



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ZENILDA FONSECA DE JESUS SOUZA

**MEDIAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS COM DISLEXIA: UM
OLHAR INVESTIGATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Salvador

2020

ZENILDA FONSECA DE JESUS SOUZA

**MEDIAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS COM DISLEXIA: UM
OLHAR INVESTIGATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Félix Marcial Díaz Rodriguez

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Zenilda Fonseca de Jesus.

Mediação docente de alunos com dislexia : um olhar investigativo na perspectiva inclusiva / Zenilda Fonseca de Jesus Souza. - 2020.
182 f.

Orientador: Prof. Dr. Félix Marcial Díaz Rodriguez.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Dislexia. 2. Mediação pedagógica. 3. Inclusão escolar. 4. Educação especial. I. Díaz Rodriguez, Félix Marcial. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.914 – 23. ed.

ZENILDA FONSECA DE JESUS SOUZA

**MEDIAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS COM DISLEXIA: UM OLHAR
INVESTIGATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Termo de aprovação como requisito para conclusão do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tese aprovada em 31 de março de 2020 pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Félix Marcial Díaz Rodriguez – Orientador _____
Dr. em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona (UPEJV-Cuba)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Maria Cláudia Silva do Carmo _____
Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia _____
Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Solange Lucas Ribeiro _____
Doutora pela UNICAMP. Brasil
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. UFBA, Brasil
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

#MEDIÇÃO DOCENTE E DISLEXIA NÃO HÁ COMO DESCONECTAR

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus por todas as coisas maravilhosas que tem me permitido viver, a Deus toda honra e toda glória.

Ao fazer uma retrospectiva do processo de construção desse trabalho, dei-me conta de que pude contar com a colaboração de muitas pessoas. A todas elas, obrigada. A algumas, entretanto, de modo particular, agradeço:

A José Alberto Rodrigues de Souza, meu esposo, companheiro de todas as horas, agradeço pela paciência, atenção, cuidado que tem comigo. Obrigada por seu amor e pelos momentos que se privou da minha companhia para que eu pudesse estudar, escrever o texto nas madrugadas, nas quais você também não dormia, pois sempre evidenciou compreender os momentos difíceis e solitários de um processo de doutorado.

Ao meu filho Ângelo Antônio Fonseca de Jesus Souza, pois a sua existência é a minha força para dar continuidade a todos os nossos projetos de vida, sem você o meu mundo não faria sentido. Grata pelo seu companheirismo, amizade, amor e conversas “maduras”, você é um presente de inestimável valor que Deus colocou de forma grandiosa em minha vida.

À minha família, pelos ensinamentos e ajudas oferecidas. Esta é mais uma de nossas conquistas. Sempre soube que poderia contar com vocês em qualquer momento de minha vida.

Ao meu orientador, Professor Dr. Félix Marcial Díaz Rodriguez pelo acompanhamento durante a trajetória do doutorado. As suas palavras demarcaram tempo e espaço em todas as etapas da investigação. Os momentos de diálogo contaram sempre com sua paciência e respeito à minha subjetividade. Profissional competente, conhecedor das etapas de um processo de doutorado, o que o fortalece de forma enriquecedora para orientar e dar as contribuições valorosas com base nas exigências que o percurso formativo requer. Obrigada pela atenção e carinho. Sou eternamente grata por ter tido a experiência de conviver com sua riqueza de saberes, os quais me engrandecem no âmbito pessoal e profissional.

Agradeço à Professora Solange Lucas Ribeiro pela valiosa contribuição na minha banca de qualificação do doutorado. Profissional que tenho como referência em meu processo formativo.

Meus agradecimentos ao Professor Félix Marcial Díaz Rodriguez e às professoras, Maria Cláudia Silva do Carmo, Patrícia Carla da Hora Correia, Solange Lucas Ribeiro e Susana Couto Pimentel, por terem participado da minha banca de defesa de tese de doutorado e pelas preciosas contribuições no aprimoramento desse trabalho.

Não poderia deixar de agradecer à amiga Gilcélia Santana Pires, pelos encorajamentos, pela leitura do memorial que seria entregue na seleção do doutorado, pelas aulas de inglês com objetivo de me preparar para a realização da prova de proficiência em língua inglesa, Gil, como carinhosamente as pessoas íntimas a chamam, assim como eu, obrigada por ter acreditando em meu projeto de doutorado e por me ajudar em momentos tão significativos em meu processo formativo.

Agradeço às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/GEPEE do Departamento de Educação da UEFS, grupo do qual faço parte como membro fundadora e permanente. Sem vocês, minha trajetória profissional estaria incompleta, pois faltariam algumas peças, como aquelas que são fundamentais para completarmos um jogo de quebra-cabeça, nesse jogo nenhuma peça é mais importante que a outra, pois sem uma delas o jogo não se completa. É exatamente assim que me sinto quando estou com vocês, por fazer parte do GEPEE, uma peça que sem as outras não consegue seu valor. Obrigada pela existência de cada uma de vocês em minha vida. Assim, agradeço a: Antonilma Santos Almeida Casto, Edinalma Rosa Oliveira Bastos, Isa Maria Carneiro (Professora da UEFS, aposentada), Lucimêre Rodrigues de Souza, Maria José Oliveira Duboc, Marilda Santos Carneiro (Professora da UEFS, aposentada) e Solange Lucas Ribeiro.

Agradeço aos professores do curso de doutorado que, durante o percurso das disciplinas, mediaram o processo de construção do conhecimento de modo a contribuir cada vez mais com minha produção e formação no doutorado.

Agradeço de modo especial à Professora Dra. Susana Couto Pimentel pelos

diálogos e contribuições valorosas quando me orientou no trabalho desenvolvido na Atividade de Trabalho individual Orientado/TIO, a qual faz parte da proposta curricular do curso de doutorado da Faculdade de Educação/UFBA. Seus ensinamentos sempre farão parte de minhas reflexões.

Quero agradecer à Escola onde a pesquisa foi realizada, pois me acolheu, abriu seu espaço para que pudesse realizar essa pesquisa. A todos os participantes da pesquisa, obrigada pela acolhida e contribuição significativa, a qual engrandeceu a investigação proposta com base no objeto de estudo trabalhado.

À coordenação e funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da FACED/UFBA, que sempre se colocaram à disposição nos momentos que precisei de informações acerca do curso, sempre estiveram presentes a atenção, o compromisso e a competência no atendimento por parte de todos que trabalham no programa com os quais tive a rica oportunidade de conviver. Em especial agradeço a Cleiton Lima e Eliene, os quais não fazem mais parte do quadro de funcionários da secretaria da FACED/UFBA, pelos diálogos, palavras acolhedoras e respeitadas, vocês transbordaram gentileza, acolhimento e humildade tornando o meu "CAMINHO", menos solitário.

Quando leio, somente escuto o que estou lendo e sou incapaz de lembrar da imagem visual da palavra escrita.

Albert Einstein (ROTTA e PEDROSO, 2016, p.135)

SOUZA, Zenida Fonseca de Jesus. **Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva.** 2020. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020.

RESUMO

Esta tese discute sobre a mediação docente com alunos com dislexia e tem como objetivo compreender como os docentes realizam a mediação com alunos com dislexia na escola pública no Ensino Fundamental I, no Município de Feira de Santana-Bahia. Para tanto, a fundamentação sustenta-se na teoria de Vygotsky e em estudos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando que essa implica no reconhecimento da diversidade, das características dos alunos, na elaboração de intervenções pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem dos alunos. A pesquisa centra-se na abordagem qualitativa e o Estudo de Caso foi utilizado como estratégia metodológica. No estudo empírico foram utilizados instrumentos como: a entrevista semiestruturada com as docentes, a observação direta e a análise de documentos escolares, a exemplo de relatórios, dossiês e atividades escolares para a obtenção de informações relativas ao planejamento das docentes para o desenvolvimento do trabalho em toda classe e atividades propostas para o aluno com dislexia. A pesquisa teve como *lócus* de estudo, a escola da rede pública no município de Feira de Santana-Bahia, tendo como sujeitos da pesquisa três docentes do Ensino Fundamental I que atuam na classe onde o aluno com dislexia está inserido. Os resultados dessa pesquisa, evidenciam que o aluno com dislexia está matriculado na escola, frequentando a sala de aula, porém não há o planejamento e estabelecimento de objetivos interdisciplinares para serem colocados em prática pelas docentes nos diferentes componentes curriculares que possam nortear o trabalho de mediação com o aluno com dislexia. Algumas mediações realizadas pelas docentes, com base em suas próprias iniciativas, no trabalho com o aluno com dislexia, como: repetição de informações, atuação como leitoras ou escribas, adaptações de atividades, proposta de atividades em dupla ou em grupo, sentar próximo ao aluno para mediar a realização da atividade, leitura de cada parágrafo do texto para fazer perguntas, no contexto e a forma que foram realizadas, se afastavam da real necessidade educacional especial do aluno com dislexia. A presença do aluno com dislexia na sala de aula não concretiza de fato que esteja vivenciando um processo de inclusão escolar, pois a falta de formação das docentes, implica em dificuldades na adaptação do currículo e das atividades propostas para o aluno com dislexia. Compreende-se que essa investigação fornece subsídios para o planejamento de novas ações docentes visando contribuir para avanços no processo de mediação docente de alunos com dislexia de modo que possa favorecer suas aprendizagens.

Palavras-chave: Mediação docente. Dislexia. Inclusão.

SOUZA, Zenida Fonseca de Jesus. **Teaching Mediation of Students with Dyslexia: an investigative view from an inclusive perspective.** 2020. 182 f. Thesis (PhD Program in Education) – Faculty of Education. Federal University of Bahia. Salvador. 2020.

ABSTRACT

This study discusses the teaching mediation with students diagnosed with dyslexia and aims to understand how teachers perform mediation with students with dyslexia and what meanings are attributed to it in Elementary School I in public schools in Feira de Santana. The reasoning was based on Vygotsky's theory and studies on special needs education in an inclusive perspective, considering that this implies the recognition of diversity, the characteristics of students, development of educational interventions aimed at improving the learning of students. The research focuses on qualitative analysis, using the empirical study and some research instruments for data collection such as: the interview, direct observation and analysis of school documents, reports, files, or any other medical records to obtain information on the planning teaching and school activities proposed for students with dyslexia. The research has, as a place of study, public schools in Feira de Santana town, in Bahia, whose participants are primary school teachers who work with students diagnosed with dyslexia. I understand that this research, by analyzing the data in depth, may provide a basis for planning new actions teachers to contribute to progress in the learning process of students with dyslexia. The results show that the student diagnosed with dyslexia is enrolled in school and attend classroom. However, there is no planning and practicing about interdisciplinary goals by the professors in all the different curricular components that could guide them with the teaching mediation with students diagnosed with dyslexia. Some mediations developed by the teachers took place in the teaching process. Those were based on the teachers' own initiatives. They worked with students with dyslexia by using repetition of information, interaction with them as readers or scribes. They also made adaptations of activities, proposed activities in pairs or in groups, by sitting next to the student to mediate the accomplishment of the activity, by reading each paragraph of the text to ask questions. But the way and context in which they were performed, it made the real special educational need distant from the student with dyslexia. The presence of a student with dyslexia in a classroom does not really make it possible for him to be experiencing a real school inclusion process, due to the lack of training by the teachers whot provide mediation conditions for the student's functional skills. It is understood that this study provides subsidies for the planning of new teaching actions in order to contribute to the improvement and support in the teaching mediation process of students with dyslexia.

