

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LER E ESCREVER NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O
DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS INSERIDOS NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

RENATA ADRIANA DE OLIVEIRA CAMPOS

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LER E ESCREVER NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O
DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS INSERIDOS NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada por RENATA ADRIANA DE OLIVEIRA CAMPOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profª. Dra: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2015

RENATA ADRIANA DE OLIVEIRA CAMPOS

**LER E ESCREVER NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O DESEMPENHO
ESCOLAR DE ALUNOS INSERIDOS NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL – Londrina

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

Data de aprovação
24/03/2015

Dedico este trabalho a minha família, porto
seguro em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela inspiração, força e determinação na busca da realização deste sonho.

À minha família, pais, irmãos, esposo e filhas, pelo apoio e dedicação, não medindo esforços e carinho. Especialmente a minha Mãe, pelo constante incentivo.

Em especial, às minhas filhas e esposo, pelo carinho, incentivo e pelos momentos em que o estudo ocupou parte do nosso tempo familiar.

À minha orientadora, professora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, que conduziu as minhas dúvidas, para que as escolhas fossem as mais acertadas sempre com dedicação e conhecimento.

Às professoras da Banca Examinadora Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva e Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine, pela contribuição valiosa, enriquecendo o meu trabalho.

À amiga Marieuza Endrissi Sander pelas trocas e discussões teóricas importantes para a conclusão deste trabalho.

À amiga Cristina Cerezuela pelo incentivo para que eu pudesse alcançar o sonho de ser mestre.

Aos professores, colegas e secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação que fizeram parte da minha caminhada.

À responsável pelo Núcleo Regional de Educação, Profa. Maria Inês Teixeira Barbosa e aos Diretores das escolas participantes deste trabalho, por permitir a coleta de dados.

Em especial, às Professoras do Atendimento Educacional Especializado, pelas contribuições valiosas. E aos professores de Língua Portuguesa.

Obrigada a cada um.

CAMPOS, Renata Adriana de Oliveira. **LER E ESCREVER NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS INSERIDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2015.

RESUMO

A proposta deste estudo foi de verificar se houve avanços na leitura e escrita de alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos que frequentam o atendimento no programa de Sala de Recursos Multifuncional. Todos os anos são encaminhados, em expressivo número, educandos para avaliações no contexto escolar, a partir da queixa de dificuldades acentuadas de leitura e escrita. Dos alunos encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, em média, 60% apresentou dificuldades para aprender, que são caracterizadas por distúrbios de aprendizagem. Para a realização da pesquisa, participaram dezessete alunos de seis escolas, da rede estadual de ensino, jurisdicionada ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, indicados pelos professores do AEE, seguindo critérios como: o diagnóstico da avaliação no contexto escolar de Transtornos Funcionais Específicos - TFE - nas áreas de leitura e escrita, os quais frequentam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I. O atendimento educacional especializado desenvolvido pelo programa de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, no Estado do Paraná, está previsto na instrução 016/11 SUED/SEED-PR, possibilitando o atendimento de alunos com TFE, destacando que apenas os educandos das escolas da rede estadual de educação paranaense, são beneficiados com uma política pública voltada para os distúrbios de aprendizagem. A relevância do estudo está em conhecer o desempenho escolar dos alunos no Ensino Regular, após ingresso no programa da Educação Especial. A pesquisa foi realizada a partir da análise dos relatórios de avaliação no contexto escolar, relatórios semestrais, material escolar dos alunos e entrevista com os professores do AEE e os professores de língua portuguesa do ensino regular. Os dados levantados, no decorrer do estudo, mostraram as dificuldades para ler e escrever apresentada pelos alunos, a organização do trabalho docente no ensino regular e na Sala de Recursos Multifuncional em relação às adaptações e flexibilizações curriculares e a formação continuada.

Palavras-chave: Educação Básica. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. Transtorno Funcional Específico da Aprendizagem.

CAMPOS, Renata Adriana de Oliveira. **READ AND WRITE AT SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS INSERTED IN MULTIFUNCTION RESOURCES CLASSES.** 149 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2015.

ABSTRACT

The proposal of this study was to verify whether there was progress in reading and writing of students with indicative of Specific Functional Disorders attending the service in Multifunctional Resources Class program. Every year, in significant numbers, students are sent for assessments in the school's context, starting from the complaint of marked difficulties in reading and writing. Of the students sent to the Type I Multifunctional Resources Class, an average 60% showed learning difficulties, which are characterized by learning disabilities. For the research, participated seventeen students from six schools, of the state school system, jurisdiction over the Maringa Regional Center of Education, appointed by AEE teachers, according to criteria such as: the diagnosis of evaluation in the school context of Specific Functional Disorders - TFE - in reading and writing areas, which attend the final years of elementary school and high school, sent to the Type I Multifunctional Resource Class. The specialized educational services developed by Type I Multifunctional Resources Class program, in the state of Paraná, is found in the instruction 016/11 SUED/SEED-PR, enabling the care of students with TFE, noting that only the students of the schools of the Paraná's state system of education, are benefiting from a public policy facing the learning disorders. The relevance of the study is to know the academic performance of students in regular education, after entry into the Special Education program. The research was conducted based on the analysis of the assessment reports in the school context, semi-annual reports, students's school supplies and interview with the AEE teachers and Portuguese language teachers of regular education. The data collected in the course of the study, showed the difficulties in reading and writing showed by the students, the organization of teaching in regular education and in the multifunctional resource class regarding the adjustments and curricular flexibilities and continuing education.

Keywords: Basic Education. Specialized Educational Service. Type I Multifunctional Resources Class. Specific Functional Learning Disorder.

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1	Dados gerais das escolas do Paraná.....	39
Quadro 2	Dados gerais do Núcleo Regional de Educação de Maringá	40
Quadro 3	Dados sobre as escolas.....	78
Quadro 4	Dados sobre os alunos.....	79
Quadro 5	Dados do Aluno 1.....	93
Quadro 6	Dados do Aluno 2.....	95
Quadro 7	Dados do Aluno 3.....	96
Quadro 8	Dados do Aluno 4.....	99
Quadro 9	Dados do Aluno 5.....	101
Quadro 10	Dados do Aluno 6.....	102
Quadro 11	Dados do Aluno 7.....	103
Quadro 12	Dados do Aluno 8.....	105
Quadro 13	Dados do Aluno 9.....	106
Quadro 14	Dados do Aluno 10.....	108
Quadro 15	Dados do Aluno 11.....	109
Quadro 16	Dados do Aluno 12	111
Quadro 17	Dados do Aluno 13.....	112
Quadro 18	Dados do Aluno 14.....	114
Quadro 19	Dados do Aluno 15.....	115
Quadro 20	Dados do Aluno 16.....	117
Quadro 21	Dados do Aluno 17.....	118

LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
ART.	Artigo
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PACA	Professor de Apoio a Comunicação Alternativa
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SRM-I	Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I
SRM-II	Sala de Recursos Multifuncional – Tipo II
SUED	Superintendência da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcional Específico
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO.....	20
2.1	EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO HOMEM.....	20
2.2	A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
2.3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ.....	30
2.4	O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NO PARANÁ.....	38
3	FRACASSO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	43
3.1	LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	43
3.2	A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E APRENDIZAGEM.....	52
4	O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E DA LEITURA DA CRIANÇA: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	58
4.1	LER E ESCREVER NA ESCOLA.....	60
4.2	DIFICULDADES OU DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	68
4.3	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL – TIPO I: O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS INSERIDOS NO AEE POR APRESENTAREM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA.....	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICES.....	135
	ANEXOS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi pensado, a partir das inquietações surgidas em minha vida profissional, desde que fui *enlaçada* pela Educação Especial, que se achegou a minha vida pelo acaso. Morando em uma cidade com pouco mais de seis mil habitantes, desde meu nascimento, as expectativas para uma jovem, era cursar o magistério e dar continuidade à tradição da família de professores. Com o passar do tempo, totalmente envolvida com o curso, fui me encantando, e na disciplina de Psicologia da Educação me encontrei; era maravilhoso estudar sobre o desenvolvimento humano e os desafios educacionais. Formada professora e, ao ingressar no curso de Pedagogia, escolhi a habilitação em Orientação Educacional, pois gostava muito dos desafios que a profissão oferecia no cotidiano escolar. Com o tempo, foi inaugurada, na cidade, uma escola especial para alunos com deficiência e recebi a proposta para trabalhar como professora. Fascinada com a perspectiva do primeiro emprego e vislumbrando um futuro melhor, entreguei-me de corpo e alma, sem nunca ter entrado em uma instituição como aquela, mas com muita *garra e vontade*.

E lá se foram dez anos de trabalho e inquietação. Em sala de aula, o tempo foi bastante abreviado, mas como pedagoga dediquei-me a avaliar as crianças para frequentar a escola especial. E, a cada dia, novos desafios eram lançados e as indagações cresciam. Era preciso saber mais sobre o desenvolvimento humano e sobre todos os obstáculos que poderiam impedir aquelas crianças de aprender como as demais.

Perguntava-me o que era possível fazer para que elas aprendessem e se tornassem mais independentes; muitas chegaram recém-nascidas na escola e lá permaneceram anos a fio, sem ter a oportunidade de estarem inseridas em outros ambientes escolares e também na sociedade.

E foi trabalhando diariamente com as dificuldades de aprendizagem que, descobri o fascínio da minha profissão. Paralelamente ao trabalho na escola especial, trabalhei como orientadora educacional na escola regular do município, na qual conheci crianças com dificuldades para aprender a ler, escrever, contar, mas com características diferentes das que estavam matriculadas na escola especial.

Não bastava compreender o porquê de tantas dificuldades para aprender, era

preciso mais. Era preciso saber mais sobre a aprendizagem humana, para pensar em ações pedagógicas que fossem além do diagnóstico. Era preciso vislumbrar estratégias pedagógicas que tornassem possível a aprendizagem escolar e o desenvolvimento dessas crianças, proporcionando - lhes maior autonomia e independência.

E de lá para cá se passaram vinte e dois anos em que a educação especial faz parte da minha vida profissional, décadas em que o não aprender inquieta-me a cada dia.

Deste modo, a busca por caminhos que auxiliem esse alunado em sua vida escolar, e tornem sua estada menos tortuosa no espaço escolar, move-me, encanta e desafia. Entender o porquê crianças que parecem tão “espertas” não conseguem ler, escrever, contar, se expressar, criar, é, de fato, um desafio. Com tais inquietações e a partir da análise do desempenho escolar dos alunos do AEE, participantes deste estudo, busco respostas para questões como: Será que esses educandos não apresentam desenvolvimento cognitivo suficiente para aprender? Ou por que é tão difícil para o aluno estabelecer um vínculo positivo com a aprendizagem? Ou ainda, o que é possível fazer, no contexto escolar, para que o aluno aprenda? Esses e outros questionamentos, por mais que a literatura traga contribuições, ainda são passíveis de descobertas. Então, vamos buscar saberes e descobrir o que a escola tem feito diante da situação do não aprender, ou do aprender com dificuldades?

A escola tem como uma de suas funções formar leitores com conhecimentos e compromissos necessários ao fortalecimento da sociedade. O processo de apropriação da língua escrita e da leitura assume na educação básica um papel fundamental, que é o de favorecer ao educando, o acesso à cultura letrada, dando-lhe condições para compreender conceitos mais elaborados, resultando no desenvolvimento de formas sociais de produção de conhecimento.

A leitura é uma prática sociocultural aprendida, inicialmente, nas interações sociais. Entender o processo de apropriação da alfabetização e do letramento dos alunos da rede estadual de educação pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte desse contexto, ou seja, conhecer e analisar as dificuldades apresentadas pelos educandos, no que se refere à leitura e a escrita. Com base nessa concepção, esta pesquisa pretende analisar o desempenho de alunos com

dificuldades para ler e escrever, inseridos no Atendimento Educacional Especializado.

Ler e escrever na escola atual tem demonstrado que a educação ao longo de sua história ainda se deparara com alto índice de alunos que não concluíram o processo de alfabetização, e estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental. A educação vem enfrentando desafios relacionados, principalmente, quanto ao atendimento à diversidade social e educacional. Partindo do princípio da inclusão educacional, proposto para a sociedade, em documentos internacionais, como o destaque à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1), que trata da promoção do acesso de todos ao sistema educacional e, considera que: “[...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.

Além do objetivo de transmitir conhecimentos e valores acumulados historicamente, a escola tem o desafio de oferecer uma proposta pedagógica, que atenda e possibilite a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que apresentam dificuldades para aprender, ou deficiências.

A educação inclusiva é, antes de tudo, transformar o trabalho pedagógico, visando atender às inúmeras especificidades apresentadas pelos educandos, garantindo o atendimento da heterogeneidade, indo além da relação professor-aluno, propondo políticas públicas que valorizem a educação para todos, a partir das diferenças.

Ressalta-se que está disposto na Constituição Federal do Brasil (1988) no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E contempla no Art. 208, inciso III, que “é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Igualmente ressaltam-se, os diversos manifestos internacionais realizados a favor da inclusão educacional, destacando a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência na Guatemala em 2001, e a Declaração De Salamanca, na Espanha em 1994 que tratou Sobre Princípios, Políticas e Práticas

na Área das Necessidades Educativas Especiais. O Brasil elaborou políticas públicas voltadas a garantir o acesso e a permanência de todos ao sistema de educação, visando ao atendimento às especificidades de cada aluno. Entretanto, podemos afirmar que apenas existem políticas públicas brasileiras para atender as pessoas com deficiência e que elas ainda não foram efetivamente implementadas.

A partir do Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), o Ministério da Educação (MEC) busca instruir o sistema educacional e propõe escolas inclusivas que valorizem e trabalhem com a diversidade. É possível considerar esse fato ainda primário, no sentido de que o sistema educacional brasileiro, promove o direito à matrícula dos alunos com deficiências na rede regular de ensino; entretanto, as práticas pedagógicas na atualidade não favorecem o aprendizado de todos os educandos, com deficiências ou dificuldades acentuadas de aprendizagem, promovendo um elevado índice de fracasso escolar.

Na legislação brasileira, voltada à inclusão educacional, destaca-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nº 9394/96 e aqui elencada a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, com destaque, neste ponto, a esta última que dispõe em seu Artigo 3º que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1).

O Estado do Paraná, em consonância com esta resolução, propôs mediante a Deliberação 02/03, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 02 de junho de 2003, normas para a Educação Especial enfatizando em Parágrafo Único que:

Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania.

Neste contexto, o Estado do Paraná, pautando-se nas políticas públicas nacionais sobre inclusão, instituiu uma proposta pedagógica inclusiva, oferecendo aos alunos, com deficiências, o atendimento educacional especializado (AEE), no programa de Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I (SRM). A proposta está prevista na Instrução 016/11-SUED/SEED, e garante atendimento aos educandos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e pontualmente Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem.

O atendimento educacional especializado de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) para atender alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora e Transtornos Globais do Desenvolvimento, em nível nacional, sendo somente o Estado do Paraná, a ampliar o atendimento também para alunos com Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem (TFE), ou os chamados Distúrbios de Aprendizagem.

A importante tomada de decisão do governo em contemplar na legislação do Estado do Paraná, em atender educandos com Transtornos Funcionais Específicos nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, tornando-se uma política pública de grande valia, considerando o atendimento educacional especializado com a organização de ações pedagógicas pontuais às suas especificidades.

Atualmente, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) atende nos programas de Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, anos finais, aproximadamente, 22.071 alunos. Do total de matrículas, em torno de 60% são alunos que apresentam Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem. Aproximadamente, 5% destes alunos estão nos programas de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, do Núcleo Regional de Educação de Maringá, o qual abrange 25 municípios jurisdicionados.

Diante da possibilidade de atendimento aos Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem, o programa de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I é entendido no contexto das escolas, pelos professores como alternativa viável para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas, relacionadas à linguagem oral, leitura, escrita e cálculo.

As dificuldades de aprendizagem são inquietações postas pelos professores, uma vez que somente a matrícula e a participação nas aulas do ensino regular não têm garantido o sucesso escolar dos alunos nas instituições escolares. Deste modo,

os programas de atendimento educacional especializado, têm sido entendidos, pelos professores do ensino regular e do AEE como única alternativa para o atendimento às especificidades dos educandos.

O encaminhamento dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem para o atendimento no programa de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I é realizado após a conclusão do processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Por sua vez, de acordo com a Instrução 016/11-SUED/SEED, a avaliação inicial dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem é realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola no contexto escolar, considerando os seguintes aspectos:

Distúrbios de aprendizagem – (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescida de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada quando necessário, por psicólogo (PARANÁ, 2011, p. 7).

Os Distúrbios de Aprendizagem ou Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem são entendidos a partir da queixa de baixo rendimento escolar, mas não estão relacionados a alterações quanto à capacidade cognitiva ou problema sensorial e psicológico importantes. Lembrando ainda que, não são adquiridos pela falta de estímulos do meio, ou ocasionados por lesões cerebrais.

O fracasso escolar é ainda hoje entendido do ponto de vista clínico, e o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, é realizado pela própria escola, a partir da emissão de relatos realizados pelos professores, aos médicos, que buscam por diagnósticos, patologias, medicalizações que sugerem que o aluno é o único culpado por não aprender, camuflando a busca pela solução para o fracasso escolar, que, muitas vezes, está no próprio ambiente escolar.

Em consonância com esta afirmação, ao discutir o processo de aquisição da leitura, Valle et al. (2010), chamam a atenção para os dados da UNESCO (2008), que dizem respeito aos baixos índices da competência leitora, demonstrados pelos sistemas de avaliações nacionais e estaduais, colocando o Brasil na 88ª posição, relacionando-o a qualidade do ensino. Pontuam ainda a importância do repensar sobre a formação dos docentes, para atuarem nos anos iniciais, de modo que

conheçam, e sejam habilitados a atuar ativamente no processo de alfabetização e letramento, compreendendo e propondo alternativas, quanto às dificuldades de aprendizagem e agindo prontamente diante do fracasso escolar.

A efetiva atuação docente no processo de alfabetização e letramento das crianças, mediando e intervindo, é fundamental para a formação do leitor e produtor de texto. Vigotski (2008) defende que a aprendizagem, bem como o desenvolvimento acontece por interação com o meio, e, nesta relação com o meio o ser humano amplia e desenvolve suas funções psicológicas superiores. O ato de pensar proporciona o desenvolvimento de capacidades especializadas interligando-as a situações anteriores, possibilitando um pensamento mais elaborado.

Em trabalho datado de 1990 Patto (1990) chamou a atenção para o fato do não aprender, ou aprender com dificuldades, destacando que:

[...] A inadequação da escola decorre muito mais da sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada 'criança carente' traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1990, p.407-408).

Neste sentido, além de relacionar das dificuldades para aprender à carência social e econômica, há aquelas encontrar explicações pautadas na ineficiência do educando atribuída a condições de saúde física e mental.

Collares e Moysés (1994) trazem uma significativa contribuição ao apontar para patologias mal definidas que rotulam os alunos e desvalorizam o papel do professor. As autoras chamam a atenção para o fato de os alunos, ao serem rotulados são considerados doentes, incapazes, impedidos de aprender. Uma vez diagnosticados, o trabalho se encerra, de modo a justificar todos os impedimentos diante do aprender. Como o laudo, o fracasso escolar é centralizando única e exclusivamente no educando.

É uma questão maior referente ao processo avaliativo é como proceder com o diagnóstico. Que ações pedagógicas deverão ser planejadas a partir do resultado da avaliação? Não se pode permitir que o aluno continue sendo visto como o único

responsável pelo seu fracasso é preciso repensar a atuação do docente, a função da escola e o verdadeiro sentido da palavra inclusão.

A avaliação das dificuldades de aprendizagem da criança só tem objetivo se contribuir para a reorganização de estratégias pedagógicas que a permitam se apropriar de conhecimentos que tornem o pensamento mais elaborado. É neste sentido que Vigotski (2008), refere-se à aprendizagem como fomento para o desenvolvimento, pois o ser humano age sobre o ambiente em que vive, com o que aprende e, dessa forma, desenvolve-se. À medida que aprende e se desenvolve, é capaz de solucionar situações problema cada vez mais complexas. Aprendizagem e desenvolvimento estão atrelados à interação com o meio social, de modo que a aprendizagem garanta a apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, construído na relação mediada com o outro e com a cultura.

Apesar dos estudos de Vigotski datarem da década de 1930, eles permitem ainda explicar a atualidade, uma vez que o ponto central de sua teoria remete-nos a pensar no trabalho realizado em sala de aula. Partindo do contexto das dificuldades de aprendizagem, a pesquisa do autor nos faz refletir sobre a possibilidade de uma organização pedagógica na Sala de Recursos Multifuncional, voltada ao processo ensino e aprendizagem, considerando a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, inicialmente, a partir dos conhecimentos espontâneos adquiridos pelo aluno e os conhecimentos científicos, dos quais ele poderá se apropriar a partir da mediação do professor. Os conhecimentos prévios da criança são considerados zona de desenvolvimento real, os quais a partir da interação com o meio e a mediação, podem alcançar a zona de desenvolvimento potencial.

Neste sentido, a aprendizagem se dá através da mediação do outro, pois conhecer e analisar o processo de ensino e aprendizagem envolvidos no atendimento dos alunos com históricos de fracasso escolar vislumbra uma reflexão sobre a inclusão educacional.

Em decorrência desta forma de pensar, entendemos que a escola para ser inclusiva precisa possibilitar um ensino que garanta ao educando acesso ao currículo, com a realização de adaptação e flexibilização curricular, prática mediadora, que possibilite a apropriação dos conteúdos escolares.

E, diante da proposta de inclusão educacional, destacamos que crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam sérias complicações quanto à aquisição da leitura e da escrita, causadas por disfunções no sistema nervoso central, mesmo

sendo atendidas por professores especialistas na área da Educação Especial. Questão esta relacionada à formação teórica insuficiente dos docentes uma intervenção educativa que atenda as especificidades desses educandos.

O professor tem dificuldades em reorganizar ações pedagógicas utilizando a flexibilidade e adaptação curricular para que o ensino dos conteúdos propostos para os alunos ultrapasse o conhecimento espontâneo, culturalmente acumulado, partindo da mediação, para apropriar-se do conhecimento científico, utilizando-o em seu cotidiano. É importante que o trabalho pedagógico esteja organizado através do planejamento pedagógico, voltado a atender as dificuldades do educando, haja vista que a escola desempenha papel fundamental no que se refere à apropriação de um pensamento mais elaborado, a partir dos conhecimentos científicos.

Mediante tal entendimento, e tendo em vista o processo de formação de leitores e produtores de textos, o estudo procurou conhecer o desempenho escolar dos alunos atendidos em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, após a conclusão do processo avaliativo no contexto escolar, que os caracterizou com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE), nas áreas de leitura e escrita, bem como buscou conhecer a organização pedagógica proposta em relação às adaptações e flexibilizações curricular e a avaliação diferenciada, organizadas pelos docentes da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação Especial para esses alunos, por meio de entrevistas.

A investigação partiu da análise dos dados colhidos em seis escolas da rede estadual de educação, jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, sendo três escolas de Maringá e três escolas da região, com dezessete alunos matriculados do sexto ao nono ano do ensino fundamental e do ensino médio, com indicativos de TFE, a partir das avaliações psicoeducacionais no contexto escolar, relatórios semestrais, material escolar dos alunos e entrevistas com os professores do ensino comum e educação especial.

O trabalho traz em sua primeira seção, a importância da educação para o processo de humanização do homem, a contextualização histórica da educação especial, elencando os principais documentos internacionais que fortaleceram a criação de políticas públicas, voltadas à garantia dos direitos em relação à educação às pessoas com necessidades educacionais especiais. E, em complementação, dando enfoque à proposta paranaense, no que se refere ao atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos na Sala de Recursos Multifuncional.

A segunda seção aborda a questão do fracasso escolar no Brasil, trazendo as contribuições de Vigotski e Luria em relação à linguagem, desenvolvimento, aprendizagem e a importância da organização do ensino e aprendizagem para o desenvolvimento humano. A abordagem teórica está voltada para o o desenvolvimento humano pensado a partir do contexto cultural no qual o aluno está inserido e acreditando nas potencialidades apresentadas pelo homem no decorrer de sua história de vida e nas oportunidades que lhes são lhe são possibilitadas.

A terceira seção refere-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita da criança, fazendo menção à importância do papel da escola neste processo, bem como o fracasso escolar relacionado aos distúrbios de aprendizagem e ao atendimento educacional especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I do Estado do Paraná e a análise do desempenho escolar dos alunos inseridos nesses programas.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação possibilita o ser humano de se apropriar de conhecimentos acumulados ao longo de sua vida, valores e cultura, dos quais favorece sua participação na sociedade em que está inserido. Em toda a história da educação, do ensino sistemático, as dificuldades para aprender tornam-se presentes, desafiando educadores e pesquisadores.

2.1 EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Ao longo dos anos a educação vem desempenhando um papel importante na humanização do homem. Pois é por meio da educação que o ser humano se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente, e se humaniza.

Para Saviani (2004, 2008), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens:

[...] Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas.
[...] Este caráter de dependência do homem se verifica inicialmente em relação à natureza (entendemos por natureza tudo aquilo que existe independentemente da ação do homem).
[...] Também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente.
[...] A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação.
[...] Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2004, p. 36-38).

Sob a perspectiva do autor a educação tem uma função muito importante no desenvolvimento dos seres humanos. Historicamente produzida, ela passou a ser oferecida em instituições voltadas a oferta de conteúdos sistematizados, acerca dos conhecimentos produzidos pela humanidade. O papel da educação escolar é

ensinar o aluno a pensar, desenvolvendo suas capacidades intelectuais, propiciando-lhe condições para descobertas e acesso independente aos conhecimentos acumulados historicamente, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento cada vez mais elaborado.

Gasparin (2007) remete-nos a refletir sobre a escola, considerando como sua função, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, de modo que se tornem importantes no cotidiano dos alunos. Portanto, ao professor cabe mediar o conceito espontâneo do educando, para que se torne científico, através da interdisciplinaridade, organizada a partir de um trabalho pedagógico contextualizado. Portanto, a educação tem como desafio, tornar o conhecimento científico e cultural, importantes para os alunos, de modo que, façam uso deles em seu dia a dia.

O autor salienta também que a função da escola é preparar profissionais, que atendam as necessidades da sociedade no momento, no mercado de trabalho, o que é um desafio para o sistema escolar atual. Pontua que o esfacelamento do saber, onde cada um se apropria dos conhecimentos acerca de sua disciplina, tem causado o empobrecimento cultural, produzindo a ignorância e a cegueira por não privilegiar o conhecimento como um todo. Entende que os educandos precisam ser desafiados, para que busquem, questionem e se apropriem dos conhecimentos científicos, com o auxílio da mediação docente, encontrando significado quanto ao processo de escolarização, passando do conhecimento do senso comum para o pensamento filosófico.

A educação está diretamente ligada à formação do homem, as ações sociais humanas construídas historicamente, na busca pela satisfação de suas necessidades, podem ser entendidas como um fenômeno complexo, ao estar inserida em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Saviani (2011) define educação como:

[...] como uma atividade inerente ao próprio processo de hominização, isto é, o processo pelo qual o homem se cria a si mesmo ao produzir os meios que lhe garantem a existência. Por isso a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Ou seja: o homem não nasce homem. Para chegar a ser homem ele precisa aprender, precisa passar pelo processo educativo. Assim, em cada etapa histórica é papel da educação tornar cada homem contemporâneo à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente (SAVIANI, 2011, p. 217).

Esta definição de educação remete-se aos escritos de Marx, em que o homem só se faz homem a partir das relações sociais. Entendendo que o trabalho é a condição básica para a vida humana, uma vez que ao agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem relaciona-se socialmente, ou seja, ao adaptar a natureza a sua sobrevivência, há o processo de humanização. Ao agir sobre a natureza e transformando-a, através do trabalho, o ser humano permite a produção social da sua existência.

O modo de produção da vida material, condiciona o processo da vida social, política e intelectual, em geral. Em síntese, o homem nasce inacabado e através das relações sociais, ele passa pelo processo de hominização e por meio da sua relação com a cultura torna-se humanizado.

O homem primitivo e o homem moderno não apresentam diferenças quanto ao aspecto biológico, mas são diferentes em relação ao aspecto psicológico, uma vez que tiveram seu desenvolvimento engendrado pelas necessidades produzidas e satisfeitas nas relações sociais e históricas.

Em um contexto histórico, a evolução humana é o reflexo das relações sociais, estabelecidas através dos tempos entre o homem e a natureza e, ao modificar a natureza para satisfazer suas necessidades e sobreviver, os indivíduos criaram os objetos, desta forma, a partir desse processo criativo, desenvolveram meios de produção que facilitaram, cada vez mais, sua vida e seu viver. Em uma relação dialética, o homem transforma o mundo e por este é transformado. Pontua Saviani (2004, p. 37) que, ao modificar a natureza, o homem transforma-se a si mesmo:

O homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas e este fato leva à valorização e aos valores.

[...] A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre.

Em síntese, a educação se faz fundamental para a humanidade, uma vez que transmite os conhecimentos adquiridos pelo homem, sobre sua relação com a natureza e com a cultura, deste modo, a transmissão dos saberes passou a exigir espaços próprios, chamados escolas, para a socialização sistemática dos

conhecimentos acumulados historicamente. Tornando-se conhecida como educação escolar, sendo moldada a partir das exigências sociais, entre as quais se podem citar: a necessidade da comunicação humana, que deu origem ao código linguístico e, conseqüentemente, a criação do código escrito e ao processo de alfabetização. E, nesses espaços, a educação escolar tem ainda hoje, a função de proporcionar a emancipação humana.

Entre os saberes ensinados na escola, cita-se a apropriação do código escrito, dos cálculos matemáticos e da leitura como instrumentos para a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais permitem ao homem ampliar sua condição intelectual para níveis mais elevados de pensamento, desenvolvendo sua capacidade para investigar, interpretar, atuar e transformar o mundo em que o mesmo vive.

É a partir da educação escolar que, o saber sistematizado é ensinado, oportunizando ao educando a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, permitindo a produção de novos conhecimentos. Ou seja, a partir da apropriação do conhecimento científico, o ser humano atinge um nível mais elevado de pensamento, superando o conhecimento espontâneo e o senso comum.

O desenvolvimento humano é produto das relações sociais estabelecidas pelos homens através dos tempos com a natureza. Em síntese, o homem nasce inacabado e através das relações sociais, passa pelo processo de hominização e na relação com a cultura, torna-se humanizado. No processo de humanização, a escola se depara, ao longo de sua criação, com problemas relacionados às dificuldades para aprender, ou seja, pessoas que no contexto escolar, não aprendem como a maioria. Ao longo da história da educação, possibilidades de acesso ao saber foram sendo criadas, visando contemplar o direito de todos à educação, surgindo à educação especial.

