um, a ACI passa a ser individualizada.

É muito importante destacar que em nenhum momento deixa-se de se investir no aluno disléxico para que alcance, dentro de suas condições, um nível melhor de

leitura e escrita. As sugestões aqui apresentadas constituem uma forma de possibilitar e desenvolver o trabalho escolar com o aluno.

## 6.2 MANEJO DA FAMÍLIA E DISLEXIA

O desejo neste momento é fundamentar a importância da presença da família no acompanhamento e, podemos dizer, no encorajamento ao filho disléxico. A questão a ser realizada é “qual o papel da família diante do filho disléxico?”.

Começamos pelo já consagrado papel dos pais ou representantes desses na vida da criança desde os seus primórdios. Ninguém dúvida que é na família que as primeiras aprendizagens acontecem, os primeiros acertos e desacertos, as primeiras relações de amor e ódio, de prazer e desprazer, ou seja, é por aqui que tudo se inicia. O resultado de todos esses sentimentos e vivências contraditórias? Para o bem ou para o mal, não nascemos com manual de instruções. Sabemos, contudo, que quanto mais a relação familiar estreitar-se por vínculos de confiança, respeito, amor e autoridade, as coisas tendem a dar certo. E a dislexia?

A dislexia nada tem haver com isso. Absolutamente nada. Pelo menos, não do ponto de vista das relações familiares. O sujeito pode ser muito bem amado, ser sofridamente indesejado, ter uma boa situação econômica ou um baixo poder econômico, a dislexia poderá estar presente em qualquer um deles. A dislexia não escolhe a classe, a raça ou relações de vínculos estabelecidas entre a família. Parece que escolhe o gênero. Pesquisas mostram que está mais presente no sexo masculino. A origem, como vimos, também é genética e também pode ser adquirida.

Agora, a forma como a família vai lidar com o filho disléxico, a atenção prestada desde o seu início quando se levanta a suspeita do transtorno, isso sim, fará enorme diferença na vida da criança ou adolescente. Apresento algumas atitudes, que ao longo da pesquisa, faz-me acreditar como indispensáveis à família:

- Os pais precisam ser muito persistentes para percorrer todas as avaliações necessárias, ou seja, comprometer-se com isso, do contrário o diagnóstico prejudica-se;

- Necessitam buscar informações sobre o transtorno, só assim poderão lidar melhor com as demandas que surgirão;
- Dialogar com o filho sobre o transtorno de dislexia, deixar claro o que ele tem e nunca negar;
- Acompanhar a vida escolar do filho – o que é compromisso de todos os pais, independente da presença ou não de transtorno na aprendizagem;
- Deixar claro à criança que a dislexia não a impede de ir à escola e realizar os deveres escolares, mas que terá ajuda para isso;
- Levar o filho aos atendimentos necessários, pois estes podem contribuir a esclarecer sobre o transtorno e ajudá-lo emocional e pedagogicamente;
- Não desejar que seu filho atinja um nível de compreensão leitora e escrita semelhante ao de outras crianças. Isso deixará a todos frustrados: família e criança, além de deixá-la ansiosa;
- Colocar-se ao lado da criança para ajudá-la, não fazer por ela;
- Deixar claro que suas dificuldades na leitura e escrita, apesar de não superadas, podem ser atenuadas;
- Valorizar as potencialidades da criança e suas conquistas.

### **6.3 SOCIEDADE E DISLEXIA**

A sociedade é um organismo vivo. A sociedade somos nós. Somos todo esse emaranhado de etnias, gênero, raça e concepções. Considerando a diversidade existente, como lidarmos/recebermos a pessoa disléxica nos diferentes espaços que a sociedade oferece? Sobretudo nas instituições de ensino e de trabalho?