Keywords: Teaching mediation. Dyslexia. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Classificação mais comuns de dislexia na literatura	55
Quadro 02	Prevalência da dislexia	58
Quadro 03	Ficha de acompanhamento do aluno com dislexia	63
Quadro 04	Distribuição da quantidade de alunos por turnos e grupos na Educação Infantil e anos iniciais no Ensino Fundamental I	75
Quadro 05	Legenda para análise dos dossiês	122
Quadro 06	Área língua portuguesa - leitura	122
Quadro 07	Oralidade	123
Quadro 08	Produção escrita	123
Quadro 09	Gramática	124
Quadro 10	Ortografia	124
Quadro 11	Revisão das produções	124
Quadro 12	Área ciências sociais: projeto lixo/critérios	125
Quadro 13	Área matemática/critérios	125
Quadro 14	Problemas de registro	126
Quadro 15	Geometria, medidas, gráficos e tabelas	126
Quadro 16	Área história e geografia. Projeto África	126
Quadro 17	Geografia	127
Quadro 18	Pesquisa: roda de discussão	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELAEE	Centro de Estudos Latino-Americanos para a Educação Especial
DR	Desenvolvimento Real
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GEPEE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial
INFANTE	Infância Terapia e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRANSE	Transformando a educação no primeiro grau
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA VISÃO INCLUSIVA ..	19
1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DA PESQUISA	24
CAPÍTULO II	29
2 MEDIAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR	29
2.1 A MEDIAÇÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	30
2.2 A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO PARA A CRIAÇÃO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	35
2.3 MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	39
CAPÍTULO III	45
3 DISLEXIA: BASES HISTÓRICAS E DIAGNÓSTICO	45
3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA DISLEXIA.....	45
3.2 DISLEXIA: CARACTERÍSTICAS, CLASSIFICAÇÃO E BASES NEUROLÓGICA...51	
3.3 DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA: DA (IN) VISIBILIDADE À INCLUSÃO ESCOLAR ..57	
CAPÍTULO IV	60
4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE EM ATENÇÃO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO COM DISLEXIA	60
CAPÍTULO V	70
5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	70
5.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E TIPO DE ESTUDO	70
5.2 O <i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	78
CAPÍTULO VI	80
6 MEDIAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS COM DISLEXIA: REVELAÇÕES DA PESQUISA	80
6.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO DISCURSO À PRÁTICA	81
6.1.1 Formação docente em atenção à dislexia	89
6.2 DISLEXIA E DIAGNÓSTICO: A (IN) VISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR...95	

6.2.1 Possíveis implicações da ausência de diagnóstico	104
6.3 MEDIAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS COM DISLEXIA.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	150
APÊNDICE I – Carta de pedido para realização da pesquisa.....	151
APÊNDICE II – Carta de autorização para realização da pesquisa	152
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante	153
APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista com o/a docente	155
APÊNDICE V - Roteiro de observação do ambiente escolar.....	156
ANEXOS:	156
ANEXO I – Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Básica/CEB UEFS	157
ANEXO II – Termo de convênio do Centro de Educação Básica da UEFS	178
ANEXO III – Publicação do termo de convênio do Centro de Educação Básica da Uefs no Diário Oficial	181
ANEXO IV – Autorização para divulgação de documentos da instituição	182

1 INTRODUÇÃO

As premissas norteadoras da inclusão sustentam-se no reconhecimento dos direitos humanos e na valorização das diferenças¹, desafiando as escolas no sentido de rever seus fundamentos, para que, de fato, possam atender às necessidades educacionais dos alunos.

Nesse sentido, vale ressaltar que a inclusão escolar é entendida, nesse trabalho, como um processo de inserção que contempla a participação coletiva e individual de todos os integrantes da instituição de ensino, onde suas diferenças são valorizadas e a mediação docente propicia a aprendizagem de todos os alunos em um contexto educacional comum.

A inclusão escolar, entendida dessa forma, se sustenta nos fundamentos teóricos de Vygotsky (1997), pois defende que as trocas dos sujeitos, oriundas dos processos interativos e das relações sociais são fundamentais para suas aprendizagens. Comunga com os princípios da Declaração de Salamanca², pois defende que o princípio norteador das ações desenvolvidas pela escola deve ser o de propiciar a mesma educação para todos os alunos, adaptando-se às suas necessidades, reafirmando assim, o direito de todas as pessoas à educação, princípio previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

As ideias de Vygotsky (1991) e seguidores são tomadas como referência para a discussão sobre mediação e inclusão escolar, pois defende que a condição para que as crianças passem por transformações essenciais que contribuam para o desenvolvimento de estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem está sustentada na qualidade das interações sociais.

A legislação brasileira, a exemplo da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) contemplam o

¹ A sociedade é marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas – físicas, sociais, intelectuais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas, etc. Neste estudo se compreende diferença como um componente da individualidade do sujeito, ou seja, considera sua especificidade.

² Resultado da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, documento elaborado por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos na cidade de Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994.

princípio da igualdade de direitos educacionais às pessoas com necessidades educacionais especiais/NEE no sistema regular de ensino, considerando a importância do desenvolvimento de propostas educacionais coerentes com as especificidades dos alunos.

O conceito de necessidades educacionais especiais/NEE conforme a Declaração de Salamanca (1994) abrange todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e aprendizagem; contudo, o conceito adotado nesse trabalho aplica-se para aqueles com diagnóstico de dislexia; apesar da política nacional de educação especial não considerar que aluno com dislexia constitui público alvo da inclusão, pois consideram apenas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), cabe pensar nos alunos com dislexia por compreender que também necessitam de ações pedagógicas planejadas intencionalmente pelos docentes para o favorecimento de suas aprendizagens; defendo o direito à igualdade e respeito às diferenças, pois os alunos com dislexia, assim como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, necessitam de mediação docente para que suas necessidades educacionais especiais sejam atendidas por meios de ações que visem à concretização da inclusão educacional. Reconhecer a dislexia, oficialmente, implicaria tomar as medidas necessárias que contribuiria para a generalização de sua identificação precoce e do planejamento e acompanhamento pedagógico adequado às suas reais necessidades educacionais especiais.

Orientações dos documentos legais, nacional e internacional, também são consideradas como fundamentos para a discussão sobre a inclusão escolar. Assim, esse entendimento ressalta a importância do docente como sujeito que pode contribuir para atenuar as práticas segregacionistas que, ainda hoje, marginalizam um bom número de alunos com diagnóstico de dislexia, por apresentarem obstáculos³ na aquisição ou no uso da leitura e/ou escrita, caracterizados pela disfunção do sistema nervoso central⁴.

³ Termo utilizado com base nos fundamentos teóricos da Epistemologia Convergente de Jorge Visca que define as barreiras de aprendizagem como obstáculo.

⁴ Caráter intrínseco do obstáculo que de acordo com (Huell; Estienne (2001), ocorre em função de uma “anomalia congênita do sistema nervoso central”

Os alunos que têm o diagnóstico de dislexia do desenvolvimento⁵ em virtude de comprometimento do sistema fonológico, enfrentam barreiras na aprendizagem, falhas no processamento, programação e execução da linguagem-aprendizagem.

Nesse sentido, é de fundamental importância que o docente, na sala de aula, propicie através da mediação, situações didáticas que estejam voltadas para o atendimento das reais necessidades educacionais dos alunos com dislexia, de modo a potencializar as habilidades fonológicas e lexicais, visando a diminuição das alterações do processamento da linguagem e o favorecimento de suas aprendizagens. Essa é a discussão assumida nesse trabalho. Superar a visão classificatória que se impõe ao aluno com dislexia, vivenciar a sala de aula como um lugar distante de sua compreensão, de seu mundo, de suas interações sociais. Pretende-se também avançar na discussão sobre inclusão escolar, especificamente dos alunos com dislexia, de modo a pensar na atenção à diversidade⁶, sendo a mediação docente relevante para que os alunos com dislexia aprendam.

Visando conhecer sobre o construto teórico já produzido sobre a temática, procedi⁷ com a realização de um levantamento de pesquisas registradas no Banco de teses e dissertações em sites de Domínio Público, Scielo e Repósitório Institucionais, mediante a utilização dos descritores mediação docente e dislexia, na intenção de considerar apenas aquelas voltadas para a área de educação, relacionadas à prática pedagógica no ensino fundamental I.

Na área de educação, no Domínio Público, encontrei quatro produções intelectuais de mestrado que pesquisaram sobre a dislexia e não encontrei nenhuma produção de doutorado. A primeira realizada no Programa de Pós-graduação da Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE teve como objetivo investigar como as dificuldades de aprendizagem eram percebidas pelos professores e se esses demonstravam ter os conhecimentos imprescindíveis para atender às necessidades dos alunos com dislexia; a segunda pesquisa realizada na Universidade Estadual Paulista/UNESP-Marília buscou discutir sobre a eficácia do Programa de

⁵ Aprofundarei sobre dislexia do desenvolvimento, foco desse trabalho, no capítulo três ao abordar sobre as bases neurológicas da dislexia.

⁶ Diversidade é entendida a partir do conceito de Fleuri (2006), como integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que possibilita a ativação do potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com o seus contextos.

⁷ Faço uso da primeira pessoa em grande parte do trabalho para demarcar minha posição discursiva.

remediação fonológica em escolares com dislexia de desenvolvimento, a terceira, também realizada na Universidade Estadual Paulista/UNESP-Marília, investigou sobre a Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia e a quarta, realizada na Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, teve como objetivo verificar os efeitos da tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com dislexia do desenvolvimento.

Ressalto que não encontrei produção com a temática voltada para a mediação docente com alunos com diagnóstico de dislexia. Diante disso, torna-se imprescindível a realização de estudos e pesquisas que contribuam com a eficácia da proposta inclusiva. A legislação brasileira, LDB, 9.394/96, sinaliza para a inclusão como um imperativo, mas a presença de alunos com diagnóstico de dislexia na escola ainda se constitui um desafio para o docente, tendo em vista a dificuldade que possui para lidar com as diferentes formas de aprender presentes na sala de aula, considerando também nesse contexto alunos com dislexia por apresentarem comprometimento do sistema fonológico, falhas no processamento, programação e execução da linguagem, na aquisição ou no uso da leitura e/ou escrita, caracterizados por um transtorno do neurodesenvolvimento com origem biológica.

Na continuidade das consultas sobre estudos já realizados sobre a temática, constatei que, nos últimos anos, a dislexia tem sido objeto de estudo de diversas áreas como: Saúde Coletiva, Psicologia, Medicina e, principalmente, Fonoaudiologia. Profissionais dessas áreas realizam pesquisas que contribuem para o fortalecimento da atuação da área multidisciplinar frente à dislexia mediante combinações de valiosas fundamentações teórico-científicas.

Na realização de levantamento de produção internacional, a exemplo da pesquisa realizada no ano de 2000 por Arturo Pinto Guevara sobre Tratamiento de la dislexia: seguimiento, no Programa de Doctorado em Educación na Universidad de Estocolmo, constatei que existem estudos sobre a temática e temas afins. Outros estudos mostram que se tornou possível o estabelecimento de relação entre o comprometimento clínico e laboratorial e a dislexia, graças ao progresso tecnológico que propiciaram o desenvolvimento dos exames por imagem, com certo grau de sofisticação, somados a esses novos estudos na área da genética e do aprimoramento das técnicas anatomopatológicas.

É importante destacar que o diagnóstico precoce da dislexia necessita da

competência de vários especialistas, mas o destaque principal encontra-se no docente na sala de aula. Por isso, a importância do preparo adequado do docente para perceber os obstáculos enfrentados pelos alunos com dislexia, em seu processo de aprendizagem e para a proposição de ações e medidas que possam assegurar a remoção de barreiras atitudinais e pedagógicas essenciais para a efetivação do processo de inclusão.

Comungo com Barbosa (2000, p.18), ao expressar que: [...] “não se pode isolar a atividade acadêmica do processo relacional da existência do sujeito que produz tal atividade, seja acadêmica ou de outra natureza”. Nesse sentido, considero relevante apresentar alguns aspectos relacionados às minhas experiências formativas e acadêmicas, elementos que me impulsionaram a fazer a seleção para o doutorado, bem como a escolha do Programa/Linha de pesquisa e proposta de investigação. Compartilho algumas palavras sobre minha trajetória de vida que evidenciam minha imbricação com o objeto de estudo.

1.1 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA VISÃO INCLUSIVA

O caminho que venho percorrendo, na dedicação ao trabalho com pessoas que apresentam obstáculos na aprendizagem, é marcado pelo desejo constante e inquietador de poder contribuir para que o sujeito aprenda, de forma significativa, tornando-se sujeito de sua própria história, capaz de enfrentar desafios e abrir novos espaços de conquistas que favoreçam o desenvolvimento de sua cidadania.

Em 1994, após conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, iniciei um trabalho de observação, na Clínica Infância, Terapia e Educação/INFANTE – Feira de Santana/Bahia, na área de Educação Especial, principalmente, com crianças com deficiência mental.

Após o término do período de observação, aproximadamente três meses, fui contratada como Coordenadora Pedagógica dessa Instituição, e comecei a desenvolver situações didáticas que favorecessem mudanças no planejamento de atividades voltadas para o trabalho na área de estimulação sensório-motora e reabilitação.

Essa experiência, como coordenadora do Setor de Reabilitação foi, para mim, desafiadora e fascinante, pois, enquanto estudante de Pedagogia, sonhava em realizar um trabalho capaz de mudar a realidade dos educandos, no tocante à reprovação e ao fracasso escolar. Esse sentimento se fortalecia a cada leitura, a cada reflexão acerca dos princípios e métodos de educação, e à análise da relação teoria e prática pedagógica. A inquietação com a área de Educação Especial se fazia presente na sala de aula, quando era estudante do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, nos diálogos com os professores, pois não tive o privilégio de cursar qualquer disciplina, nessa área, devido à inexistência de componentes dessa natureza nos cursos de formação de professores, na época. Mesmo assim, escrevi o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia/TCC-Monografia, intitulado “O processo de aquisição da leitura de crianças com deficiência mental leve”.

Ao assumir a Coordenação do Setor de Reabilitação da Clínica INFANTE, passei a orientar as professoras, no sentido de possibilitarem à criança sua interação com o objeto de estudo, por meio da experiência, vendo, tocando, sentindo, manipulando, aproveitando as atividades do dia-a-dia para o aprendizado e criando situações de aprendizagem para o ato da leitura e da escrita.