2.2 A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação desempenha um importante papel no desenvolvimento humano, permitindo ao homem agir sobre a natureza e interagir socialmente. Todavia no processo de ensino e aprendizagem, ocorrido no espaço escolar, obstáculos são

encontrados no decorrer da escolaridade de muitos educandos, tornando seu desenvolvimento mais lento, ao ser comparado com o da maioria. Obstáculos estes que, podem estar relacionados a aspectos biológicos, mas também e, na maioria das vezes estão relacionados aos contextos em que o aluno está inserido, quer familiar, social e escolar, os quais em momento algum, podem ser desconsiderados quando se trata de fracasso escolar.

Ao longo da história, a educação se depara com o fracasso escolar de alunos que não apresentam um desempenho satisfatório, quando comparados aos alunos, que se apropriam dos conhecimentos, sem grandes dificuldades. As dificuldades de aprendizagem impedem que o aluno avance em relação aos conteúdos escolares e, diante do fracasso escolar, o Brasil não dispõe de políticas públicas que garantam a todos, o direito à educação de qualidade.

Muito antes da Declaração dos Direitos Humanos, em um recorte histórico, as pessoas com deficiência tiveram seus destinos marcados pela intolerância, não aceitação, abandono, eliminação, até o cuidado com a alimentação, higiene e saúde e aos poucos a educação. Segundo Shimazaki (2006), na antiguidade, algumas pessoas com deficiência, recebiam tratamento com humanidade, enquanto outros eram eliminados, como constam em relatos das sociedades egípcias, espartanas, romanas, chinesas e gregas e em escrituras religiosas como a Bíblia, o Alcorão, o Talmud e Dharma.

Muitas pessoas com deficiência eram abandonadas, deixando-as à mercê da falta de alimentos, condições climáticas e, até mesmo, ataque de animais. Ou então elas eram eliminadas do contexto social pelos próprios familiares ou entregues a instituições cuidadoras. Em algumas sociedades os indivíduos com deficiência eram vistos como impuros ou pecadores, dominados por maus espíritos, não sendo merecedores do acolhimento no seio familiar e social.

Nas sociedades nas quais havia uma maior aceitação, os cuidados giravam em torno da alimentação e abrigo, não havendo preocupação com tratamentos de saúde e educação, muitos eram internados em instituições, como manicômios ou orfanatos para receberem os cuidados básicos, portanto, eram excluídos da vida familiar e social.

Com o Cristianismo e a doutrina de amor ao próximo, tornou-se proibida a eliminação das pessoas com deficiência, principalmente de crianças. Apenas com o Renascimento, período marcado pela reação contra o conformismo e a acomodação

em torno dos séculos XV e XVI, as deficiências passaram a serem estudadas. Em um primeiro momento apenas as áreas sensorial e física receberam atenção.

Com o passar do tempo e sob a influência dos escolanovistas nas primeiras décadas de 1900, a Educação Especial passou a ser organizada em instituições com caráter filantrópico e assistencialista, para o atendimento das pessoas com deficiência. Como explica Shimazaki (2006), essas instituições não estavam diretamente voltadas para a questão educacional, e retiravam essas pessoas do convívio familiar e social.

A autora contempla também que apesar das instituições criadas não estarem voltadas à questão educacional a princípio, esse momento pode ser considerado um marco para a Educação Especial, no que se refere aos estudos voltados ao desenvolvimento científico e técnico, para avaliação e tratamento da pessoa com deficiência.

A educação especial foi instituída no final do XIX, influenciada pelos estudos europeus e americanos de modo que, historicamente, as crianças com deficiência, passaram a receber atendimento diferenciado, contribuindo para a diminuição do número de abandonos e mortalidade, no qual tinham suas vidas abreviadas, para então receber atendimento médico e pedagógico em instituições escolares.

Em 1930, a educação brasileira contou com a contribuição da psicóloga e pedagoga russa Helena Wladimirna Antipoff, que incentivou o atendimento de crianças com deficiência em escolas, dando início a história da Educação Especial no Brasil. Helena fundou a primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil, em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais e, em 1954 influenciou a criação de escolas especiais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Desse modo, foram retirados do contexto escolar regular, os alunos entendidos como diferentes em seu modo de aprender, sendo a eles ofertado atendimento em escolas ou classes especiais. Essa circunstância favoreceu a criação de novas escolas especiais que atendessem a demanda do fracasso escolar, que destoava nas escolas regulares e do qual o sistema de educação pública não conseguia absorver.

Esta modalidade de ensino foi fortemente estruturada, dando vida a entidades filantrópicas e assistencialistas, representadas, principalmente, por pais que lutavam por modificações, quanto ao atendimento clínico e educacional de seus filhos, tornando-se mantenedoras das escolas especiais. Mantoan (2002) dispõe que:

Temos de destacar grupo os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência (MANTOAN, 2002, p. 1).

No ano de 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos na qual no artigo XXVI, destaca-se a importância da educação no desenvolvimento do ser humano:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca, em seu texto, a importância do conhecimento para o desenvolvimento do homem. A partir de então, políticas públicas têm sido elaboradas na busca de promover a educação de qualidade para todos. O Brasil vem propondo políticas públicas para a educação, entretanto, o sistema educacional brasileiro não tem conseguido efetivar a garantia de qualidade educacional a todos os educandos, inclusive às pessoas com deficiência.

De acordo com Shimazaki (2006), o governo brasileiro, nos anos finais da década de 1950 e início dos anos de 1960 passaram a dar maior relevância à educação especial, pontuando que:

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo. Foram obtidas algumas

melhorias nos serviços educacionais direcionados aos deficientes mentais por meio de ações do estado e do legislativo federal. Januzzi (2004) afirma que, nesse governo, não houve a criação de instituições públicas para sistematizar a educação para pessoas com deficiência mental, todavia, houve a preocupação em elaborar um levantamento de profissões que a pessoa com capacidade intelectual reduzida poderia exercer (SHIMAZAKI, 2006, p. 46).

Segundo Mantoan (2002), a partir da década de sessenta, a educação especial foi, oficialmente, instituída como parte da educação brasileira, passando a contar com a organização da Lei n. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Voltada a atender os direitos das pessoas com deficiência, sendo, denominada “educação dos excepcionais”. A referida lei oficializou, aos alunos com deficiência, o direito à educação, como estabelece os artigos a seguir:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 1).

Em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei n. 5692/71 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu artigo 9º delibera sobre a educação especial, ressaltando um tratamento educacional diferenciado às pessoas com “deficiência física ou mental que estiverem em atraso significativo em relação à idade regular e aos superdotados”.

Com a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, em seu capítulo III, artigo 205, o direito dos brasileiros frente à educação recebeu mais uma vez destaque entre as políticas públicas, conforme o texto a seguir:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 137).

E, contempla no artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência seja ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. É preciso considerar que o sistema educacional brasileiro ampliou

o acesso à rede regular de ensino das pessoas com deficiência, mas cabe pontuar que mesmo estando inserida no contexto escolar regular, a garantia da apropriação dos conhecimentos ofertados pela escola não tem sido estabelecida.

No ano de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada durante a conferência em Jomtien na Tailândia, reforçou o direito de todos à educação, já previstos na legislação brasileira estabelecendo que a educação deve ser oportunizada a todas as pessoas, conforme satisfeitas suas necessidades básicas de aprendizagem, promovendo a busca pelo respeito aos direitos humanos e pela paz mundial.

Em 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob o N. 9394, com vigência na atualidade, a qual em seu capítulo V, artigos 58 e 59, elenca os direitos aos alunos com deficiência intelectual e amplia o atendimento também para pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, considerando-as clientela da educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59 - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2001a, p. 26-27).

A Educação Especial atendia então, alunos que apresentavam dificuldades para aprender, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, o acesso de todas as crianças à escola foi destacado de modo que a oferta de programa da educação especial seja realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mas, mesmo com a proposta da escola para todos, o sistema

educacional brasileiro não se reestruturou para acolher os alunos especiais. Fato que ainda na atualidade tem contribuído para o crescente número de reprovações e evasões escolar de educandos que, por alguma razão, não aprendem.

A educação em seu histórico vem conquistando cada vez mais espaço, no que se refere ao desenvolvimento do ser humano. Mas, muitos obstáculos foram vencidos e há ainda muitos a se vencer em todo mundo, principalmente em se tratando de pessoas com dificuldades para aprender.

Fato que se torna não só na análise da história passada como também da situação presente, tal qual ocorre em nosso país que, mesmo com políticas públicas que evidenciem a importância da educação para todos, é perceptível que o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro ainda vem sendo reorganizado a passos lentos, de modo que o acesso, permanência e ensino de qualidade não atingem toda população do país, como mostram os resultados obtidos com os sistemas de avaliação, em que há índices alarmantes em relação à reprovação e evasão escolar.

Para Saviani (2011) um dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro está em promover um ensino de qualidade, que garanta o acesso e a permanência dos educandos no contexto escolar, destaca o financiamento destinado à educação como uma problemática e adverte:

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como 'sociedade do conhecimento', as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos (SAVIANI, 2011, p. 127).

Com efeito, a educação precisa ser definida como prioridade nacional, favorecendo o desenvolvimento dos sistemas como: saúde, segurança, abastecimento, entre outros, mas o que a atualidade nos mostra é que o país caminha no sentido contrário dessa proposta.

Entre os obstáculos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, as mais comuns são as dificuldades relacionadas ao atendimento à diversidade por meio de uma educação de qualidade, a exemplo cita-se a escolarização de pessoas com deficiência que apresentam em seu percurso escolar, dificuldades acentuadas para aprender.

Em se tratando da legislação brasileira acerca da educação especial, Carvalho (2011), define políticas públicas como sendo o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental condicionando sua execução. As políticas públicas para a educação inclusiva visam garantir o acesso, a matrícula e a permanência da pessoa com deficiência no espaço escolar, buscando tornar a escola em um espaço inclusivo, por meio de ações e estratégias pedagógicas que permitam o resultado satisfatório na escolarização.

Segundo Carvalho (2011), as políticas educacionais revelam, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se quer concretizar, por meio das ações do Estado.

É possível apontar que a educação escolar, no Brasil, está pautada em uma legislação que faz menção à inclusão social e educacional. E que destaca a educação especial como importante, propondo que seja oferecida, preferencialmente, nas escolas de ensino regular como dito anteriormente, tornando possível a inclusão da pessoa com deficiência, não as selecionando, como no caso das escolas ou classes especiais. Mas as políticas públicas atuais não tem sido suficientes para que haja a garantia do acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos escolares por parte principalmente das pessoas com deficiência.

O Brasil vem ao longo dos anos estabelecendo leis e normativas que visam organizar o sistema educacional de modo que, a educação seja garantida a todos os brasileiros, independente de sua raça, situação econômica ou social, a realidade nos mostra que somente a legislação não garante o acesso e permanência na escola, o fracasso escolar e a evasão ainda são obstáculos que impedem o estabelecimento da educação para todos no país.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

Como dito anteriormente o sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu garantir através das políticas públicas o acesso e permanência no contexto escolar e a apropriação dos conhecimentos escolares por meio de uma educação de qualidade à toda população.

As políticas públicas para a educação especial no Brasil sofreram e sofrem influência dos movimentos internacionais, que buscam assegurar os direitos humanos a todas as pessoas, também para aquelas que apresentam algum tipo de deficiência. A organização desses documentos foi estabelecida pelas Nações Unidas em parceria com governos, trabalhadores e sociedade civil, visando garantir à humanidade a efetivação de políticas e práticas inclusivas.

Segundo Jacobsen (2010), com o objetivo do estabelecimento das políticas públicas para a educação básica, o Brasil organiza na atualidade seis avaliações que aferem os conhecimentos escolares dos alunos, possibilitando a reflexão sobre a viabilidade das políticas públicas, que regem o sistema de ensino brasileiro.

Atualmente, são realizadas seis avaliações em larga escala no Brasil, todas sob responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que é parte integrante da formação do INEP, a saber: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA); a Provinha Brasil; o SAEB e a Prova Brasil (JACOBSEN, 2010, p. 41).

Todo debate ocorrido ao longo dos anos de 1980 e 1990 esteve pautado pela necessidade de responder ao 'padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais' (OLIVEIRA, 2001, p. 105). A elaboração de propostas para superar os problemas da insuficiência da universalização da educação básica, que é função do poder público, foi uma forma de atender as novas necessidades do modo capitalista de produção (JACOBSEN, 2010, p. 44).

O sistema de ensino brasileiro é organizado através de discussões acerca da educação escolar, observada por meio dos resultados dos conhecimentos escolares, dos alunos elencados nos resultados das avaliações propostas pelo MEC. Também a educação especial no Brasil conta com a elaboração de políticas públicas que partem desses sistemas de análise avaliativos e tem fortemente arraigado os pontos importantes, levantados a partir dos documentos internacionais, voltados para o acesso à educação para todos e a qualidade do ensino.

Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, na qual foi elaborado o documento elencando que a educação é direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades e do mundo inteiro. O referido documento chama a atenção para que a educação seja compreendida como bem para a humanidade, e

favoreça a promoção e participação do homem na sociedade. Carvalho (2011) faz referência a Conferência de Jomtien destacando que:

Para reverter os altos índices de evasão e repetência, o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada por quatro agências internacionais: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Desta conferência, resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos as quais se tornariam as bases dos Planos Decenais de Educação nos diferentes países. Sua finalidade era a universalização da educação básica como direito de todos e condições para a cidadania e para o desenvolvimento. A conferência foi à primeira referência explícita da influência dos organismos internacionais na definição das políticas nacionais na área da educação (CARVALHO, 2011, p. 224).

Em 1994 na Espanha houve a organização de um documento então intitulado como Declaração de Salamanca, o qual marcou a história da educação especial, ao trazer para discussão os direitos humanos, desafiando o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos governos dos diferentes países. Propôs em seu texto que o atendimento a todas as pessoas fosse realizado no sistema regular de ensino. Garantindo a todas as crianças com ou sem deficiência, independente de sua condição, seja ela: física, intelectual, social e econômica, o desenvolvimento de uma pedagogia voltada a atender as especificidades dos educandos e, para tanto, enfatizando a formação do educador como essencial.

No documento elaborado em Salamanca ficou estabelecido o termo “necessidades educacionais especiais” para se referir as pessoas com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, destacando que:

[...] Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem – sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 3).

Buscando a efetivação dos pontos relevantes, promulgados pela Declaração de Salamanca, em 2001 o Conselho Nacional de Educação do Brasil instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fazendo

referência ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido no espaço escolar, com vistas a atender as especificidades de cada educando. É destacado no artigo 3º do documento que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001a, p. 1).

O artigo 5º, define o público alvo, para receber atendimento ofertado nos programas da educação especial, destacando como características:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001a, p. 2).

Além da definição do alunado para os programas da educação especial, o documento orienta que, em se tratando de inclusão educacional, os alunos sejam encaminhados aos atendimentos possíveis já na primeira infância. Destaca para tanto, a importância da formação docente, para a identificação das necessidades especiais, bem como para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento das especificidades de cada criança, procurando garantir o acesso e a permanência ao ensino de qualidade em todas as etapas de sua vida escolar.

O conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, qualquer pessoa que venha a apresentar dificuldades para aprender, sendo temporária ou permanente, dando uma nova abordagem para a educação especial, como cita a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. (BRASIL, 2001a, p. 44).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica versam sobre a política educacional, fazendo menção ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência, no decorrer da história, as quais eram vistas como incapazes sendo privadas de exercer sua cidadania, ficando à margem da educação, sendo alvo apenas da caridade popular e assistência social. O documento pontua que, atualmente, ainda é possível encontrar grupos de pessoas com necessidades educacionais especiais excluídos, por apresentarem maneiras e ritmos diferentes para aprender, nesses grupos podemos colocar as pessoas com deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Até pouco tempo, as pessoas com deficiência não tinham oportunidade de frequentarem uma escola regular, e eram segregadas às escolas e classes especiais. No momento atual essa clientela lentamente tem sido inserida no contexto regular de ensino, mas continuam excluídas do acesso ao saber quando não lhe é ofertada adaptações e/ou flexibilizações curriculares.

Todavia o encaminhamento dos alunos para as classes especiais ou escolas especiais eram realizados sem muitos critérios, o que acabava gerando a rotulação dos mesmos e a exclusão do contexto regular de ensino, na atualidade as pessoas com deficiência tem previsto em lei o direito de matricular-se na escola regular, mas o fato de o contexto escolar não ter sido alterado para atendê-los contribui para que a exclusão educacional e social permaneça no em torno da educação.

Neste sentido, as Diretrizes Nacionais assumem o propósito de resgatar “uma dívida social”, que é o direito a educação por meio de uma política que favoreça a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Chama a atenção para o fato de que, segundo elas, a educação especial perpassa todas as modalidades de ensino,

devendo ser iniciada na educação infantil. Traz em seu texto a definição a definição para o termo inclusão como:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.20).

A inclusão educacional é parte do sistema educacional brasileiro, devendo ir além do acesso ao espaço escolar regular, garantindo trabalho voltado à prevenção e superação de conceitos e concepções que não valorizam o potencial das pessoas com deficiência. O Decreto presidencial N. 7611/11, de 17 de novembro de 2011, assinado pela a Presidência da República do Brasil, estabeleceu como dever do Estado que o sistema educacional inclusivo seja estendido a todos os níveis e etapas da escolaridade, sem qualquer discriminação, baseando-se na igualdade de condições, garantindo gratuidade e flexibilizações necessárias, como apoio técnico e financeiro para o atendimento do aluno com deficiência em toda a educação básica. E, destaca em seu artigo 2º, que “a educação especial deve garantir serviços de apoio especializado voltados a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 2).

Visando organizar o AEE, a Resolução N. 04/09 do Conselho Nacional de Educação, instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. O documento que traz, em seu texto, a previsão da duplicidade de matrícula para os alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular e também na Sala de Recursos Multifuncional, visando estabelecer como objetivo do atendimento educacional especializado, à complementação e/ou suplementação curricular para a formação do aluno, disponibilizando estratégias e recursos para a eliminação de barreiras que impeçam o êxito da aprendizagem.

As Diretrizes Operacionais firmam a importância da acessibilidade na educação, por meio da adequação da escola inclusiva, no que se referem ao espaço físico, materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliário, bem como adaptações

e/ou flexibilizações curriculares que se fizerem necessárias para o atendimento às especificidades de cada educando com deficiência.

O atendimento educacional especializado pode ser definido como programas da educação especial, que atendem alunos com especificidades, no turno e em contra turno para que concluam a escolaridade. A oferta desses serviços precisa estar prevista no projeto político pedagógico de cada escola.

Conforme a Resolução n. 04/09 (BRASIL, 2009) ainda em seu artigo 5º que é de responsabilidade dos professores da educação especial, que agem nos AEEs e dos professores das diferentes disciplinas, que atuam no ensino regular, a elaboração do cronograma de atendimento e o planejamento específico, para atender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos. Destaca em seu art.13º como atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Em consonância com a legislação federal para regulamentar o AEE na rede estadual de educação, o Estado do Paraná, através do Conselho Estadual de Educação em 02 de junho de 2003 elaborou a Deliberação 02/03, que estabelece normas para a Educação Especial. O documento visa ofertar programas da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino, prevendo o início na educação infantil de zero a seis anos. Propõe que a escola regular deve garantir uma proposta pedagógica que possibilite o acesso e atendimento dos alunos com

necessidades educacionais especiais, elencando a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nos serviços da educação especial. Pontuando a importância do estabelecimento de convênios com organizações públicas e privadas, tornando possível a formação de uma rede de apoio interinstitucional, para atendimentos complementares.

Em seu artigo 5º, define as necessidades educacionais especiais como sendo problemas de aprendizagem, apresentados pelo aluno em caráter temporário ou permanente, bem como recursos que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. No Art. 6º, inciso I, discorre sobre a oferta de AEE para alunos com:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; (PARANÁ, 2003, p. 02).

O documento do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2003) referido, traz em seu capítulo V, artigo 24º:

O estabelecimento de ensino deve realizar avaliação, no contexto escolar, para a identificação das necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola e para a tomada de decisões quanto aos recursos e apoios necessários à aprendizagem, conforme o que segue:

I. a avaliação de que trata o caput deverá ser realizada pelo professor de sala de aula, com o apoio da equipe técnico-pedagógica ou de professor especializado, podendo contar, ainda, com profissionais dos serviços especializados (interno/externo) sempre que necessário;

II. no caso de encaminhamento do aluno para classes especiais e escolas especiais, cabe à mantenedora garantir ao estabelecimento de ensino meios para a realização da avaliação por equipe multiprofissional (PARANÁ, 2003, p. 7-8).

Diante do exposto, é importante considerar a formação docente como ponto relevante para a identificação das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas com vistas ao sucesso escolar de cada educando.

O atendimento de pessoas com deficiência, nos espaços escolares da rede regular de ensino, é parte importante a constar no Projeto Político Pedagógico de cada escola, objetivando a garantia de ações pedagógicas que atendam as especificidades de cada educando, valorizando seu potencial e suas habilidades.

Portanto, a escola é que se torna um espaço inclusivo, adequando-se às necessidades dos alunos, e não os alunos que se moldam a escola.

Os programas de Sala de Recursos Multifuncional – tipo I, no Estado do Paraná, são regidos pela Instrução 016/11 SUED/SEED (PARANÁ, 2009), a qual acreditamos apresentar avanços em relação às políticas públicas nacionais, ao prever atendimento educacional especializado a alunos com transtornos funcionais específicos nas áreas de leitura, escrita e cálculos como descritos no próximo item.

2.4 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NO PARANÁ

Com o objetivo de oferecer acesso e educação de qualidade a todos os estudantes, o Ministério da Educação no Brasil, criou o programa de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, propondo complementar ou suplementar os conteúdos escolares que estão defasados para os educandos que apresentam deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atendimentos realizados em período contrário ao ensino regular.

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), o Censo Escolar da Educação Básica de 2008, mostra um crescimento significativo da matrícula de alunos da Educação Especial no ensino regular, após a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a proposta da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas com o objetivo de ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementando as ações pedagógicas com materiais tecnológicos, pedagógicos e de acessibilidade. Segundo dados obtidos no portal do Ministério da Educação, entre os anos de 2005 a 2009, foram ofertadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, sendo atendidos 4.564 municípios brasileiros perfazendo um total de - 82% (BRASIL, 2013).

O Estado do Paraná subsidiado na legislação estabelecida no Brasil para atender educandos com dificuldades de aprendizagem, a partir de 2011, através da

Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED garantiu também atendimento educacional especializado, aos alunos com características de distúrbios de aprendizagem na sala de recursos multifuncionais. Deste modo, o Paraná apresenta avanço em relação à inclusão educacional brasileira, ao permitir que esse alunado seja atendido também nas SRM-I, não existe no Brasil política pública voltada a este público.

Na atualidade, segundo informações colhidas do portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Estado dispõe de 5679 atendimentos educacionais especializados, em 1191 escolas da rede estadual perfazendo um total de 22.282 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. As informações acerca do NRE de Maringá, foram escolhidas para a realização da pesquisa, por apresentar um grande número de alunos avaliados, nos anos definidos para o levantamento das informações. O Núcleo Regional de Educação de Maringá abrange 25 municípios, perfazendo um total de 97 escolas, com 3.146 turmas e 76.569 matrículas, no que se refere aos números da educação especial, o NRE de Maringá conta com 67 escolas da rede estadual de educação que ofertam o atendimento educacional especializado, perfazendo um total de 415 turmas com 1.629 matrículas (PARANÁ, 2014).

Quadro 1 – Dados gerais das escolas do Estado do Paraná

Dados Gerais do Estado do Paraná		
NRE	32	
Municípios	399	
Escolas Estaduais	2.148	
Turmas	54.881	
Matrículas	1.322.282	
Dados sobre AEE no Paraná		
Escolas Estaduais	1.191	55%
Turmas	5.679	10%
Matrículas	22.282	1.6%

Fonte: PARANÁ (2014)

De acordo com os dados retirados do portal de informações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), no ano de 2014, o trabalho da educação estadual contou com organização e supervisão de 32 Núcleos Regionais de Educação, os quais orientaram as 2.148 escolas da rede pública estadual, distribuídas pelos 399 municípios paranaenses, perfazendo um total de 1.322.282 de alunos matriculados (PARANÁ, 2014).

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná disponibiliza Atendimento Educacional Especializado em 55% das escolas da rede pública estadual, somando 5.679 turmas nas quais, 22.282 educandos estão matriculados nos programas de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I – SRM-I (para alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos e Altas Habilidades e Superdotação), Sala de Recursos Multifuncional – Tipo II – SRM-II (cegueira, surdez e surdocegueira), Professor Intérprete de LIBRAS (surdez), Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – PACA (Deficiência Física Neuromotora), Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE (Transtornos Globais do Desenvolvimento).

Cabe ressaltar que o Paraná é o único estado brasileiro a atender alunos com Transtornos Funcionais Específicos nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, nas escolas da rede estadual, atendimento importante para os alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem, por não haver, até o momento, política pública nacional que contemple as dificuldades acentuadas de aprendizagem originárias de disfunção neurológica.

Quadro 2 – Dados gerais do Núcleo Regional de Educação de Maringá

Dados Gerais do NRE Maringá		
Municípios		25
Escolas Estaduais		97
Turmas		3.146
Matrículas		76.569
Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial		24
Dados sobre AEE no NRE Maringá		
Escolas Estaduais	67	69%
Turmas	415	13%
Matrículas	1.629	2%

Fonte: PARANÁ (2014).

Destaca-se que, das 97 escolas estaduais do NRE de Maringá, 69% têm programas de AEE. Dos Atendimentos Educacionais Especializados disponibilizados nas escolas da rede estadual de educação do NRE de Maringá, o estudo fará um recorte sobre as Salas de Recursos Multifuncionais – tipo I – SRM-I, que atendem alunos com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN),

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Funcionais Específicos (TFEs).

De acordo com informações colhidas no setor de Educação Especial e Inclusão Educacional do NRE de Maringá, há, na atualidade, 108 SRM-I. Nos programas são, aproximadamente, 980 matrículas, estimando-se que 60% dos alunos matriculados apresentam indicativos de Transtornos Funcionais Específicos e se beneficiam do atendimento que está garantido na legislação estadual do Paraná.

Além da garantia de atendimento dos TFEs nas SRM-I, proposta pelo Estado do Paraná, o trabalho a ser realizado com educandos que apresentam transtornos funcionais específicos, requer uma formação docente específica, voltada para o desenvolvimento da leitura, escrita e cálculos. Observa-se que na atualidade os professores que atuam nos programas da educação especial precisam ter concluído curso de pós-graduação nas áreas de atendimento da educação especial. Na maioria das grades curriculares desses cursos, entretanto, não há conteúdos sobre os distúrbios de aprendizagem ou para a formação sobre alfabetização e desenvolvimento do número e cálculos matemáticos, o que dificulta, muitas vezes, a organização do trabalho docente.

Mesmo havendo a possibilidade de atendimentos para os alunos com TFEs, a Secretaria de Educação do Paraná não apresenta uma política pública voltada à formação continuada específica para os professores que atuam nas SRM-I.

Embora o Estado do Paraná apresente um importante avanço em relação às políticas públicas nacionais, no que concerne ao atendimento aos transtornos funcionais específicos na Sala de Recursos Multifuncional, são necessárias propostas pedagógicas e investimento na formação continuada dos professores que atuam com alunos que apresentam especificidades em relação à aquisição da leitura, escrita e cálculos.

Reiteramos a importância do atendimento educacional especializado paranaense para alunos com disfunções neurológicas que os impedem de se desenvolverem linearmente em relação aos conteúdos escolares. Sem essa possibilidade, tais alunos estariam desamparados quanto às suas peculiaridades.

Historicamente, a educação carrega em seu cerne o difícil desafio do fracasso escolar dos educandos que por diferentes motivos encontram dificuldades de se apropriarem dos conteúdos escolares com sucesso. Na seção seguinte será

realizada uma abordagem sobre o fracasso escolar e sua relação com a educação especial.

3 FRACASSO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O fracasso escolar é um tema bastante discutido entre os pesquisadores da educação, mesmo na atualidade é posto como desafio para educadores preocupados com o grande número de alunos os quais apresentam dificuldades para aprender no decorrer de sua vida escolar. O insucesso escolar é apontado como sendo causado não apenas pela dificuldade de aprender, mas pela evasão escolar e também pela falta de interesse dos educando em relação à aprendizagem no contexto escolar.

Esta pesquisa buscou verificar se houve avanços na leitura e escrita dos alunos com indicativos de transtornos funcionais específicos que frequentam o atendimento no programa de Sala de Recursos Multifuncional.

Ancorado em estudos realizados por Vigotski e Luria acerca da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, a pesquisa teve a intenção de conhecer um pouco mais sobre as dificuldades de aprendizagem. Para tanto aborda o tema a seguir, com vistas a auxiliar no entendimento do fracasso escolar para além do educando, elencando a importância de pensar o não aprender ou aprender lentamente, considerando o indivíduo e os contextos nos quais ele está inserido.

3.1 LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O tema dificuldades de aprendizagem inquieta os envolvidos com a educação e pesquisadores da educação, de forma que através das pesquisas realizadas, diversos problemas educacionais são elencados, entre eles, os relacionados à formação docente, o processo de ensino e aprendizagem, à alfabetização, falta de interesse dos alunos pela escolaridade, além de impedimentos biológicos e culturais que impedem a criança de aprender os conteúdos propostos no decorrer de sua vida escolar.

Os estudos realizados por Tuleski (2007) trazem considerações relevantes aos escritos de Luria, no que se refere à origem da consciência humana. Luria (2010a) afirma que a consciência se origina na relação que o homem estabelece

com seu meio social, com sua história e com sua realidade, estando diretamente ligada ao trabalho e à linguagem. É possível pensar que a consciência está relacionada também aos aspectos socioculturais e não apenas aos aspectos biológicos.

A principal diferença entre o ser humano dos animais é o seu desenvolvimento intelectual. Neste contexto, o desenvolvimento intelectual humano tem sua origem a partir da criação dos instrumentos utilizados pelo homem, para a realização de tarefas necessárias a sua sobrevivência.