A sociedade como um todo não tem a obrigação de saber o que é dislexia: definição, etiologia, prognóstico, etc. Grupos sociais como a família e escola com sujeitos disléxicos sim, precisam apropriar-se do assunto e contar com o apoio dos profissionais da educação e da saúde que tenham conhecimento sobre o distúrbio. Talvez, aqui, já esteja um importante dever social: profissionais como o médico, o



psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo, que estudam a respeito do transtorno de dislexia, estar aberto e flexível ao diálogo claro e acessível com a família e escola. Esclarecer como lidar com o aluno e com o filho disléxico constitui-se um dever social e profissional de extrema relevância.

O disléxico, como vimos, possui inteligência preservada e busca formas de contornar suas dificuldades. Agora, alguns acessos devem ser oferecidos, como tutoria no momento de prestar concursos e vestibular. Ele ficará em desvantagem se lhe oferecer uma prova carregada de textos extensos e questões de múltipla escolha, exigindo-lhe o mesmo tempo de execução atribuído aos normo-leitores. É necessária uma adaptação para que ele realize a prova do concurso ou vestibular. Como já sugerido, aqui também é necessário que um profissional leia a prova e, caso seja escrita, considerar suas respostas pelas idéias produzidas. Em condições de ler o material, fazer uma previsão de tempo maior é sempre aconselhável.

As universidades, habituadas que estão com todo o rigor dispensado aos alunos ao nível de escrita e leitura, rigor este legítimo e necessário, necessitam também adaptar-se ao aluno disléxico. A ênfase é a mesma da que as escolas devem dar: valorizar seus trabalhos pelas idéias produzidas e permitir que as aulas sejam gravadas, pois, normalmente, o aluno universitário ouve e registra, o registro fluente para o disléxico é impraticável, a gravação das aulas poderá ser um recurso bastante útil.

Para além dos espaços acadêmicos, a sociedade ainda busca por uma homogeneidade/padronização que sabemos não existir. As pessoas são e pensam diferente. Como conviver e bem viver com as diferenças já foi amplamente estudado e fundamentado no início deste trabalho. O disléxico, também precisa trabalhar e possui condições para isso, precisa como qualquer outra pessoa com ou sem deficiência, ser respeitado e aceito em diversos espaços sociais. Acrescenta-se aí o espaço profissional tão importante para qualquer ser humano. A sociedade carece de humanização, ser solidária e compreensível às necessidades de cada pessoa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, a apropriação e aprofundamento de outros saberes foram necessários. Muito mais do que a origem que se constituía em diagnosticar alunos com dislexia e propor Adaptação Curricular Individualizada, foi preciso estudar com exatidão no que consiste a Dislexia e as disposições que envolvem a aquisição da leitura e escrita.

Como vimos, há diferentes estudos e definições para Dislexia. Estudos e definições estas que, em alguns momentos, se diferenciam ou se assemelham, mas a rigor, a etiologia, diagnóstico, caracterização e tratamento deste comprometimento permanecem em estudos, assim como, outros transtornos. Em aprendizagem e saúde é difícil estancarmos os saberes, também não parece ser o recomendável. Todavia, quando se trabalha com um leque amplo de pesquisas e referências, não é possível negar as dúvidas que se circunstanciam por vezes. Ora, o que faz então, compactuar com um ou outro autor, são as próprias observações e características dos casos em investigação.

Chegar ao diagnóstico de Dislexia não é simples como, rapidamente pensando, parece ser. Exige o envolvimento de diferentes profissionais. Em se tratando de unidade pública de saúde, nem sempre temos todos os profissionais disponíveis e/ou que possam atender concomitantemente com o atendimento psicopedagógico. Dos casos apresentados aqui, particularmente o caso I e II, são a exceção do que acontece via de regra. Os responsáveis tiveram condições econômicas de financiar atendimentos particulares, como a aplicação da avaliação psicométrica. Fora isso, como já mencionado, o diagnóstico é clínico, isto é, não há um marcador biológico que determine o Transtorno de Dislexia, mas sim um conjunto de condições que caracterizam a dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Algumas destas condições apresentam-se também na aprendizagem de não disléxicos. Isso me leva ser bastante cuidadosa, pois a linha de erro é tênue, principalmente quando o aluno está nos anos iniciais do ensino fundamental. Concordo que mesmo mostrando características para a dislexia, é mais apropriado acompanhar o caso, propor adaptações no currículo e deixar o diagnóstico para quando o aluno estiver na 3ª