Meu desejo de fazer um curso de Especialização em Alfabetização, em 1995, na UEFS, fundamentado na concepção construtivista de educação, foi fortalecido pela necessidade de oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais um atendimento educacional que contribuísse, cada vez mais, para o desenvolvimento de suas potencialidades, principalmente àquelas crianças que evidenciavam evolução na linguagem oral e escrita, concentração, percepção e coordenação motora.

Esse curso possibilitou-me atuar de maneira diferente, junto às crianças com déficit intelectual, pelo conhecimento sobre os modos como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita. Mediante essa concepção, resultados positivos foram alcançados: algumas crianças, com as quais trabalhava, avançaram no nível de escrita.

Na continuidade da trajetória, a ausência de respostas diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, que a mim eram encaminhadas para avaliação pedagógica na coordenação da Clínica INFANTE, conduziu-me a buscar

conhecimentos relacionados com o processo de aprender do sujeito, na tentativa de compreender os mecanismos facilitadores e dificultadores presentes nesse processo. Fazia-se urgente, buscar outra formação que me possibilitasse conhecer o sujeito cognoscente, enquanto ser constituído de múltiplas dimensões. Diante disso, a tomada de consciência: a Pedagogia não mais respondia às minhas inquietações. Então, iniciei, em 1997, na Universidade Católica do Salvador/UCSAL, a formação em Psicopedagogia, fundamentada na Epistemologia Convergente de Jorge Visca. Este paradigma consiste na assimilação recíproca de contribuições da Psicanálise, da Escola Piagetiana e da Psicologia Social.

Os postulados básicos da Epistemologia Convergente ampliaram minha visão do ser cognoscente, pois exigiram muitas reflexões, leituras e aprofundamento das teorias relacionadas com as ações de aprender e ensinar, não apenas no sentido da prática didático-pedagógica, mas também no substrato epistemológico que delas se origina para a formação do sujeito que aprende.

Na atuação da psicopedagogia clínica vinha me deparando, constantemente, com crianças que frequentavam escolas regulares, encaminhadas para avaliação psicopedagógica, com diagnósticos escolares que apontavam para a incapacidade das mesmas de aprender e de continuar evoluindo em áreas específicas de aprendizagem sistemática.

Algumas dessas crianças, submetidas à avaliação psicopedagógica, não apresentaram dificuldades de aprendizagem, ou seja, o diagnóstico psicopedagógico não confirmava os resultados do diagnóstico escolar, nem do conseqüente prognóstico apresentado.

Nesse sentido, com vistas a compreender essa problemática que envolve a suspeita diagnóstica da escola e o diagnóstico clínico, fiz o curso de mestrado em Educação Especial, na Universidade Estadual de Feira de Santana, através do Convênio com o Centro de Estudos Latinoamericanos para Educação Especial/CELAEE-Cuba, o qual se integrou a essa caminhada, pois julguei oportuno o momento para buscar uma resposta a essa problemática, com a qual vinha sendo, permanentemente confrontada, pois, quando colocada frente à frente com esta situação, percebia que seria uma contribuição valiosa propor aos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental um modelo de diagnóstico psicopedagógico para a identificação das necessidades educativas de seus alunos,

pois poderiam, a partir das indicações apresentadas, mudar, teórica e metodologicamente, a prática de diagnóstico escolar, tornando seus resultados mais próximos da realidade.

Apresentei, em julho de 2002, ao Programa de Mestrado em Educação Especial UEFS/CELEE-CUBA, a dissertação intitulada: “Diagnóstico psicopedagógico para identificação das necessidades educativas dos alunos: um enfoque curricular”, sob a orientação do professor Dr. Santiago Antonio Borges Rodrigues – CELAEE/Cuba e da professora Dra. Jacy Célia da Franca Soares – UFBA/Brasil. Experiência que muito me enriqueceu, pois possibilitou um contato com competentes pesquisadores em Educação Especial e Psicopedagogia. Os resultados da pesquisa apontaram as dificuldades dos docentes para atuar com alunos que apresentavam obstáculos em seu processo de aprendizagem, na aquisição ou no uso da leitura e/ou escrita.

Nesse contexto, participei da implantação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial-GEPEE-UEFS, na Universidade Estadual de Feira de Santana, da implantação do curso de Especialização em Educação Especial, do qual fui docente da disciplina Prática Educativa em Educação Especial e vice-coordenadora da 3ª turma ofertada. O grupo realiza pesquisas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Quando optei em pesquisar sobre mediação docente com alunos com dislexia, rememoro minha experiência na atuação da psicopedagogia clínica com atendimento a crianças com dislexia, assim como, contatos com escolas públicas e particulares para discussões sobre propostas de adequações curriculares para a prática pedagógica com alunos com dislexia, momentos em que observei a carência dos docentes, nesse campo, evidenciando a necessidade de investimento na construção de bases teóricas e práticas que possibilitem mediações no contexto escolar, em atenção às necessidades educacionais dos alunos.

Constatedei nos encontros com os docentes que esses apresentam algumas dificuldades para lidar com os alunos com diagnóstico de dislexia, como por exemplo: no campo das adaptações curriculares não há preocupação com as especificidades e/ou diferenças apresentadas pelos alunos no que se refere à leitura à escrita, nas diversas temáticas trabalhadas na sala de aula, não são pensados os critérios para a realização de atividades em atenção às reais necessidades

educacionais dos alunos com dislexia, o quê, como e que formas de organização do ensino são mais eficientes para a aprendizagem e o quê, como e quando avaliar se afastam das propostas de atividades colocadas em prática.

Somando a essas constatações, os ritmos de aprendizagem dos alunos não são considerados e os docentes desconhecem os sintomas da dislexia e a relação desses com os obstáculos na aprendizagem dos alunos. Percebo que, embora existam avanços importantes sobre legislações e documentos que fundamentam as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, esses avanços ainda estão distantes da mediação docente com alunos com dislexia, no contexto escolar.

Nessa direção, a pesquisa, nesse momento da minha história de vida, não só me aproxima cada vez mais da temática, mas da necessidade de ressignificá-la em outros tantos espaços/tempos, pois poderá contribuir com as discussões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e possibilitar reflexões que possam contribuir para a viabilização concreta de políticas de formação docente, que dimensione a inclusão escolar como um conceito que deve ser situado no contexto social e político atual.

Tomo também as experiências atuais como docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, vinculada à área de Prática de Ensino, na atuação como professora das disciplinas Práticas pedagógicas em Experiências Educacionais Escolares, Didática e Educação Inclusiva, nos cursos de formação de professores, que suscitam reflexões e debates sobre a prática pedagógica e sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais (PNE) na escola regular, como impulsionadoras para a realização desta pesquisa, pois tenho observado de maneira inquietante, as diversas realidades apresentadas pelos alunos cursistas sobre o processo de inclusão e sobre as dificuldades que os docentes enfrentam, na prática, com alunos que apresentam obstáculos específicos de aprendizagem.

Considero também, que esta pesquisa, me permite dar continuidade aos estudos realizados na pesquisa do mestrado⁸ quando busquei resposta para os modos como os professores realizavam a identificação das necessidades educativas

⁸ Pesquisa realizada no período de 2000/2002, no curso de Mestrado em Educação Especial/Convênio entre a Universidade Estadual de Feira de Santana e o Centro Latino Americano para Educação Especial/CELAEE- Cuba.

dos alunos, pesquisa realizada em uma escola da rede pública no Município de Feira de Santana.

Ressalto também minha participação como membro, de uma Comissão Permanente de Trabalho para implantar ações relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS e minha participação, em 2012, de curso de formação na Associação Brasileira de Dislexia/ABD.

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA, na linha de pesquisa: “Educação e Diversidade”, por apresentar relação intrínseca com a minha formação, experiência profissional, pois acredito no papel da educação como uma instância que possibilita o exercício da reflexão, indispensável para a construção de uma lógica social que oportunize a experiência com a diferença, característica inerente à espécie humana.

Portanto, investigar sobre mediação docente de alunos com dislexia, constitui-se uma necessidade para encaminhamento de atividades acadêmicas e sociais que possam contribuir para avanços nos seus processos de aprendizagem; no desejo de aprender/fazer pesquisa; na busca pela compreensão de como os docentes estão desenvolvendo a mediação com alunos com dislexia.

Assim, a expectativa é que após a realização da pesquisa, sejam ampliadas as discussões a respeito da temática nas diversas instâncias em especial no contexto da escola e com a contribuição de futuras produções para divulgação da experiência, visto que o objeto de estudo tem relação profunda com minha trajetória na educação e na atuação da psicopedagogia, com o compromisso político assumido diante da inclusão educacional. Diante das razões apresentadas, foram definidos o problema e os objetivos da pesquisa.

1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, a minha compreensão segue na direção de que não se pode pensar em um contingente que varia entre 5 a 15% da população mundial, em idade escolar como aponta o DSM V (2014) que apresenta dislexia,

sem se atentar para a importância da mediação docente, visando o favorecimento da aprendizagem dos alunos com diagnóstico de dislexia. É importante destacar que, no Brasil, a estimativa é de 5 a 10%, como apontam Ciasca, Lima e Ribeiro (2016).

Nesse sentido, Díaz (2011) adverte que:

A dislexia é geralmente detectada e conseqüentemente diagnosticada na idade escolar, principalmente nas primeiras séries... Digo geralmente porque existem indicadores precoces que nos permitem, a partir de uma aguda observação, descobrir alguma tendência a uma futura dislexia. (DÍAZ, 2011, p.302)

Faz-se ímpar que o docente esteja atento ao que preconiza a Declaração de Salamanca, considerando que as condições intelectuais das pessoas com dislexia estão preservadas e que a dislexia ocorre em sujeitos que não tem comprometimentos na visão, audição e problemas psíquicos, mas apresentam comprometimento no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que interfere em maior ou menor grau, na compreensão da leitura, nas habilidades da escrita ortográfica e da produção textual. Deste modo, atentemos para o fato de que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.61)

Assim, pensar na mediação docente, considerando que as diferenças individuais dos alunos devem ser valorizadas, na sala de aula, para que possa proporcionar situações de aprendizagem que favoreçam a zona de desenvolvimento proximal, entendida neste estudo de acordo com a definição dada por Vygotsky (1960), traduzida por González Rey (1995, p.41), também defendida por Díaz (2011, p.49) que significa a “diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação ou a colaboração de adultos ou colegas mais capazes”, é necessária à proposição de situações didáticas que respeitem suas individualidades e potencialidades, pois é o que se espera de uma prática pedagógica na perspectiva

inclusiva.

Neste sentido, delinea-se o problema da pesquisa: Como os docentes realizam a mediação com aluno com dislexia no Ensino Fundamental I na escola pública de Feira de Santana⁹?

É de fundamental importância informar que, ao mencionar o termo dislexia, neste trabalho, estou me referindo à dislexia do desenvolvimento, a qual aborda sobre dificuldades que os alunos apresentam na aquisição e no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, caracterizado por um rendimento em leitura inferior ao esperado para a idade que não está relacionado com comprometimento da inteligência, pois as dificuldades estão presentes desde os primeiros anos de escolaridade da criança e não porque surgem posteriormente e em decorrência de uma lesão cerebral a qual configura-se uma dislexia adquirida.

Para responder ao problema exposto, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender como os docentes realizam a mediação com aluno com dislexia no Ensino Fundamental I na escola pública de Feira de Santana. E como objetivos específicos: identificar se as formas de mediação realizadas pelo docente favorecem a aprendizagem do aluno com dislexia; analisar as atividades planejadas para a mediação com aluno com dislexia e a adequação às reais necessidades educacionais e identificar as dificuldades encontradas pelo docente na mediação com aluno com dislexia.

Nessa perspectiva, a pesquisa centra-se na abordagem qualitativa e o estudo de caso foi utilizado como estratégia metodológica. No estudo empírico, foram utilizados os instrumentos como: a entrevista, a observação direta e a análise de documentos escolares, como relatórios, dossiês, ou quaisquer outras formas de registro para a obtenção de informações relativas ao planejamento do docente e as atividades escolares propostas para os alunos com diagnóstico de dislexia. A pesquisa teve como *lócus* de estudo, uma escola pública na cidade de Feira de Santana-Bahia, tendo como participantes docentes do ensino Fundamental I que trabalham com aluno com diagnóstico de dislexia.

Na parte introdutória, apresento alguns aspectos de minha experiência

⁹ Município do interior do Estado da Bahia, localizado a 107 Km da capital Salvador e que possui 606.139 habitantes de acordo com os dados do IBGE (www.ibge.gov.br – Acesso em 17/05/2014).

formativa e acadêmica, trajetórias que me impulsionaram a realizar a pesquisa de doutorado, meu imbricamento com o objeto de estudo, bem como a problemática e problema de pesquisa, os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, os objetivos e aspectos gerais da produção. Nos capítulos que constituem o trabalho, apresento à revisão de literatura, a metodologia da pesquisa, a discussão e análise dos dados e os resultados.

No segundo capítulo, intitulado “Mediação docente e inclusão escolar” abordo sobre a mediação como elemento estruturante das funções psicológicas superiores, a relevância da mesma para a criação de zona de desenvolvimento proximal e a mediação docente na perspectiva inclusiva. Destaco, no capítulo, a ênfase aos estudos de Vygotsky para fundamentar os estudos sobre a categoria da mediação.