Tais instrumentos são ferramentas criadas pelo homem em sua relação com o mundo, permitindo a ampliação de suas atividades psíquicas, favorecendo o aperfeiçoamento e transformação de suas invenções, colaborando com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que lhe permitem ações intelectuais cada vez mais elaboradas. Com isso, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, realizada a partir dos instrumentos e signos que ampliam sua condição cognitiva. Os signos são construídos culturalmente e desenvolvem a capacidade de representação simbólica, com isso, a língua é considerada o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos dispõem.

Vigotski (2010) destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e nos leva a refletir sobre sua relação com o pensamento, abordando que essas funções não nascem prontas com a criança, mas são desenvolvidas ao longo dos anos através de sua relação com o meio. Tal entendimento decorre do fato de que, a criança nasce em um meio falante no qual tem uma língua culturalmente falada, de modo que se apropria da mesma, ao longo de seu desenvolvimento, em um movimento de fora para dentro. É na interação social que a criança adquire a fala e passa a estabelecer relações com os instrumentos e signos adquiridos culturalmente.

O pensamento e palavra não estão interligados primeiramente, ou seja, no desenvolvimento da criança, há um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. Há, portanto, uma relação dialética entre pensamento e palavra, à medida que uma palavra expressa um significado que, por sua vez, é compreendido em um conceito que está relacionado a atos de pensamento, do contrário, a palavra seria apenas um som vazio, sem significação.

A relação entre pensamento e linguagem está em constante movimento e é através da palavra que o pensamento é elaborado. Cada pensamento busca

relacionar conceitos formados a outros novos, na ânsia de encontrar soluções para os problemas que lhe foram colocados em sua relação com o meio social.

Para Vigotski (2010) é por volta dos dois anos de idade, que o pensamento e a linguagem da criança até então separados, cruzam-se, iniciando um comportamento novo característico do ser humano que se une representando uma parte substancial do funcionamento psicológico humano. Nesse período, a criança descobre que cada coisa tem um nome, considera-se um marco no qual a fala se torna intelectualizada e o pensamento verbalizado. Antes, a criança apenas repetia palavras ouvidas, após os dois anos, ela passa, intelectualmente, a interagir com as pessoas, ampliando, consideravelmente, seu vocabulário.

Portanto, o desenvolvimento da fala da criança é gradual, faz um percurso do balbúcio às frases. Inicialmente, ao expressar-se por meio de uma única palavra, a criança diz o bastante, porém, à medida que seu pensamento se desenvolve, ela precisa de várias palavras para dizer a mesma frase, as palavras vão obtendo significados. O pensamento passa por muitas transformações antes de evoluir para a fala.

Para o pesquisador russo, o primeiro uso da língua, ele denomina de fala socializada por desenvolver-se na interação com o outro, tendo como função, a comunicação inicial e, posteriormente, o discurso interior, partindo da incorporação de um sistema simbólico no nosso aparato psicológico, estabelecendo internamente o plano psicológico superior com o suporte da língua. É como se o pensamento nascesse apoiado nas palavras e nos conceitos, sem a necessidade de expressá-los, esse período, Vigotski caracteriza como o desenvolvimento da fala egocêntrica.

Vigotski (2010) utiliza o termo fala egocêntrica, o qual foi elencado pelo pesquisador suíço Jean Piaget e contrapõe-se a este, ao se referir ao desenvolvimento humano, pois os estudiosos da epistemologia genética acreditavam que o mesmo acontecia de dentro da criança para fora, para o meio, ou seja, do biológico para o social. Os estudiosos russos compreendem o desenvolvimento, de fora para dentro, pois consideram essencial o meio social. Deste modo, para Vigotski, a fala egocêntrica se remete às crianças que entre três e quatro anos falam sozinhas, falam alto, mas falam para elas mesmas, não precisando de interlocutor, falam até mesmo se estiverem sozinhas no ambiente.

Quanto à fala egocêntrica, o autor assinala na criança o formato de linguagem socializada o de falar alto, como uma forma de ação que aperfeiçoa o discurso

interior, propiciando a organização de seu pensamento. É como se a criança falasse para si mesma, os passos do seu raciocínio. A criança se vê diante de uma situação problema, que exija conhecimentos além dos aprendidos, evidenciando, desse modo, que a linguagem é um instrumento do pensamento.

Ainda em relação à fala egocêntrica, as considerações estabelecidas por Piaget em relação a esta fase do desenvolvimento infantil e que foram trazidas por Vigotski (2010):

- A fala egocêntrica só ocorre em presença de outras crianças envolvidas na mesma atividade, e não quando está sozinha, isto é, trata-se de um monólogo coletivo.
- A criança ilude-se achando que a sua fala egocêntrica, dirigida a ninguém, é compreendida por aqueles que a cercam.
- A fala egocêntrica tem o caráter de fala exterior: não é inaudível, nem sussurrada.

A fala egocêntrica deriva da falta de diferenciação entre, falar para si mesmo e falar para o outro. O ser humano evolui psiquicamente ao interagir com o outro, com a sociedade e ao se deparar com situações de conflito e nova aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (2008) considera que o maior desenvolvimento intelectual humano acontece quando a fala e a atividade prática até então independentes, convergem-se possibilitando a ampliação dos conhecimentos, utilizando-os na solução de problemas e no planejamento de ações futuras. E considera dois aspectos importantes da fala da criança:

- Interior – semântico e significado (conceitos espontâneos);
- Exterior – fonético (expressão oral).

Na fala interior, uma única palavra está permeada por diversos significados, de modo que para exprimi-los, seriam necessárias várias palavras na fala exterior, a fala interior tem sua origem entre, a fala egocêntrica e a fala social primária da criança. A transição da fala interior para a fala exterior é um processo complexo e

dinâmico, o qual envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática, da fala interior em fala sintaticamente articulada e inteligível para os outros. Neste caso, a memória é um dos elementos que constitui a fala interior. De acordo com Vigotski (2010), a fala interior é falar para si mesmo, como forma de organizar o pensamento.

Por conseguinte, no decorrer do desenvolvimento humano, a capacidade de se comunicar a partir da linguagem articulada e da inteligência, passa a ser abstrata, podendo então funcionar em planos simbólicos, atuando em campos ausentes ao espaço atual, sendo então, capaz de imaginar, inventar, recuperar coisas que aconteceram no passado, o que torna o pensamento simbólico que é permitido através da linguagem. Então, há um salto qualitativo na relação do ser humano com o meio em relação à presença de um sistema simbólico articulado, organizado por meio da língua, tornando-o capaz de abstrair, generalizar, classificar, entre outros. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir, possibilitando ao homem o aperfeiçoamento de suas funções intelectuais e tornando seu pensamento cada vez mais elaborado.

As contribuições de Vigotski (2010), acerca do desenvolvimento da fala, destaca duas funções básicas da língua: a primeira - a comunicação, que é elaborada pelos seres humanos, para se comunicar entre si. Cabe elencar que a linguagem também está presente nos animais e é emitida por meio de gritos, gestos ou grunhidos, mas não apresenta evolução considerável, como ocorre na do homem. E a segunda - é o pensamento que surge quando a criança está maior e progride com o desenvolvimento da linguagem. Deste modo, é possível perceber que a relação entre o pensamento e a linguagem é muito forte e, tipicamente humana.

O pensamento é expresso por meio das palavras, na comunicação com o outro. Na fala interior, as palavras vão “morrendo” à medida que geram o pensamento. Os pensamentos são criados para resolver situações conflitantes para o ser humano, e a transposição do pensamento para a fala envolve um processo acentuado, que é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A expressão do pensamento, por meio das palavras, requer uma sequência lógica dos fatos e é elaborado a partir dos conceitos formados e, posteriormente, expresso por palavras. Cada pensamento é elaborado a partir da motivação, do desejo, que move a resolução de uma situação desafiadora.

O pensamento nasce a partir das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento torna-se sem sentido, ao passo em que se não for expressa, permanece sem sentido. Mas, ao passo que o pensamento é expresso em palavras, denota-se a evolução das funções psicológicas superiores possibilitando ao homem o desenvolvimento intelectual mais elaborado.

Tuleski (2007) observa que o problema fundamental da inter-relação entre pensamento e linguagem está na passagem do sentido subjetivo, ainda não verbalmente formulado e compreensível para o próprio sujeito, a um sistema de significados verbalmente formulados e compreensíveis para qualquer interlocutor constituinte da fala. Esta passagem, do esquema inicial a uma fala organizada, realiza-se sempre com o auxílio da linguagem interior que é a etapa seguinte da formação da enunciação verbal.

Deste modo, em um percurso histórico do desenvolvimento humano, pode-se observar que, paralelamente, ao uso de instrumentos e signos, há a necessidade de comunicação verbal. Diante deste contexto, a linguagem surge com a necessidade de comunicação e é considerada como o período de maior desenvolvimento das atividades intelectuais, ou seja, a linguagem se desenvolve para que se possa expressar o pensamento. Quanto mais complexa a problemática a ser solucionada, maior a importância da fala, chegando a imobilizar a criança na busca por uma solução, caso não possa usá-la a partir da linguagem, a criança fala, planeja e controla o seu próprio comportamento, superando a ação impulsiva. Vigotski a considera essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que proporciona o contato social.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 2008, p. 11-12).

Como dito anteriormente, pautado nas contribuições de Vigotski (2008, p. 32) é na relação com o meio que o ser humano amplia o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, entre elas, a memória. Podemos destacar a memória natural, caracterizada pelos povos iletrados, que trazem consigo experiências vividas culturalmente. A memória é ativada a partir do uso de signos e instrumentos criados pelos seres humanos, como no uso de madeira, ou nós para

contagem, considerados como instrumentos auxiliares para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (2008, p. 47-50), o ato de pensar na criança pequena é ativado pela memória, pois para ela, pensar significa lembrar, diferentemente dos adolescentes que lembrar significa pensar, uma vez que são capazes de utilizar-se do pensamento abstrato, o qual é mais elaborado e complexo. A memória de crianças mais velhas, não é apenas diferente da memória de crianças mais novas, ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva, pois a verdadeira essência da memória humana está no fato dos seres humanos serem capazes de recordar de momentos ou objetos ativamente com a ajuda de signos. O ato de pensar proporciona o desenvolvimento de capacidades especializadas para pensar em várias coisas, interligando-as a situações anteriores, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento dessas funções está vinculado ao aprendizado e desenvolvimento. Para Vigotski a aprendizagem é que promove o desenvolvimento, o ser humano age em seu meio social, com o que ele aprende e, dessa forma, desenvolve-se. À medida que aprende e se desenvolve, é capaz de solucionar problemas, cada vez mais complexos, pois aprendizagem e desenvolvimento estão atrelados à interação com o meio social. Por meio da aprendizagem, o homem garante a apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, construído na relação mediada com o outro e com a cultura.

A aprendizagem humana, de acordo com as pesquisas de Vigotski, está vinculada ao menos a dois níveis de desenvolvimento:

O primeiro nível pode ser chamado de **nível de desenvolvimento real**, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já **completados**. Neste nível é considerado o que a criança é capaz de fazer sozinha. [...] O outro nível, é chamado de zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2008, p. 95-97, grifo do autor).

Segundo pressupostos da abordagem cultural, uma situação-problema que a criança necessita do auxílio do outro, no momento, é chamada de nível de desenvolvimento proximal, pois, futuramente, ela será capaz de obter a solução

sozinha, o que nomeia de nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e, a mediação do outro é primordial para que o desenvolvimento aconteça.

No desenvolvimento humano, a capacidade de se comunicar a partir da linguagem articulada e a inteligência passam a ser abstratas, podendo então funcionar em planos simbólicos, atuando em campos ausentes ao espaço atual, sendo capazes de imaginar, inventar, recuperar coisas que aconteceram no passado, tornando seu pensamento simbólico, o qual é permitido através da linguagem. Vigotski (2008, p. 11):

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica, que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

O desenvolvimento da fala na criança auxilia na relação, que estabelece ao manipular os objetos, na ação sobre eles e também ajuda a controlar seu comportamento, delineando suas ações por meio do pensamento. Ao falar, a criança tem a viabilidade de planejar suas ações, relacionando-as com conhecimentos anteriores, atribuindo maior significação ao elaborar o pensamento, uma vez que tem a possibilidade de ampliar suas funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são produto da atividade cerebral, desenvolvida mediante as possibilidades sociais, históricas e culturais. Entre essas funções, podemos citar a linguagem, fala, memória, atenção, percepção, imaginação, pensamento, planejamento. Tuleski (2007) ressalta a importância da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando que:

Assim, a aquisição da linguagem revolucionou tanto o desenvolvimento do homem enquanto espécie, proporcionando a superação da 'ditadura' do biológico comum às outras espécies, quanto continua revolucionando, de forma rápida, o desenvolvimento de cada novo integrante. Isto é, cada criança, ao se apropriar da linguagem de seu meio cultural, opera uma revolução em suas funções psicológicas que passam de primitivas a superiores. Funções, como percepção, memória, pensamento, sensação, volição, transformam-se radicalmente com a aquisição da linguagem,

deixando de ser predominantemente involuntárias e passando a voluntárias (TULESKI, 2007, p. 207-208).

Há um salto qualitativo na relação do ser humano com o meio, no que se refere à presença de um sistema simbólico articulado e organizado por meio da língua, pois o ser humano é capaz de abstrair, generalizar, classificar, entre outras ações através da interação com seus pares. Haja vista que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas ele se organiza por meio delas, passando a existir. Deste modo, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, depende dos instrumentos utilizados e das experiências socioculturais vividas pela criança.

Observa-se que o pensamento surge por meio da palavra, exercendo a função de comunicar, assimilar, entender e resolver problemas. O pensamento por conceitos é evidenciado na adolescência. Para as crianças, o conceito depende do concreto, de modo que os adolescentes utilizam a abstração. A formação dos conceitos se dá através do processo produtivo e, não reprodutivo da busca por solução para a problemática posta. É a partir da mediação do outro que o pensamento humano torna-se cada vez mais elaborado, tornando-se abstrato.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado ao uso da linguagem, de modo que para a apropriação dos conceitos, o signo é a palavra e exerce papel mediador passando, posteriormente, a um símbolo. A formação dos conceitos se inicia na infância e sua concretização se dá apenas na puberdade.

Para a formação de conceitos, além do uso de signos, paralelamente, é preciso que haja o desenvolvimento da associação, atenção, formação de imagens, inferência e outras funções importantes ao desenvolvimento humano. Nesse processo, a interação com o meio é de extrema importância, pois é através dos estímulos lançados ao ser humano, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores segue seu curso esperado. Sem os desafios, o processo pode acontecer tardiamente ou mesmo não acontecer.

O desenvolvimento do pensar por conceitos, realiza-se com a diminuição gradual dos conceitos potenciais, dando lugar à formação dos verdadeiros conceitos. O pensamento por conceitos ocorre mediante uma operação intelectual, cuja todas as funções mentais elementares se combinam, mas são sempre dirigidas pelo uso da palavra. Isto é, o conceito é formado sempre que o adolescente é

colocado diante de uma situação problema, em que é necessário formar um novo ato de pensamento, relacionado aos conhecimentos que advinham anteriormente. O ser humano por meio dos conceitos, caminha para o desenvolvimento de níveis de maior abstração, propiciando a formação de conceitos científicos, quando da participação da escola a partir do ensino organizado sistematicamente.

Vigotski (2011) faz menção à apropriação humana em relação aos conceitos científicos, chamando atenção para a importância que o processo educacional exerce no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pontuando que ao propor desafios que aguçam a curiosidade e despertam o desejo de buscar, é que a criança avança intelectualmente.

O conceito então se trata de um ato de generalização, através do significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, favorecendo a comunicação, auxiliando o ser humano na organização de seu mundo real. Ao compreender seu meio, o homem torna-se capaz de agir sobre ele. O desenvolvimento dos conceitos requer que, paralelamente, haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visando sempre o pensamento lógico e abstrato. Os conceitos científicos não se formam como os conceitos espontâneos. É na idade escolar que as funções psicológicas superiores assumem destaque no nível de desenvolvimento do pensamento, tornando-o mais elaborado, consciente, de modo que, a memória antes mecânica, passa a atuar logicamente.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A educação escolar desempenha papel de suma importância no desenvolvimento intelectual do homem ao induzir a percepção generalizada, tornando possível a conscientização de seus próprios processos intelectuais. Portanto, a escola possibilita a apropriação dos conceitos científicos e, estes são formados na relação com outros conceitos, anteriormente apropriados, o conceito científico está relacionado a um sistema de outros conceitos.

Ao analisar a formação dos conceitos científicos, é preciso observar a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança. Nesse percurso, aprendizagem e desenvolvimento são independentes e, este é visto como

um processo de maturação do sujeito em relação às leis naturais e o aprendizado é o uso das oportunidades dadas pelo desenvolvimento, com isso, o mesmo cria as potencialidades e a aprendizagem as realiza.

Vigotski (2008) considera que:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processo de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

[...] os processo de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo (VIGOTSKI, 2008, p. 103-104).

A aprendizagem depende do desenvolvimento, entretanto o desenvolvimento não está condicionado à aprendizagem, pois para aprender, a criança precisa ter determinadas funções psicológicas desenvolvidas, ter passado pelo processo de maturação. Para ensinar a criança ler, é preciso que esta tenha desenvolvido a memória, atenção e o pensamento. Pois, anteriormente, ao desenvolvimento dessas funções, a criança não dispõe de recursos intelectuais para conhecer o alfabeto, compreendendo a relação existente entre letras, sílabas e palavras aos sons, signo e som, grafema e fonema.

Vigotski (2011) destaca quatro séries de investigação relacionadas ao nível de maturidade das funções psicológicas superiores e a influência da escola sobre seu desenvolvimento, ao estudar a sequência temporal existente entre aprendizagem e desenvolvimento:

- Nível de desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem escolar – o estudo mostrou que quando o ensino da leitura, escrita e aritmética se inicia as funções psicológicas superiores necessárias à aprendizagem não estão suficientemente desenvolvidas. Vigotski pontua que o ensino da gramática, muitas vezes entendido como desnecessário no contexto escolar tem grande importância para o desenvolvimento mental da criança. A gramática e a escrita ajudam a

criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala, ou seja, ela passa a ter consciência de operações que ela fazia inconscientemente. Assim o desenvolvimento das funções superiores ocorre na interação com o aprendizado escolar.

- Relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes – Vigotski destaca que o aprendizado antecede o desenvolvimento. O aprendizado tem seu próprio curso não dependendo dos processos internos do desenvolvimento, assim o aprendizado precede o desenvolvimento.
- Matérias e funções supostamente relacionadas entre si de um modo significativo. As matérias escolares contribuem para o desenvolvimento intelectual, de modo que a aprendizagem de um conteúdo influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites da matéria escolar, de forma que uma disciplina contribui para a aprendizagem da outra.
- Aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança – destaca-se a importância da mediação na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o nível que a criança é capaz de obter ao resolver uma situação problema com o auxílio de um adulto. Entende-se que uma criança que apresenta uma maior zona de desenvolvimento proximal, terá um aproveitamento maior na escola.

Vigotski (2011, p. 107) pontua: “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.

A generalidade determina não apenas a equivalência de conceitos, mas todas as operações intelectuais possíveis com um determinado conceito. A apropriação do conceito científico, a partir da escolaridade, transforma os conceitos espontâneos formados anteriormente, organizando-os em um sistema, desta forma, há a transposição para um nível intelectual mais elevado, de modo que a aprendizagem da criança começa muito antes de seu ingresso na escola.

Ao tratar sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança, é importante considerar as contribuições teóricas de Vigotski e seus seguidores

acerca da aprendizagem, desenvolvimento e a importância da escola nesse processo. Vigotski (2010) pontua que a criança ao entrar na escola traz consigo aprendizagens anteriores, as quais chamam de pré-história das aprendizagens escolares. Tais conhecimentos são importantes para o desempenho escolar e precisam ser considerados pelo docente, uma vez que as primeiras aprendizagens do ser humano são anteriores a aprendizagem sistematizada.

Para a aprendizagem acontecer, é preciso considerar o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, sua capacidade potencial. Vigotski (2010) observa que o nível de atividade, ao qual a criança realiza a partir da mediação de um adulto e o nível de atividades que é capaz de realizar sozinha, é o que determina seu nível potencial. A aprendizagem do ser humano está vinculada as zonas de desenvolvimento real e potencial, considerando, entre elas, a zona de desenvolvimento proximal.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental. [...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 2008, p. 97-98).

A escolarização requer uma organização pedagógica que permita práticas educativas, que a levem a avançar em relação às etapas de seu desenvolvimento, ainda não incorporadas, buscando conhecimentos que favoreçam a apropriação de um pensamento abstrato, por meio de atividades incentivadas pela mediação do adulto, possibilitando a evolução de seu nível real de conhecimento.

Vigotski (2010, p. 114) faz importantes considerações acerca do ensino sistematizado:

[...] único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.
[...] de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.
[...] o aprendizado escolar produz algo profundamente o novo no desenvolvimento da criança.

Oliveira (2011) faz referência aos estudos de Vigotski em relação à importância da intervenção no desenvolvimento da criança, destacando que:

[...] a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...] os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do 'bom ensino'. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 2011, p. 64).

A intervenção para Vigotski é a relação do homem com sua cultura, permitindo seu desenvolvimento no que tange a apropriação de um pensamento mais elaborado. Oliveira (2011) pontua que o pesquisador russo considera importante, para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, o conceito de reconstrução e reelaboração dos significados, transmitidos pelo meio social, uma vez que ao recriar a cultura de sua sociedade, o homem reescreve sua história.

A autora destaca também que Vigotski elencava a imitação humana, como função importante para o desenvolvimento psicológico. uma vez que ao imitar, o homem reconstrói as observações que realiza em seu meio junto a seus pares. O autor não considera a imitação como uma ação mecânica, mas sim desencadeadora de ações que estão além do nível de desenvolvimento da criança e, contribuem para seu avanço, pois a ação a ser imitada só torna-se possível quando está dentro da zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com as pesquisas, realizadas por Vigotski (2008), acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem, o autor se reporta também a imitação como parte importante deste processo, relacionando-a ao brincar. Pontuando que ao imitar, a criança preenche uma necessidade momentânea sua que consiste em resolver uma problemática, até então, irrealizável do seu ponto de vista. Oliveira (2011) contribui dizendo que a imitação pode ser utilizada na escola como estratégia pedagógica, a qual leva a criança a avançar em

seu desenvolvimento, uma vez que ao recriar ações e reelaborar o pensamento em relação a desafios que lhe são postos, há a apropriação de funções intelectuais mais aprimoradas.

A autora defende ainda que não é somente a intervenção do professor importante para o desenvolvimento da criança, mas toda a intervenção realizada com as demais crianças da escola. A intervenção é o desafio lançado pelo outro, ao questionar as respostas dadas pela criança, levando-a a reelaborar seu pensamento em relação aos argumentos colocados, fazendo-a prosseguir na direção de uma forma de pensar mais abstratamente. Cabe lembrar que as intervenções acontecem no ambiente escolar, familiar, social e, principalmente, em situações de brincadeira com seus pares.

Vigotski (2008) considera além da imitação, a imaginação como um processo psicológico novo e necessário para a criança no que tange a representação de uma atividade consciente humana. A imaginação também está ligada ao brinquedo, uma vez que a criança, ao criar uma situação imaginária, vê a possibilidade em resolver questões que, até então, pareciam inatingíveis.

Para Vigotski (2008, p. 109), a imaginação é para a criança e para o adolescente o brinquedo sem ação. Pois todo o brinquedo vem permeado por regras para as quais a elaboração do pensamento torna-se importante, de modo que a criança desenvolve-se ao criar suas próprias regras, ao compreender as regras elaboradas pelo grupo e, muitas vezes, as regras de seu cotidiano que, até então, passavam despercebidas. Para Vigotski (2008, p. 111): “Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras [...]”.

E em se tratando de regras a criança ao ser inserida no contexto da escola se apropria de novas regras que a fazem se desenvolver socialmente e intelectualmente como veremos a seguir.

4 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E DA LEITURA DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola tem como função básica ensinar a ler, escrever e calcular. As crianças ao serem matriculadas pela primeira vez na escola levam consigo expectativas em relação ao aprender e, conseqüentemente, tornam-se leitores, escritores e a realizarem cálculos matemáticos, como os modelos dos adultos que fazem parte de seu dia a dia. Expectativas que se instauram na criança a partir da imitação dos adultos, ganhando força em seus momentos de brincadeira e ao registrar seus sonhos nos desenhos.

Entretanto, na atualidade, as expectativas trazidas pela criança e seus familiares, muitas vezes não se concretizam. Ainda que na lei a educação seja um direito de todos, são alarmantes os índices de evasão, a reprovação e, muitas vezes, falta de acesso e permanência na escola, nas diferentes regiões do país.

Em relação às políticas públicas brasileiras, voltadas à educação básica, há certo favorecimento, no que se refere à promoção automática dos alunos mesmo sem eles terem se apropriado dos conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização, mascarando os índices de analfabetismo do país. Questão um tanto quanto contraditória ao se pensar na educação de qualidade prevista na legislação do país. Neste contexto, podemos citar as etapas de ensino organizadas em ciclos nos anos iniciais, as quais consideram a retenção do aluno por não apropriação dos conteúdos relevantes à série de matrícula, apenas no final do terceiro e do quinto anos, o que acaba tardando o atendimento pontual às dificuldades de aprendizagem, ou mesmo a defasagem no processo de alfabetização.

Em relação aos conteúdos escolares, é possível pontuar a falta de uma política educacional, voltada ao ensino de qualidade, que possibilite ao aprendiz apropriar-se dos conhecimentos científicos, no qual o ensino sistematizado pode proporcionar nos anos iniciais da escolaridade, de modo que as políticas públicas enfatizam mais os aspectos estruturais do sistema do que o pedagógico.

Diante deste contexto, deparamo-nos com educandos, em idade avançada, cursando os anos iniciais do ensino fundamental, por apresentarem dificuldades acentuadas para aprendizagem, principalmente, no que se refere à aquisição da

leitura e da escrita. Das quais, em sua maioria, é possível perceber que se remete a falhas no processo de apropriação dos conteúdos voltados à alfabetização.

As expectativas depositadas pela criança, ao ingressar na escola, acabam se transformando em frustração, falta de interesse, pouco ou nenhum entusiasmo, cessando qualquer desejo em relação ao aprender. Mas, mesmo estando inserido no espaço escolar, participando do processo de alfabetização não há garantia de que o aluno se aproprie dos conhecimentos necessários, para se tornar um bom leitor e produtor de texto, fato que distancia, cada vez mais, a criança ou adolescente do sucesso em sua vida escolar.

Tuleski e Chaves (2011) abordam as possíveis causas do fracasso escolar, apontando para as que acreditam serem as mais comuns. Dispondo de olhares acerca das metodologias que, muitas vezes, não despertam no aluno o interesse em aprender, a formação insuficiente dos docentes, bem como a insuficiente formação continuada desses profissionais, no decorrer de suas vidas profissionais. Fato também verificado no decorrer deste estudo, onde a organização pedagógica da escola é desvinculada de estratégias e ações voltadas ao desenvolvimento do educando, deixando dissipar-se a função da escola para a humanidade.

As contribuições teóricas deixadas por Vigotski e seus seguidores, enfatizam a transmissão do conhecimento sistematizado e a formação do pensamento, de modo que a aprendizagem faça parte da vida do aluno, permitindo que ele use o conhecimento, favorecendo a apropriação de um pensamento cada vez mais elaborado. Os conteúdos escolares precisam partir dos conhecimentos trazidos pelo aluno, mediados pelo outro, por meio de desafios que favoreçam a apropriação de conteúdos mais complexos.

Os escritos de Vigotski levam a considerar, como ressaltam Tuleski e Chaves (2011), a importância da formação do professor em relação ao conhecimento teórico e prático, que possibilitem que a escola cumpra seu real papel, que é o de humanizar o homem e para tal, é preciso haver uma organização docente, voltada ao trabalho pedagógico, que envolva e desperte no educando a busca pela realização de seus ideais, trazidos em seu desejo primeiro ao entrar na escola e, que permita aproveitar-se de todo o conhecimento socialmente e culturalmente construído e os quais estão disponibilizados.

A atuação docente traz marcas relacionadas ao seu próprio processo de escolarização, na qual há a reprodução de uma estrutura pedagógica sem objetivos

longínquos a serem alcançados pelos alunos, de modo que formação do professor no decorrer de sua vida profissional está amparada no antigo jargão da falta de políticas públicas que favoreçam a educação de qualidade, melhores salários e tantos outros impedimentos que se colocam para o desenvolvimento de ações que façam da escola um local de conhecimento.

A seguir será abordado o desenvolvimento da leitura e da escrita dentro do contexto da escola, pontuando fatos que contribuem para o fracasso escolar.

4.1 LER E ESCREVER NA ESCOLA

Como exposto, as crianças trazem consigo expectativas, quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares, principalmente, os que remetem à leitura e a escrita, uma vez que estão inseridas em uma sociedade letrada. Expectativas essas, mostradas em suas brincadeiras, movimentos e ações que retratam modelos adultos no uso da leitura e escrita e, que podem ser observadas ao manusear o lápis e o papel ao desenhar, rabiscar e imitar a escrita humana, ou mesmo, postura corporal ao sentar-se e segurar um livro e imaginar-se lendo.

Destarte, riscos, rabiscos, gestos, desenhos, imitações estão presentes no cotidiano da maioria das crianças em idade pré-escolar, em suas brincadeiras e fantasias, que permeiam seu percurso escolar e favorecem as aprendizagens que antecedem e auxiliam a apropriação da escrita.

Para Vigotski (2008), a linguagem escrita pode ser entendida como:

[...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais [...] o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 2008, p.126).

Estudos realizados por Hetzer (apud VIGOTSKI, 2008), mostram a importância do desenho na evolução da escrita da criança, passando da escrita pictográfica para a escrita ideográfica, fazendo relação da fala com o ato de escrever, compreendendo que a fala pode ser registrada por meio de signos

escritos. O que concerne à organização do pensamento e a representação desta a partir do desenho e, gradualmente, substituída pelos símbolos gráficos.

Buscando conhecer a evolução da escrita, Luria (2010b) realizou experimentos com crianças, descrevendo as mudanças ocorridas no processo de aquisição da linguagem escrita, mostrando que desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente dessa técnica. O autor enfatiza que, “[...] a escrita é uma função que se realiza culturalmente, por mediação”, destacando que:

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 145).

O autor identificou que nas crianças entre três e cinco anos de idade, o ato de escrever está vinculado ao ato de imitar os adultos, não sendo utilizado para recordar ou representar a fala ou as ideias, não havendo, portanto, significado em si mesmo, apenas o ato de brincar. Deste modo, os traçados não apresentam relação com o comando dado pelo adulto, o registro ainda não se remete ao ato de recordar, ou seja, ler o que foi registrado. A escrita ainda não está relacionada com a memória.