série, pois é difícil dizer que uma criança de 1ª ou 2ª série com dificuldades para apropriar-se da leitura e escrita tenha dislexia, mesmo com os achados que a caracteriza, pois pode ser uma dificuldade transitória, um distúrbio de aprendizagem. O que irá determinar, então, é a permanência das dificuldades e as avaliações de exclusão, chamadas de Avaliação Diferencial Multidisciplinar, para a constituição do quadro de dislexia.

Bem, e as ACIs para os alunos disléxicos? Posso dizer que estão acontecendo sob a orientação da equipe pedagógica da escola em estreita relação com o serviço psicopedagógico. Os alunos permanecem no atendimento. As reuniões nas escolas foram propostas afim de efetivar esta pesquisa e continuam sendo realizadas sempre que a equipe assim o necessitar. Como há mudança de série do aluno, mudanças no quadro de professores a cada novo ano, ou no próprio ano corrente, há necessidade de sempre a escola, e coloco-me à disposição para isso também, estar retomando as questões para o entendimento do que se trata a dislexia e trabalho com ACI. As equipes mostram-se bastante envolvidas, abertas ao diálogo e à proposta de ACI. Mesmo quando optaram por trabalhar orientando os professores na sua prática, foram flexíveis as sugestões dadas.

Foi fundamental para a concretização e permanência deste trabalho o envolvimento e responsabilidade das famílias. Nem eu imaginava que os responsáveis valorizariam e acompanhariam tanto os seus filhos no transcurso de todo o atendimento; as andanças que tiveram que fazer afim de realizar o diagnóstico, as sessões no posto, as reuniões que participaram e participam na escola e a busca que fazem por essas, principalmente quando o ano se inicia - ficam angustiados, pois a equipe pedagógica pode ter mudado, professores, etc, é necessário informar-lhes, então, da situação do filho - a assiduidade das crianças nas sessões, o desejo da permanência no atendimento, o compromisso com as leituras propostas sobre dislexia, os medos que sentiram quando da transição para a 5ª série e a busca de apoio junto ao serviço, os medos que já antecipam quando o filho sair do município e freqüentar outra escola no ensino médio, “como vai ser?”, me perguntam.

Venho trabalhando no sentido também de “acalmá-los”, pois se possuem o diagnóstico, as adaptações devem ser oferecidas. Vejo que o grande marco deste

trabalho, o que o substanciou, tornou-o possível, foi poder ter contado com os pais/responsáveis. Se as crianças não dessem prosseguimento ao atendimento, a pesquisa não se realizaria. E comprovei a importância e o estímulo da participação da família para o sucesso da aprendizagem do aluno. Este ancoramento dado pelos responsáveis é muito relevante. Faz diferença inclusive na prática escolar, que muitas vezes no atropelo cotidiano, “esquece-se” daquele aluno que precisa da ACI.

Está sendo um grande aprendizado acompanhar essas crianças por todo esse tempo. Estou vendo como vem se dando a aprendizagem de cada uma, os avanços que conseguem, as estagnações, a mudança física e comportamental que surge ano após ano.

Finalizo sem, na verdade, finalizar. O trabalho com os alunos disléxicos permanece. Tenho outras crianças com hipótese de dislexia, realizando avaliações e tenciono dar prosseguimento a proposta de ACI, sem evidentemente aplicá-la indiscriminadamente, tanto em alunos disléxicos como para outras situações diagnósticas que se fizerem necessárias.