No terceiro capítulo, discorro sobre Dislexia: bases teóricas e diagnóstico. Nessa direção, discuto as perspectivas conceituais da dislexia, características, classificação e bases neurológicas da dislexia, assim como diagnóstico da dislexia, da (in) invisibilidade à inclusão escolar, reflexões que contribuem para a compreensão do diagnóstico de dislexia, visão científica e educacional.

No quarto capítulo abordo sobre a importância da mediação docente em atenção às necessidades educacionais especiais do aluno com dislexia, explicitando o papel preponderante do docente no processo de escolarização do aluno com dislexia e apresento algumas sugestões que podem ser consideradas no trabalho de mediação do docente com o aluno com dislexia.

No quinto capítulo trato sobre “O percurso metodológico da pesquisa” em uma abordagem de pesquisa qualitativa, descrevo o enfoque epistemológico da investigação, o tipo de estudo e sua justificativa, o *lócus* e sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

No sexto capítulo, apresento os achados da investigação, sem perder de vista a relação entre o material empírico com os referenciais teóricos que respaldam o estudo. Apresento a análise das informações coletadas na pesquisa, síntese decorrente do exercício de interpretação realizado em torno do objeto de pesquisa buscando expressar as compreensões que considere fundamentais no conjunto da análise.

Para finalizar a escrita, no momento que esta produção se debruça, apresento as considerações finais da tese, uma síntese reflexiva das análises desenvolvidas sobre a mediação docente de aluno de dislexia e apresento algumas sugestões que podem ser consideradas pelo Poder Público Municipal e por escolas públicas do Município para redimensionar o trabalho de mediação docente com aluno com dislexia. Compreendo que essa investigação, mediante a análise dos dados apresentados, poderá fornecer subsídios para o planejamento de novas ações docentes, visando contribuir para avanços no processo de aprendizagem dos alunos com dislexia.

CAPÍTULO II

2 MEDIAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. (REGO, 1995, p. 50).

A discussão sobre mediação docente e inclusão escolar assumida neste trabalho, perpassa pela compreensão de que o homem em sua relação com o mundo tem um papel ativo, pois ele é sujeito do processo de construção de conhecimento e as suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento e linguagem) desenvolvem-se na sua interação, em atividade com o mundo, ou seja, na sua relação com o meio sociocultural. Isso significa que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, são processos mediados culturalmente.

De acordo com L. S. Vygotsky (1896-1934), renomado psicólogo russo, o docente é elemento mediador das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento. Por isso, destaco o pensamento de Vygotsky (1991) como referência teórica para a discussão sobre mediação, cujo conceito neste trabalho implica fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional para que as necessidades educacionais dos alunos sejam atendidas. É de fundamental importância o papel do docente como mediador, pois, assim, poderá criar condições favoráveis para que aconteçam avanços no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Díaz (2011), mediação,

Implica ajuda, o que por sua vez implica um esforço por parte daquele que media para oferecê-la, como por parte do mediado, que haverá de aproveitá-la. Portanto, a mediação Vygotskyana parte de um sentido colaborativo consciente entre ambas as partes (DÍAZ, 2011, p. 220).

Neste sentido, a mediação docente desempenha papel relevante no contexto escolar, com a incumbência de desafiar os alunos através do ensino para trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos que favoreçam a construção de conhecimento mediante seus processos de aprendizagem. Assim, a mediação, é considerada, como afirma Díaz (2011), elemento mais importante do desenvolvimento humano, pois,

integra o sistema de influências que os outros, no contexto grupal, institucional e mesmo social, exercem sobre o aprendiz, de forma involuntária e não organizada, e na maioria delas consciente, voluntariamente e organizada, a partir de um determinado objetivo de ensino (DÍAZ, 2011, p. 219)

Nesta perspectiva, os objetos de conhecimento mediados pelo docente na sala de aula pautam-se em construções que já foram produzidas culturalmente pela humanidade, os quais assumem grande importância na formação dos alunos, pois a partir de sua interação com esses objetos de conhecimento, passam desenvolver as funções mentais a partir da sua própria interação com o mundo.

2.1 A MEDIAÇÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

As formas de conhecimento apropriadas pelo homem a partir de sua realidade externa, por meio de suas interações sociais e culturais, se dão entre o indivíduo em desenvolvimento e o indivíduo mediador por meio de sistemas simbólicos, elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. É nesse processo de trocas que Vygotsky (1991) enfatiza a importância do conceito de mediação, pois o ser humano se constitui devido a sua relação com os outros.

Neste sentido, a mediação é vista como elemento estruturante das funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, pois tais funções são construídas na relação do homem

com o mundo e com outros homens. Essas funções intimamente vinculadas ao aprendizado e à apropriação do legado cultural de seu grupo, organizam adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio. Isso acontece porque para Vygotsky (1995), o homem não se constitui enquanto tal apenas devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente pelas trocas que faz com as pessoas que convive, através de suas interações sociais.

Partindo desse entendimento, de acordo com Oliveira (1997), funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são:

Aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional. Os processos psicológicos superiores se diferenciam de mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas, associações simples. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Sendo assim, com base no pressuposto Vygotskyano as funções psicológicas superiores são constituídas na interação social, por isso, defende que a escola que atende pessoas com necessidades educacionais especiais dedique atenção no desenvolvimento de tais funções, pois a mediação por relações interpessoais é responsável pela criação de possibilidades individuais de compreensão favorecendo assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os artefatos mediadores são classificados por Vygotsky em: ferramentas, signos e outros seres humanos. As ferramentas e os signos são instrumentos que mediam a relação do homem com seu contexto.

As ferramentas são elementos externos ao indivíduo, que tem como função provocar mudanças nos objetos, ou seja, regulam as ações do homem sobre os objetos, porém como afirma Oliveira (1997), os signos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas e são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos que são:

Orientados pelo próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle das ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

De acordo com Vygotsky (2001), os signos são instrumentos psicológicos que auxiliam o homem nas suas atividades psíquicas, e quando internalizados representam os objetos, situações, eventos. Os instrumentos psicológicos são, portanto, objetos que ao serem utilizados servem para ordenar e reposicionar internamente a informação, permitindo que o sujeito faça uso de sua inteligência, memória ou atenção.

Os signos agem como instrumentos das atividades psicológicas e são definidos por Vygotsky (1984) como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos ou situações e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presente. Assim, com o auxílio dos signos o homem amplia sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

Nesse contexto, para que o aluno, na escola, possa dominar construtos materiais, técnicas, sistemas de representações, possa se apropriar de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de sua história, que propiciem mudanças ao longo de seu desenvolvimento, são imprescindíveis os processos de interação, assim como vivenciar oportunidades e situações de aprendizagem que se vinculam ao conceito de mediação, pois como afirma Vygotsky (1998, p.45) “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Vygotsky (1991) ao estudar as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores preocupou-se em compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados que são típicos do ser humano que envolvem à sua ação intencional, o controle consciente do comportamento e a liberdade do mesmo no que se refere às características do momento que vivencia, assim como, planejar ações que podem ser realizadas em momentos posteriores, pensar em objetos ausentes e imaginar eventos nunca vividos.

Vygotsky (1988) dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, considerando também o suporte biológico do funcionamento psicológico. Nesse sentido, de acordo com suas ideias o processo de construção de conhecimento implica nas interações que o indivíduo faz com o meio, para que assim suas estruturas e mecanismos de funcionamento cerebral sejam transformados. De acordo com Vygotsky é através da atividade prática e

instrumental, por meio das interações sociais, que o processo de formação das funções psicológicas superiores dar-se-á.

Na concepção vygotskiana, o que caracteriza a atividade prática é o fato de ela ser mediada, externamente, pelos instrumentos, orientados para regular a ação do homem sobre os objetos, e pelos sistemas de signos, orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos outros e de si mesmo.

De acordo com Vygotsky, é na atividade prática, nas interações estabelecidas entre os homens e a natureza, que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem. A atividade transcorre em um meio social, em ativa interação com outras pessoas, através de várias formas de colaboração e comunicação, portanto, sempre tem, de uma forma ou de outra, um caráter social.

Nesta lógica, a atividade exerce grande importância para o desenvolvimento da capacidade cerebral do ser humano, pois na medida em que adquire a capacidade de planejar, de abstrair de reconhecer conexões causais e de antecipar os acontecimentos imediatos passa a produzir sua forma humana de existência.

No processo de formação dos processos psicológicos, Vygotsky defende que o homem não poderia ter desenvolvido a representação interna dos instrumentos psicológicos sem que houvesse a presença do processo de mediação social. Para Vygotsky:

no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes, primeiro em nível social e, mais tarde, em âmbito individual: primeiro entre pessoas – interpsicológica – e depois, no interior da própria criança – intrapsicológica. Isto pode ser aplicado igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos. (VYGOTSKY, 1987, pp. 93-94)

Como é possível perceber, o homem na sua relação cognitiva com o mundo, vivencia uma atividade mediada, denominada por Vygotsky (1984), de internalização.

A internalização implica, pois, em processos intrapsíquicos, ou seja, todas as formas de funcionamento cognitivo do indivíduo, os quais são construídos através de processos interpsíquicos, vivenciados pelo sujeito nas interações sociais, em seu grupo cultural.

Sobre esse processo de internalização psicológica Beyer (1996) salienta que pode ser descrito da seguinte forma,

uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Assim um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. A internalização das formas culturais do comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações dos signos. Assim todo o curso do desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente influenciado pelo meio sócio-cultural do indivíduo. As referências semânticas, representadas pelas palavras e conceitos vigentes no grupo social determinam o conteúdo e a forma tanto das estruturas do pensamento como das estruturas linguísticas dos indivíduos. (BEYER, 1996, p.55)

De acordo com Oliveira (1997), o processo de internalização é:

Como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo 'tomasse posse' das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (OLIVEIRA, 1997, p. 38)

Nessa perspectiva, a mediação docente no processo de aprendizagem é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento dos alunos, de funções e processos ainda não amadurecidos, desde que priorize para esse fim, a qualidade dos instrumentos mediadores, destacando-se entre eles os signos e a linguagem a qual para Vygotsky, como aponta Rego, imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem:

a primeira relaciona-se ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes(...) A segunda refere-se ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita (...) a linguagem não somente designa os elementos presentes na realidade mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais(...) A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. (REGO, 1995, p.53-54).

Com base no exposto, para que o homem aprenda e apreenda o mundo é necessária à presença do outro (mediação), pois como afirma Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Isso implica dizer que na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o caráter mediador da relação do homem com o mundo, assume destaque no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO PARA A CRIAÇÃO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Considerando os princípios da teoria de Vygotsky, encontra-se presente o estudo sobre as relações entre Aprendizagem e desenvolvimento, que deu origem ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que é estimulado o desenvolvimento psicológico do indivíduo, com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino.

De acordo com Vygotsky, (1984), o desenvolvimento humano pode ser compreendido como Desenvolvimento Real (DR), isto é, o resultado de ciclos de desenvolvimento já completados – o que a criança já é capaz de fazer sozinha, são ciclos consolidados, funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, indica processos mentais já amadurecidos – e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social, ou seja, necessita de assistência de alguém mais experiente como (pai, mãe, professor, colegas, etc). A Zona de Desenvolvimento Proximal define funções mentais que ainda não amadureceram.

A capacidade da criança de realizar tarefas de forma independente, caracteriza para Vygotsky o desenvolvimento de forma retrospectiva. As funções psicológicas que estão presentes no nível de desenvolvimento real são processos de desenvolvimento já completados. Para que se possa compreender o desenvolvimento, Vygotsky propõe que não se deve considerar apenas o nível de desenvolvimento real, mas também o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a capacidade da criança em desenvolver tarefas através de ajudas de outras pessoas

mais capazes, a exemplo dos colegas e dos docentes.

Vygotsky considera que o ensino cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando, por esse ângulo, os processos internos de desenvolvimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, assume grande relevância para que os docentes possam avaliar o desenvolvimento dos alunos mediante seus processos de escolarização. Vygotsky explica a zona de desenvolvimento proximal:

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente, é a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1982, p.117)

Nesse sentido, Vygotsky defende que é de fundamental importância definirmos o nível de desenvolvimento da criança, Real ou proximal, pois só assim saberemos estabelecer a relação entre os processos de desenvolvimento da criança e as possibilidades de planejamento do ensino. Assim, Vygotsky defende que a zona de desenvolvimento proximal é uma ferramenta indispensável para analisar o planejamento de ensino, como também assume grande relevância para a obtenção dos seus resultados:

Dessa perspectiva, o ensino não pode ser identificado como desenvolvimento, mas o ensino adequadamente organizado, resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará fugir toda uma série desses processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis de modo algum sem o ensino. Assim, o ensino é um fator necessário e geral no processo de desenvolvimento da criança- não dos traços naturais, mas dos traços históricos do ser humano. (VYGOTSKY, 1982, p. 121)

Díaz defende que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal:

está intimamente relacionado com o conceito de mediação, pois é

esta ajuda que serve de instrumento dinâmico no percurso de desenvolvimento da aprendizagem, impulsionando a sucessão das etapas da aprendizagem. (DÍAZ, 2011, p. 51)

Por isso, a mediação é considerada responsável para criar Zona de desenvolvimento proximal, e de grande relevância para o processo educacional, pois permite a compreensão da dinâmica interna do sujeito.