Segundo os estudos de Vigotski (2008), para aprender a criança precisa ter determinadas funções desenvolvidas, as quais tenham passado pelo processo de maturação de modo que, para que lhe seja ensinado a ler, é preciso ter havido o desenvolvimento da memória, atenção e pensamento, como se anteriormente não fosse capaz de perceber e conhecer o alfabeto; compreender a relação existente entre letras, sílabas e palavras aos sons; signo e som, também para o desenvolvimento da escrita.

Luria, em 1929 (apud VIGOTSKI, 2008), contribuiu dizendo sobre suas experiências com as crianças que, com o passar do tempo, o estágio mnemônico passa a ser o precursor da escrita:

[...] a criança também rabiscava traços absolutamente não diferenciados e sem sentido, mas quando reproduzia as frases, parecia que as estava lendo; ela se reportava a certos rabiscos e podia indicar repetidamente, sem errar, que rabisco representava que frase. Surgia então uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora auto-reforçadora: pela primeira vez os traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos (LURIA apud VIGOTSKI, 2008, p. 139).

Ao pensar que a fala organiza o pensamento, em um processo gradual, a criança descobre que o desenho representa a fala. Vigotski (2008) enfatiza que:

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. [...] a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (VIGOTSKI, 2008, p.141).

Vigotski (2008) assevera que o ensino da escrita deve ser organizado desde a pré-escola e faz considerações à abordagem de Hertzner, o qual aponta que, entre os três e os seis anos, há o progresso da atenção e memória, funções psicológicas importantes para a apropriação dos conceitos científicos trazidos pela escola e para os quais a leitura e a escrita são fundamentais.

Como estágio do desenvolvimento da escrita, Luria (2010b) se refere à relação com o número e a quantidade, nos quais traçados ou rabiscos mudam de tamanho de acordo com o comando dado. Para o autor:

[...] a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Mais tarde - e vimos como isso se desenvolve - começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (LURIA, 2010b, p.180-181).

É por volta dos seis anos que o período de escrita por imagem está desenvolvido, a semelhança com a pictografia primitiva ao expressar cor, forma e tamanho:

[...] a criança inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada (LURIA, 2010b, p. 166).

O desenho que, inicialmente, era parte do brinquedo torna-se uma das condições para o surgimento da escrita. A escrita pictórica evolui para a escrita simbólica, à medida que a criança se depara com conflitos que a leve a encontrar respostas para as situações que lhe são colocadas: como registrar apenas por meio de desenhos, comandos maiores ou com certo grau de dificuldades ou abstrações. Quando a criança é inserida na escola, a pré-história da escrita se encerra dando lugar à escrita simbólica e pontua que:

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2010b, p. 143).

O autor considera que a criança aprende a técnica da escrita rapidamente, por trazer para a escola experiências anteriores, as quais lhe permitem aprender com maior facilidade.

A escrita não se desenvolve de forma linear; o seu desenvolvimento se realiza como o de uma função psicológica, a partir da interação, mediação e ação pedagógica proposta para que alcance níveis mais elevados.

O início da fase da escrita simbólica é marcado pela compreensão do uso de signos para escrever, contudo não havendo precisão em como fazê-lo, pois não se tem formada a função da escrita. Segundo Luria (2010b), nesse estágio, os rabiscos são apenas substituições das letras. E complementa enfatizando que é o ato que leva a criança à compreensão da escrita e seu uso. As inúmeras tentativas de escrita prévias que realizou, marca a importância do educador em conhecer a história sobre o desenvolvimento da escrita da criança, para que possa planejar ações que a leve a se apropriar da linguagem escrita propriamente dita.

Vigotski (2010, p. 116) considera que:

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia.

E para Luria (2010b), a criança é capaz de escrever quando:

As relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2010b, p.145).

Nesse processo, a educação escolar tem papel fundamental ao induzir a percepção generalizada, tornando possível a conscientização da criança, de seus próprios processos intelectuais, aprendendo e fazendo uso dos conhecimentos científicos por ela apropriados. Torna-se aqui evidente o fato apontado por Vigotski (2010), que a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, portanto o desenvolvimento não acompanha paralelamente a aprendizagem escolar.

A escola proporciona à criança uma diversidade de signos padronizados culturalmente, desenvolvidos que são aprendidos pela criança, a partir da mediação do outro. Deste modo, cabe retomar os apontamentos de Luria (2010b) no que tange à relevância do professor em considerar a pré-história da escrita trazida pela criança, ao iniciar sua vida escolar.

Também em relação à importância da escola no desenvolvimento da criança, Vigotski (2010, p. 108) faz referência ao papel do professor em sala de aula, afirmando que:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Com vistas à consolidação do saber, a mediação entre a criança e o adulto é ponto fundamental, pois é nessa relação entre o ensinar e o aprender, que o adulto

leva a criança a utilizar-se das operações intelectuais anteriormente organizadas, favorecendo a apropriação de saberes mais elaborado.

Nesse contexto, o ensino da escrita é muito além de ensinar o traçado das letras; é planejar ações pedagógicas que levem a criança a analisar a linguagem quanto a sua composição sonora e, conseqüentemente, a tornem capaz de representar a fala, a partir do registro escrito, buscando o aperfeiçoamento de estratégias de comunicação.

Tuleski e Chaves (2011, p. 219) destacam a ideia de Luria em que a função da escrita é a transmissão de informações, por meio de símbolos, para que o interlocutor compreenda o significado. É preciso, que o traçado da letra seja legível, para que haja compreensão da mensagem, mas muito além de desenhar letras, a escrita requer a compreensão dos signos e seus significados e, desse modo, a fala pode ser representada pelo registro escrito. As autoras destacam ainda que a linguagem escrita envolve “[...] a capacidade de pensar sobre a linguagem e operar com ela conscientemente em distintos níveis: textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico; ou seja, envolve capacidades metalinguísticas” (TULESKI; CHAVES, 2011, p. 219).

Oliveira e Mori (2010, p. 174) apontam para a o pensar da criança quanto à escrita, destacando que:

[...] a criança, por assumir em sua escrita, características e marcas do desenvolvimento discursivo interno, percebe também que pode escrever de tudo, com isso, ela realiza as mais diferentes hipóteses, sendo que, aglutina, separa, omite, acrescenta, repete, inverte e, nesse processo de elaboração e reelaboração vai se familiarizando com a nova modalidade da linguagem: a escrita.

E complementam:

No entanto, muitas vezes, a escola não considera os processos inerentes ao conhecimento e apropriação da escrita, pelos quais a criança passa e, ‘dita’ e ‘impõe’ um único modo de escrever, o que contribui, sobremaneira, para o fracasso escolar (OLIVEIRA; MORI, 2010, p. 174).

Soares (2011, p. 29-30), aponta para o papel desempenhado pela escola no decorrer do processo de alfabetização e pontua que “[...] ensinar a ler e escrever, e nos seja tão pouco familiar o termo alfabetismo, designando o ‘estado’ ou a condição

que assume aquele que aprender a ler e a escrever”. Destaca ainda que o termo – estado – tem sido utilizado para representar que na atualidade, não basta saber ler e escrever, é preciso saber usar esse conhecimento no seu dia a dia, transformando-se a partir de seu uso. Para a autora, alfabetismo “[...] é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente”.

Portanto, cabe aqui a reflexão sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, uma vez que o fracasso escolar tem estado em discussão em meio aos pesquisadores sobre a educação e entre esses, muitos têm sido os indicadores levantados para a explicação da não apropriação da leitura e escrita por todas as crianças inseridas no contexto escolar, uma vez que a escola não tem alcançado seus objetivos junto a uma parcela significativa da população.

A leitura é desenvolvida a partir da aprendizagem sistemática, portanto é uma atividade consciente. Para que a leitura seja aprendida, é necessário que haja a codificação gráfica de seus respectivos fonemas, de modo a transformar suas percepções visuais em percepções linguísticas. Tal que, à medida que a consciência fonológica é desenvolvida, conseqüentemente, ocorre à melhora da leitura por possibilitar à criança a percepção, de que uma palavra é formada por um grupo de sons.

O desenvolvimento da leitura na criança também requer o avanço das funções psicológicas superiores, principalmente, a atenção, percepção e a memória, além da mediação pela via do outro mediante intervenção direta e intencional, visando à compreensão, de que a palavra é formada por grafemas relacionados a um fonema. Portanto, pertencer a um meio social letrado, com materiais favoráveis a leitura, não garante a criança tornar-se leitora e participar da cultura letrada.

Ler e escrever permite o acesso ao conhecimento sistematizado em livros e, não pode ser entendido como processo natural para pessoas que estão inseridas em um meio cultural letrado. Para que a criança se torne leitora e produtora de texto é preciso que lhe seja ensinado e, a escola como pontua Mortatti (2004) continua sendo a instituição privilegiada para o ensino de tal saber, mas não a única e observa que:

A aquisição da leitura e da escrita, por si só, porém, não vem garantindo maior nível de letramento, e por vezes, nem mesmo a aquisição inicial está

sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Pode-se considerar, assim, que a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social (MORTATTI, 2004, p. 108).

Em decorrência, considerando a importância dos conteúdos escolares para o desenvolvimento do educando, é imprescindível considerar que a dificuldade para ler, limita o desenvolvimento da criança no contexto escolar e também social. uma vez que está inserida em uma sociedade letrada.

A leitura reflete a língua falada que é natural e ocorre, automaticamente, a um nível inconsciente a partir do convívio com o meio, pois a pronúncia exige tradução dos sons falados em seus equivalentes símbolos visuais, dependendo da percepção auditiva e lembranças.

A leitura por outro lado, é desenvolvida a partir da aprendizagem sistemática, portanto, uma atividade consciente. Para que a leitura seja aprendida é necessário que haja a codificação gráfica de seus respectivos fonemas, de modo a transformar suas percepções visuais em percepções linguísticas. À medida que a consciência fonológica é desenvolvida, conseqüentemente, ocorre a melhora da leitura, pois possibilita à criança perceber que uma palavra é formada por um grupo de sons.

Portanto, para a apropriação da leitura e da escrita, é preciso proporcionar a criança, meios com a finalidade de torná-la leitora e produtora de texto. Para tanto, a escola desempenha papel fundamental nesse processo, como a organização de estratégias pedagógicas que permitam ao educando desenvolver-se a partir dos conceitos aprendidos, evoluindo e obtendo um pensamento mais elaborado e abstrato.

Todavia nem todas as crianças conseguem se apropriar da leitura e da escrita em sua vida escolar, uma vez que muitas apresentam impedimentos de ordem biológica, social e cultural como exposto posteriormente.

4.2 DIFICULDADES OU DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Há muito se discute sobre o fracasso escolar, buscando justificativas para a não apropriação dos conhecimentos científicos. Mortatti (2004) defende que entre as décadas de 1970 e 1980, os problemas de alfabetização passaram a ser entendidos a partir dos aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos e revistos a partir da ótica dialética-marxista, que embasaram teóricos brasileiros na relação educação e sociedade.

O fracasso escolar foi, na maioria das vezes, visto como um problema voltado às camadas populares abrangendo como as principais causas: a carência cognitiva, alimentar, cultural e social, diretamente relacionadas à desigualdade social. Segundo a autora:

Baseando-se nessa ideologia, marginalizavam-se os 'diferentes' e neutralizavam-se as diferenças sociais e linguísticas, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre os quais se destacam a Escola. A luta pela democratização das oportunidades sociais, no entanto, não podia prescindir da escola, desde que esta fosse entendida não como espaço de reprodução, mas de resistência à alienação imposta (MORTATTI 2004, p.70-71).

O vislumbre de uma educação escolar que promova a emancipação do homem na sociedade demandou sempre medidas educacionais, voltadas a práticas pedagógicas, embasadas teoricamente, as quais permitissem ao educando a apropriação do saber culturalmente acumulado.

Uma das discussões da atualidade é a inclusão, mas ao pensar sobre o termo incluir é remeter-se ao fracasso escolar, diante dos inúmeros insucessos escolares vivenciados pelos educandos, principalmente, no que se refere à apropriação do processo de alfabetização. Diante deste contexto, o que é possível verificar, que o fracasso escolar ainda hoje, é entendido do ponto de vista clínico, no qual toda e qualquer dificuldade da criança, no decorrer de sua vida escolar, é sempre relacionada a um impedimento seu, somente seu e, para tanto, a solução é entendida por meio do seu encaminhamento a profissionais da saúde, na ânsia por

diagnósticos que confirmem que o insucesso escolar, tem como único responsável pelo não aprender o próprio aluno.

Crianças que não apresentam o mesmo ritmo para realizar as atividades escolares propostas em sala de aula são encaminhadas aos profissionais da área médica ou a psicólogos e terapeutas que possam diagnosticar, afirmando o quanto estão impedidas de aprender.

O fato é que, muitas vezes, a história familiar, social e escolar da criança, não é em momento algum considerada, observada e discutida na busca por entender, o que, de fato, acontece no campo pedagógico que a impedem de aprender como as demais.

Os encaminhamentos dos educandos com dificuldades de aprendizagem para avaliação psicoeducacional, médica e terapêutica, na maioria das vezes, são realizados pela própria escola, por professores que buscam por diagnósticos, patologias e medicalizações, que justifiquem o fracasso escolar e indiquem que o aluno é mesmo impedido de aprender por alguma razão biológica. Assim, é atribuída ao aluno a responsabilidade pelo insucesso de sua escolaridade.

Essa postura, na maioria das vezes, camufla a razão para o não aprender, de modo que toda e qualquer responsabilidade é retirada da escola e do processo de ensino e aprendizagem ofertados. Não que todo o impedimento para a aprendizagem escolar esteja somente na escola e no processo do ensino, mas o que se busca elucidar, no momento, é que também a metodologia, o contexto da escola, da família e da sociedade seja considerado como ponto para reflexão e discussão.

Tal busca exacerbada por respostas clínicas, não são de todo desnecessárias, posto que deficiências, transtornos e doenças podem sim impedir a aprendizagem, mas demonstram o quão pouco se evolui a respeito, uma vez que a avaliação psicométrica ainda está muito presente no sistema educacional brasileiro.

Pensar sobre o não aprender no contexto escolar demanda considerar todos os contextos em que a criança está inserida, principalmente, o que se refere à organização teórica e prática em que a escola está organizada. Uma vez que, no cotidiano escolar, é possível vivenciar o quanto uma mudança na metodologia, na ação do professor em sala de aula, pode, brilhantemente, modificar todo um contexto de insucesso.

No momento em que a avaliação com outros profissionais fora do contexto escolar é realizada, há que se elencar uma questão ainda maior que a do não aprender ou aprender com dificuldades, pela qual todo o processo avaliativo deve estar voltado: que é o que, pedagogicamente, poderá ser feito para que o aluno se aproprie dos conhecimentos escolares, após o diagnóstico resultante da avaliação.

O encaminhamento escolar posterior ao processo avaliativo para que o educando se aproprie dos conteúdos escolares, é o ponto mais importante para o educando, pois não basta saber o que ele tem, é preciso planejar ações pontuais para o processo do ensino e da aprendizagem, a partir do conhecimento que se tem sobre os impedimentos do educando para aprender. Qual o papel da escola, após o diagnóstico clínico. Uma vez que o objetivo funcional da avaliação é saber o porquê a criança ou adolescente não aprende e, pensar o que será feito em seu benefício no contexto escolar. Sem tal reflexão não há porque avaliar.

O processo avaliativo não pode ser resumido a diagnósticos que não apresentam nenhuma reflexão escolar, a qual permita que o educando continue sendo visto como o único responsável pelo seu fracasso. O objetivo maior da avaliação do não aprender, é o repensar sobre a formação docente, a função da escola e, o verdadeiro sentido da palavra inclusão educacional. Pois os professores e todo o sistema educacional enfrentam, na realidade, muitos desafios em relação à compreensão das dificuldades de aprendizagem na sala de aula e, a elaboração de estratégias para sua superação e/ou reversão.

Tuleski e Chaves (2011) chamam a atenção para os diagnósticos apressados, dados à criança ainda no processo de alfabetização, como forma de responder às ansiedades, causadas pelas avaliações propostas a partir das políticas públicas atuais do país. É a patologização ainda presente no processo de alfabetização das crianças.

Cada vez mais cedo o educando é apresentado à situação de não aprender, indicado como aquele que destoa do grupo, sendo visto como incapaz. Neste triste cenário o professor também se sente impossibilitado de ensinar.

O problema sobre o fracasso escolar posto na realidade é que, cada vez mais, crianças em processo de alfabetização são diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem (Disgrafia, Dislexia, Disortografia, Discalculia, entre outros). Seu ritmo, tempo, necessidades, são abreviadas, na maioria das vezes, por laudos que as rotulam como portadoras de distúrbios de aprendizagem, ou transtornos

funcionais específicos da aprendizagem, parecendo que a solução para o então problema, resume-se na avaliação diagnóstica de outros profissionais, fora do contexto escolar. Para Campos e Jacobsen (2012, p. 154-155):

[...] distúrbio de aprendizagem, é caracterizado por alterações funcionais no sistema nervoso central que comprometem, entre outros, o aprendizado da linguagem oral, a leitura, a escrita e os cálculos. [...] Estas dificuldades, por seu turno, acarretam baixo rendimento escolar de um sujeito se comparado a um grupo com a mesma faixa etária. Lembramos que não são adquiridas pela falta de estímulos do meio ou ocasionadas por lesões cerebrais. É preciso diferenciar os distúrbios de aprendizagem (causas endógenas ao indivíduo) das dificuldades de aprendizagem acarretadas por defasagem pedagógica ao longo da escolaridade (causas exógenas ao indivíduo). [...] pode ser caracterizado a partir da exclusão de deficiência intelectual, por meio da avaliação cognitiva e dificuldades de percurso e/ou secundárias, principalmente as que são causadas por metodologias inadequadas ou alterações das funções sensoriais.

É importante considerar que não são todas as crianças que apresentam dificuldades para ler e escrever, que apresentam uma disfunção no sistema nervoso central. As adversidades para aprender nem sempre são causadas por problemas biológicos, mas é preciso considerar a interferência do meio familiar, social e afetivo como impedimentos momentâneos.

Sem desmerecer as pesquisas realizadas pela medicina e áreas afins, destaca-se aqui, a busca imediata por explicações para o não aprender, ou o aprender com dificuldade, apresentadas pelos educandos, em se apropriar dos conhecimentos necessários para tornar-se leitor e escritor de textos, ser, na maioria das vezes, relacionadas ao não funcionamento adequado do sistema nervoso central, considerando-se apenas o aspecto biológico, abreviando a investigação do contexto escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a legislação do Estado do Paraná, alunos com distúrbios de aprendizagem podem ser atendidos em Sala de Recursos Multifuncional, com professores especialistas na área da Educação Especial. É possível pensar sobre esse fato, uma vez que a maioria dos docentes não apresenta formação teórica suficiente para intervir no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com distúrbios de aprendizagem, ocasionados por disfunções cerebrais, pois os cursos de especialização na educação especial, geralmente, contemplam a deficiência intelectual. Os distúrbios de aprendizagem são estudados nos cursos de

especialização em psicopedagogia, porém, esse curso não é exigido ao docente do atendimento educacional especializado.

Os distúrbios de aprendizagem, como são comumente chamados, são ainda pouco estudados, em relação a outros impedimentos quanto ao processo de escolaridade. São caracterizados como oriundos da funcionalidade inadequada de áreas do cérebro. Os estudos que mais se destacam nessa área são os da neuropsicologia a partir das contribuições de Luria. Tais distúrbios ocasionam dificuldades no desenvolvimento e uso da fala, leitura, escrita e habilidades matemáticas, não sendo decorrentes da falta de estímulos do meio ou causados por lesões cerebrais.

O fracasso escolar está posto na realidade das escolas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e escrita. Atender a diversidade é transformar o trabalho pedagógico, visando atender às especificidades de cada aluno e permitir que a inclusão educacional aconteça de fato. E o grande desafio da educação, é atender a essas especificidades, possibilitando ao educando uma educação de qualidade.

Conhecer um pouco do processo de desenvolvimento da leitura se faz primordial. A educação atual nos leva a considerar, que no processo de ensino da leitura, decorrem discussões voltadas à compreensão e intervenção acerca das dificuldades de aprendizagem que desafiam e até mesmo impedem o desenvolvimento de ações pedagógicas, as quais atendam as dificuldades apresentadas pelos educandos.

Deste modo, retomando o pensar sobre o fracasso escolar, é preciso investigar as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura, enfrentada pelos educandos. Em se tratando das dificuldades para ler e escrever, o distúrbio de aprendizagem relacionado a essas áreas, é chamado de dislexia. A origem da dislexia ainda vem sendo pesquisada, a predisposição genética é considerada como um dos fatores para o atraso na aquisição e desenvolvimento das habilidades leitura e escrita, estudos mostram que há uma incidência maior deste distúrbio em meninos.

Crianças diagnosticadas com distúrbio de leitura apresentam falha no processo de aquisição da linguagem, leitura, capacidade de escrever e soletrar, geralmente, apresentando maior habilidade para a realização de atividades que envolvem a expressão oral. Diante do exposto, a organização de ações pedagógicas

voltadas a atender as especificidades dessas crianças, têm causado inquietações aos docentes.

De acordo com Johnson e Myklebust (1983), o distúrbio de leitura é definido como sendo uma incapacidade para ler, ocasionando problemas quanto ao desenvolvimento escolar, limitando o desenvolvimento social e a tomada de responsabilidade.

Raramente a dislexia é encontrada isoladamente, podendo estar associada a outros distúrbios como: de memória, memória para sequência, orientação direito-esquerda, orientação temporal, imagem corporal, escrita e soletração, distúrbio topográfico e distúrbio do padrão motor.

Ainda segundo Johnson e Myklebust (1983, p. 180), existem dois tipos de dislexia: visual e auditiva. “A dislexia visual não decorre de déficits de visão, mas acometem crianças que conseguem ver, mas que estão impedidas de diferenciar, interpretar ou recordar palavras devido a uma disfunção do sistema nervoso central”.

De acordo com os autores a dislexia auditiva envolve a capacidade para distinguir semelhanças e diferenças de sons, para perceber um som no meio de uma palavra, para sintetizar os sons em palavras e para dividi-las em sílabas.

Crianças disléxicas apresentam dificuldades significativas para ler e soletrar. Essas dificuldades não estão relacionadas à escolarização, déficits sensoriais ou deficiência intelectual, como dito anteriormente. Geralmente, apresentam barreira emocional, decorrente das dificuldades, diante do desenvolvimento da leitura e escrita, no contexto da escolaridade. As questões emocionais podem ser entendidas, como fator secundário e reativo, a funcionalidade inadequada do sistema nervoso central é a causa primeira. Na escola, crianças com dificuldades para aprender, estão em maior evidência por destoarem do restante da turma. Estudos indicam que crianças em fase anterior à escolarização, demonstram indicadores de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem.

O diagnóstico do distúrbio de leitura e escrita é de suma importância para o desenvolvimento escolar e social da criança. O diagnóstico precisa revelar as dificuldades existentes para a criança, na aquisição do processo de leitura e escrita, de modo a possibilitar intervenções terapêuticas nas áreas em que a disfunção é originada. A análise qualitativa, realizada no processo diagnóstico, é o que permitirá pontuar as habilidades e dificuldades, apresentadas na aquisição da leitura e escrita.

A finalidade do diagnóstico é a de possibilitar a compreensão do que, de fato, acontece com o educando e favorece que haja o planejamento adequado do trabalho docente, visando possibilitar ao disléxico, a reorganização de sua aprendizagem escolar, de modo que, as dificuldades tornam-se menores, uma vez que o transtorno não desaparece totalmente. O processo terapêutico para crianças disléxicas acontece juntamente com as ações pedagógicas permeadas pela mediação docente.

Para Johnson e Myklebust (1983), o ensino da leitura para crianças com dislexia visual parte de unidades visuais curtas, a partir das letras, passando à combinação das sílabas e, posteriormente, a formação da palavra. Simultaneamente, havendo a estimulação das áreas de memória visual e sequencial. Para a dislexia auditiva, a ação pedagógica está voltada para o todo, desenvolvendo a correspondência auditiva-visual, procurando relacionar as palavras ouvidas aos símbolos gráficos.

Crianças disléxicas precisam ser atendidas em suas especificidades para que apresentem êxito na escolaridade. As ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento das áreas que apresentam disfunções cerebrais, permitindo a potencialidade da aprendizagem.

Na busca por tentar definir as dificuldades de aprendizagem da criança, a escola se dispersa do seu objetivo, que é o de transmitir os conhecimentos construídos socialmente. Perde-se nas hipóteses de disfunções neurológicas e/ou comportamentais, deixando de focar na ação pedagógica, voltada a metodologias organizadas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de fato com sucesso.

Vigotski (1983) defende que todas as crianças apresentam possibilidades de desenvolvimento, diferenciando apenas o modo em que se desenvolvem. Com efeito, a ideia fundamental é a de que por meio de mediações adequadas, a criança pode compensar socialmente a deficiência e se desenvolver, e, por conseguinte, apropriar-se dos conhecimentos, historicamente, elaborados pela humanidade.

Considerando os apontamentos de Vigotski, verifica-se que incluir um aluno e garantir o acesso ao currículo exige atendimentos especializados. Cada educando é único em suas especificidades, na apropriação dos conhecimentos científicos existentes e, no modo de se desenvolver histórica e socialmente, a mediação

docente e a elaboração de ações pedagógicas voltadas à apropriação dos conteúdos escolares são fundamentais para o sucesso do ensino e aprendizagem.

A aquisição da escrita pela criança implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de suas experiências anteriores ao contexto escolar. A mediação docente é decisiva para que novos saberes sejam apropriados e favoreçam o conhecimento da função social da escrita.

Ao ensinar a criança a escrever, a escola precisa ir além do desenhar as letras e construir palavras, é preciso ensinar a linguagem escrita. Considerar as experiências trazidas pela criança é importante, para a apropriação dos conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, características estas dos seres humanos.

Nesse processo, destaca-se a importância do brinquedo no desenvolvimento da escrita, o desenho, os gestos, a imitação, a apropriação dos signos e seus significados e, o quanto a ação pedagógica planejada na escola deve estar voltada para a consideração e aproveitamento dessas etapas para a criança.

No entanto, a escola mostra-se fragilizada em relação ao processo de ensino e aprendizagem, quando se põe a buscar soluções para o não aprender somente fora do contexto escolar, perdendo seu espaço, ao permitir que outros profissionais opinem e até organizem seu trabalho.

A ação pedagógica pode reverter ou amenizar quadros de dificuldades acentuadas de aprendizagem. Para tanto, a seguir será analisado o desempenho de alunos com dificuldades de aprendizagem inseridos em Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I.

4.3 O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS INSERIDOS NO AEE POR APRESENTAREM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Como dito anteriormente, a escola tem a função de transmitir conhecimentos historicamente acumulados para uma dada sociedade, em um determinado tempo histórico, visando sempre extrapolar os conhecimentos trazidos pelo educando.

No intuito de garantir o ensino de qualidade a todos está previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, o atendimento educacional especializado

como suporte para o desenvolvimento escolar, em todas as etapas de ensino aos educandos com deficiências.

O AEE tem caráter educacional e visa à complementação e/ou suplementação do ensino escolar não apresentando características clínicas e visa ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino em contraturno como nas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo o trabalho desenvolvido por professores com formação em educação especial.

O Ministério da Educação promulgou em 24 de abril de 2007 a Portaria Normativa de N. 13, que dispõe sobre a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, prevendo em seu artigo primeiro que:

Criar o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.
Parágrafo Único. A Sala de Recursos de que trata o caput do artigo 1, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007, p. 1).

O Conselho Estadual de Educação do Estado, visando definir e organizar os atendimentos educacionais especializados no Paraná estabeleceu na Deliberação 02/03, as normas para a Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica, inclusive tendo início na educação infantil, a partir de zero ano de idade, assegurando educação de qualidade a todos os educandos com deficiência, visando à eliminação de barreiras. O documento prevê que o atendimento educacional especializado seja realizado por professores com especialização na área de atendimento.

Entre os programas de atendimento educacional especializado no Paraná está a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, a qual é regulamentada pela Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED. O documento define o alunado a ser atendido neste AEE, são eles: alunos matriculados na rede pública de ensino que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, oriundas de deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiência física neuromotora e transtornos funcionais específicos. Ressalta-se a pontual iniciativa paranaense em incluir na legislação do AEE, o atendimento aos educandos com distúrbios de aprendizagem

ou como denominado na Instrução supracitada, transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011).

O encaminhamento do aluno para o referido programa acontece após a conclusão da avaliação no contexto escolar, realizada pela equipe pedagógica da escola, professores do ensino regular e professor da educação especial. Complementada sempre que necessário por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, neurologista, psiquiatra ou outro profissional que contribua para a conclusão do processo avaliativo.

A avaliação no contexto escolar parte sempre da queixa de dificuldade de aprendizagem acentuada, apresentada pelo aluno em sala de aula, levantada pelo professor do ensino regular. Tendo como finalidade a coleta de informações sobre o desenvolvimento do educando, bem como saber sobre as apropriações acerca dos conteúdos escolares que este tenha realizado e também o que ainda não foi possível que aprendesse, levantando hipóteses sobre as possíveis causas, com a intenção de obter dados, que auxiliem o professor a desenvolver estratégias de ensino que viabilizem a aprendizagem dos conteúdos defasados.

No Paraná, para que o programa de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I seja autorizado em uma escola da rede estadual, requer que o mesmo esteja contemplado em seu Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, visando o atendimento às especificidades dos alunos. É preciso também que a escola elabore um processo, solicitando ao Secretário Estadual de Educação, a autorização de funcionamento da SRM-I. Consta no processo, documentos acerca do espaço físico disponível para a organização do programa, bem como relatórios dos alunos previamente avaliados e encaminhados para o AEE e outros documentos específicos da escola e da direção.

Após autorização do programa, os atendimentos são organizados a partir do cronograma elaborado pelo professor com especialização em educação especial que estará na regência do AEE. O cronograma é organizado por turmas previstas através das dificuldades apresentadas por cada aluno. Com frequência, é considerada a partir das especificidades de cada educando, podendo variar de duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas aula cada dia, sempre em período contrário ao do ensino regular. No cronograma também precisam estar previstos momentos para encontros com os professores do ensino regular para trocar informações acerca do desenvolvimento do aluno, bem como traçar novas

estratégias e ações pedagógicas visando maior desenvolvimento do mesmo e, momentos para encontros com os pais. É também função do professor do AEE a participação ativa nos conselhos de classe.

A Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011) organiza o trabalho pedagógico da SRM - I, de maneira que seja realizado a partir de metodologias e estratégias diferenciadas que atendam as especificidades de cada educando. Visa o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva e os conteúdos escolares defasados em relação à leitura, escrita e cálculos. O professor do AEE também orienta os alunos em relação a pesquisas e provas do ensino regular, o referido documento considera a organização de estratégias pedagógicas que possibilitem a maior participação e envolvimento da família no percurso escolar de seus filhos, propondo que o trabalho seja estruturado através de três eixos: atendimento individual, trabalho colaborativo com professores da classe comum e trabalho colaborativo com a família, como citado anteriormente, quando da organização do cronograma.

Diante do proposto para a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I no Estado do Paraná, este estudo propõe conhecer o desempenho escolar dos alunos inseridos no programa, por apresentarem indicativos de Transtornos Funcionais Específicos nas áreas de leitura e escrita, ao se apropriarem dos conteúdos escolares. Os dados colhidos estão dispostos em quadros, apresentados a seguir, com informações sobre as escolas participantes, os educandos, relatos dos professores do ensino regular e da educação especial e as análises realizadas acerca dos dados colhidos.

Quadro 3 – As escolas pesquisadas

Escola	Matrículas no ER	Quantidade de turmas do ER	Quantidade de AEE	Matrículas na SRM-I		Localização	IDEB
				Manhã	Tarde		
Escola A	2140	97	8	21	10	Maringá	5,0
Escola B	1300	60	5	11	26	Maringá	6,0
Escola C	1449	53	3	20	4	Maringá	4,4
Escola D	792	31	2	----	25	Região	4,0
Escola E	1484	53	1	28	----	Região	4,2
Escola F	994	42	2	10	14	Região	4,2

Fonte: PARANÁ 2014

As escolas foram escolhidas considerando a localização, porte, AEE e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Destas, três no município de Maringá e três em municípios da região jurisdicionados ao NRE, classificadas como de grande e médio porte, com SRM-I nos turnos matutino e vespertino ou em apenas um dos períodos e com índices considerados favoráveis no IDEB, entre 4,0 a 6,0.

Em Maringá, as escolas A, B e C são de grande porte, contam com SRM-I nos turnos matutino e vespertino e também com AEE específico para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência física neuromotora e surdez. Na região, as escolas D e F são de médio porte, sendo a escola D com SRM-I no turno vespertino e AEE específico para deficiência física neuromotora, a escola F tem SRM-I nos períodos matutino e vespertino; e, a escola E é de grande porte, com SRM-I no período matutino.

De cada escola, foram selecionados três alunos que frequentam o AEE, apenas a escola B ficou com dois alunos, por não haver autorização da família para a participação do terceiro, o estudo foi realizado com um total de dezessete alunos como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Dados sobre os alunos

Escola	Identificação	Idade	Sexo	Matrícula escolar em 2014	Ano e série escolar no momento da avaliação	Reprova/série
Escola A	Aluno 01	16	masculino	1 EM	2006/1 ^a	2 ^a série
	Aluno 02	14	masculino	8	2013/7 ^o	7 ^o ano
	Aluno 03	15	masculino	9	2007/2 ^a	1 ^a série e 9 ^o ano
Escola B	Aluno 04	14	masculino	9	2008/2 ^a	0
	Aluno 05	14	masculino	7	2013/7 ^o	2 ^a série e 5 ^a série
Escola C	Aluno 06	13	masculino	7	2012/6 ^o	6 ^a série
	Aluno 07	12	masculino	7	2009/1 ^a	6 ^a série
	Aluno 08	13	feminino	7	2011/4 ^a	4 ^a série e 6 ^o ano
Escola D	Aluno 09	13	feminino	8	2008/2 ^a	0
	Aluno 10	12	masculino	7	2012/5 ^a	2 ^a série
	Aluno 11	12	masculino	6	2012/5 ^a	6 ^o ano
Escola E	Aluno 12	15	masculino	8	2012/5 ^a	2 ^a e 5 ^a série
	Aluno 13	13	masculino	9	2012/5 ^a	0
	Aluno 14	13	feminino	9	2012/6 ^o	0
Escola F	Aluno 15	13	masculino	6	2011/3 ^a	3 ^a e 6 ^a série
	Aluno 16	14	feminino	7	2012/6 ^o	1 ^a , 4 ^a séries e 7 ^o ano
	Aluno 17	14	masculino	7	2013/7 ^o	5 ^a série e 7 ^o ano

Fonte: A Autora

Para a realização do estudo, o professor de cada atendimento educacional especializado, indicou três de seus alunos, mediante a consideração dos seguintes critérios: estarem matriculados e frequentando os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio e o programa de Sala de Recursos Multifuncional, por apresentarem indicativos de transtorno funcional específico nas áreas de leitura e escrita a mais de um ano.

A coleta de dados foi realizada a partir da análise do relatório conclusivo da avaliação no contexto escolar de cada aluno, dos relatórios semestrais sobre o desempenho escolar na SRM-I e de seus materiais escolares do AEE e do ensino regular.

Foi possível contar com a autorização para análise de dezessete participantes, com idades variando entre doze e dezesseis anos. Em relação à matrícula no ensino regular, o 7º ano é o que mais possui alunos. Seis desses educandos apresentaram duas reprovações e um deles foi retido por três vezes em diferentes séries.

Com históricos de dificuldades de aprendizagem e, reprovações no ensino regular, esses alunos foram encaminhados para a avaliação no contexto escolar, sob hipótese de que algo pontual estava interferindo no desempenho escolar. Nove alunos foram avaliados, ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, desses dois na 1ª série e outros doze na 5ª e 6ª séries e no 7º ano. Cabe pontuar que esses dados chamam a atenção para o abreviamento do processo de ensino e aprendizagem, voltados à alfabetização, quanto ao encaminhamento de alunos para avaliação ainda na 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e, outros, na série de transição para as séries finais do ensino fundamental.

Pautando-nos na data da primeira matrícula no AEE, verificamos variação de um a oito anos de atendimento em Sala de Recursos Multifuncional desses educandos. De modo que um dos educandos está a oito anos, um a sete anos, dois a seis anos, um a cinco anos, dois a três anos, sete a dois anos e três a um ano. Em uma análise preliminar, observa-se que a matrícula e frequência no AEE não tem sido suficiente para garantir ao educando a apropriação dos conteúdos escolares necessários para sua aprovação no ensino regular.

Dando sequência às informações coletadas, registra-se a análise realizada sobre os relatórios conclusivos do processo avaliativo no contexto escolar dos alunos. Primeiramente, pontuam-se os dados levantados acerca das queixas de

dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos professores do ensino regular à equipe pedagógica das escolas, com a solicitação de encaminhamento dos mesmos para a avaliação no contexto escolar. As queixas são apresentadas de forma ampla, não havendo detalhamento das reais dificuldades de aprendizagem observadas sobre cada educando.

Dos dezessete alunos, dez tinham queixas de dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processo de aquisição da leitura e escrita; quatro com queixas que se referiam apenas a dificuldades de aprendizagem, sem nenhum outro detalhe. Dentre as queixas, quatro mencionavam também, problemas relacionados ao comportamento dos educandos em sala de aula; outras quatro além das dificuldades para ler e escrever colocavam impedimentos quanto aos conteúdos da matemática e, outras duas, sobre dificuldades correlacionadas à compreensão e raciocínio.

Sendo a queixa escolar o ponto inicial para a investigação sobre o fracasso escolar, uma consideração a ser colocada é a importância da descrição com detalhes sobre os sintomas de dificuldades para aprender demonstrado pelos educandos na escola, questão ausente no registro dos relatórios analisados.

A avaliação no contexto escolar busca, a partir da queixa, levantar informações sobre possíveis problemas que estejam interferindo no processo de aprendizagem do avaliado, investigando todo o contexto em que o educando esteja inserido, para tanto, a participação da família e dos professores do ensino regular são fundamentais para então dar prosseguimento ao processo avaliativo. Entre os possíveis impedimentos a serem investigados, estão os de causa biológica como a deficiência intelectual, disfunções neurológicas, causas socioculturais e mesmo problemas pedagógicos evidenciados no processo de ensino, ou dificuldade na formação de vínculo positivo com a aprendizagem, incluindo a relação professor e aluno. O objetivo maior da avaliação no contexto escolar, independente, do “diagnóstico” a ser conhecido, é encontrar caminhos para possibilitar ao aluno com dificuldades, apropriar-se dos conhecimentos abordados pela escola, cumprindo o que prevê a legislação nacional: dar acesso e educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

Rossato e Leonardo (2012) comentam sobre a dificuldade enfrentada pela escola, no Brasil, para transmitir ao aluno os conhecimentos historicamente acumulados, pontuam que os altos índices de reprovação e evasão escolar

contribuem para o insucesso dos educandos e engrossam a fila das queixas escolares evidenciando o crescente aumento do fracasso escolar.

As autoras fazem referência às queixas escolares, que dão origem a avaliação psicoeducacional dos educandos e, conseqüentemente, o encaminhamento desses para programas da educação especial. Vale lembrar que as pesquisadoras chamam a atenção para todo o desdobramento desse processo:

Deste modo, na rotina das atividades escolares comumente surgem as queixas escolares, ou seja, as dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere aos seus alunos quanto ao rendimento escolar ou ao comportamento do mesmo, considerados interferentes no processo ensino-aprendizagem. Tais dificuldades, geralmente resultam no encaminhamento do aluno 'portador' do problema a atendimento pedagógico, psicológico, médico e outros que possam sanar tal problemática e/ou ainda intervir no diagnóstico/prognóstico de fracasso escolar e, por fim, resultar em sua inclusão na educação especial (atendimento educacional especializado). (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 115).

As autoras evidenciam que ainda predomina uma antiga visão de que o aluno é o único responsável pelo seu fracasso, tornando as causas naturais, sem a importância de se investigar todo o contexto em que o educando está inserido. Elencam os apontamentos de Moysés (2001), que chamam a atenção para o fato de que a maioria das crianças com histórico de insucesso escolar não apresentam déficit cognitivo. Ressalta que ainda que haja déficit cognitivo, há a possibilidade de aprendizagem, em um tempo que difere dos demais alunos de seu grupo etário, não podendo ser excluídas as oportunidades para eles se apropriarem dos conteúdos escolares.

O fracasso escolar vem sendo estudado há décadas, e as discussões trazidas na atualidade permanecem as mesmas, de modo que apesar das pesquisas e da elaboração de políticas públicas, a educação vem perdendo seu caráter pedagógico, ancorando-se em práticas e metodologias que estão aquém das expectativas, especificidades e habilidades trazidas pelo educando, distanciando cada vez mais a produção de conhecimento, do contexto escolar.

Outro ponto importante destacado por Moysés (2001) é o fato de que as dificuldades de aprendizagem são generalizadas e direcionadas a todos os educandos que fazem parte de um meio social e familiar, entendidos como não apropriados, ou seja, com baixa situação econômica e desestrutura familiar. Ainda

na atualidade a escola tem permitido pensar a aprendizagem do ponto de vista clínico e não pedagógico.

Tão logo a queixa da dificuldade para aprender é elaborada no contexto da escola, hipóteses surgem e a busca por diagnóstico se instaura. Mas é preciso considerar que a queixa escolar, muitas vezes, vem permeada de julgamentos e colocações cheias de “pré-conceitos”.

A queixa escolar indica que algo na vida do estudante não vai bem e sinaliza que é preciso conhecer o que, de fato, tem impedido sua aprendizagem. As questões apontadas pelos professores e a equipe pedagógica das escolas, anunciam que o educando está destoando da turma e requer intervenções pontuais para aprender. Rossato e Leonardo (2012) apontam que a queixa escolar traz, em si, uma rotulação para o educando a qual, em sua vida escolar, não aprende como a maioria.

A queixa escolar tem sido questionada por trazer em seu conjunto o prognóstico estabelecido pelos próprios professores e equipe pedagógica da escola que, de antemão, buscam auxílio na área de saúde, considerando os laudos médicos e dos demais profissionais mais importantes para o processo de ensino, deixando as questões pedagógicas em segundo plano, ou, muitas vezes, desconsiderando-as por completo.

Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014) consideram que o entendimento do fracasso escolar é ainda permeado pela culpabilidade do aluno, da família ou de suas condições de vida, sendo entendida, como solução para o problema, a busca por diagnósticos e medicalizações. Dessa forma, as dificuldades para aprender, trazidas pelos educandos, são pensadas fora do contexto da escola.

A queixa escolar é, de fato, importante para o processo avaliativo e precisa ser repensada, no que se refere à compreensão dos verdadeiros sintomas apresentados pelo aluno no contexto escolar, que estejam impedindo sua aprendizagem, buscando auxiliar o professor na compreensão das dificuldades de aprendizagem com uma questão pontual e possível de ser contornada.

Ainda em relação à avaliação necessária para o encaminhamento dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, ao atendimento educacional especializado no programa da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, a Deliberação n.º 02/03 (PARANÁ, 2003), faz referência em seu artigo 24 que o

processo de avaliação no contexto escolar, prevê a identificação de necessidades educacionais do aluno, do professor e da escola, destacando que:

- I. a avaliação de que trata o caput deverá ser realizada pelo professor de sala de aula, com o apoio da equipe técnico-pedagógica ou de professor especializado, podendo contar, ainda, com profissionais dos serviços especializados (interno/externo) sempre que necessário;
- II. no caso de encaminhamento do aluno para classes especiais e escolas especiais, cabe à mantenedora garantir ao estabelecimento de ensino meios para a realização da avaliação por equipe multiprofissional. (PARANÁ, 2003, p. 7-8).

Como mencionado anteriormente, o Estado do Paraná oferece também aos alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos, o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional – tipo I, garantido por meio da Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011). A referida instrução traz orientações acerca da avaliação de ingresso, caracterizando-a como avaliação no contexto escolar, como previsto na Deliberação n.º 02/03. Desse modo, a avaliação para o ingresso desses educandos na Sala de Recursos Multifuncional – tipo I prevê que a avaliação de ingresso:

Se efetiva a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos de: [...]

d) transtornos funcionais específicos: a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola, sendo:

- Distúrbios de aprendizagem – (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), deverá enfocar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescida de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada quando necessário, por psicólogo.
- Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDA/H, deverá enfocar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescido de parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada quando necessário, por psicólogo. (PARANÁ, 2011, p. 6-7).

O processo avaliativo é obrigatório para que as dificuldades de aprendizagem sejam identificadas e os encaminhamentos necessários sejam realizados, é possível observar que a própria legislação que garante ao educando com transtornos funcionais específicos de receber atendimento educacional especializado, também

impulsiona o complemento da avaliação com profissionais da área de saúde, como destacado na Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED.

É fato e precisa ser pontuado que para que o distúrbio de aprendizagem seja diagnosticado, primeiramente, procura-se afastar a hipótese de deficiência intelectual e/ou sensorial, fazendo-se necessária a avaliação com psicólogo, otorrino, fonoaudiólogo ou oftalmologista. O que cabe aqui ressaltar é que não se pretende desmerecer o trabalho desses ou de qualquer outro profissional no processo avaliativo, mas chamar a atenção, para o fato de que o fracasso escolar existe e com índices alarmantes. Portanto, entender o que acontece com o educando que não aprende, não poderia continuar sendo pensado fora do contexto escolar por profissionais da saúde, mas sim pelos educadores que estão no contexto da escola e sempre que imprescindível com os profissionais da saúde.

Tal aspecto tem sido discutido amplamente no que concerne a avaliação das dificuldades escolares a serem diagnosticadas pela área de saúde, não levando em consideração os aspectos pedagógicos apresentados pelo educando, dos quais muito dizem sobre o processo de ensino e de aprendizagem. O que se quer não é desprezar o processo de avaliação, mas fortalecê-lo no contexto escolar, permitindo que a escola retome seu papel de ensinar e, para tanto, buscar compreender o que, de fato, tem impedido a apropriação de conteúdos escolares de tantos alunos, principalmente, no que se refere à formação do leitor e produtor de texto. É perceber que o educando independente de qualquer diagnóstico, tem condições para aprender, mas que, muitas vezes, são necessários diferentes recursos para que isso aconteça.

A avaliação no contexto escolar é, na maioria das vezes, um fato relacionado a pouca disponibilidade de tempo da equipe pedagógica da escola, que tem sua função desviada a todo tempo a atender as urgências voltadas à indisciplina em sala de aula, deixando em segundo plano o acompanhamento da prática docente e as discussões acerca do que é preciso fazer para alterar o quadro do fracasso escolar. Como os professores justificam o pouco conhecimento acerca das dificuldades e habilidades apresentadas pelos alunos em razão grande número de alunos nas turmas, quantidade de conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo, ampla horária de trabalho, descontentamento em relação aos honorários e tantas outras situações que impedem que a verdadeira ação docente aconteça.

Com tantos impedimentos apontados por aqueles que fazem parte do contexto da escola, fica evidente que buscar o diagnóstico clínico parece ser mais fácil, uma vez que pensar as dificuldades de aprendizagem do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem requer o repensar na própria atuação profissional. De modo geral, o despreparo velado da equipe pedagógica e docente é justificado pelos então impedimentos construídos ao longo da história da educação, para o não cumprimento do papel da escola, que transfere sua responsabilidade frente ao fracasso escolar, para contextos não educacionais.

A escola precisa retomar sua função, discutir o fracasso escolar do ponto de vista da educação, definindo as condições necessárias e as possibilidades de atender as especificidades apresentadas pelos educandos.

Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014) trazem pontuações importantes sobre a busca por diagnósticos:

[...] a prática do encaminhamento da queixa escolar para órgãos de saúde, como pontuam Collares e Moysés (1994), é denominada patologização do fracasso escolar e se dá sob duas óticas: uma que o entende como consequência da desnutrição, e a outra que entende como o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia. [...] De acordo com Collares e Moysés (1994), as consequências do processo de patologização da aprendizagem são expressas na instituição escolar como um estado de desresponsabilização da escola sobre as dificuldades escolares. Tal fato é legitimado pela avaliação psicológica e diagnósticos médicos que, por sua vez, sugerem que o fracasso escolar é decorrente de doenças que impedem a criança de aprender. (SILVEIRA, RIBEIRO; LEONARDO, 2014, p. 72).

A abordagem trazida pelas pesquisadoras faz um contraponto com as expectativas da escola, uma vez que ao esperar por diagnósticos clínicos, o diagnóstico pedagógico fica estagnado. A busca por diagnósticos na área da saúde passa a não ser entendido como complemento do processo avaliativo, como colocado pela Instrução N° 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), mas sim como rotulação para o aluno, justificando o fracasso escolar como impedimento biológico exclusivamente, não considerando o contexto no qual o aluno está inserido, excluindo toda e qualquer possibilidade de o bloqueio para a aprendizagem estar no contexto da escola, na metodologia utilizada ou mesmo pela falta de empatia entre professor e aluno.

Partindo da análise dos relatórios do processo avaliativo no contexto escolar, dos educandos participantes da pesquisa, verificou-se que, em todos os casos, houve complementação da avaliação por outros profissionais. Sendo doze alunos avaliados por psicólogos, dez por psicopedagogos, quatro avaliados por fonoaudiólogos e quatro com avaliações neurológicas. De acordo com a Instrução 016/11 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), os educandos com TFEs para serem atendidos na SRM – I precisam ter o processo avaliativo complementado por psicopedagogo ou fonoaudiólogo. Cabe pontuar que as exigências trazidas pelo referido documento influenciam a escola a buscar laudos clínicos para efetuar a matrículas dos educandos com dificuldades para aprender, no AEE.

Os processos avaliativos mostraram que nove alunos apresentaram indicativos de Transtorno Funcional Específico nas áreas de leitura e escrita; um na especificamente área da leitura; três somente na área da escrita, três também com hipótese diagnóstica na área de cálculos, outros três acrescidos de laudo neurológico sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, um com distúrbio da fala e um com diagnóstico de Síndrome de Irlen. De acordo com os diagnósticos levantados, no processo avaliativo, os alunos encaminhados para o atendimento educacional especializado no programa de sala de recursos multifuncional – tipo I, participantes do estudo, apresentaram características compatíveis com as de Transtornos Funcionais Específicos ou distúrbios de aprendizagem, como pontuam Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003, p. 55):

Os distúrbios específicos da aprendizagem são aqueles relacionados às incapacidades escolares de crianças que tenham iniciado a aprendizagem formal da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Portanto, estão relacionados a uma falha no processamento de aquisição e desenvolvimento dessas atividades.

Dentre os Transtornos Funcionais Específicos diagnosticados no processo de avaliação no contexto escolar e, complementados por outros profissionais, podemos mencionar a dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade.

Os TFEs são identificados a partir de dificuldades significativas para ler e soletrar, traçar corretamente as letras, bem como se apropriarem das regras ortográficas e dos cálculos matemáticos, dificuldades essas ocorridas pela

funcionalidade inadequada do sistema nervoso central, não sendo decorrentes, portanto de déficit intelectual, sensorial ou defasagem no processo de alfabetização.

Quanto a Síndrome de Irlen, a Fundação Hospital de Olhos, de Belo Horizonte, traz como definição: alteração visuoperceptual, causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz, que produz alterações no córtex visual e déficits na leitura, os sintomas são: fotofobia, problemas na resolução viso-espacial, dificuldades na manutenção do foco, estresse visual, alteração na percepção de profundidade e cefaleias. Alunos identificados com essa síndrome apresentam dificuldades para ler qualquer tipo de textos em papel branco, outra queixa, é em relação à sensação de movimentação das letras que "pulsam, tremem, vibram, confluem ou desaparecem", tornando a compreensão da leitura, muito difícil. A síndrome pode influenciar ainda a prática de esportes com bola, com isso, a orientação é que os textos sejam disponibilizados para os alunos em papel pardo ou coloridos e há ainda a recomendação do uso de lentes que tem a cor definida a partir de exames específicos (HOSPITAL DE OLHOS, 2015).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno funcional específico que tem contemplado o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional, desde que influencie, significativamente, na aprendizagem dos conteúdos escolares. Bonadio e Mori (2013) trazem como sintomas clínicos utilizados para o diagnóstico: a desatenção, hiperatividade e a impulsividade.

Além do diagnóstico dado pelo processo avaliativo, a análise dos relatórios da avaliação no contexto escolar, possibilitou conhecer as dificuldades de aprendizagem para ler, que os alunos apresentaram. Dentre as dificuldades levantadas, citam-se a de seis alunos que estavam relacionadas ao ritmo, fluência e entonação; cinco alunos apresentaram-se no início do processo de apropriação da leitura, decodificando sílabas e palavras simples; dois alunos utilizaram linguagem com apoio na oralidade e três alunos apresentaram trocas, omissões e inversões de letras; seis educandos demonstraram grande dificuldade ao interpretar o texto lido e um dos educandos perdia o lugar ao ler. Em alguns relatórios, não constavam registros sobre as dificuldades de leitura.

Diante dos dados levantados sobre as dificuldades de leitura, observa-se que se remetem ao processo inicial de desenvolvimento da leitura, ainda que os alunos estejam vivenciando momentos relacionados à alfabetização e letramento há no

mínimo sete anos, considerando o histórico escolar dos alunos. Portanto as dificuldades são relacionadas ao reconhecimento primário das letras, sílabas e palavras quando se utiliza da decifração, ao pronunciar as palavras lidas, com troca, inclusão e omissão de letras durante a leitura, como pronúncia de palavras apoiadas em vícios culturais, que acabam por comprometer a compreensão do texto lido.

A análise dos relatórios de avaliação no contexto escolar, também permitiu conhecer as dificuldades sobre a escrita, destacando-se que: os dezessete alunos apresentaram trocas ortográficas; quatro educandos escreveram com apoio na oralidade; sete deles omitiram letras e sílabas; outros cinco acrescentaram letras e sílabas; três alunos escreveram com inversão de letras e sílabas; três apresentaram segmentação das palavras ao escrever; e outros sete apresentaram dificuldades referentes à estrutura textual. As maiores dificuldades apresentadas pelos educandos acerca da escrita, estão relacionadas às trocas ortográficas que foram conceituadas posteriormente.

Os apontamentos obtidos com a análise dos relatórios do processo avaliativo sobre as habilidades dos educandos acerca da leitura evidenciaram que, mesmo os alunos com bom ritmo e fluência ao ler, demonstraram também dificuldades em relação à interpretação e compreensão do texto lido. Os que demonstraram compreender o texto, apenas reconheceram a ideia central. Partindo das contribuições de Koch e Elias (2014), entende-se por leitura a seguinte definição:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivos-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar suas ideias (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10).

As dificuldades apresentadas pelos educandos em relação à leitura e interpretação de texto demonstram a necessidade de estratégias, voltadas a retomada do processo de aquisição do ato de ler, bem como a compreensão do texto lido, como objetivo para a aprendizagem de tornar-se leitor.

Em relação às habilidades de escrita, apenas um dos relatórios trouxe a coerência de ideias do aluno ao produzir um texto. Os demais relatórios não continham registros sobre as habilidades dos alunos em relação à escrita. Fato que chama a atenção e que pode ser entendido através de dois pontos de vista: o

primeiro se refere ao fato de que as dificuldades em relação à ortografia são tão significativas que comprometem toda estrutura da palavra; o segundo é que as conquistas em relação à apropriação da escrita, regras ortográficas e gramaticais, bem como estrutura textual, não foram observadas e/ou descritas em sua habilidade mais primária, como a escrita correta de palavras simples.

De modo geral, os professores trazem consigo o conceito de avaliação para apontar o que o aluno não sabe, o que se torna obstáculo para que consigam visualizar as aprendizagens apropriadas, apontando-se novamente para a formação docente, que tem deixado fora das matrizes curriculares conteúdos e experiências fundamentais para o desempenho profissional do professor. Formações abreviadas, com pouca ênfase no conhecimento prático de todo contexto da escola, não tem permitido que o fracasso escolar fosse aprofundado e pensado teoricamente, o que impede que haja uma compreensão mais elaborada do conceito de avaliação, seja no contexto escolar ou dos conteúdos escolares.

Além das informações levantadas nos relatórios de avaliação no contexto escolar, um segundo material foi utilizado com a finalidade de conhecer o desempenho escolar dos alunos no AEE. Trata-se do relatório semestral, elaborado pelo professor da SRM-I, que registra os avanços alcançados pelos alunos, em relação aos conteúdos escolares, as dificuldades que se mantiveram e as intervenções pedagógicas necessárias, para atender as especificidades de cada educando. Tais relatórios são registrados em formulário padronizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, supervisionados pela equipe pedagógica da escola e depois arquivados na pasta individual do aluno, a qual fica na secretaria escolar, em detrimento de tais, foram analisados os relatórios dos dois semestres do ano letivo de 2013.

O fato dos relatórios serem elaborados em formulários previamente disponibilizados pela secretaria de estado pode-se ser apontado como determinante para a limitação e padronização das informações sobre o desenvolvimento escolar dos educandos, observados no decorrer da pesquisa, reduzindo o acompanhamento linear das dificuldades superadas ou mantidas acerca dos conteúdos.

A análise dos relatórios semestrais evidenciou que o documento é elaborado de forma simples, fazendo referência ao comportamento dos alunos na Sala de Recursos Multifuncional e, os avanços relacionados aos conteúdos escolares trabalhados durante o semestre. Os dados colhidos mostraram que o desempenho

dos alunos é bastante discreto, fato que tornou a maioria dos relatórios muito semelhantes de um semestre para o outro, impossibilitando, uma percepção evidente da trajetória vivenciada pelo aluno no AEE, em relação aos conhecimentos adquiridos e as dificuldades que ainda o impedem de aprender de modo satisfatório, como apontado anteriormente. Outra questão se refere ao acompanhamento pontual da equipe pedagógica da escola, a qual é absorvida pelas ocorrências diárias voltadas, na maioria das vezes, à indisciplina dos alunos na escola e em sala de aula, impedindo que realizem um trabalho mais direcionado às questões do processo de ensino e aprendizagem e melhores condições para desenvolvimento da educação inclusiva.

A terceira etapa da pesquisa, contou com a participação de professores do AEE e também os de Língua Portuguesa, da turma nas quais os alunos estavam matriculados. Foram realizadas entrevistas buscando saber do ponto de vista dos docentes, as observações que realizavam acerca da vida escolar dos educandos e as propostas pedagógicas para atender as especificidades.

Os professores das salas de recursos multifuncionais que participaram da pesquisa possuem graduação em diferentes cursos, sendo: Pedagogia, Letras, Ciências e Matemática, todos com especialização em Educação Especial, alguns com especialização também em Psicopedagogia. Os professores do ensino regular são formados em Letras com especializações na área de atuação.

Com as informações fornecidas pelos professores nas entrevistas, foi observado que houve divergências em relação ao desempenho escolar dos alunos no AEE, no ensino regular e, no que se refere às especificidades apresentadas por cada um deles. Em alguns casos, pode-se verificar dificuldades relativas do professor do ensino regular em relação ao aluno do AEE e a pouca integração com o professor da Sala de Recursos Multifuncional. Em relação a este fato, constatou-se que há desconhecimento por parte dos docentes sobre a causa, as características e implicações tidas na vida acadêmica dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos. Questão que está relacionada à falta de formação continuada, sobre os impedimentos que acarretam às dificuldades para aprender e, que contribuem para que o fracasso escolar, outro ponto importante é a rotatividade dos professores durante o ano letivo, pois também acentua esse fato.

Outro dado relevante evidenciado na entrevista com os professores, é que há um conhecimento muito inicial, por parte deles, acerca das adaptações e

flexibilizações curriculares e, que acaba impedindo a organização de planejamento pontual, a qual contemple estratégias pedagógicas, voltadas ao atendimento das especificidades do aluno, tanto no ensino regular como na SRM-I. Em relação a esse levantamento, a formação continuada também é importante.

A quarta etapa da coleta de dados foi a análise do material escolar dos alunos e as observações realizadas foram em relação ao registro escrito das atividades propostas em sala de aula, trocas ortográficas e conhecimento parcial das regras gramaticais, pontuados também no relatório de avaliação no contexto escolar, descrito anteriormente.

Na maioria dos cadernos analisados, a falta de registro e também a correção das atividades foram bastante evidenciados, como a organização das disciplinas no caderno, havendo registro de mais de uma disciplina no mesmo espaço. Outro fato que chamou a atenção foi a pouca sistematização dos conteúdos trabalhados em sala, geralmente, o registro estava voltado para as respostas das atividades de interpretação de texto propostas no livro didático. Foi também observado que não havia registro de atividades direcionadas sobre produções de texto e bem como a realização de momentos pontuais de leitura.