Estudo e pesquisa. Estudo porque inquieta-me o meu não-saber. Pesquisa para certificar-me e contribuir com o que penso saber. Concluo que o meu não-saber insere-me num compromisso social e pessoal em busca de novos saberes. O conhecimento acabado e determinado é inatingível.

## REFERÊNCIAS

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. **O que todo professor precisa saber sobre neurologia**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Dislexia**. Disponível em: <[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)> Acessado em: 01 e junho de 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAYER, Hugo O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação - Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Congresso Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CAMACHO, Orlando T. Atenção à diversidade e educação especial. In: STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. **Educação Especial: em direção à escola inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARDOSO, Marilene da S. **Educação Inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba**. Tese de doutorado em educação. PUCRS, Porto Alegre, 2004.

CID-10 - **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento**. Descrições Clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação - Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLOMER, Teresa .; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir – 10. ed**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC: UNESCO, 2006

DSM-IV - **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª ed. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários á prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas** – Intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INTERNACIONAL DYSLEXIA SOCIETY. **Dislexia**. Disponível em: <<http://www.dislexia-pt.com/definição.htm>> Acessado em 12 de julho de 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, Themis S. **Construindo Novos Saberes** - Disciplina Fundamentos Filosóficos, Sociais, Culturais e Legais da Educação Inclusiva. Porto Alegre. Faculdade de Educação da PUCRS, 2007.

MANTOAN, Maria T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. **Educação Especial: em direção à escola inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTÍN, Elena. Ensinar a pensar por meio do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação** - Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICHEL, Neuza B. **Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos**. 2008. Monografia (Especialização em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MOOJEN, Sônia; FRANÇA, Marcio. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, Newra T. et al. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**; Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROCCO, Maria T. F. Muito oportuna a publicação. In: MESERANI, Samir (Org.). **Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROTTA Newra T. et al. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**; Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROTTA, Newra T.; PEDROSO, Fleming S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: ROTTA, Newra T. et al. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**; Porto Alegre: Artmed, 2006.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. **Educação Especial: em direção à escola inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY. **Dislexia**. Disponível em:

<<http://www.dislexia-pt.com/definição.htm>> Acessado em 12 de julho de 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE 1

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando o mestrado cuja linha de pesquisa é Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação com o tema voltado para ADAPTAÇÃO CURRICULAR DE ALUNOS DISLÉXICOS, EM ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO – como dissertação da tese de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como professor orientador Dr. Claus Dieter Stobäus, telefone 3320.3635.

Esta pesquisa intenta prosseguir com o trabalho iniciado em 2007, onde foi realizado o acompanhamento e assessoramento, juntamente com a equipe do CEMEI e escola, da Adaptação Curricular Individualizada de alunos disléxicos das escolas municipais de Esteio.

Para que possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar juntamente com a Secretaria de Educação, representada pelo Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI), acompanhamento da Adaptação Curricular Individualizada (ACI), de alunos que estão ou estiveram, em atendimento psicopedagógico, pela Secretaria Municipal da Saúde, com diagnóstico de dislexia. O trabalho objetiva também realizar reuniões com os professores dos alunos, pais e equipe diretiva a fim de averiguar quais os conhecimentos que possuem a cerca da dislexia e, juntamente com o CEMEI, estar assessorando estes pais e profissionais naquilo que lhes for necessário e compatível com os objetivos deste trabalho.

Pela presente proposta assumo o compromisso com a responsabilidade e ética que a prática profissional exige.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Responsável:

---

Pesquisadora: Neuza Barbosa Michel (99789272)  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Porto Alegre,.....de .....de 2009.



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M623a Michel, Neuza Barbosa  
Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS. / Neuza Barbosa Michel. – Porto Alegre, 2009.  
113 f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Educação Especial. 2. Dislexia - Escola. 3. Aprendizagem – Dificuldades. 4. Adaptação Curricular Individualizada. 5. Atendimento Psicopedagógico. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 371.9

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Nívea Bezerra Vasconcelos e Silva CRB 10/1255**