Neste contexto, o docente, poderá ter, através da mediação, conhecimento não apenas dos ciclos já completados pelos alunos, como também os que estão em via de formação, exigindo de sua ação docente, o planejamento intencional de atividades e estratégias pedagógicas que propiciem desafios e exigências que favoreçam suas aprendizagens, assim como a investigação e formulação de hipóteses sobre o processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de um currículo flexível que atenda as reais necessidades educativas dos alunos – que possui diferentes estilos de aprendizagem- um currículo organizado a partir das interações do sujeito – objeto, que emerge dos processos de interação e reflexão.

Assim, fica evidente que a interação do sujeito com outras pessoas, contribui para o seu processo de aprendizagem, pois a partir dos desafios dessa interação, da ajuda do outro mais experiente, como a de outros colegas, por exemplo, é que se desencadeia o processo de construção, enriquecimento e modificação dos esquemas de conhecimentos.

Pimentel argumenta sobre a ZDP:

A ação na ZDP favorece o desenvolvimento de processos metacognitivos que promovem a regulação e o controle de suas próprias funções psíquicas. Desse modo, a criação de ZDPs, favorece o prognóstico do desenvolvimento da criança e, por consequência, o seu sucesso na aprendizagem. (PIMENTEL, 2012, p.77)

O planejamento de ensino e a gestão, na sala de aula, por parte do docente, pode favorecer para os alunos processos internos de desenvolvimento, desde que estejam pautados na realização de atividades intencionais que possibilitem desafios e exigências para os alunos, o que implica em saber o que esses já sabem fazer sozinhos, assim como conhecer sobre os conceitos trabalhados no grupo, série que

atua, de modo a interagir com os alunos de maneira diversificada, pra que assim possa haver consolidação do conhecimento trabalhado.

De acordo com Pimentel (2012),

numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajusta às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que presta assistência ao estudante ocupando uma função de andaime¹⁰ (PIMENTEL, 2012, p. 71)

É aqui que está a importância da mediação docente para proporcionar, na prática pedagógica, situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com dislexia. É na zona de desenvolvimento proximal que a mediação docente é a mais transformadora, pois os processos que as crianças com dislexia já consolidaram como construção do conhecimento, não vão exigir ações externas para serem desencadeados. É na Escola que as atividades educativas são pensadas, planejadas intencionalmente de modo a oportunizar para os alunos o acesso ao conhecimento formalmente organizado. Para Vygotsky (1991) o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, se dirige para as funções psicológicas superiores - temática discutida nesse trabalho - que estão prestes a serem completadas.

Vygotsky (1997), com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal contribui para a chamada educação especial e defende que classes heterogêneas favorecem o desenvolvimento cognitivo da criança com necessidades educacionais especiais, sendo favorável à sua inclusão em classes regulares. Tratando-se das crianças com dislexia, frequentar a sala de aula regular favorece seus processos de aprendizagem, pois as intervenções de outras pessoas, no caso específico da escola, dos docentes e dos colegas é fundamental para o seu desenvolvimento.

De acordo com Rego (1995), o docente assume grande relevância no contexto escolar, pois ele é o elemento mediador das interações entre os alunos e destes com os objetos do conhecimento. O docente assume função privilegiada no

¹⁰ Andaime de acordo com a visão de Vygotsky significa que o docente assume a função de apoio e suporte para proporcionar aos alunos condições favoráveis aos seus processos de aprendizagem.

cotidiano escolar, nas intervenções que realiza na sala de aula, isso porque tem mais experiência, informações, contribuindo, assim, com os desafios presentes na construção de conhecimento dos alunos.

Para que o docente possa interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, proporcionando situações didáticas que favoreçam avanços que não ocorreriam espontaneamente é necessário planejar as atividades intencionalmente e conhecer o que os alunos são capazes de fazer sozinhos.

Nesse contexto, é necessário que o docente esteja sempre refletindo sobre os conhecimentos que se propõe a ensinar, como ensiná-los e de que forma poderá mediar intencionalmente a aprendizagem, pois como afirma Coll, Palacios e Marchesi,

empregar conscientemente a mediação social, implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1996, p. 85)

Assim, a mediação docente é fundamental nesse processo para a criação da zona de desenvolvimento proximal, pois como afirma Vygotski (1991), o fator impulsionador dos avanços, no desenvolvimento do aluno, recai sobre a ação da mediação. Nesse sentido, o docente tem papel essencial na construção de novas conquistas psicológicas das crianças que frequentam a escola.

2.3 MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Cada escola é diferente, em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si: história, cultura, estrutura organizacional e o contexto sócio-cultural no qual se insere. Na sala de aula, cada criança apresenta suas particularidades, seus estilos e estratégias de aprendizagem, diversidade de ritmos,

de interesses, de capacidades.

Compreendo que a diversidade existente na sala de aula exige do docente adotar medidas vinculadas à proposta curricular da escola e suas adaptações para atendimento à diversidade, partindo do princípio de que as diferenças individuais são um dos aspectos a ser considerado pelo docente, na sala de aula, para que possa proporcionar situações de mediação que favoreçam a criação da zona de desenvolvimento proximal dos alunos (ZDP).

Pensar na mediação docente para o atendimento à diversidade significa pensar na ação docente sustentada nos princípios da educação inclusiva que enxerga a escola como espaço de acesso e permanência para todos os alunos, onde as situações didáticas propostas eliminem a discriminação e dá lugar para procedimentos de identificação, remoção de barreiras para a aprendizagem e permanência do aluno na escola. Para isso, é de fundamental importância a identificação das reais necessidades educacionais que os alunos apresentam no contexto da sala de aula, ou seja, no ambiente escolar.

Santos (2008) argumenta sobre inclusão escolar:

Referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno, dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem. (SANTOS, 2008, p. 24)

Neste direção, ratifico que os fundamentos que norteiam a mediação docente numa proposta de escola inclusiva, implicam no reconhecimento da diversidade das características dos alunos, de modo a atender suas reais necessidades educacionais, assim como, devem respaldar os princípios da educação inclusiva, desafios que implicam na,

inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas

adequadas às suas características e necessidades. (PCN – Adaptações Curriculares, 1999, p. 17)

Nesta ótica, a mediação docente com alunos com dislexia, na sala de aula, na perspectiva inclusiva, requer a utilização de adaptações curriculares no planejamento pedagógico, relativas aos objetivos e conteúdos, aos procedimentos didáticos, metodologia, e às atividades avaliativas. A mediação do docente, voltada para atender, de fato a diversidade existente na sala de aula, considera que os alunos têm características próprias e singulares, por isso, é necessário pensar em alternativas que proporcionem suas aprendizagens e os princípios de inclusão.

Nesse sentido, as adaptações curriculares são uma estratégia de planejamento e atuação docente para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, são modificações necessárias, realizadas nos diversos elementos do currículo escolar, para adequá-los às diferentes situações, grupos ou pessoas. São medidas educativas, propostas para atender à diversidade, que poderão ser realizadas em diversos níveis.

Para compreender melhor sobre adaptações curriculares, Solé (2001), salienta,

Uma adaptação curricular não é mais do que isso: uma medida ou um conjunto de medidas que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização: o projeto curricular de centro e as programações de sala de aula. Quando as adaptações têm como destinatário um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, estamos diante de uma adaptação curricular individualizada ACI. (SOLÉ, 2001, p.175-176)

Com base no pensamento da autora, percebo que a flexibilização do currículo é um aspecto presente nas adaptações curriculares. Não podemos deixar de mencionar que a flexibilização do currículo já é uma preocupação presente na prática pedagógica de nossas escolas. Solé (2001) apresenta três tipos de adaptações curriculares, os quais, se referem a aspectos que poderão ser contemplados no planejamento e concretização das referidas adaptações:

Primeiro, de acesso ao currículo e que tratam de modificações que possibilitam ao aluno, por meio de recursos necessários, entrar em contato com a proposta curricular. Estes recursos poderão ser:

a) Pessoais, os quais abrem espaço para que profissionais, especialmente capacitados (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogos e outros) atendam aos alunos e orientem a instituição no que se refere aos procedimentos que poderão ser utilizados, inclusive o encaminhamento do aluno para atendimento por diversas áreas;

b) Materiais, consistindo em modificações que se fizerem necessárias para atender ao aluno na sua real necessidade e que abrangerão desde o mobiliário, até os materiais didáticos de uso comum;

c) Arquitetônicos, referentes às modificações realizadas no espaço físico ambiental, visando proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia.

A autora também argumenta que as adaptações acima poderão ser acompanhadas, ou não, por outras, tais como adaptações pouco significativas, as quais considera que:

O referencial é o currículo geral, mas as estratégias metodológicas e organizacionais, os recursos e o tempo variam de forma a possibilitar que o aluno a quem se dirige possa alcançar as capacidades estabelecidas nos objetivos gerais da etapa.(SOLÉ, 2001. p. 177).

Assim também por adaptações significativas, compreendendo as que já foram realizadas nas adaptações pouco significativas do currículo e outras de caráter mais profundo, nos objetivos e conteúdos que, conseqüentemente, influenciam nos critérios de avaliação, pois, em algumas situações, acabam sendo transferidos ou abolidos. Estas adaptações, como afirma Solé, são significativas porque “imprimem mudanças substanciais no currículo seguido pelo aluno e porque podem ter conseqüências significativas na possibilidade de validação de sua escolarização”. (SOLÉ, 2001, p. 177).

As adaptações curriculares pouco significativas, assim como as adaptações significativas, requerem profunda fundamentação teórico-metodológica, e, no caso das adaptações significativas, para serem realizadas, faz-se necessário, primeiramente, que os recursos e componentes curriculares que lhes antecedem sejam esgotados. Um outro aspecto a ser considerado é que ambas devem estar incorporadas ao projeto curricular da instituição de ensino.

A historicidade do pensamento de Vygotsky possibilita a compreensão de que é por meio da atividade que o homem se relaciona com outros homens e transforma o mundo. É através da atividade que o indivíduo desenvolve sua capacidade cerebral. Portanto, a mediação docente, reflete o currículo escolar adotado pelo estabelecimento de ensino. É nesse contexto que as atividades didáticas planejadas e desenvolvidas assumem um papel importante na escola, uma vez que correspondem a uma finalidade e são realizadas mediante um plano de ação determinado, isto é, são direcionadas de acordo com o projeto educacional, que foi definido por Altúnez et al (1992) do seguinte modo:

O projeto educacional da escola é, principalmente um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educacional numa finalidade comum. É o resultado de um consenso, (...) é uma oportunidade - principalmente para os professores - de falar de revisar e de discutir as propostas instrutivas, formativas e organizacionais da escola onde trabalham. (ALTÚNEZ et al, 1992, p. 20-22)

O autor enfatiza a importância do projeto educacional, alegando:

Deveria ser o instrumento no qual pudessem ser encontradas as justificativas para as decisões que precisam ser constantemente tomadas na escola. Muitas vezes, devem ser tomadas decisões relativas ao currículo. (...) Também se devem tomar decisões referentes à organização e à gestão da escola (...). (ALTÚNEZ et al, 1992, p.20-22)

Por isso, convém repetir que o projeto curricular assume papel importante na mediação docente, por ser:

o instrumento que há de promover nos professores o debate que conduza à fundamentação de cada uma das decisões que são tomadas na escola, de modo que lhe permitam garantir que a proposta educacional que realiza é, em cada momento, a mais adequada às características e necessidades diferenciais de cada um de seus alunos e alunas. (PARCERIZA, ZABALA, 1996, p. 170-171)

Dessa forma, podemos salientar que, a mediação docente, poderá criar efetivas oportunidades de desempenho, para seus alunos, com vistas a favorecer a

zona de desenvolvimento proximal, pois é a partir da sua prática concreta, decisões e intencionalidade, que surgirão as propostas e modificações no currículo escolar, em função do direcionamento da prática pedagógica. É, nesse contexto, que o docente poderá realizar adaptações curriculares, visando atender às reais necessidades educacionais dos alunos com dislexia.

CAPÍTULO III

3 DISLEXIA: BASES HISTÓRICAS E DIAGNÓSTICO

3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA DISLEXIA

A dislexia tem recebido, há muitas décadas, a atenção de estudiosos, pesquisadores das mais diversas áreas, os quais imprimiram às produções sobre esse tema, Silva, Andrade, Fukuda, Capelini (2011); conceitos relacionados com dificuldade da criança na aquisição ou no uso da leitura e/ou escrita; em alguns casos, voltados para uma visão restrita à patologização, vinculado à área médica, e em outros, com discussões que não negam a presença da disfunção do sistema nervoso central, para fundamentar o conceito de dislexia, mas amplia os olhares para os diferentes aspectos que contribuem com o entendimento sobre dislexia e a abordagem prática do tema. Nesse sentido, apresento diferentes perspectivas referentes ao conceito de dislexia.