Frente a essas constatações, questionamos: se uma das maiores queixas do fracasso escolar está relacionada à leitura e escrita, por que há tão pouco planejamento e desenvolvimento de atividades voltadas a esses conhecimentos? Como formar leitores e produtores de texto sem enfatizá-los, incansavelmente, em sala de aula? Como avançar em relação à leitura e escrita sem sistematizar os conteúdos em sala de aula?

Portanto, para complementar a pesquisa, foi solicitada aos professores do AEE, que realizassem com os alunos três atividades de escrita. As atividades consistiram em um ditado de palavras para observar o registro escrito, uma cópia para verificar a coordenação visomotora e uma produção de texto, envolvendo a criação, a sequência lógica de ideias e os conhecimentos acerca da estrutura textual.

Os quadros a seguir demonstram os dados coletados sobre cada aluno indicado para o estudo, suas características, histórico no AEE, queixa que desencadeou o processo avaliativo, dificuldades e habilidades apresentadas no momento da avaliação, o desempenho e dificuldades que se mantiveram até o final

do ano letivo de 2014 e as observações dos professores da SRM-I e os do ensino regular.

Os apontamentos realizados acerca das dificuldades de leitura e escrita, apresentadas pelos alunos e levantadas pela presente pesquisa, são fundamentados teoricamente a partir das contribuições de Ciasca (1994), Moojen (2009) e Zorzi (2003, 2009), haja vista que, na atualidade, não há autores que analisem os distúrbios de aprendizagem sob a perspectiva Histórico-Cultural.

Quadro 5 – Dados do Aluno 1

ALUNO 1		
Data de Nascimento	06/02/1998	
Idade	16 anos	
Série Escolar	1º ano Ensino Médio	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	Vespertino	
Reprova/série	1 reprova na 2ª série em 2006. Em 2010 foi aprovado por Conselho de Classe.	
Primeira matrícula SRM	2006 até o momento atual. Foi reavaliado em 2010.	
Queixa	Dificuldades de leitura e escrita.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura lenta, sem fluência e entonação, apresenta apoio na oralidade, decodificação, perde o lugar ao ler. E ao escrever as dificuldades são em relação às trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas, omissão, inclusão e inversão de letras, segmentação de palavras e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram registradas habilidades no decorrer do processo avaliativo.	
Desempenho na SRM	É expressivo, crítico e participativo, dinâmico. Apresenta melhoras em relação à leitura e a escrita. Oralmente domina os conteúdos escolares trabalhados.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Produção escrita apresenta trocas e inversões de letras e dificuldade para compreender a leitura que realiza.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Leitura e escrita, decodificação de palavras, compreensão dos textos lidos. Traçado irregular da letra. Na localização e organização espacial.
	Habilidades	Participativo, crítico, observador e apresenta espírito de liderança. Estrutura textual, conhecimento das regras ortográficas e gramaticais. Sequência lógica de ideias e criação nas produções orais.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Na Escrita e no entendimento de alguns conteúdos. Leitura e interpretação. Estrutura textual e regras ortográficas e gramaticais.
	Habilidades	Participativo, liderança participa com desenvoltura de peças teatrais e debates. Produção oral.
Atividades de escrita	Ditado	Traçado irregular da letra cursiva, trocas de letras como: A/O, M/N, C/G, X/S, O/L, E/O, O/E, Z/S, S/Z, S/T, AM/ÃO, CH/J, Q/G, omissão de letras no meio e final das palavras, como: NOS/NO, SEGUINTE/SEGITE, inclusão de letras:

		ENERGIA/ENERGENSIA e hipersegmentação de palavras: ABAIXO/A BAIXO, ACESSO/A CESSO.
	Cópia	Não foi solicitado que o aluno realizasse a atividade de cópia.
	Produção de texto	Texto produzido com coerência e sequência lógica de ideias, dificuldades em relação à paragrafação e pontuação, pulando uma linha da folha para cada parágrafo iniciado, utilizou apenas o ponto final. Escrita das palavras apresentando as seguintes trocas: A/O, M/N, C/G, X/S, O/L, E/O, O/E, Z/S, S/Z, S/T, AM/ÃO, CH/J, Q/G, além de omissão, inclusão e apoio na oralidade e hipersegmentação de palavras.

Fonte: A Autora

O aluno 1 tem 16 anos e estava matriculado no 1º ano do ensino médio, no período matutino e no AEE no turno vespertino. Seu histórico escolar, consta uma reprovação na 2ª série do ensino fundamental e uma aprovação por conselho de classe, o mesmo foi encaminhado e avaliado para ser atendido em SRM-I no ano de 2006 e reavaliado em 2010, por apresentar dificuldades de leitura e escrita. O relatório de avaliação no contexto escolar analisado foi o do processo de reavaliação, no qual apenas as dificuldades do aluno foram registradas, em nenhum momento, elencaram as habilidades e as apropriações dos conteúdos escolares realizadas pelo aluno.

No decorrer do processo avaliativo, realizado em 2010, o aluno encontrava-se no processo inicial de leitura, utilizando-se da decodificação das palavras e de acordo com as informações coletadas com os professores do AEE e do ensino regular, os avanços foram poucos, uma vez que a decodificação ainda é utilizada por ele ao ler, interferindo na compreensão do texto lido.

Em relação à escrita, foram observadas trocas ortográficas, bem como omissão, inclusão e inversão de letras, além da segmentação de palavras e dificuldades em relação à apropriação das regras gramaticais. Nas atividades de escrita realizadas pelo aluno, durante o tempo de análise desta pesquisa, as dificuldades identificadas em 2010, mantiveram-se na atualidade, não havendo progressos.

Na entrevista realizada com os professores da SRM-I e do ensino regular, as dificuldades por eles observadas condizem com as elencadas na pesquisa, em relação à leitura e escrita. Para as habilidades apresentadas pelo educando relacionadas às especificidades que apresenta para ler e escrever, apenas o

professor do AEE faz os apontamentos, o professor do ensino regular destaca o comportamento expressivo, a liderança e a criatividade que também foram apontados pelo docente da SRM-I.

Diante da análise dos dados apresentados sobre o aluno 1, é possível observar a importância da SRM-I em sua vida escolar no que se refere à aprovação no ensino regular. O educando é atendido na SRM-I há oito anos com boa participação, apesar dos avanços em relação às dificuldades para ler e escrever serem ainda bastante discretos, quando comparados às dificuldades pontuadas na reavaliação realizada no ano de 2010.

Quadro 6 – Dados do Aluno 2

ALUNO 2		
Data de Nascimento	29/07/2000	
Idade	14 anos	
Série Escolar	8º ano	
Turno no ER	vespertino	
Turno na SRM	matutino	
Reprova/série	7º ano em 2012	
Primeira matrícula SRM	2013	
Queixa	Dificuldades para ler e interpretar	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura lenta, sem fluência e entonação, apresenta apoio na oralidade. Ao escrever as dificuldades são relacionadas à estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas, omissão e inclusão de letras, apoio na oralidade e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Coerência de ideias.	
Desempenho na SRM	Apresenta organização e facilidade para aprender conteúdos novos. Fluência ao ler.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Queixas em relação à memória durante as avaliações. Decodifica palavras diferentes ao seu vocabulário cotidiano e compreensão do que lê. Necessita auxílio na estrutura textual, organização de ideias e pontuação.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Leitura, escrita, compreensão do texto lido e expressão de ideias ao escrever. Trocas ortográficas e gramaticais, omissão, inclusão e inversão de letras.
	Habilidades	Participativo, liderança, gosta de atividades em grupo, é criativo. Bom traçado da letra. Estrutura textual, sequência lógica e criatividade.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Concentração. Trocas ortográficas.
	Habilidades	Participativo. Esforçado. Interpretação do texto ouvido. Estrutura textual, sequência lógica de ideias e regras gramaticais.
Atividades de escrita	Ditado	Atividade não realizada com o aluno.
	Cópia	Realizou corretamente a cópia das palavras solicitadas.
	Produção de texto	Omissão de título no texto, dificuldades em relação à estrutura textual, paragrafação,

		pontuação e a norma culta, escrita de palavras com omissão de letras, trocas ortográficas: R/V, Z/S, M/N, N/M, além de hiper e hipossegmentação das palavras.
--	--	---

Fonte: A Autora

O aluno 2 tem 14 anos e cursava, no momento da pesquisa, o 8º ano do ensino fundamental. Frequenta o ensino regular no período vespertino e a SRM-I matutino e teve sua primeira matrícula no AEE no ano de 2013 e apresentou, em sua vida escolar, uma reprovação no 7º ano em 2012. A avaliação, no contexto escolar, foi realizada mediante a queixa de dificuldades para ler e interpretar. A partir do relatório do processo avaliativo, foram levantadas as dificuldades apresentadas pelo educando, nas quais se relacionavam ao ritmo ao ler, comprometendo a interpretação do texto lido. E em relação à escrita, a queixa incluía dificuldades acerca da estrutura textual e as regras gramaticais e, registro de palavras para os quais foram pontuadas trocas ortográficas, omissão, inclusão de letras e apoio na oralidade.

Em entrevista com os professores do AEE e do ensino regular, destaca-se as observações por ele realizadas em relação às dificuldades apresentadas pelo educando na atualidade. Para o professor da SRM-I, as dificuldades do aluno, no momento da avaliação no contexto escolar, mantiveram-se diferentemente do professor de Língua Portuguesa, que apenas aponta melhoras para as trocas ortográficas e o comportamento do mesmo em sala de aula.

De acordo com a análise das atividades de escrita realizadas pelo aluno em um segundo momento da escrita, elenca-se dificuldades voltadas à produção de texto, no que se refere aos conhecimentos relacionados à estrutura textual, paragrafação, pontuação e trocas ortográficas, questões pontuadas na avaliação no contexto escolar e que permanecem apesar do aluno ter frequentado a SRM-I há um ano.

Quadro 7 – Dados do Aluno 3

ALUNO 3	
Data de Nascimento	03/09/1998
Idade	15 anos
Série Escolar	9º ano
Turno no ER	Vespertino

Turno na SRM	Matutino	
Reprova/série	1º ano primário e no 9º ano	
Primeira matrícula SRM	2007	
Queixa	Dificuldades em relação à leitura e a escrita	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura sem fluência e entonação, utiliza-se do processo de decodificação das palavras. Ao escrever as dificuldades se relacionam à estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas, omissão, inversão, inclusão de letras, segmentação de palavras, apoio na oralidade e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram observadas habilidades no processo avaliativo.	
Desempenho na SRM	Boa socialização com os demais alunos da SRM. Boa concentração e persistência. Melhora na leitura, lê duas ou três palavras em sequência. Ao escrever reconhece seus erros e busca corrigi-los com auxílio da professora, utiliza pontuação.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Dificuldades de socialização com os alunos da turma no ensino regular. Ao ler apresenta gagueira e confunde letras e sílabas, manifesta dúvidas e vacilações. Organização de ideias e estruturação de texto.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Comunicação, leitura decodificada e escrita. Apatia, negação, timidez. Dificuldade em relação à socialização. Ao escrever apresenta aglutinação, trocas, omissões e organização. Estrutura textual, regras ortográficas e gramaticais. Dificuldades na socialização.
	Habilidades	Interpretação de texto ouvido. Letra legível. Sequência lógica de ideias e produção oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Participação em trabalhos em grupo, realização de tarefas de casa e em sala, copia após correção no quadro. Apatia, negação. Recusa-se a escrever. Regras ortográficas e gramaticais. Comportamento diferente com o professor e colegas dentro e fora de sala. Em sala parece estar o tempo todo tenso.
	Habilidades	Interpretação de texto ouvido.
Atividades de escrita	Ditado	Omissão de letras no meio e finais das palavras: EXPLICAÇÃO/ESPICASOM, CARROÇA/CAROSA, ASSALTOU/ASOLTOU, VIZINHO/VIZIMO, QUEIXO/QUIXO, SANGUE/SAMGE, QUATROCENTOS/QUATROSENTO, trocas ortográficas: Ç/S, X/S, ÇÃO/SOM, Á/O, NH/M, J/G, B/P, N/M, X/J, L/R, C/S.
	Cópia	Omissão de palavras, interferindo no significado das frases. Dificuldades em relação à estrutura textual, organização dos parágrafos, hipossegmentação de palavras, inversão, inclusão e omissão de letras, trocas ortográficas: N/M, C/S, ER/A, M/N, U/O, ER/ES, L/LH, G/C, RR/R, I/E, G/S, L/U, NS/M, T/P.
	Produção de texto	Omissão de título, dificuldades em relação à expansão de ideias, regras gramaticais, hipersegmentação de palavras, além de omissão e inclusão de letras e trocas ortográficas: Z/R, E/O, U/L, M/N, SH/X, P/B, SS/S, E/I, S/J, N/M, D/T, SS/X.

Fonte: A Autora

O aluno 3 nasceu no ano de 1998, estando com 15 anos no momento da pesquisa, cursando o 9º ano do ensino fundamental, no turno vespertino e frequentando a SRM-I no matutino, desde 2007 quando foi encaminhado para avaliação no contexto escolar, em decorrência de apresentar a queixa de dificuldades em relação à leitura e a escrita. Reprovou duas vezes, sendo uma no 1º ano do ensino fundamental e outra no 9º ano. Ele foi encaminhado ao AEE por demonstrar, no processo avaliativo, dificuldades acentuadas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita e, conseqüentemente, a apropriação dos conteúdos escolares. Seu processo avaliativo, naquele momento, foi complementado com a avaliação de um psicólogo a qual teve como diagnóstico a deficiência intelectual.

Porém, no decorrer dos atendimentos na SRM-I, o aluno continuou com dificuldades em relação ao ato de ler e escrever, mas se destacava ao realizar atividades que envolviam cálculos matemáticos. Diante deste contexto, o professor do AEE solicitou ao NRE uma reavaliação no contexto escolar, com complementação avaliativa psicológica em 2014, sendo então, descartada a deficiência intelectual, apontada no processo anterior, confirmando a hipótese levantada pelo docente do atendimento educacional especializado de transtorno funcional específico nas áreas de leitura e escrita.

As dificuldades para ler apresentadas pelo aluno 3 na avaliação realizada no contexto escolar estavam relacionadas ao processo inicial de aquisição da leitura, sendo a decodificação, a estratégia por ele utilizada para identificar as palavras, o que comprometia a compreensão do que lia. Em observação registrada pelo professor do AEE, no relatório semestral, a dificuldade para ler é presente no cotidiano do aluno.

De acordo com as informações dadas pelos professores da SRM-I e, de Língua Portuguesa nas entrevistas realizadas, além das dificuldades em relação à leitura e escrita demonstradas pelo aluno, um fato relacionado ao seu comportamento chama a atenção: o mesmo apresenta dificuldades também relacionadas à socialização em sala de aula com os demais alunos e com os professores, não participando de trabalhos e atividades em grupo, e se recusando a solicitar auxílio para a realização das atividades, mas no pátio da escola, seu comportamento é diferente, conversa e interage com os colegas e com os professores.

Também foi relatado pelos professores que, em sala de aula, o educando demonstrava sempre estar tenso, principalmente, diante de atividades que envolvem ler e escrever. Na SRM-I, nos momentos que envolvem conhecimentos matemáticos, o educando se dispõe a auxiliar os colegas.

A análise das atividades de escrita realizada pelo aluno mostrou que, no ditado, ocorreram muitas trocas ortográficas e omissão de letras e sílabas, dificuldade esta, relacionada à memória imediata e a busca por apoio na imagem mental para escrever o que lhe foi ditado. Ao copiar um texto, a omissão de letras, sílabas e palavras, além das trocas ortográficas foram observadas e também as dificuldades em relação à estrutura textual, paragrafação e pontuação. Dificuldades essas também evidenciadas na produção de texto.

O AEE tem contribuindo para o desenvolvimento do aluno em sala de aula no ensino regular, dando suporte na realização das atividades, provas mediadas e maior atenção as suas dificuldades pelos professores das diferentes disciplinas, relato feito pelo professor da SRM-I.

Quadro 8 – Dados do Aluno 4

ALUNO 4		
Data de Nascimento	28/03/2000	
Idade	14 anos	
Série Escolar	9º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	vespertino	
Reprova/série	Não há reprovações	
Primeira matrícula SRM	2008 na 2ª série	
Queixa	Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura lenta, com trocas, inversões e omissões de letras. Quanto ao registro escrito, a observação são em relação à estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas, omissão, inclusão, inversão de letras, segmentação de palavras e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram evidenciadas habilidades no processo avaliativo do aluno.	
Desempenho na SRM	O aluno participa das atividades propostas na SRM, tem consciência de suas dificuldades e busca auxílio.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	As dificuldades do aluno estão voltadas para a leitura e escrita, caracterizada pela Síndrome de Irlen.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Dispersão devida à percepção visual em decorrência da Síndrome de Irlen. Dificuldades na leitura e escrita, cometendo trocas, omissões e inversões.
	Habilidades	Participativo e com espírito de liderança.

Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Não conclui atividades de sala e de casa, “fica olhando para o nada”. Não busca auxílio para dúvidas. Conversa com os colegas nas aulas. Comportamentos de dispersão e negação. Trocas ortográficas e fonológicas.
	Habilidades	“Não sei afirmar”.
Atividades de escrita	Ditado	Omissão e inclusão de letras e trocas ortográficas: RR/R, Ç/C, Q/G, SS/S, AM/ÃO, I/N, X/CH, A/E, ão/AM.
	Cópia	Inclusão de letras, troca ortográfica: M/N, traçado da letra em caixa alta (não utiliza letra cursiva ao escrever).
	Produção de texto	Produção de texto com coerência e sequência lógica de ideias, dificuldades relacionadas à estrutura textual, paragrafação e pontuação e trocas ortográficas: D/T, T/D, NAS/NHA, L/LH, S/X.

Fonte: A Autora

O aluno 4 estava com 14 anos no momento da coleta de dados, matriculado no período matutino no 9º ano do ensino fundamental e em contraturno na SRM-I e, em seu histórico escolar, não constam reprovações. Sua primeira matrícula no AEE foi em 2008 quando estava na 2ª série, a partir da avaliação no contexto escolar sob a queixa de dificuldades de leitura e escrita. As adversidades observadas, no decorrer do processo avaliativo, foram em relação ao ritmo apresentado ao ler, com troca, omissões e inversões de letras ao pronunciar as palavras lidas. Quanto à escrita, também foi observado omissões, inclusões e inversões de letras, além de trocas ortográficas e dificuldades para estruturar o texto, o relatório do processo avaliativo não tinha registro de habilidades verificadas no aluno.

Segundo laudo médico, o aluno apresenta síndrome de Irlen, disfunção no sistema nervoso central que interfere na leitura, como recurso, o aluno usa óculos com lentes coloridas para auxiliar o seu desenvolvimento escolar.

Em entrevista com os professores da SRM-I e do ensino regular, informações foram dadas em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno em sala de aula, as quais evidenciam dispersão e, não conclusão das atividades no 9º ano, comportamento também percebido pelo professor do AEE, entretanto entendido como comorbidade, causada pela síndrome. Os dois professores pontuaram as dificuldades relacionadas, principalmente, a escrita. Em relação às habilidades demonstradas pelo aluno, somente o professor da SRM-I elencou a participação e a liderança como questões positivas.

Nas atividades de escrita, no ditado e na cópia foram observadas as mesmas dificuldades, as quais se relacionam: a omissão e inclusão de letras e trocas ortográficas. Em se tratando da produção de texto, pontuaram-se dificuldades em

relação à estrutura textual, paragrafação, pontuação e as trocas ortográficas. Cabe ressaltar que o texto produzido pelo aluno apresentou coerência e sequência lógica de ideias.

Quadro 9 – Dados do Aluno 5

ALUNO 5		
Data de Nascimento	11/11/1999	
Idade	15 anos	
Série Escolar	7º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	Vespertino	
Reprova/série	2º ano ensino fundamental, 5ª série e no 7º ano do ensino fundamental	
Primeira matrícula SRM	2013	
Queixa	Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura decodificada, dificuldades para compreender o texto lido. Ao escrever apresentou trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas e apoio na oralidade.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram pontuadas habilidades no relatório de avaliação no contexto escolar.	
Desempenho na SRM	Não demonstra muita disposição para aprender, demandando todo o tempo de incentivo para a realização das atividades.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Dispersão e falta de vontade para aprender, dificultando seu melhor desempenho em relação aos conteúdos de sala e suas dificuldades.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Dispersão, apatia, timidez e negação. Dificuldade na escrita, ao ler ritmo lento, entonação e fluência. Omissão de letras e distorções nas palavras ao ler. Estrutura textual, sequência lógica de ideias e interpretação de textos. Trocas ortográficas e fonéticas. Regras gramaticais.
	Habilidades	Participa das atividades de sala.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Timidez e quase não realiza as tarefas. Dispersão, negação e apatia. Em relação à leitura.
	Habilidades	Interpretação de texto lido e ouvido com registro escrito.
Atividades de escrita	Ditado	Inclusão de letras, trocas ortográficas: RR/R, E/I, X/CH, SS/S, L/U, A/E, M/N, Z/R, AM/ÃO, U/A.
	Cópia	Inclusão de letras.
	Produção de texto	Dificuldades em relação à estrutura textual, paragrafação, pontuação e expansão de ideias, inclusão e omissão de letras e trocas ortográficas: R/N, T/D, N/M.

Fonte: A Autora

O aluno 5 foi solicitado para a avaliação no contexto escolar e encaminhamento para SRM-I, em 2013, por apresentar dificuldades para ler e escrever, no 7º ano do ensino fundamental, apesar de ter em seu histórico escolar

três reprovações, uma na 2ª série dos anos iniciais, outra na 5ª série e no 7º ano do ensino fundamental. O aluno no momento da coleta de dados para a pesquisa estava com 15 anos e matriculado no 7º ano, estando, portanto, fora da série para a sua idade, devido às reprovações ocorridas anteriormente.

O processo avaliativo pontuou que o educando apresentava-se, no momento, em desenvolvimento inicial da leitura, ao decodificar letras para ler a palavra e, ao escrever foram observadas trocas ortográficas e apoio na oralidade, com isso, não foram evidenciadas habilidades. Em entrevistas com os professores do AEE e de Língua Portuguesa nas quais destacaram as dificuldades para ler e escrever, pontuadas no momento do processo avaliativo.

Nas atividades de escrita, ao escrever palavras do ditado, foram observadas inclusão de letras, trocas ortográficas e inclusão de letras quando realiza cópias. Ao produzir texto, demonstrou dificuldades quanto à estrutura textual, paragrafação e pontuação, omissão e inclusão de letras e trocas ortográficas.

Quadro 10 – Dados do Aluno 6

ALUNO 6		
Data de Nascimento	07/10/2001	
Idade	12 anos	
Série Escolar	7º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	Vespertino	
Reprova/série	6º ano	
Primeira matrícula SRM	2012	
Queixa	Dificuldades de aprendizagem e comportamento.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Dificuldade para ler e interpretar. Ao escrever apresenta dificuldade quanto à estruturação textual e trocas ortográficas pedagógicas e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Bom ritmo, fluência e entonação. Interpretou o texto lido utilizando argumentos simples.	
Desempenho na SRM	Apresenta esforço e dedicação no atendimento, realizando todas as atividades propostas.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Leitura e interpretação.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Interpretação do texto lido. Trocas ortográficas. Estrutura textual e sequência lógica de ideias.
	Habilidades	Participação das atividades propostas. Produção de texto oral.

Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Concentração, organização, negação e hiperatividade. Liderança negativa. Traçado da letra. Estrutura textual e sequência lógica de ideias. Trocas ortográficas e gramaticais.
	Habilidades	Interpretação escrita de texto lido. Na produção de texto oral.
Atividades de escrita	Ditado	Não foi possível a realização das atividades de escrita com o aluno, por ter sido transferido de escola e não ter frequentado o atendimento na SRM-I.
	Cópia	
	Produção de texto	

Fonte: A Autora

O aluno 6 nasceu em 2001 e, no momento da pesquisa, estava matriculado no 7º ano do ensino fundamental, no período matutino e em contraturno na SRM-I. Foi matriculado no AEE em 2012, após avaliação, no contexto escolar, por apresentar a queixa de dificuldades de aprendizagem e comportamento. Cabe ressaltar que o processo avaliativo citado acima é, exclusivamente, para dificuldades de aprendizagem, o aluno também teve uma reprovação na 6ª série.

A avaliação no contexto escolar apurou dificuldades relacionadas à leitura e interpretação de texto e também ao produzir textos no que se referem à estrutura textual, regras gramaticais e trocas ortográficas. Como habilidades foram identificadas: boa leitura e interpretação de texto com argumentos simples, fato este contraditório ao relacionarmos as dificuldades e habilidades evidenciadas no processo avaliativo.

Foram observadas pelos professores da SRM-I e do ensino regular, nas entrevistas, as dificuldades em relação à interpretação de texto lido, bem como trocas ortográficas e estrutura textual ao realizar registro escrito.

As atividades de escrita não foram realizadas com esse aluno, pois ele foi transferido de escola e deixou de frequentar o AEE no segundo semestre de 2014.

Quadro 11 – Dados do Aluno 7

ALUNO 7	
Data de Nascimento	13/12/2001
Idade	12
Série Escolar	7º ano
Turno no ER	Vespertino
Turno na SRM	matutino
Reprova/série	6º ano
Primeira matrícula SRM	1º ano ensino fundamental em 2009
Queixa	Dificuldades para aprender e desenvolver a leitura e a escrita.

Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura decodificada e dificuldades para interpretar o texto lido. No registro escrito o aluno apresentou dificuldades no que se referem à estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas, apoio na oralidade, omissão e inclusão de letras e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não há pontuações no processo avaliativo em relação às habilidades do aluno.	
Desempenho na SRM	Leitura fluente, iniciando entonação e ritmo, identifica ideia central do texto lido. Produz textos com coerência e sequências de ideias, iniciando a colocação dos elementos estruturais do texto.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Se dispersa com facilidade.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Interpretação do texto lido. Trocas ortográficas, estrutura textual.
	Habilidades	Atenção para as atividades de seu interesse. Participação. Interpretação oral do texto lido. Sequência lógica de ideias e coerência. Produção de texto oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Concentração, pouca produção e participação. Trocas ortográficas e omissão de letras. Regras gramaticais. Produção textual e estruturação do texto. Dispersão, apatia e falta de interesse. Interpretação do texto lido.
	Habilidades	Interpretação do texto lido oralmente.
Atividades de escrita	Ditado	Omissão de letras, trocas ortográficas: X/CH, SS/S, RR/R, AM/ AO, E/I, N/M, M/N.
	Cópia	Omissão da acentuação de palavras.
	Produção de texto	Dificuldades em relação às regras gramaticais.

Fonte: A Autora

A avaliação no contexto escolar do aluno 7 foi realizada a partir da queixa de dificuldades para aprender e desenvolver a leitura e a escrita, ao final do processo, o aluno foi encaminhado para o AEE no ano de 2009, quando ainda estava cursando a 1ª série dos anos iniciais. Em seu histórico escolar, houve uma reprovação no 6º ano. O educando, no momento da matrícula, estava matriculado no 7º ano no período vespertino e em contraturno na SRM-I.

De acordo com o processo avaliativo relação à leitura, o aluno se apoiava na decodificação das palavras para a identificação das mesmas, comprometendo a interpretação do texto lido. Em relação à escrita, os apontamentos foram em relação à estrutura textual e as regras gramaticais, além de trocas ortográficas, inclusão e omissão de letras e apoio na oralidade. O relatório sobre a avaliação não evidenciou nenhuma habilidade percebida sobre a aprendizagem do aluno.

Em entrevistas com os professores do AEE e do ensino regular, as dificuldades observadas sobre os alunos, referem-se à interpretação de textos e as trocas ortográficas que estão relacionadas às identificadas no processo avaliativo.

Dificuldades essas apontadas nas atividades de ditado, cópia e produção de texto, propostas pelo professor do AEE no final do ano de 2014, que se relacionam a apropriação de regras ortográficas e gramaticais.

Quadro 12 – Dados do Aluno 8

ALUNO 8		
Data de Nascimento	08/12/2000	
Idade	13 anos	
Série Escolar	7º ano	
Turno no ER	Vespertino	
Turno na SRM	matutino	
Reprova/série	4ª série e 6º ano do ensino fundamental	
Primeira matrícula SRM	2011	
Queixa	Apresenta um pouco de dificuldades na leitura, escrita. Não assimila os conteúdos de matemática.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Dificuldade para compreender o que lê. Apresenta dificuldades quanto à estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas, apoio na oralidade e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Leu de forma satisfatória.	
Desempenho na SRM	Leitura fluente, iniciando entonação e ritmo, identifica ideia central do texto lido. Escreve texto com clareza de ideias.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Estrutura textual e regras gramaticais.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Expor ideias e resolução de problemas. Timidez. Leitura e interpretação do texto lido. Trocas ortográficas.
	Habilidades	Participação. Interpretação do texto lido, oralmente e por escrito. Produção de texto oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Interpretação de texto. Estrutura textual. Dispersão e timidez. Interpretação do texto lido. Troca e omissão de letras.
	Habilidades	Interpretação do texto ouvido, com registro escrito. Produção de texto oral.
Atividades de escrita	Ditado	As atividades não foram realizadas com a aluna, por ter faltado a vários atendimentos.
	Cópia	
	Produção de texto	

Fonte: A Autora

O aluno 8, no momento da coleta de dados para a pesquisa, estava com 13 anos e matriculado no 7º ano, no turno vespertino e em contraturno no AEE para o qual foi encaminhado, após avaliação no contexto escolar, sob a queixa de dificuldades na leitura, na escrita e nos conteúdos da matemática.

No decorrer do processo avaliativo, as dificuldades identificadas foram acerca da compreensão da leitura e ao produzir texto, no que se referem à estrutura textual, regras gramaticais, trocas ortográfica e escrita com apoio na oralidade.

As dificuldades apontadas pelos professores do AEE e de Língua Portuguesa, sobre o aluno, estão relacionadas às que foram identificadas no processo de avaliação no contexto escolar. Os docentes identificaram como habilidades do educando: as interpretações e produções de textos oralmente.

As atividades de ditado, cópia e produção de texto não foram realizadas pelo aluno no final de 2014 por ter se ausentado dos atendimentos.

Quadro 13 – Dados do Aluno 9

ALUNO 9		
Data de Nascimento	21/12/2000	
Idade	13 anos	
Série Escolar	8º ano	
Turno no ER	matutino	
Turno na SRM	vespertino	
Reprova/série	2ª série	
Primeira matrícula SRM	2008	
Queixa	Dificuldade com a aprendizagem	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Dificuldade para interpretar, trocas ortográficas ao escrever, regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Facilidade para ler.	
Desempenho na SRM	Leitura regular consegue compreender o que leu. Produz textos com sequência lógica de ideias e coerência.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Atenção, memória, compreensão e concentração. Necessita de auxílio para a ampliação de ideias na produção textual.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Produção de texto, trocas fonéticas, pouca persistência. Compreensão e desorganização do pensamento. Dispersão, timidez, insegurança e apatia. Leitura, decodificação de palavras e interpretação do texto lido. Traçado da letra, omissão e inclusão de letras ao escrever, trocas ortográficas. Estrutura textual, regras gramaticais.
	Habilidades	Participação. Interpretação do texto ouvido por escrito. Sequência lógica de ideias e produção de texto oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dispersão, apatia, timidez e nervosismo nas atividades de leitura. Leitura e interpretação do texto lido e ouvido por escrito. Trocas ortográficas, omissão e inversão de letras. Coerência e coesão, estrutura textual e sequência lógica de ideias. Regras ortográficas e gramaticais.
	Habilidades	Não foram evidenciadas habilidades.

Atividades de escrita	Ditado	Traçado incorreto da letra na escrita cursiva, dificultando a leitura das palavras, inclusão, omissão e inversão de letras e sílabas, trocas ortográficas: X/S, S/X, X/CH, CH/X, A/I, R/C, SS/S, ÆO/ÆA, ÆO/ÆM, M/N, AM/ÆA.
	Cópia	Traçado incorreto da letra na escrita cursiva, dificultando a leitura das palavras, omissão, inclusão e inversão de letras e sílabas e uso inadequado da letra maiúscula.
	Produção de texto	Traçado incorreto da letra na escrita cursiva, dificultando a leitura das palavras, inclusão e omissão de letras e palavras.

Fonte: A Autora

O aluno 9 com 13 anos no momento da coleta de dados para a pesquisa e, matriculado no turno matutino no 8º ano do ensino fundamental e, em contraturno na SRM-I. Em seu histórico escolar, consta uma reprovação na 2ª série dos anos iniciais.

Foi encaminhado para a avaliação no contexto escolar e, posteriormente, após a conclusão do processo para AEE, em 2008, por apresentar como queixa dificuldade na aprendizagem. No decorrer da avaliação, foram identificadas dificuldades relacionadas à interpretação de texto, as trocas ortográficas e regras gramaticais no registro escrito. A leitura foi destacada como habilidade naquele momento.

Em entrevista realizada com o professor da SRM-I, foram apontadas dificuldades relacionadas à escrita com trocas ortográficas, omissão e inclusão de letras e a produção textual quanto à organização do pensamento, estrutura textual e as regras gramaticais, entretanto ao produzir um texto oralmente há facilidade. E a leitura pontuada, como habilidade no processo avaliativo, foi elencada pelo professor como dificuldade para a qual o educando utiliza ainda o processo de decodificação de palavras, comprometendo a interpretação.

O professor do ensino regular também pontuou a dificuldade relacionada à leitura e interpretação, e a escrita relacionada às trocas ortográficas e a organização do pensamento nas atividades de produção de texto, e a apropriação das regras gramaticais e de estruturação textual.

A análise das atividades de ditado, cópia e produção de texto, além das dificuldades elencadas anteriormente pelos professores, e o traçado incorreto das letras na escrita cursiva, também chamou a atenção por interferir na identificação da palavra registrada.

Mesmo após seis anos de atendimento na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, as dificuldades identificadas no processo avaliativo ainda se mantêm.

Quadro 14 – Dados do Aluno 10

ALUNO 10		
Data de Nascimento	02/11/2001	
Idade	12 anos	
Série Escolar	7º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	vespertino	
Reprova/série	Sem reprovações	
Primeira matrícula SRM	2012	
Queixa	Dificuldades com a aquisição de leitura, escrita, interpretação e cálculos matemáticos.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Apresentou pouca entonação ao ler e trocas pedagógicas e fonéticas ao escrever	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Ritmo adequado e fluência. Identificou a ideia central do texto lido.	
Desempenho na SRM	Escrita com coerência, estrutura textual. Muito habilidoso na produção e criação de desenhos.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Pouca frequência na SRM troca de letras e sílabas, letra com grafia irregular, regras ortográficas e gramaticais. Auxílio na interpretação de textos lidos.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Trocas ortográficas e fonéticas. Interpretação do texto lido. Traçado da letra, trocas e omissões de letras.
	Habilidades	Participação e liderança. Avanços em relação à fluência da leitura. Interpretação do texto ouvido oralmente. Estrutura textual e sequência lógica de ideias. Produção oral e escrita. Avanços em relação às regras ortográficas e gramaticais.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dificuldades ortográficas e gramaticais. Dispersão, apatia, negação, nervosismo e timidez nas atividades de leitura e na fala. Leitura silenciosa e interpretação do texto lido. Traçado das letras, trocas ortográficas, omissão e inversão de letras. Estrutura textual e sequência lógica de ideias.
	Habilidades	Interpretação de texto ouvido oralmente. Produção textual escrita.
Atividades de escrita	Ditado	Omissão, inclusão de letras e repetição de sílabas, trocas ortográficas: Ç/SS, X/S, L/U, U/L, N/M, SS/C, Z/S, X/CH, U/O, G/J, SS/S, AM/L, AM/NA, G/Q, S/C, C/S.
	Cópia	Dificuldades relacionadas à estrutura textual, paragrafação e pontuação, hipersegmentação de palavras, omissão de letras, sílabas e palavras, trocas ortográficas: M/N, N/M, C/SS, L/U, G/J, E/I, E/O, S/SS, AM/AN.
	Produção de texto	Omissão e inclusão de letras, uso irregular da letra maiúscula, trocas ortográficas: A/U, Ç/SS, Z/S, M/N, N/M, I/U, C/S, E/I, O/U, ão/o, F/V, L/LH.

Fonte: A Autora

O aluno 10 ingressou no AEE em 2012, após avaliação no contexto escolar, por apresentar queixa de dificuldades para ler, interpretar, escrever e realizar cálculos. A conclusão do processo avaliativo apontou para pouca entonação ao ler e, trocas pedagógicas na escrita. A leitura e interpretação foram evidenciadas como habilidades.

No momento da coleta de dados, o aluno estava matriculado no 7º ano no ensino regular, no turno matutino e no AEE em contraturno há dois anos.

Em entrevista com o professor da SRM-I, as dificuldades observadas foram em relação à leitura, interpretação e a produção de textos referente à organização do pensamento para criar e registrar e as regras gramaticais, ortográficas e de estruturação textual. Destacou o avanço do educando em relação à leitura e apropriação das regras ortográficas e gramaticais.

O professor do ensino regular observou as mesmas dificuldades de aprendizagem identificadas pelo professor do AEE, destacando como avanço a interpretação oral e a produção textual.

Com a análise das atividades de escrita foram elencadas tanto no ditado, cópia e na produção de texto, as trocas ortográficas e a omissão, inclusão de letras, dificuldades apontadas pelos professores, apesar de frequentar o atendimento educacional especializado há dois anos.

Quadro 15 – Dados do Aluno 11

ALUNO 11	
Data de Nascimento	01/12/2001
Idade	12 anos
Série Escolar	6º ano
Turno no ER	Matutino
Turno na SRM	vespertino
Reprova/série	6º ano
Primeira matrícula SRM	2012
Queixa	Dificuldades com a aquisição da leitura, escrita, interpretação e cálculos matemáticos.
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Interpretação da leitura.
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram levantadas habilidades em relação à leitura e escrita do aluno no processo avaliativo.
Desempenho na SRM	Gosta de relatar fatos do cotidiano.
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Atenção, concentração, memória e raciocínio. Organização de ideias, trocas e omissões de letras ao escrever. Produção de texto com auxílio da professora. Dificuldades para compreender comandos.

Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Atenção, concentração, apatia, leitura com decodificação, escrita e interpretação. Nervosismo, negação e apatia para as atividades de leitura. Traçado da letra. Omissão de letras ao escrever. Estrutura textual e sequência lógica, trocas ortográficas e regras gramaticais.
	Habilidades	Participação e empatia. Interpretação de texto ouvido oralmente. Produção de texto oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dificuldades de escrita, interpretação e compreensão de ordens.. Dispersão, apatia, nervosismo e apatia nas atividades de leitura. Leitura oral e interpretação do texto lido. Segmentação ao escrever com trocas e omissão de letras. Estrutura textual, sequência lógica de ideias e regras gramaticais.
	Habilidades	Interpretação do texto lido por escrito.
Atividades de escrita	Ditado	Atividade não realizada pelo aluno.
	Cópia	Atividade não realizada pelo aluno.
	Produção de texto	Dificuldades em relação à estruturação textual, paragrafação e pontuação, omissão de título, inversão de letras, omissão de letras e sílabas, trocas ortográficas: CH/X, J/G, Q/C, QUA/CO, Z/S, EM/I, Ç/S, L/LH.

Fonte: A Autora

Este aluno 11 estava com 12 anos e matriculado no 6º ano do ensino fundamental, no turno matutino, tendo uma reprovação no 6º ano. Foi encaminhado para avaliação no contexto escolar, por apresentar dificuldades para ler, interpretar, escrever e calcular, estando matriculado na SRM-I desde 2012. O processo avaliativo identificou como dificuldade a interpretação de texto, mas não foram evidenciadas habilidades no decorrer do processo.

Os professores do AEE e do ensino regular, da disciplina de Língua Portuguesa, pontuam dificuldades relacionadas à leitura e interpretação, produção de texto e irregularidades quanto à escrita no que se refere a trocas ortográficas, omissão de letras e segmentação de palavras, e a produção textual, relacionadas à sequência lógica de ideias e as regras de estruturação de texto e gramaticais. O professor da SRM-I pontua como avanço a interpretação e produção oral de textos.

A atividade de produção de texto realizada na SRM-I, no final do ano letivo de 2014, demonstrou que mesmo após dois anos de frequência no atendimento educacional especializado, as dificuldades em relação à escrita e a produção de texto, ainda podem ser observadas.

Quadro 16 – Dados do Aluno 12

ALUNO 12		
Data de Nascimento	01/05/1999	
Idade	15 anos	
Série Escolar	8º ano	
Turno no ER	Vespertino	
Turno na SRM	matutino	
Reprova/série	2ª e 5ª série	
Primeira matrícula SRM	2012	
Queixa	Dificuldade de compreensão, organização, coesão e coerência, ortografia, necessitam de auxílio na realização das atividades de matemática.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Decodifica palavras ao ler tornando seu ritmo muito lento, sem fluência e entonação, apresentando dificuldades para interpretar o que leu. Ao escrever em relação à estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas, omissão e inclusão de letras e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Identificou a ideia central com apoio do texto.	
Desempenho na SRM	Melhor organização e desenvolvimento na escrita. Boa estrutura textual, regras gramaticais.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Trocas ortográficas e fonológicas. Letra com grafia irregular. Necessita de auxílio na interpretação de texto.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Produção de texto, trocas fonéticas, pouca persistência. Compreensão e desorganização do pensamento. Dispersão, timidez, insegurança e apatia. Leitura, decodificação de palavras e interpretação do texto lido. Traçado da letra, omissão e inclusão de letras ao escrever, trocas ortográficas. Estrutura textual, regras gramaticais.
	Habilidades	Participação. Interpretação do texto ouvido por escrito. Sequência lógica de ideias e produção de texto oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dispersão, apatia, timidez e nervosismo nas atividades de leitura. Leitura e interpretação do texto lido e ouvido por escrito. Trocas ortográficas, omissão e inversão de letras. Coerência e coesão, estrutura textual e sequência lógica de ideias. Regras ortográficas e gramaticais.
	Habilidades	Não foram evidenciadas habilidades em relação ao ensino regular.
Atividades de escrita	Ditado	Traçado incorreto das letras na escrita cursiva, inclusão de letras, trocas ortográficas: Ç/S, SS/S, C/S, M/N, X/CH, L/U, E/I, X/S, O/U, RR/R, CH/C.
	Cópia	Inclusão de letras falta de acentuação das palavras, traçado incorreto das letras na escrita cursiva, dificultando a leitura das palavras, trocas ortográficas: M/N, I/E, ES/AM.
	Produção de texto	Traçado incorreto das letras na escrita cursiva dificultando a leitura das palavras falta de acentuação das palavras, omissão e inclusão de letras, hipersegmentação de palavras, repetição de palavras na frase, escrita com apoio na oralidade: ANDANDO/ANDANO, trocas ortográficas: P/B, SS/S, Ç/S, M/I, Z/S, L/U, C/G, G/J, M/N.

Fonte: A Autora

O aluno 12 nasceu em 1999 e estava com 15 anos quando houve a coleta de dados, matriculado no 8º ano no ensino regular e na SRM-I desde 2012, em seu histórico escolar há registro de duas reprovações, uma na 2ª série dos anos iniciais e outra na 5ª série.

O encaminhamento para avaliação no contexto escolar foi mediante a queixa de dificuldade na compreensão, produção de texto, trocas ortográficas e para a resolução de cálculos matemáticos. Com a conclusão do processo avaliativo, foram identificadas dificuldades relacionadas à leitura, na qual o educando utilizava a decodificação para identificar as palavras, comprometendo a compreensão do que foi lido. Dificuldades em relação à escrita, trocas ortográficas, com omissão e inclusão de letras e a produção de texto.

Os dados colhidos com os professores da SRM-I e do ensino regular, apontaram para as dificuldades em relação à leitura, escrita de palavras e produção de texto, que foram pontuadas no processo avaliativo, mesmo o aluno tendo participado do AEE dois anos. O professor da SRM-I pontuou também, que houve avanço do aluno no que se refere à interpretação de texto lido por outra pessoa e, em relação à sequência lógica de ideias na produção textual.

Na análise das atividades de escrita, envolvendo ditado, cópia e produção de texto, foram observadas dificuldades relacionadas ao traçado incorreto das letras na escrita cursiva que dificultam a compreensão da palavra, além das trocas ortográficas, inclusão e omissão de letras, além de repetição de palavras na frase e hipersegmentação ao produzir texto, bem como regras gramaticais.

Quadro 17 – Dados do Aluno 13

ALUNO 13	
Data de Nascimento	12/12/2000
Idade	13 anos
Série Escolar	9º ano
Turno no ER	Vespertino
Turno na SRM	Matutino
Reprova/série	Não há reprovações em seu histórico escolar.
Primeira matrícula SRM	2012
Queixa	Dificuldade de coesão, não para na carteira, não se concentra nada lhe desperta o interesse, recusa-se a fazer os exercícios propostos.
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Apresentou pouca entonação ao ler e ao escrever foram observadas trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas.

Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Ritmo adequado e fluência. Identificou a ideia central do texto lido.	
Desempenho na SRM	Escrita com coerência, estrutura textual. Muito habilidoso na produção e criação de desenhos.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Pouca frequência na SRM, troca de letras e sílabas, letra com grafia irregular, regras ortográficas e gramaticais. Auxílio na interpretação de textos lidos.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Trocas ortográficas e fonéticas. Interpretação do texto lido. Traçado da letra, trocas e omissões de letras.
	Habilidades	Participação e liderança. Avanços em relação à fluência da leitura. Interpretação do texto ouvido oralmente. Estrutura textual e sequência lógica de ideias. Produção oral e escrita. Avanços em relação às regras ortográficas e gramaticais.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dificuldades ortográficas e gramaticais. Dispersão, apatia, negação, nervosismo e timidez nas atividades de leitura e na fala. Leitura silenciosa e interpretação do texto lido. Traçado das letras, trocas ortográficas, omissão e inversão de letras. Estrutura textual e sequência lógica de ideias.
	Habilidades	Interpretação de texto ouvido oralmente. Produção textual escrita.
Atividades de escrita	Ditado	Trocas ortográficas: Ç/SS, SS/S, Ç/S, CH/X, G/Q, AM/ÃO, S/Z, G/C.
	Cópia	Omissão de sílabas e inversão de letras.
	Produção de texto	Produção textual com coerência e sequência lógica de ideias, conhecimento acerca da estrutura textual, paragrafação e pontuação. Omissão de letras e trocas ortográficas: C/G, D/T.

Fonte: A Autora

O aluno 13 nasceu no ano 2000 e estava matriculado no 9º ano, sem reprovação, contudo por apresentar queixas, especificamente, em relação ao seu comportamento em sala de aula, foi encaminhado para avaliação no contexto escolar, passando a frequentar a SRM-I, após a conclusão do processo avaliativo, por terem sido identificadas dificuldades em relação à leitura e a escrita com trocas ortográficas.

Segundo os professores da SRM-I e de Língua Portuguesa, as dificuldades em relação à leitura e escrita ainda são apontadas, mesmo o aluno estando no AEE desde 2012. Em relação às dificuldades relacionadas ao comportamento apresentadas na queixa para o encaminhamento da avaliação no contexto escolar, são evidenciadas pelos professores, que acreditam ser um dos impedimentos para que o educando avance em relação aos conteúdos escolares.

Nas atividades de escrita no ditado, cópia e produção de texto, realizadas pelo aluno no final do ano letivo de 2014, apontaram que a maior dificuldade do

aluno ao registrar palavras, relacionam-se as trocas ortográficas, pode ser também percebido avanço em relação à produção de texto, na qual apresentou sequência lógica de ideias e conhecimentos acerca da estrutura textual e regras gramaticais.

Quadro 18 – Dados do Aluno 14

ALUNO 14		
Data de Nascimento	12/12/2000	
Idade	13 anos	
Série Escolar	9º ano	
Turno no ER	Vespertino	
Turno na SRM	matutino	
Reprova/série	Não há reprovações em seu histórico escolar.	
Primeira matrícula SRM	2012	
Queixa	Excesso na troca de letras nas produções e nas cópias e dificuldades de interpretação e raciocínio	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Dificuldade para ler, apresentando dúvidas e vacilações, assim como para interpretar. Em relação à escrita a aluna apresenta dificuldades na estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas, omissão e inclusão de letras e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Identificou a ideia central do texto lido.	
Desempenho na SRM	Desenvolvimento motor.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Pouca frequência na SRM. Estruturação de frases e textos, regras ortográficas e gramaticais. Auxílio na interpretação das leituras. Vocabulário restrito. Leitura segmentada.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Produção textual, trocas fonéticas. Pouca persistência, percepção, timidez, negação, dispersão e dificuldades de compreensão. Leitura oral, decodificação de palavras e interpretação do texto lido. Traçado da letra. Trocas ortográficas e gramaticais. Estrutura textual, regras gramaticais e ortográficas.
	Habilidades	Participação. Interpretação do texto ouvido oralmente. Sequência lógica de ideias e produção de texto oral.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dificuldades ortográficas e gramaticais. Assiduidade, dispersão, apatia, timidez em relação às atividades de leitura. Leitura silenciosa e interpretação de texto lido. Trocas ortográficas, omissão e inversão de letras. Estrutura textual, regras gramaticais e sequência lógica de ideias.
	Habilidades	Interpretação de texto ouvido oralmente. Produção de texto escrita.
Atividade de escrita	Ditado	Omissão e inclusão de letras, trocas ortográficas: X/CH, G/CH, SS/S, M/N, L/U, M/L, Ç/S, T/D, C/S, Z/S, RR/R, C/Z, T/O, B/P.
	Cópia	Omissão de letras e sílabas, falta de acentuação nas palavras, troca ortográfica: T/D.
	Produção de texto	Uso incorreto da letra maiúscula, omissão de letras, dificuldades em relação à estrutura textual, paragrafação e pontuação, trocas ortográficas: T/D, L/LH, M/N, U/A, V/F, E/I, J/CH.

Fonte: A Autora

O aluno 14 estava com treze anos no momento em que a pesquisa foi realizada, matriculado no 9º ano, no período vespertino, sem histórico de reprovações em sua vida escolar. Passou a ser atendido em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I em 2012, após a conclusão do processo avaliativo no contexto escolar, que aconteceu porque o educando apresenta queixa escolar de dificuldades na escrita, matemática e de compreensão.

Com a avaliação no contexto escolar concluída, foram identificadas dificuldades em relação à leitura, escrita e apropriação das regras gramaticais e ortográficas. Dificuldades também pontuadas pelos professores do AEE e de Língua Portuguesa, além da pouca assiduidade do aluno às aulas no ensino regular e os atendimentos na SRM-I.

Com a análise das atividades de ditado, cópia e produção de texto, foram evidenciadas dificuldades relacionadas às trocas ortográficas, omissão e inclusão de letras, apropriação das regras gramaticais e de estruturação textual.

Quadro 19 – Dados do Aluno 15

ALUNO 15		
Data de Nascimento	15/02/2001	
Idade	13 anos	
Série Escolar	6º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	vespertino	
Reprova/série	3ª série e 6º ano	
Primeira matrícula SRM	2011	
Queixa	Dificuldades para ler e escrever	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Leitura decodificada, ritmo lento, dificuldade para interpretar o texto lido. Trocas ortográficas, estruturação textual e regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram pontuadas habilidades no processo avaliativo.	
Desempenho na SRM	O desempenho na SRM não foi evidenciado nos relatórios semestrais.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Pouca frequência na SRM. Apático ao realizar as atividades propostas.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Atenção, negação frente às atividades de leitura, apatia, assimilação dos conteúdos. Leitura oral e interpretação de texto lido. Ortografia, estrutura textual, sequência lógica de ideias, regras ortográficas e gramaticais.
	Habilidades	Interpretação de texto ouvido por escrito. Traçado da letra.

Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dispersão, apatia, negação. Leitura oral e interpretação do texto lido. Traçado da letra, ortografia, trocas fonéticas, omissão e segmentação de palavras. Estrutura textual, regras gramaticais.
	Habilidades	Sequência lógica de ideias. Produção de texto escrita.
Atividades de escrita	Ditado	Omissão e inclusão de letras, trocas ortográficas: RR/R, Ç/S, SS/S, C/S, M/N, L/U, U/L, Q/K, N/M, J/X, AM/AN.
	Cópia	Inclusão de letras, omissão de letras e sílabas, trocas ortográficas: M/N, EM/EM, AM/AN, SS/S, C/S, E/A.
	Produção de texto	Omissão do título, omissão e inclusão de letras, dificuldades em relação a estrutura textual, paragrafação e pontuação, trocas ortográficas: RR/R, SS/S, L/U, M/N, Ç/S, Â/AM.

Fonte: A Autora

O aluno 15 nascido em 2001 e matriculado no 6º ano do ensino fundamental, estando fora da série escolar para sua idade, tendo em seu histórico escolar reprovações na 3ª série dos anos iniciais e no 6º ano. Foi matriculado pela primeira vez na SRM-I, após ser avaliado no contexto escolar, por apresentar como queixa, dificuldades para ler e escrever. Com a conclusão do processo avaliativo, foram identificadas dificuldades relacionadas à leitura e interpretação de textos e, na escrita com trocas ortográficas e apropriação das regras gramaticais e de estruturação textual.

O professor do AEE, em entrevista, apontou como dificuldades ainda apresentadas pelo aluno, impedimentos para ler, interpretar, para produzir textos e escrever ortograficamente as palavras, também identificadas pelo professor de Língua Portuguesa. Os docentes verbalizaram também que o educando apresentou avanços em relação à interpretação de texto lido por outra pessoa, traçado da letra na escrita cursiva e, na sequência lógica de ideias ao produzir texto.

A análise das atividades de ditado, cópia e produção de texto evidenciaram dificuldades relacionadas às trocas ortográficas, inclusão e omissão de letras, sílabas e a apropriação das regras da estruturação textual.

Quadro 20 – Dados do Aluno 16

ALUNO 16		
Data de Nascimento	20/09/1999	
Idade	14 anos	
Série Escolar	7º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	vespertino	
Reprova/série	1ª e 4ª série e 7º ano	
Primeira matrícula SRM	2012	
Queixa	Dificuldades significativas de aprendizagem, como falta de concentração, leitura defasada e dificuldades na interpretação de texto.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Decodifica letras e sílabas ao ler. Ao escrever as dificuldades são em relação a estrutura textual, trocas ortográficas pedagógicas e fonéticas, apresenta apoio na oralidade e uso das regras gramaticais.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram pontuadas habilidades em relação ao processo avaliativo.	
Desempenho na SRM	Participa das atividades propostas com empenho.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Pouca frequência na SRM. Leitura com dificuldade, fazendo trocas ao ler, dificuldades em relação à compreensão do que leu. Realiza as atividades de leitura e escrita sempre com auxílio. Estrutura textual, regras ortográficas e gramaticais.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Leitura, e escrita. Timidez, negação nas atividades de leitura. Decodificação das palavras. Interpretação de texto ouvido oralmente. Trocas ortográficas, omissão e inversão de letras. Estrutura textual, regras gramaticais e sequência lógica de ideias.
	Habilidades	Participação e empatia. Traçado da letra.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Dispersão, timidez, apatia. Interpretação de texto lido. Ortografia e trocas fonéticas. Regras gramaticais.
	Habilidades	Interpretação de texto lido por escrito. Traçado da letra. Estrutura textual e sequência lógica de ideias. Produção de texto escrito.
Atividades de escrita	Ditado	A atividade não foi realizada com a aluna.
	Cópia	Realizou a atividade corretamente.
	Produção de texto	A atividade não foi realizada com a aluna.

Fonte: A Autora

O aluno 16 estava matriculado no 7º ano quando da coleta de dados, com quatorze anos, estando aquém da série escolar esperada para sua idade, devido as três reprovações que teve em sua vida escolar, sendo na 1ª e 4ª séries dos anos iniciais e outra no 7º ano.

Passou a ser atendido na SRM-I em 2012, após ter sido avaliado no contexto escolar, por apresentar como queixa dificuldades significativas em relação à leitura e interpretação de textos. A conclusão do processo avaliativo apontou para um

processo inicial de leitura, decodificando as letras da palavra e, ao escrever, trocas ortográficas, apoio na oralidade e dificuldades em relação à produção de texto e as regras gramaticais.

Os professores da SRM-I e do ensino regular, em entrevistas, pontuaram como dificuldades do aluno: a leitura e a escrita apontadas no processo avaliativo, relacionando-as a pouca frequência do aluno no atendimento educacional especializado. Apontou como avanço, o traçado das letras na escrita cursiva, interpretação de texto e produção textual, apesar de também as pontuarem como dificuldades.

Pela pouca assiduidade ao AEE, o aluno realizou as atividades de ditado, cópia e produção de texto propostas para análise.

Quadro 21 – Dados do Aluno 17

ALUNO 17		
Data de Nascimento	21/02/2000	
Idade	14 anos	
Série Escolar	7º ano	
Turno no ER	Matutino	
Turno na SRM	vespertino	
Reprova/série	5ª série e 7º ano	
Primeira matrícula SRM	2013	
Queixa	Dificuldade de aprendizagem e desatenção.	
Dificuldades observadas na avaliação no contexto escolar	Ao ler comete erros como inversão de letras, sílabas e palavras, comprometendo a compreensão da leitura. E ao escrever trocas ortográficas pedagógicas.	
Habilidades observadas na avaliação no contexto escolar	Não foram evidenciadas habilidades no decorrer do processo avaliativo.	
Desempenho na SRM	Expressão, leitura e compreensão. Produção de texto com sequência lógica de ideias.	
Dificuldades apresentadas atualmente na SRM	Atenção. Trocas ortográficas.	
Entrevista com o professor da SRM	Dificuldades	Concentração, dispersão. Leitura silenciosa.
	Habilidades	Participação. Interpretação do texto lido oralmente. Estrutura textual e sequência lógica de ideias. Regras ortográficas e gramaticais. Produção oral e escrita.
Entrevista com o professor do ER	Dificuldades	Concentração, dispersão, apatia, nervosismo, timidez e negação perante as atividades de leitura. Interpretação do texto lido. Traçado da letra. Estrutura textual e regras ortográficas e gramaticais.
	Habilidades	Interpretação do texto ouvido com registro escrito. Sequência lógica de ideias e produção textual escrita.
Atividades de escrita	Ditado	Troca ortográfica: SS/S.
	Cópia	Atividade realizada corretamente.

	Produção de texto	Produção textual com coerência e sequência lógica de ideias, conhecimento acerca da estruturação textual, paragrafação e pontuação.
--	-------------------	---

Fonte: A Autora

O aluno 17 nasceu no ano 2000 e estava com quatorze anos no momento da coleta de dados. Estava matriculado no 7º ano do ensino fundamental, no turno matutino, por apresentar em seu histórico duas reprovações: uma na 5ª série e outra no 7º ano e foi matriculado pela primeira vez na SRM-I em 2013.

A avaliação no contexto escolar foi solicitada por apresentar, como queixa, dificuldades de aprendizagem e, com a conclusão do processo diagnóstico, foram evidenciadas dificuldades em relação à leitura, invertendo letras, sílabas e palavras, comprometendo a compreensão do que leu e, em relação à escrita com trocas ortográficas.

Em entrevistas com os professores do AEE e de Língua Portuguesa houve apontamentos para as mesmas dificuldades de aprendizagem, identificadas no processo de avaliação no contexto escolar, mas enfatizaram a dispersão percebida no aluno, como obstáculo para o avanço em relação aos conteúdos escolares.

A análise individual realizada possibilitou identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, que participaram do estudo em relação à leitura e escrita. Cabe ressaltar que na avaliação no contexto escolar desses alunos, a deficiência intelectual foi descartada, sendo as dificuldades apresentadas pelos mesmos, entendidas como distúrbios de aprendizagem.

É pertinente trazer para análise, a discussão acerca da leitura, interpretação e trocas ortográficas, elencadas como as maiores questões apontadas pela pesquisa.

Em se tratando do ato de ler, Ciasca (2008) destaca que:

O ato de ler envolve inúmeras associações entre símbolos auditivos, símbolos visuais e significados. Essa atividade que se automatiza rapidamente, na verdade, é uma das mais difíceis realizadas pelos seres humanos, por envolver processo linguístico, anatômico e neuropsicológico altamente complexos. Para ler oralmente, precisamos discriminar e processar visualmente os símbolos gráficos, por meio do processo de decodificação; depois temos de selecionar e identificar os equivalentes auditivos por um processo de análise e transformação, síntese e comparação.

Zorzi (apud CIASCA; CAPELLINI; TONELOTTO, 2008) faz considerações sobre o desenvolvimento da leitura pontuando que “[...] o processo de aquisição da leitura é individual, variável, dependendo da idade, maturação, de experiências culturais, de motivação e integridade do Sistema Nervoso Central (SNC) e Periférico (SNP), e de todo o desenvolvimento global”.