As publicações sobre a história do conceito da dislexia apontam que o termo foi proposto pela primeira vez em 1872 por Berlin, um médico oftalmologista alemão que realizava pesquisas em pacientes adultos que sofriam lesões cerebrais. De acordo com Shaywitz, (2006) estudos de Grégoire e Piérart, apontam que três médicos ingleses (Hinselwood, 1895; Pingle Morgan, 1896 e Kerr, 1987) examinaram jovens sem lesão cerebral que eram incapazes de aprender a ler, e descobriram que apesar de possuírem inteligência normal e motivação para aprenderem a ler, a zona que se constitui o centro da leitura (área 39), no adulto, não havia sido desenvolvida nesses jovens.

De acordo com Shaywitz, (2006), Morgan publicou em 1896 no British Medical Journal (BMJ), os resultados dos estudos sobre Percy F. 14 anos,

Ele sempre foi um menino brilhante e inteligente, rápido nos jogos, e em nenhum aspecto inferior aos colegas da mesma idade. Sua grande dificuldade foi - e permanece - sua incapacidade de ler. Está na escola ou sob a supervisão de alguém desde os 07 anos, e muito tem sido feito para ensiná-lo a ler, mas apesar do treinamento, trabalhoso e persistente, é só com dificuldade que ele consegue soletrar palavras de uma sílaba... Depois testei sua capacidade de leitura de números e descobri que fazia tudo com facilidade. Leu rapidamente o seguinte: 785, 852, 017, 20, 969, e resolveu corretamente: $(a + x) = a^2 - X^2$... Ele diz gostar de aritmética e não ter dificuldade com ela, mas que palavras impressas ou escritas, “não tem significado para ele”, e o exame que fiz com ele me convenceu de que sua opinião é correta... Ele tem o que Adolf Kussmaul, neurologista alemão, chamou de cegueira verbal... Eu poderia acrescentar que o menino é esperto e de inteligência média em seus diálogos. Seus olhos são normais... e sua visão é boa. O professor que lhe ensinou durante alguns anos diz que ele seria o menino mais bem preparado da escola se o ensino fosse totalmente oral. (SHAYWITZ, 2006, p.25)

Esse estudo contribuiu para a realização de experiências com adultos homens e mulheres que não tinham dificuldades para ler, mas em função de tumores, lesões traumáticas, derrames, perdiam essa capacidade, condição chamada de alexia adquirida. Em 1907, Stevenson relatou estudo de caso em uma família, de seis casos de “cegueira verbal”, trazendo nesses estudos o aspecto genético.

Em 1917, o termo dislexia ressurgiu com Hinshelwood que encontrou paciente com dificuldade para aprender a ler e escrever apesar de ter inteligência normal, concluiu que as causas para esse distúrbio de leitura estavam relacionadas com um defeito congênito no cérebro, comprometendo a memória visual de palavras e de letras. De acordo com Rotta (2016), os profissionais da área de oftalmologia foram os primeiros que auxiliaram no reconhecimento da dislexia, confirmando que as dificuldades apresentadas pelas pessoas com dislexia estavam relacionadas com o funcionamento de áreas de linguagem no cérebro e não nos olhos.

Nesse sentido, a crescente publicação de relatos de casos que tratavam dessa temática propiciou interesses de estudiosos sobre a natureza da dificuldade de leitura e dos sintomas a ela associados. Especialistas passaram a estudar a dislexia em vários países da Europa, Estados Unidos e Argentina.

Em 1925, foi criada a Orton Dyslexia Society, conhecida atualmente como International Dyslexia Association (IDA), que realiza estudos e pesquisas sobre a

dislexia.

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968 citou pela primeira vez a dislexia do desenvolvimento, a qual a partir de 1994 passou a fazer parte do Manual de Diagnóstico das Doenças Mentais, o DSM-IV. No Brasil, foi fundada em 1983 a Associação Brasileira de Dislexia, que até os dias atuais assume o compromisso em realizar estudos, diagnóstico e pesquisas sobre dislexia.

Em 1937, o neurologista americano Samuel Orton, apresentou contribuições quanto à afirmação de que apesar dos sintomas serem semelhantes, são diferentes os distúrbios de leitura adquiridos manifestados pelos adultos, dos distúrbios de leitura das crianças. Nesse sentido, propôs o termo “dislexia específica” ou “distúrbio específico de leitura” para referir-se, ao distúrbio de aprendizagem da leitura em consequência de um envolvimento neurológico.

De acordo com Rotta (2016), só em 1950 foi publicado por Hallgren, o primeiro estudo clínico e genético chamado de “dislexia específica” em substituição ao termo “cegueira verbal congênita”. Essa publicação contribuiu para que diversos pesquisadores desenvolvessem estudos sobre a aquisição da linguagem escrita. Os psicólogos trouxeram contribuições referentes à influência das adversidades sociais, para serem pensadas ao lado da origem cerebral; para esse fim, os testes psicológicos colaboraram e hoje continuam colaborando com o diagnóstico de dislexia, observaram alterações em noção de espaço, de tempo e dificuldades visoespaciais, considerados importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Na década de 1990, vários trabalhos tentavam desvendar os aspectos genéticos envolvidos na dislexia e alguns autores como Galaburda, Levitsk e Drake Kemper, demonstraram a existência de alterações anatômicas nas crianças com dislexia. Duffly, constatou alterações funcionais por meio de estudos eletroencefalográficos.

A partir da década de 70 e 80 a concepção de dislexia foi modificada, pois deixou de ser vista como consequência de anomalias sensoriais ou perceptivas no sistema visual e passou a assumir um enfoque nos fatores congênitos e linguísticos. Assim, a ênfase no processamento fonológico é sustentada até os dias atuais. Apartir da década de 90, novamente os fatores sensoriais e perceptivos são

retomados, mas considerando o sistema auditivo e os fatores fonológicos relevantes.

De acordo com Ianhez e Nico (2002), o conceito de dislexia, adotado pela Associação Brasileira de Dislexia/ABD, comunga com o conceito defendido pela International Dislexia Association:

A dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem com frequência, incluídos aí os problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (IANHEZ E NICO, 2002, p.23)

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995), a dislexia do desenvolvimento ou transtorno da leitura é caracterizada por um rendimento de leitura inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo.

A Classificação de Transtornos Mentais e de comportamento da CID 10, caracteriza a dislexia como:

[...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todas afetadas. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanece na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito[...] (MASSI, 2007, p.47)

Fonseca (2009) argumenta que a leitura é um processo ativo que exige do sujeito um conjunto dinâmico, sistêmico, coeso e auto-regulado de competências cognitivas, como:

atenção, percepção, memória, processamento simultâneo e sequencializado, simbolização, compreensão, inferência, planificação

e produção de estratégias, conceptualização, resolução de problemas, rechamada e expressão de informação, (FONSECA, 2009, p.342).

Cabussú (2009), referendando Ianhez & Nico (2002), Jardini (2003) e Frank (2003), apresenta os sintomas mais frequentes da dislexia:

Dificuldade e demora na aquisição da leitura e da escrita; discrepância entre as realizações acadêmicas e seu potencial cognitivo; dificuldade com os sons das palavras, principalmente com as rimas, aliteraões e soletração; confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia, ou grafias similares; inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras; substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras, porém com diferentes significados; dificuldade na identificação e conversão fonema grafema; dificuldade na escrita, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas; lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais; dificuldade na organização seqüencial, temporal e espacial; dificuldade na orientação direita-esquerda; dificuldade para nomear objetos, memorizar números, palavras e endereços; dificuldade com cálculos matemáticos; resistência ou relutância para escrever ou tomar notas; persistência nos erros, apesar da ajuda profissional; dificuldade com línguas estrangeiras; baixa autoestima afetiva e intelectual. (CABUSSÚ, 2009, p.477).

De acordo com Pedrosa e Rotta (2016), o DSM V, o qual foi publicado em 2014, define a dislexia como:

Transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo, as quais estão associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui interações de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro de perceber ou processar informações verbais e não verbais com eficiência e exatidão. (PEDROSA E ROTTA, 2016, p.136).

Os autores Pedrosa e Rotta (2016), citando Giacheti e Capellini (2000), o distúrbio específico de leitura, ou dislexia do desenvolvimento, é definido como:

Um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ou escrita. (PEDROSA E ROTTA, 2016 p.135).

Neste trabalho, dislexia é compreendida como um obstáculo específico de aprendizagem da leitura, de origem neurobiológica, que não é explicada por questões intelectuais ou sensoriais; caracterizada pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, fluência, interpretação e as habilidades de escrita orográfica e de produção textual também estão comprometidas, o que acarreta prejuízos para a aprendizagem dos alunos, e quando esta não é diagnosticada e tratada precocemente, pode tornar-se fator de exclusão, implicando em frustrações e evasão escolar.

É importante destacar, que existem sujeitos com dislexia que possuem comprometimentos cognitivos e de desempenho acadêmico em outras áreas, como a atenção, a matemática, mas podem apresentar destaque em outras habilidades como a musical, esportiva e criativa. Essas diferenças traduzem o respeito às especificidades de cada um, e a importância da elaboração de planos de intervenção que atendam as reais necessidades educacionais do sujeito com dislexia.

Gine (1996) argumenta que as necessidades educacionais de cada indivíduo lhes são específicas, considerando, nessa perspectiva, que todos os alunos têm necessidades educativas e a resposta a estas necessidades, no âmbito escolar, identifica-se com a resposta à diversidade presente em todo grupo humano diante do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, comungo com o autor, quando o mesmo expõe que as necessidades educacionais do indivíduo lhes são específicas e que todos os alunos têm necessidades educativas. Nesse sentido, entendo que as necessidades educativas abrangem as condições de aprendizagem do aluno, considerando suas características em interação com as ajudas, mediações educacionais que recebe no contexto escolar, familiar, no entorno social.

Nesse sentido, a mediação docente com alunos com dislexia, necessita estar embasada em fundamentos teórico-metodológicos que envolva conhecimento sobre esse tema, para que assim, possa elaborar planejamentos pedagógicos que possibilitem, no contexto da sala de aula, avanços na aprendizagem dos alunos com dislexia.

3.2 DISLEXIA: CARACTERÍSTICAS, CLASSIFICAÇÃO E BASES NEUROLÓGICA

Com o início da aprendizagem da leitura, as crianças podem se deparar com dificuldades voltadas para conscientização dos sons (fonemas), de reconhecimento de letras, de expressão verbal, na representação gráfica das palavras, identificação de segmentos de sons que formam a palavra, soletrar sons, decompô-los, se configurando em dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, o que pode persistir nas demais etapas da escolarização, independente de adequada oportunidade de aprendizagem.

No momento da aprendizagem da leitura, e da escrita o aluno necessita compreender que existe uma relação entre as letras e os sons da fala, modelo ideal do sistema alfabético, porém como afirma Capellini, Smythe e Silva (2012), na língua portuguesa não existe uma correspondência única entre as letras e os sons da fala o que contribui para que existam confusões no que se refere ao grafema a ser decodificado ou simbolizado no ato da leitura. A criança ao ingressar na escola como sinaliza Capellini, Smythe e Silva (2012):

possui o domínio do sistema linguístico em sua modalidade oral, e encontra-se com suas habilidades cognitivo-linguísticas adequadas para o aprendizado da leitura e da escrita. Mas, ainda assim, a criança não tem noção de quais aspectos fonológicos relacionados à linguagem oral serão necessários para ler e escrever, e precisa atentar-se para elementos, até então, imperceptíveis, os fonemas. Pois a consciência fonológica evolui de uma atividade inconsciente, e desprovida de atenção para uma reflexão intencional e com atenção dirigida. Essa evolução parte do desenvolvimento conjunto do aspecto cognitivo e da linguagem por meio da construção de memórias lexicais e fonológicas, assim como o processamento auditivo e visual, que atua de forma subjacente ao desenvolvimento da consciência fonológica. (CAPELLINI, SMYTHE E SILVA, 2012, p. 10)

Nessa direção, crianças que apresentam atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, podem estar também apresentando atraso na aquisição da leitura e da escrita. Esses comprometimentos podem estar

relacionados com um fator orgânico, característico da dislexia. A aprendizagem da leitura de uma criança com diagnóstico de dislexia conta com dificuldades no que afetam o reconhecimento e a utilização rápida das palavras, assim como sua decodificação e compreensão.