Em relação à escrita, o maior índice de erros elencados foram os relacionados às trocas ortográficas, omissão e adições de letras e apoio na oralidade, quando a análise realizada foi em relação ao registro de palavras. Em detrimento à análise da produção textual, as dificuldades apontadas foram acerca da estrutura textual e regras gramaticais.

Deste modo, é importante considerar o que é ortografia.

A norma ortográfica varia também em função da natureza instável da linguagem oral que não permite a produção de notações únicas e fiéis. Portanto, o código ortográfico é o conjunto de correspondências grafem/fonema específico de cada língua que é adquirido progressivamente de uma forma implícita para uma explícita que novamente se torna implícita (após automatização). (MOOJEN, 2009, p. 38).

A partir da definição de ortografia trazida pela autora, é considerado erro ortográfico, tratado na pesquisa como trocas ortográficas, pois a ortografia foi uma das maiores dificuldades de escrita apontadas pelos docentes. Torres (apud MOOJEN 2009, p. 42), pontua quatro dimensões do erro ortográfico: efeito destrutivo, deturpativo, construtivo e criativo. Nesse caso, o erro construtivo foi entendido como o mais apropriado em se tratando do atendimento educacional especializado para os alunos com transtornos funcionais específicos.

O erro construtivo, com valor filosófico ou epistemológico de descoberta da verdade, constitui um método de descoberta científica e de estratégia didática. Nesse caso, o erro é um ponto de referência importante na direção de nossas hipóteses para outros caminhos. Além de usar o erro como estratégia que envolve a atividade do aluno na redescoberta de conteúdos culturais, o professor pode valer-se do erro na análise de suas causas, compreendendo-o e propondo situações ou processos para que o aluno descubra as próprias falhas (TORRES apud MOOJEN, 2009, p. 42).

Em relação ao atendimento educacional especializado, o erro ortográfico apresentado pelos educandos, permite ser considerado como tentativas ou hipóteses de escrita, utilizadas na busca pela escrita correta da palavra. Ressalta-se

que comumente o espaço escolar trata o erro, e aqui não apenas o ortográfico, mais como falha do aluno, no qual é punido com a diminuição de notas, sem ser revisto e ensinado à forma correta.

Partindo da identificação do conceito de ortografia e de erro ortográfico, as dificuldades de escrita constatadas nos registros dos educandos que participaram da pesquisa identificadas como trocas ortográficas, foram descritas por Zorzi (2003), como sendo: substituições de letras que representam fonemas surdos sonoros, substituições de letras em razão das possibilidades de representações múltiplas.

De acordo com o autor, as substituições de letras que representam fonemas surdos sonoros, podem ser entendidas como:

Esse tipo de erro tem sido, tradicionalmente, considerado como 'troca de natureza perceptual auditiva', decorrente de dificuldades de percepção auditiva (TEDESCO, 1997), mais especificamente, de discriminação auditiva entre fonemas, no caso, diferenciados pelo traço de sonoridade. Em geral, este termo refere-se a uma habilidade para distinguir aspectos sonoros que diferenciam um fonema do outro (ZORZI, 2003, p. 64).

Este tipo de troca ortográfica ocorre quando o educando, ao registrar por escrito uma palavra, apresenta dificuldades em relacionar a letra a ser usada, ao som que a mesma representa, porque muitas vezes, essas à discriminação dos sons ouvidos e a imagem mental construída pelo educando não correspondem. Entre elas estão: P/B, B/T, T/D, D/T, C/G, S/Z, F/V, CH/J, J/CH, Z/C, G/Q, Q/G.

As trocas ortográficas por representações múltiplas são caracterizadas pelo mesmo som, a ser representado por letras diferentes, situação que para alguns educandos se torna difícil de ser entendida. Os casos de múltiplas representações são entendidos como representações da fala, cada som é representado por uma letra. Zorzi (2003) conceitua essas trocas como:

Os sistemas alfabéticos de escrita configuram-se por uma correspondência entre sons e letras. Algumas dessas correspondências são estáveis, ou seja, a um determinado som corresponde somente uma única letra. Esse é o caso do som /p/ que sempre é escrito pela letra 'p', ou o som do /d/ que tem uma relação de estabilidade com a letra 'd'. Entretanto, essa espécie de fidelidade entre letras e sons nem sempre se mantém e, se formos pensar na escrita do português, encontraremos situações diversas nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras e até mesmo o caso de uma só letra poder representar mais do que um som. Essa multiplicidade caracteriza o que está sendo denominado 'representações múltiplas': um som podendo ser representado por diferentes letras e, inversamente, uma mesma letra podendo escrever vários sons (ZORZI, 2003, p. 70).

Além das trocas ortográficas por substituições de letras que representam fonemas surdos sonoros e as relacionadas por representações múltiplas, o estudo identificou também, erros ortográficos causados por omissões de letras e sílabas, acréscimo e inversões de letras e a escrita com apoio na oralidade.

No caso das omissões, os registros escritos dos alunos mostraram que além de letras, também sílabas foram subtraídas das palavras. As omissões ocorrem no meio das palavras e no final das mesmas. Zorzi (2003, p. 85) explica que “[...] a omissão de letras não pode ser simplesmente justificada por uma dificuldade de origem visual, em termos de análise-síntese, discriminação ou memória”, o autor considera que as omissões podem estar relacionadas ao processo de segmentação fonêmica pouco desenvolvida; por não reconhecer todas as letras; confundir o som e o “nome” da letra; ou pela complexidade da sílaba que não é apenas consoante-vogal, de modo que, na fala, a pronúncia são de dois sons, na escrita pode ser três letras, consoante-vogais-consoante.

Em relação aos acréscimos de letras percebidos na análise das escritas, Zorzi (2003, p. 100), considera como causa, falhas nos procedimentos de correspondência entre letras e sons. Quanto a inversões de letras, nas palavras verificadas nos registros escritos, observou-se que estão relacionadas à rotação de letras, isto é:

As inversões correspondem a confusões ou alterações que dizem respeito à posição das letras, quer em relação ao próprio eixo (espelhamento ou rotação: p/q; d/b), quer em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra (mudanças de posição dentro da sílaba ou da palavra: ‘estava – setava’; ‘preto – perto’) (ZORZI, 2003, p. 98).

Quanto à escrita com apoio na oralidade, entende-se o registro escrito da palavra do mesmo modo como é pronunciada. Acredita-se que o aluno, em processo inicial de alfabetização, passa a compreender a escrita como representação da fala, mas no decorrer desse processo, é esperado que venha a perceber que a escrita apresenta uma convenção, de modo que não se escreve igual à forma como se expressa na oralidade.

As alterações que caracterizam o apoio na oralidade correspondem a uma tendência de se escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas, como uma espécie de transcrição fonética.

[...] A escrita apoiada na oralidade nada mais do que confirma forte influência que padrões acústicos e articulatórios, ou seja, os mecanismos da oralidade, exercem sobre a escrita, principalmente em suas etapas mais iniciais (ZORZI, 2009, p. 209).

Outro apontamento trazido pelo autor, em relação à escrita com apoio na oralidade, remete-se ao contexto social em que a criança está inserida.

[...] Consequentemente, existe uma forte tendência de se considerar como pessoas que falam errado, que são maus falantes, aquelas que apresentam um padrão linguístico distante daquele considerado como 'ideal' ou 'certo', e que tem sido atribuído, principalmente, às pessoas das regiões mais pobres. Essas variações tendem a ser marcadas pelo desprestígio, sendo a pessoa, nessas condições, consideradas culturalmente inferior (ZORZI, 2003, p. 90).

No decorrer da análise realizada acerca dos apontamentos, sobre a leitura e escrita dos educandos participantes do estudo, as dificuldades apresentadas estão relacionadas ao transtorno funcional específico nas áreas, para as quais são necessárias atividades direcionadas em todas as dificuldades levadas em consideração. De modo que, para que haja um desenvolvimento satisfatório, em relação a cada dificuldade abordada, é importante que, tanto o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – tipo I, quanto às disciplinas do ensino regular, tenham seus conteúdos organizados e direcionados ao melhor desenvolvimento dos alunos.

As especificidades apresentadas pelos alunos com TFE devem ser consideradas, quando da organização de ações pedagógicas voltadas ao planejamento de estratégias direcionadas à retomada dos processos de ensino da leitura e escrita.

Enfatizando a necessidade pontual desses alunos, a pesquisa e elaboração de recursos voltados aos conhecimentos necessários à formação do leitor e produtor de textos, é imprescindível que sejam elaboradas adaptações e flexibilizações, curriculares para os conteúdos a serem ensinados no contexto escolar. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita requer apoio e oferta por meio de políticas públicas, que assegurem a formação específica para os docentes que atuam no atendimento educacional especializado e no ensino de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificar se houve avanços em relação à leitura e a escrita e consequentemente o desempenho escolar dos alunos inseridos na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, por apresentarem indicativos de Transtornos Funcionais Específicos nas áreas de leitura e escrita, possibilitou, no decorrer da pesquisa, um estudo pontual sobre as políticas públicas disponíveis para o atendimento às especificidades de cada educando.

Ao analisar as políticas públicas, constatou-se que a partir da contribuição dos documentos internacionais, voltados para a garantia dos direitos humanos e o acesso e permanência à educação de qualidade, o Ministério da Educação no Brasil propõe, a partir dos atendimentos educacionais especializados, programas da educação especial, voltados para o atendimento às pessoas com deficiência.

As políticas públicas brasileiras visam atender as áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, mas não incluem os transtornos funcionais específicos. As dificuldades de aprendizagem voltadas, principalmente, à apropriação da leitura e da escrita, estão relacionadas ao fracasso escolar no contexto educacional brasileiro.

A iniciativa do Estado do Paraná, ao criar uma política pública interna tem possibilitado, desde 2011, a inserção dos alunos com dificuldades acentuadas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita de serem atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, entendendo as especificidades de cada um, ressalta contrapontos: ao mesmo tempo em que beneficia o aluno com o atendimento mais individualizado no AEE, pode causar rotulação e estigmatização à medida que exige parecer ou laudo clínico, fortalecendo no contexto da escola a cultura de se relacionar a medicalização ao fracasso escolar, dando ênfase à exclusão educacional e social.

No decorrer da pesquisa, em contato com a escola e com os professores, foi evidenciado que o atendimento educacional especializado para a vida escolar, dos alunos com indicativos de transtornos funcionais específicos nas áreas de leitura e da escrita, possibilitado para a rede estadual de educação paranaense, pode ser entendido como praticamente única estratégia pedagógica, direcionada ao fracasso

escolar daqueles que, por alguma razão, não se apropriaram das funções que permitissem tornar-se leitor e produtor de texto, entretanto observou-se pouco rendimento escolar desses alunos, fato que merece destaque frente à elaboração de novas políticas públicas voltadas as dificuldades para ler e escrever.

Pontuamos como fator importante para o desempenho escolar dos alunos com dificuldades acentuadas para ler e escrever o atendimento em contraturno, por ser o recurso pedagógico disponível no momento. Recomendamos mudanças em relação a formação docente e o acompanhamento da equipe pedagógica precisam ser melhor estruturados, dando suporte para o repensar do processo de ensino e aprendizagem e não deixar que o atendimento educacional especializado se torne mais uma prática excludente.

O sucesso escolar dos educando não está garantido pelo fato de estarem inseridos no programa de Sala de Recursos Multifuncional – tipo I é preciso ir além do acesso ao atendimento educacional especializado. É importante que ações pedagógicas sejam organizadas para que esses educandos façam realmente parte da inclusão educacional, prevista em lei. O aprofundamento teórico voltado às adaptações/flexibilizações é necessário para os professores do ensino regular e do AEE. Em se tratando de ações pedagógicas voltadas as especificidades dos alunos com TFE, foram observadas que, até o atual momento, não são disponibilizados programas voltados à formação continuada, para os professores, principalmente, os que atuam no ensino regular se apropriarem de informações acerca das dificuldades de aprendizagem, as características dos distúrbios de aprendizagem e, o trabalho que precisa ser planejado e desenvolvido para que haja apropriação dos conteúdos escolares.

A falta de planejamento dos órgãos responsáveis diante da formação docente contribui para um certo conformismo denominado pelo “não sei”, “não conheço nada a respeito da inclusão”, logo, “não posso pensar em nada diferente”. Todavia, na atualidade esses conceitos estão ultrapassados, uma vez que, a inclusão já aconteceu há algum tempo, e aqueles que estão inseridos no processo educacional e atuam na docência não podem continuar esperando que o saber venha até eles, é preciso ir em busca desse saber para que as dificuldades em planejar ações pedagógicas voltadas ao atendimento das especificidades possam ser elaboradas e colocadas em prática, possibilitando o educando de se desenvolver em relação aos conhecimentos escolares.

Apesar do esforço dos docentes, o pouco conhecimento acerca das especificidades, apresentadas pelo aluno com transtorno funcional específico, tem impedido ações pedagógicas mais efetivas e, voltadas às especificidades dos educandos. Esse fato foi observado a partir da análise das entrevistas com os professores do AEE e do Ensino regular, nas quais, em alguns momentos, as características apresentadas pelo aluno, não são consideradas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de fragilidade refere-se à adaptação ou flexibilização curricular, sendo, por muitos, considerada desnecessária, outros colocam a dificuldade que apresentam por não conhecerem o tema. O fato é que para alguns docentes, o encaminhamento para o atendimento educacional especializado basta, para que haja a apropriação dos conteúdos defasados, considerando-os como ação pontual e solução educacional para o educando. Mas a falta de integração observada entre os professores do ensino comum e do AEE no que se refere a elaboração das adaptações/flexibilizações curriculares é aqui apontada como uma das causas para

Em relação à avaliação no contexto escolar, todo o processo avaliativo está voltado para a identificação das dificuldades apresentadas pelo aluno, fato que impede o apontamento e, consideração das habilidades, potencialidades e aprendizagens apropriadas por cada um deles. Fato que permitiu perceber, que o processo avaliativo é ainda entendido do ponto de vista clínico, ou seja, a busca por diagnóstico é ainda ressaltada, mas a avaliação no contexto escolar como retomada da prática pedagógica escolar, permitindo que a educação de qualidade seja estendida a todos os alunos brasileiros, precisa ter seu conceito construído.

Quanto ao desempenho escolar dos alunos no ensino regular, aponta para o fato de que, mesmo muitos deles estarem vários anos no programa de atendimento educacional especializado, não têm sido suficiente para que as dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e a escrita, identificadas no processo avaliativo sejam superadas. Apesar de todo o trabalho realizado pelos docentes da Sala de Recursos Multifuncional – tipo I cabe elencar que as dificuldades pontuadas estão relacionadas às características apresentadas por pessoas com transtornos funcionais específicos, que, portanto requerem um trabalho pedagógico específico para cada educando.

Também em relação ao desempenho dos alunos, dois pontos precisam ser considerados: o primeiro se refere ao desenvolvimento da escrita que, no decorrer

da análise, a maioria dos alunos apresentou dificuldades ortográficas, bem como omissão, inclusão e inversão de letras, apoio na oralidade. Dificuldades que foram evidenciadas também na produção de texto, atividades em que, defasagem em relação a conhecimentos acerca da estrutura textual e regras gramaticais, também foram identificadas. As questões apontadas sobre a escrita estão relacionadas aos transtornos funcionais específicos, mas também se remetem a não conclusão do processo de alfabetização.

O segundo se refere à dificuldade relacionada à leitura e interpretação de texto, nas quais foi observado que o processo de identificação da palavra lida, se dá por meio da decodificação das letras, processo entendido como inicial na apropriação da leitura e o qual impossibilita a compreensão do que foi lido. Dificuldades relacionadas aos distúrbios de aprendizagem, mas que também podem ser acentuadas por metodologias inapropriadas.

Os dados revelados sobre o desempenho escolar dos alunos inseridos no AEE foram importantes e, permitiram concluir que mesmo havendo o Estado do Paraná contemplado em sua legislação para regulamentar a Sala de Recursos Multifuncional – tipo I, Instrução 016/11-SUED/SEED, haja vista que se pode ser considerado como avanço em relação à inclusão educacional, políticas públicas voltadas à formação docente, para atuar com alunos inclusos, tanto nos atendimentos educacionais especializados, quanto no ensino regular, precisam ser elaboradas. Uma vez que a pesquisa possibilitou conhecer as dificuldades apontadas pelos docentes, em relação à inclusão, fato apontado pelo desconhecimento ou conhecimento insuficiente, sobre o fracasso escolar e suas principais causas, principalmente, as voltadas para dificuldades de aprendizagem, deficiências e Transtornos Funcionais Específicos, bem como as adaptações e flexibilizações curriculares, que acabam por impossibilitar mediações pontuais acerca do desenvolvimento escolar dos educandos.

A guisa de conclusão ressaltamos as principais questões levantadas com a pesquisa, que permitiram conhecer como está o desempenho escolar dos alunos inseridos na Sala de Recursos Multifuncional – tipo I. Desse modo, destaca-se o processo avaliativo no contexto escolar, entendido ainda do ponto de vista clínico, como forma de diagnosticar o educando, que se relaciona também ao fato dos educadores buscarem, na área médica, as respostas para o fracasso escolar, excluindo-se do processo avaliativo, o qual tem por objetivo compreender o que tem

impedido o educando de se apropriar, satisfatoriamente, dos conteúdos escolares. Enquanto os educadores continuarem permitindo, que profissionais fora do contexto da escola decidam a vida escolar de seus alunos, não haverá avanço em relação ao entendimento sobre as causas do contexto escolar.

A presente pesquisa não pretendeu desconsiderar a importância da participação de profissionais da área da saúde no processo avaliativo, de modo que cada um deles contribui, significativamente, para a compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem. Esses profissionais complementam a avaliação no contexto escolar, como previsto na legislação e que de modo significativo, reafirma a importância do laudo para diagnóstico, não podem defini-la, pois o fracasso escolar precisa ser pensado do ponto de vista pedagógico, pois é no contexto da escola que as dificuldades aparecem.

A conclusão da avaliação no contexto escolar, só tem significado quando pensada como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, portanto os diagnósticos dados por profissionais da área da saúde, somente serão viáveis, quando os educadores o utilizarem como indicativo de que para além das dificuldades de aprendizagem, existe um ser humano com potencialidades a serem desenvolvidas no contexto da escola.

Deste modo, o fracasso escolar não pode continuar sendo entendido pelos educadores como responsabilidade exclusiva do aluno. Somente quando as dificuldades de aprendizagem forem pensadas, como parte do processo de ensino e de aprendizagem, é que mudanças poderão ocorrer em benefício do aluno e também do professor.

Outro ponto a ser destacado pela pesquisa, refere-se ao pouco entrosamento entre os professores do AEE e do ensino regular, no que se refere ao planejamento pontual para a efetivação de estratégias pedagógicas e adaptações e flexibilizações curriculares, que permitam ao aluno avançar em relação aos conteúdos escolares. Haja vista que foram evidenciadas, na análise do material dos alunos, a falta de sistematização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como atividades específicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Destaca-se também a importância dos educadores entenderem que os alunos de inclusão, não são exclusivos dos professores das salas de recursos multifuncionais – tipo I, e que, portanto não são estes os únicos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno. Mas que a inclusão educacional faz

parte do contexto escolar, e desse modo é de responsabilidade de todos os professores, bem como a equipe pedagógica, diretiva e o professor especialista.

Conclui-se que o desempenho escolar dos alunos inseridos no atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional – tipo I está aquém, do esperado e proposto pelas políticas públicas. As dificuldades pedagógicas apresentadas pelos educandos, no início do processo avaliativo, do qual foram encaminhados para o AEE, permanecem, para a maioria dos alunos, como mencionadas no decorrer deste estudo.

REFERÊNCIAS

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtornos do Déficit de Atenção/Hiperatividade**: diagnóstico e prática pedagógica. Maringá: EDUEM, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2005.

BRASIL. **Implantação de sala de recursos multifuncionais**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 4024, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Resolução nº 04/2009 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CAMPOS, R. A. O.; JACOBSEN, C. C. Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem e a Inclusão. In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. (Org.). **Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica**. Maringá: Eduem, 2012. p. 152-166.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CIASCA, S. M. **Distúrbios e dificuldades em crianças**: análise do diagnóstico interdisciplinar. 1984. 180f. Tese (Doutorado em Neurociências)– Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. DE F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 55-66.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias n. 23).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HOSPITAL DE OLHOS. **Síndrome de Irlen**. Disponível em: <<http://www.holhos.com.br>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

JACOBSEN, C. C. **A prova Brasil e o conteúdo escolar de língua portuguesa**: um estudo com as escolas paranaenses. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de leitura. In: _____. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: princípios e práticas educacionais. São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1983. p. 180-203.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 2002. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, L. V.; MORI, N. N. R. Desenvolvimento da escrita em sala de recursos. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Org.). **Educação e inclusão: estudo sobre as salas de recursos no Estado do Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010. p.159-184.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/ftp/declaracao.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 21 fev. 2015.

PARANÁ. **Consulta escola**. 2014. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/municipio/visao.xhtml?cid=1&cid=1>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PARANÁ. **Deliberação 02/2003**. Curitiba Conselho Estadual da Educação, 2003.

PARANÁ. **Instrução N. 016/11.** Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

ROSSATO, S. P. M; LEONARDO, N. S. T. Queixa escolar e educação especial: indagações necessárias. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural:** em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012, p. 113-138.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, J. M.; RIBEIRO, M. J. L; LEONARDO, N. S. T. Queixas escolares: analisando as práticas institucionais de encaminhamento. In: LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F. R.G; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar:** reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014. p. 61-78.

SOARES. M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2011.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria:** implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 354 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologia e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

VALLE, L. E. L. R. et al. **Aprendizagem na atualidade**: neuropsicologia e desenvolvimento na inclusão. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1983. (Obras Escogidas, v. 5).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J. L. Problemas de aprendizagem e ortografia: crianças escrevendo errado: o que fazer? In: ZORZI, J. L.; CAMPELLINI, S. (Org.). **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Pulso, 2009.

APÊNDICE A

Entrevista com Professor da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I

I – Identificação do aluno:

Escola: _____

Aluno (a): _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos

Ano escolar: _____ Nº Repetências: _____

II- Dados de Observação

1. Dificuldades apresentadas pelo aluno identificadas no processo avaliativo:

1.1. Como acontece a acolhida do aluno em sala de aula após a avaliação:

2. Como é realizado o Plano de Trabalho Docente? Tempo previsto?

3. Como é realizado o Plano de Atendimento Especializado? E o cronograma de atendimento?

4. Adaptações Curriculares elaboradas para o atendimento às especificidades apresentadas pelo aluno, no ensino comum:

5. Como é feito o acompanhamento do desempenho do aluno no ensino comum?

6. Participação no Conselho de Classe:

7. Comportamento apresentado pelo aluno durante o atendimento na SRM:

() dispersão () apatia () negação () participação () empatia () liderança () outros

7.1 Como é a participação do aluno nas atividades propostas em grupo?

8. Durante a realização de atividades que envolvem leitura, qual reação é demonstrada pelo aluno:
() boa participação () nervosismo () timidez () negação () apatia () outras (quais)

8.1. São percebidas dificuldades em relação à leitura, no que se refere a:

() leitura oral () leitura silenciosa () decodificação de palavras () interpretação do texto lido

8.2. Em atividades envolvendo interpretação de texto, o aluno apresenta maior habilidade ao:

() interpretar texto lido, oralmente () interpretar texto ouvido, oralmente

() interpretar texto lido, com registro escrito () interpretar texto ouvido, com registro escrito

9. Em relação à escrita, que observações podem ser apontadas (traçado da letra, ortografia, omissão, inclusão ou inversão de letras, entre outras)

9.1. Quanto às produções textuais do aluno, o que é possível pontuar no que se refere a:

9.1.1. Estrutura textual

9.1.2. Conhecimentos relacionados às regras ortográficas e gramaticais:

9.1.3. Sequência lógica de ideias:

9.1.4. Habilidade na produção textual:

() oral () escrita

10. Como o aluno participa dos jogos propostos na SRM? Que habilidades e dificuldades podem ser observadas?

11. De que maneira é realizado o acompanhamento do trabalho na SRM pela equipe pedagógica?

Outras observações:

Nome do Professor _____

Formação _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

Entrevista com Professor de Língua Portuguesa

I – Identificação do aluno:

Escola: _____

Aluno (a): _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos

Ano escolar: _____ Nº Repetências: _____

II- Dados de Observação

1. Dificuldades apresentadas pelo aluno em sala de aula:

2. Estratégias utilizadas para auxiliar o aluno frente as dificuldades escolares (intervenções realizadas pelo(s) professor (es) e equipe pedagógica):

3. Adaptações Curriculares elaboradas para o atendimento às especificidades apresentadas pelo aluno:

4. Comportamento apresentado pelo aluno em sala de aula:

() dispersão () apatia () negação () participação () empatia () liderança () outros

5. Durante a realização de atividades que envolvem leitura, qual reação é demonstrada pelo aluno:

() boa participação () nervosismo () timidez () negação () apatia () outras (quais)

5.1. São percebidas dificuldades em relação à leitura, no que se refere a:

() leitura oral () leitura silenciosa () decodificação de palavras () interpretação do texto lido

5.2. Em atividades envolvendo interpretação de texto, o aluno apresenta maior habilidade ao:

() interpretar texto lido, oralmente () interpretar texto ouvido, oralmente

() interpretar texto lido, com registro escrito () interpretar texto ouvido, com registro escrito

6. Em relação à escrita, que observações podem ser apontadas (traçado da letra, ortografia, omissão, inclusão ou inversão de letras, entre outras)

6.1. Quanto às produções textuais do aluno, o que é possível pontuar no que se refere a:

6.1.1. Estrutura textual

6.1.2. Conhecimentos relacionados às regras ortográficas e gramaticais:

6.1.3. Sequência lógica de ideias:

6.1.4. Habilidade na produção textual:

() oral () escrita

7. Outras observações:

8. Em relação às ações pedagógicas:

8.1. Como acontece a acolhida do aluno em sala de aula após a avaliação:

8.2. O planejamento das ações pedagógicas é realizado junto com o professor do AEE?

Nome do Professor _____

Formação _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE C

Atividades de propostas para produção dos alunos na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I

Ditado de palavras (Zorzi)

CAÇADOR	EXPLICAÇÃO	FAZER
CARROÇA	ASSALTOU	PRESENTE
TRAVESSEIRO	ZELADOR	CHURRASCO
CIMENTO	VIZINHO	ENXUGAR
QUEIXO	MACHUCADO	MANCHAR
GELATINA	TIJOLO	BANDEJA
GIRASSOL	JORNAL	COMERÃO
COMPRARAM	VIAJARÃO	FALARAM
SOLTOU	QUENTE	GUERRA
TANQUE	MANGUEIRA	SANGUE
QUEIMAR	MACARRÃO	COMBINAR
SERVIÇO	CATARÃO	ESTUDAM
EXEMPLO	QUATROCENTOS	BOMBEIRO

Produção de texto

☐ Quem sou eu?

Cópia

Por que me colocaram esses nomes?

Na cidade de Aranjuez, na Espanha, vivia um homem que tinha sobrenomes aos montes, mas nenhum nome.

Ele nasceu em Toledo, em 1911. Seus pais eram Alberto Garcia e Brigida Garcia.

O primeiro problema do nosso personagem aconteceu na hora do batismo.

— Como a criança vai se chamar? - perguntou o padre.

— Garcia _ respondeu-lhe o pai.

— Não é possível – replicou o religioso. — Então ele vai se chamar Garcia Garcia Garcia?

— É assim mesmo que eu quero – insistiu o pai, que era um homem inflexível.

O padre teve de aceitar porque, na Espanha, Garcia tanto pode ser sobrenome como nome. Um personagem famoso é Garcia Hurtado de Mendonza, um espanhol que veio para a América na época da Colônia.

Na escola, quase enlouqueceram o pobre Garcia Garcia Garcia com insistentes gozações. Chamavam-no de “Garcia três em um”. “Garcia elevado ao cubo”. “Garcia Trindade”.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: LER E ESCREVER NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS INSERIDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, que faz parte do curso de Mestrado em Educação e é orientada pela Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é verificar se houve avanços na leitura e escrita dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos que frequentam atendimento educacional especializado no programa de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I. Para isto a sua participação é muito importante, e se dará da seguinte forma: participação de entrevista voltada a descrição das dificuldades e potencialidades apresentadas pelos alunos participantes. Informamos que poderá ocorrer como risco o constrangimento na realização da análise do material do aluno e dos relatórios semestrais. Caso isso ocorra, a análise do material e dos relatórios não será realizada. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são: após a análise dos dados coletados, contribuir teoricamente com a inclusão educacional e a discussão sobre o atendimento dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos no ensino regular.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori.

_____ Data ____/____/_____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu Renata Adriana de Oliveira Campos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Renata Adriana de Oliveira Campos

Endereço: Rua: Martin Afonso, 1335

(telefone/e-mail) (44) 3269-6352 re.psicopedagogia@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada LER E ESCREVER NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS INSERIDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, que faz parte do curso de Mestrado em Educação e é orientada pela Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é verificar se houve avanços na leitura e escrita dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos que frequentam atendimento educacional especializado no programa de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e se dará da seguinte forma: *autorização para a análise do material escolar de seu filho (a). Será também realizada entrevista com o professor de Língua Portuguesa da turma em que seu filho (a) está matriculado e também entrevista com professor da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I.* Cabe ressaltar que o nome de seu filho (a) não será divulgado em nenhum momento da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar a participação na pesquisa ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa ou a seu filho (a). Informamos que os dados coletados serão utilizados somente para fins da pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confiabilidade, de modo a preservar sua identidade e a de seu filho (a). Informamos que poderão ocorrer riscos como: seu filho (a) sentir-se constrangido em fornecer seu material escolar para análise, caso isso ocorra será respeitada a vontade do aluno, não havendo, portanto análise de seu material. Os benefícios esperados são: verificar os avanços em relação à leitura e escrita dos alunos após a inserção na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, contribuir com o trabalho do professor em sala de aula e também do atendimento educacional especializado. Após o término da pesquisa, os professores participantes serão convidados a participar de uma reunião, na qual serão fornecidas informações sobre a análise realizada com o estudo, visando contribuir com o planejamento dos professores do ensino regular e da educação especial.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu Renata Adriana de Oliveira Campos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Renata Adriana de Oliveira Campos

Endereço: Rua: Martin Afonso, 1335

(telefone/e-mail) (44) 3269-6352 re.psicopedagogia@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br