Assim, algumas características apresentadas pelas crianças em sala de aula podem estar relacionadas com dificuldades específicas da dislexia, como sinaliza Ciasca, Lima e Ribeiro (2016),

Confusão de letras com pequenas diferenças na grafia; e-c, i-j, u-v; confusão entre letras com diferente orientação espacial: b-d, b-p, d-p; inversões; substituições, adição, subtração, repetição de sílabas, palavras e frases; leitura e escrita em espelho; dificuldade na decodificação. (CIASCA, LIMA E RIBEIRO IN ROTTA, 2016, p. 170)

Nesse sentido, as primeiras características da dislexia se evidenciam, de acordo com Nico (2000), no período de seis e sete anos de idade, as crianças apresentam dificuldade no reconhecimento do nome das letras, o que pode ser considerado com indicador de transtornos de leitura. Considera-se como condicionamento para o diagnóstico de dislexia o final do segundo ou início do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

As características mais frequentes associadas à dislexia do desenvolvimento, de acordo com Moojen e França (2016) são:

É um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura. As habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão gravemente comprometidas. Normalmente, os disléxicos estão atrasados na leitura e na escrita, com relação a seus colegas, em dois anos, no mínimo (se a criança tem mais de 10 anos), e em um ano e meio (se tem menos de 10 anos). Condicionamento importante para o estabelecimento do diagnóstico para o final do segundo ou início do terceiro ano, embora sejam encontrados sinais sugestivos da dislexia na pré-escola. É um problema persistente até a vida adulta (com atenuações), mesmo com tratamento adequado, o que torna o prognóstico reservado. Está presente desde os primeiros anos de escolaridade. Nos casos em que surge posteriormente e em decorrência de uma lesão cerebral, configura-se uma dislexia adquirida. Resulta de anomalias anatômicas do lobo temporal, estabelecendo a partir disto, a predisposição genética para a dislexia.

É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal. Ocorre em sujeitos que têm visão e audição normal ou corrigida e que não têm problemas psíquicos ou neurológicos graves que possam justificar, por si só, as dificuldades escolares. Pode estar presente mesmo em indivíduos que tiveram escolarização adequada. Supõe, como déficit primário, inabilidades do processamento fonológico e da memória de trabalho. Os problemas na representação fonológica têm como consequência a limitação da capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo. Requer um tratamento que envolve um processo lento e laborioso com as habilidades nucleares envolvidas na leitura. Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e a escola. Neurologista, Psicólogo e ou Neuropsicólogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo/profissionais que trabalham com o disléxico. (MOOJEN E FRANÇA IN ROTTA, 2016, p. 150)

É de fundamental importância que o docente fique atento a essas características e de modo mais direcionado na Educação Infantil pode observar:

- Atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;
- Dificuldade em aprender o nome das letras, reconhecimento do alfabeto;
- Dificuldade em aprende rimas e canções;
- Dificuldades em quebra-cabeças;
- Atraso na aquisição dos fonemas;
- Falta de interesse por livros impressos.

Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental pode ser observado:

- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
- Confusão entre direita e esquerda;
- Desempenho inferior nas tarefas de consciência fonológica;
- Dificuldades em aprende a ler e escrever;
- Memória verbal de curto prazo deficiente;
- Dificuldade para aprender sequências comuns (dias da semana, meses do ano);
- Dificuldade para aprender língua estrangeira;
- Dificuldade na matemática em interpretar o problema lido;

- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas;
- Dificuldades visuais, como por exemplo, podemos perceber com certo impacto, a desordem dos trabalhos no papel;
- Pode omitir, acrescentar, trocar ou inverter a ordem e direção de letras e sílabas;
- Desempenha-se muito bem nas provas orais, contradizendo os resultados das provas escritas.

Sendo assim, se a criança evidenciar as manifestações cognitivo-linguísticas apresentadas e também seu desempenho acadêmico estiver abaixo do esperado em relação ao seu grupo-classe, o docente deve encaminhar a criança para realização de avaliação por profissionais de área especializada, como por fonoaudiologia, psicopedagogia, neurologia e neuropsicologia.

De acordo com Rota e Pedroso (2016), alguns autores classificam a dislexia tendo como base testes diagnósticos: fonoaudiológicos, pedagógicos, e psicológicos, contudo é considerado importante o enfoque trazido por Boder (1973), para as classificações da dislexia, dividindo em:

Dislexia Disfonética ou fonológica, na qual observa-se dificuldades para realizar a análise e a síntese das palavras desconhecidas, ou seja, palavras pouco familiares, dificuldades na conversão letra-som, tenta adivinhar palavras no momento da leitura, comete erros na leitura e na escrita, do tipo inversões, omissões ou agregação de fonemas ou sílabas. O padrão de leitura e escrita é extremamente limitado ao seu próprio vocabulário. A dislexia disfonética encontra-se associada a uma disfunção do lóbulo temporal esquerdo.

Dislexia Diseidética ou Superficial, as dificuldades se caracterizam na leitura por um problema de ordem visual, não reconhece a palavra como um todo, decorrente do déficit do processamento visual. A leitura é realizada de forma muito lenta, decompondo a palavra em suas partes, os erros mais frequentes na escrita são as inversões e as falhas na acentuação. A dislexia diseidética está associada às disfunções do lóbulo occipital.

Dislexia Mista, os comprometimentos na leitura apresentam problemas

associados das duas formas anteriores, disfonéticos e diseidéticos, os quais estão relacionados às disfunções dos lóbulos pré-frontal, frontal, occipital e temporal, constituindo uma situação mais grave.

As classificações mais comuns de dislexia na literatura são:

QUADRO 01 - Classificação mais comuns de dislexia na literatura.

Autor	Classificação
Quirós de 1964	- Dislexia por alterações no processamento auditivo - Dislexia visoespacial
Johnson e Myklebust, de 1967	- Dificuldade no processamento visual, dislexia visoespacial - Dificuldade no processamento auditivo: dislexia audiofônica
Boder, de 1973	- Dislexia disfonética - Dislexia diseidética - Dislexia mista
Bakker, de 1979	- Dislexia tipo P: perceptual - Dislexia tipo L: linguístico
Pirozzolo, de 1979	- Dislexia subtipo auditivo linguístico - Dislexia subtipo visoespacial
Ellis, de 1993	- Dislexia fonológica de desenvolvimento - Dislexia superficial de desenvolvimento

Fonte: ROSELLI, M. ARDILA, A. Ardila. Neuropsicología Infantil: avances en investigación, teoría y práctica. Medellín: Creativa, 1997.

Apesar da existência de várias classificações sobre dislexia nas literaturas como pode ser observada, desde os trabalhos de Pennington (1990), foi possível constatar que na maioria das investigações e diagnósticos realizados, a dislexia fonológica evidenciou mais frequência em relação aos demais tipos mencionados.

Exames de neuroimagens contribuem para que sejam investigadas regiões corticais por meio de tomografias por emissão de pósitrons (PET, do inglês position emission tomography), na quais são observadas de acordo com Pedroso e Rotta (2016):

as partes do cérebro mais ativas que portanto, usam mais glicose; o corpo envia glicose a elas. Nesses locais, acumulam-se mais moléculas com marcadores radiativos. Os padrões de radiação são registrados por computadores, e depois, decodificados em mapas funcionais de metabolismo de glicose do cérebro. (PEDROSO E ROTTA, 2016, p. 139)

Outros exames como O PET, é limitado ao uso em adultos porque faz uso de material radioativo e é invasivo. O exame de Ressonância magnética funcional (RMf) também é outra técnica de mapeamento cerebral, em que são observadas as variações entre as ativações de áreas corticais durante a leitura de crianças com e sem dislexia. Pedroso e Rotta (2016) argumentam que:

A RMf mostra uma menor ativação do córtex cerebral nas áreas destinadas à compreensão da leitura, como a área de Wernicke e o giro angular e, compensatoriamente, uma maior ativação de áreas anteriores, como a de Broca, e o giro frontal anterior do hemisfério contralateral. (PEDROSO E ROTTA, 2016, p. 139)

Esses estudos são de fundamental importância, pois assim o profissional da área de neurologia poderá ter acesso através do exame às imagens das áreas envolvidas no processo de leitura e, assim, poder contribuir com a definição diagnóstica de dislexia. Diversos estudos têm mostrado alterações nos cérebros de indivíduos disléxicos. As diferenças entre os cérebros das pessoas com dislexia e das pessoas sem dislexia, encontram-se nos planos temporais.

Estudos de RMf mostram que em leitores normais, o plano esquerdo é caracteristicamente maior que o direito, o que favorece as habilidades linguísticas da pessoa. Nos leitores com dislexia, o plano esquerdo é mais ou menos do mesmo tamanho que o direito, essa simetria do plano esquerdo e direito, ou assimetria reversa encontrada no cérebro do disléxico tem sido confirmada nos exames de RMf. De acordo com Capovilla e Capovilla (2000), a definição do tamanho dos planos temporais ocorre entre o quinto e o sétimo mês de gestação. Sendo assim, essa alteração nos disléxicos é congênita. As confirmações encontradas pelos pesquisadores no que se refere às anomalias no desenvolvimento do cérebro do disléxico confirmam a origem biológica da dislexia.

3.3 DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA: DA (IN) VISIBILIDADE À INCLUSÃO ESCOLAR

O diagnóstico de dislexia não está relacionado a uma baixa de inteligência do sujeito, nem de deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), deficiência mental, condições sócioeconômicas desfavoráveis, falta de oportunidade para a aprendizagem, ou estar desmotivado para aprender e existência de problemas familiares. Na escola, um aluno que não apresenta comprometimentos na linguagem oral, tem boa freqüência na escola, tem boa inteligência, mas não consegue ler e escrever adequadamente, pode a princípio estar apresentando indicadores relacionados com o diagnóstico da dislexia.

Crianças com dislexia submetidas a avaliação cognitiva por meio de escala de Inteligência através de testes como o WISC, conforme afirma Ajuriaguerra (1990), apresentam potencial intelectual dentro da média ou até superior, considerando tanto a escala verbal quanto a de execução.

A confirmação do diagnóstico de dislexia, requer levar em consideração alguns aspectos como: o potencial intelectual precisa estar preservado, não ter problemas na visão e audição que possam justificar as dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, não apresentar deficiências neurológicas e físicas significativas, não apresentar problemas sociais ou emocionais importantes e ter tido oportunidades adequadas de estímulos para a aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, o diagnóstico de dislexia é realizado por áreas clínico-neurológico, neuropsicológico, psicopedagógico, psicológico e fonoaudiológico, mas é necessária a realização de exames complementares como estudos neurofisiológicos, testes psicológicos que contemplam os aspectos cognitivos e afetivos, para que sejam confirmadas as informações obtidas, bem como verificar existência ou não de comorbidades, ou seja, diferentes diagnósticos presentes no indivíduo ao mesmo tempo.

Contudo, não posso deixar de salientar que é o docente, na sala de aula que deve identificar a existência de dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito às diversas habilidades cognitivas que podem sugerir hipótese do déficit

fonológico. Para isso o docente precisa estar capacitado para perceber as dificuldades cognitivas no processamento fonológico, ou seja, no processamento de informação baseada na estrutura fonológica da linguagem oral para que assim possa fazer encaminhamento do aluno para avaliação com profissionais das áreas especializadas já mencionadas.

Com base em Silva e Pedroso (2004), Pedroso e Rotta (2016), Ciasca, Lima e Ribeiro (2016), a prevalência da dislexia é:

QUADRO 02 - Prevalência da dislexia

PAÍSES	PREVALÊNCIA
Estados Unidos e países europeus	3 a 18%
Tailândia	6,3 a 12,6%
Brasil	5 a 15%.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em SILVA E PEDROSO, 2004; PEDROSO E ROTTA, 2016; CIASCA, LIMA E RIBEIRO, 2016.

No Brasil, a estimativa de prevalência é considerado com base no sistema de escrita alfabético do português.

Quanto ao sexo Pedroso e Rotta (2016) assinalam que:

Quanto ao sexo Pennington não encontrou diferença entre meninos e meninas. Já Schaywitz e colaboradores encontraram predominância no sexo masculino, na razão de 1, 7:1 dos meninos em relação às meninas. Esse achado foi corroborado por Nico e colaboradores que encontraram 1,5:1, com predomínio também no sexo masculino. Já Critchley, em 1993, encontrou uma predominância maior no sexo masculino, de 5,1:1. Na pesquisa de Silva e Pedroso, foi observado que havia 2,4 meninos para cada menina. Pensa-se que os diferentes resultados sejam em razão de metodologias distintas. (PEDROSO E ROTTA, 2016, p. 136)

De acordo com Pedroso e Rotta (2016), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/DSM V, considera que o diagnóstico de dislexia deve ser feito de acordo com quatro critérios diagnósticos para transtorno específico para aprendizagem da leitura e da escrita no uso das habilidades acadêmicas. Os critérios sinalizam que os sintomas das dificuldades de aprendizagem devem persistir por pelo menos seis meses. No primeiro critério deve ser considerado:

leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta, a leitura em voz alta de forma incorreta e hesitante e dificuldade para soletrar. Dificuldade para compreender o sentido do que lê, dificuldades na ortografia, substitui, omite e adiciona letras, dificuldades com a expressão escrita.

No segundo critério,

As habilidades acadêmicas estão substancial e qualitativamente abaixo de esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência quantitativamente significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmadas por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente ou por avaliação clínica abrangente. (PEDROSO E ROTTA, 2016, p. 143)

O terceiro critério informa que as dificuldades de aprendizagem são iniciadas durante os anos escolares, mas podem se manifestar conforme exigências acadêmicas mais complexas. No quarto critério, as dificuldades de aprendizagem não podem ser justificadas por alta de oportunidade acadêmica, deficiência visual ou auditiva, déficit intelectual ou outros transtornos mentais ou neurológicos.

Nesse sentido, o oferecimento de acompanhamento para crianças com diagnóstico de dislexia e de comorbidade caso seja diagnosticado, por meio de parcerias entre docentes, familiares e profissionais de áreas especializadas envolvidos no diagnóstico e tratamento do aluno com dislexia, é que vai contribuir com a evolução de sua aprendizagem.

Assim, muitas crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento fonológico se tivessem oportunidade para serem submetidas a avaliações especializadas com vistas à confirmação do diagnóstico de dislexia, poderiam sair da invisibilidade e passar a ter um olhar voltado para a inclusão escolar. A International Dyslexia Society, chama a atenção: o diagnóstico de dislexia é clínico, o entendimento é científico, mas o tratamento é educacional.

Dessa forma, podemos salientar que através da mediação docente de alunos com dislexia, poderá criar efetivas oportunidades de desempenho para seus alunos, com vistas a favorecer a zona de desenvolvimento proximal, pois é, a partir da sua decisões e intencionalidade, que surgirão as propostas de adaptações no currículo escolar, em função do direcionamento da prática pedagógica.

CAPÍTULO IV

4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE EM ATENÇÃO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO COM DISLEXIA

Os estudos e pesquisa sobre processos envolvidos na aquisição da leitura, vem aumentando significativamente nos últimos anos, principalmente, sobre dislexia do desenvolvimento, contudo é necessário que esses estudos atinjam a sala de aula, no que se refere à mediação do docente com alunos com dislexia. Por isso, considero de grande relevância a realização dessa pesquisa, pois pensar na mediação docente de alunos com dislexia, implica defender que o docente é capaz de favorecer através do conhecimento das reais necessidades educacionais especiais de seus alunos, um planejamento de intervenções para atender a essas necessidades e favorecer a aprendizagem dos alunos com dislexia. Com isso, o docente tem papel preponderante no entendimento dos obstáculos de aprendizagem enfrentados pelos alunos, bem como na formulação de propostas didáticas para a mediação no processo de desenvolvimento das habilidades escolares.

O aluno com dislexia necessita da mediação do docente para melhorar seu desempenho na leitura e na escrita em sala de aula, para isso o investimento na formação de profissionais que trabalham com a atenção voltada para a aprendizagem escolar das crianças, é sem dúvida inquestionável para que, assim, possam perceber e identificar as necessidades educacionais especiais e pensar em formas de encaminhamentos, a depender da necessidade, dentro e fora da escola para ajudar a criança na evolução de sua aprendizagem.

Para que a criança possa compreender a relação escrita/som e avançar na aprendizagem da leitura, a primeira condição sequenciada a ser preenchida de é descobrir o princípio da correspondência entre fonemas e grafemas.

Sendo assim, as mediações, em atenção ao aluno com dislexia no contexto escolar, não podem deixar de considerar que serão necessárias as realizações de adaptações curriculares para o investimento nas habilidades do processamento

fonológico da linguagem e, como um todo, acessibilidade aos conteúdos.

Além disso, considero que a mediação docente no trabalho com aluno com dislexia sem que haja reflexão acerca do desempenho acadêmico abaixo do esperado nas atividades e avaliações realizadas pelo aluno, assim como a utilização de práticas de ensino que não contribuem com sua aprendizagem, também causa prejuízos para o longo da vida do estudante. Uma lacuna significativa que pode ser deixada no processo de formação do aluno quando a mediação acontece dessa forma, trata-se da evolução da defasagem curricular que a cada unidade de ensino pode se somando a outra e assim sucessivamente, ou então a cada série de sua escolarização as defasagens vão se acentuando, podendo chegar ao ponto do aluno não compreender, na sala de aula, alguns conteúdos que estão sendo trabalhados porque as lacunas deixadas no ensino nas séries anteriores acirraram os obstáculos de aprendizagem, impossibilitando que o aluno alcance o rendimento esperado e o efetivo aprendido.

Essa perspectiva sociológica permite perceber e afirmar que é muito importante o trabalho de mediação do docente com aluno com dislexia e que estar preparado profissionalmente é primordial para que possa de fato contribuir com a inclusão escolar do aluno com dislexia. Quando a dislexia não é diagnosticada são inúmeras as consequências negativas que podem perdurar para o longo da vida de um estudante, como afirma Salles e Navas (2017), baixo desempenho acadêmico, aumento no número de evasão escolar, contribuição nos níveis de sofrimentos psicológicos e rebaixamento de autoestima.

Quando o aluno com dislexia inicia seu processo de escolarização, apresenta dificuldades em habilidades cognitivas no processamento fonológico, comprometendo seu desenvolvimento em leitura e escrita, os processos mentais denominados por Vygotsky (1991) de funções psicológicas superiores, os quais envolvem a ação intencional do sujeito mediante as interações que faz com o meio para que assim suas estruturas e mecanismos de funcionamento cerebral sejam transformados, estão comprometidos. Habilidades que se destinam para controlar e regular o comportamento vivido em sala de aula diante das situações didática vividas para atingir objetivos específicos como identificar a correspondência grafo- fonêmica, rimas, repetir pseudopalabras, engloba um conjunto de processos cognitivos importantes para o gerenciamento e organização de metas e tarefas, as quais se

revelam para o aluno com dislexia como obstáculos, pois como aponta Cutting e colaboradores, (2009), habilidades de planejamento e organização, funções executivas, estão prejudicadas.

As funções executivas, de acordo com Cimadron e Salles, et al (2013), citando Santos (2004):

Controlam e regulam o processamento da informação no cérebro e incluem os processos de construção de inferências, resolução de problemas, decisão, inibição seletiva de comportamento, seleção, verificação e controle da execução de ações, além de flexibilidade cognitiva. (PICCOLO, CIMADRON, et. al. 2013, p.182)

Por isso, no momento em que o aluno apresenta, na sala de aula, dificuldades, relacionadas com as funções executivas, necessita da mediação do docente para planejar intencionalmente situações didáticas voltadas para atender as reais necessidades educacionais do aluno, pois se trata de habilidades que exigem complexidade cognitiva que ao não serem trabalhadas podem comprometer processos de adaptação do aluno dentro e fora da escola. Com base na realização de adaptações curriculares, o docente poderá através da mediação oferecer níveis de ajuda para o aluno com dislexia para que o mesmo possa realizar as atividades planejadas considerando o grupo/série que estuda.

Para que o aluno com dislexia possa realizar de forma independente as atividades realizadas na sala de aula e no decorrer de sua vida, é de fundamental importância que as funções psicológicas superiores (aspectos já abordados no capítulo 2), sejam trabalhadas pelo docente para que assim o aluno possa cada vez mais desenvolver seus processos internos, pois como afirma Pimentel (2012), a mediação é essencial ao desenvolvimento de processos psicológicos superiores, como por exemplo a capacidade de planejar e controlar suas ações.

Para que o docente possa se organizar, pensar no planejamento para o trabalho que será desenvolvido com o aluno com dislexia ao longo do ano letivo, considero que o docente deva ser informado pelo diretor ou coordenador da instituição de ensino que terá em sala de aula aluno com dislexia, informando sobre a proposta da escola em relação à inclusão do aluno com dislexia na escola, sobre o que é dislexia, características gerais da pessoa com dislexia, características

específicas do aluno com o qual irá trabalhar, procedimentos de ensino e de avaliação.

Além disso, caso o docente não tenha preparação profissional voltada para atender aluno com dislexia, a escola poderá promover encontros na própria escola entre os profissionais que atuam com o aluno para que possam refletir e planejar conjuntamente ações educativas de envolvimento com as realidades vividas pela escola, na escola, fortalecendo assim, o projeto político pedagógico da instituição de ensino e do trabalho de inclusão escolar. Nessa perspectiva, os docentes poderão receber textos sobre dislexia, realizar entrevistas com colegas que já tiveram experiência nessa área e com profissionais de áreas multidisciplinares, discutir casos, participar de cursos on-line sobre dislexia e outras formas que considerem pertinentes no processo de formação docente.

A formação dos docentes da escola para potencializar o trabalho de mediação de aluno com dislexia, também pode contar com convite para profissionais de área especializada para que haja trocas de experiência e orientação para o trabalho envolvendo a temática dislexia, ações dessa natureza também se constituem como bases que sustentam o trabalho de adaptações curriculares na escola. As mediações realizadas pelo docente e todo trabalho desenvolvido pela escola em prol do favorecimento da aprendizagem do aluno com dislexia devem ser acompanhadas de forma contínua pela equipe gestora da escola.

Sugiro alguns aspectos que podem ser considerados na construção de uma ficha de acompanhamento do aluno com dislexia na escola, a mesma pode ser preenchida à medida que os gestores tenham conhecimento das informações sobre o aluno ou que possam obter, com o decorrer do desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo.

QUADRO 03 - Ficha de acompanhamento do aluno com dislexia.

Aluno (a)	
Data de Nascimento	
Idade	
Série/Turma	
Desde quando estuda na escola	

continua

Diagnóstico (informar caso tenha comorbidade)	Dislexia/tipo
Áreas que participaram da avaliação diagnóstica do aluno/ano.	
Principais características registradas pelas áreas que participaram da avaliação diagnóstica.	
Realização de acompanhamento especializado, especificar área.	
Potencialidades do aluno observadas na sala de aula pelo docente.	
Dificuldades apresentadas pelo aluno, observadas pelo docente.	
Quem acompanha o aluno na realização as atividades escolares fora da escola, como é o acompanhamento?	
Quais as áreas e atividades que o aluno mais se interessa.	
Quais atividades fazem parte da rotina do aluno quando não está na escola.	
Participação da família nas atividades propostas pela escola.	
Comportamento apresentado na escola.	
Relações interpessoais na escola.	
Orientações gerais para os docentes da classe.	
Orientações específicas para os docentes em relação às mediações na sala de aula e na avaliação.	
Observações	

Fonte: Produção da pesquisadora com base nas leituras e participação nos cursos promovidos pela Associação Brasileira e Dislexia/ABD, na própria ABD no ano de 2012.

Os gestores poderão utilizar a análise das informações contidas no preenchimento da ficha para potencializar o trabalho com o aluno com dislexia na escola.

Para a realização do trabalho de mediação do docente com aluno com dislexia

é necessário o estabelecimento de diálogos, parcerias com todos que estão envolvidos com as questões de aprendizagem escolar do aluno. Nesse contexto geralmente fazem parte, profissionais de áreas especializadas, (quando essa realidade se concretiza), a família e a escola.

A definição desse encaminhamento no trabalho com o aluno com dislexia contribui para que todos que desenvolvem atividades com o aluno sigam objetivos interdisciplinares que ajudarão a avaliar o andamento e evolução das propostas de trabalho, levantamento de dificuldades enfrentadas e reelaboração de novas ações. De acordo com Fernandez (1990), o indicado é começar o acompanhamento com o aluno com dislexia através de suas potencialidades.

Para que haja o avanço acadêmico do aluno com dislexia independente do seu comprometimento em leitura e escrita, o docente necessita elaborar a modalidade organizativa de planejamento contendo as atividades sequenciadas, permanentes, independentes e o trabalho com projetos didáticos, quando houver, de forma antecipada e intencional.

Nesse sentido, conhecer o tipo de dislexia que foi diagnosticado na realização da avaliação realizada pelo aluno nas áreas clínico-neurológica, psicopedagógica e fonoaudiológica, ou seja, se a dislexia é disfonética, disidética ou mista é essencial para que o docente conhecendo as características presentes em cada tipo de dislexia, possa de forma mais detalhada direcionar as atividades de adaptações curriculares planejadas para favorecer a aprendizagem do aluno com dislexia. No capítulo II, Dislexia, bases históricas e diagnóstico são discutidas características e classificação da dislexia.

Com base em Schawytz (2006), Pereira (2011), Capellini, Alves e Mousinho, (2013), Riesgo, Rotta e Ohlweiler (2016), Sallles e Navas (2017), apresento algumas orientações para o planejamento da mediação do docente com aluno com dislexia nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

- O diagnóstico não deve aumentar a discriminação do aluno no ambiente de aprendizagem;
- Certifique-se de que o material oferecido para o aluno ler está apropriado para seu nível leitor;
- Evite que tenha de ler em público;

- Leia em voz alta para o aluno dando-lhe a oportunidade de praticar a leitura de um determinado texto ouvindo e lendo;
- Nunca permitia que o aluno seja ridicularizado por qualquer um dos sujeitos que façam parte da escola e da sala de aula;
- Use linguagem clara, direta e objetiva, pois alguns disléxicos podem ter vocabulário mais restritos dificultando a compreensão de uma instrução;
- Auxilie na organização em classe: agendas (checar), pastas, anotações e cadernos;
- Esteja atento que o ritmo do aluno pode ser mais lento nas atividades escritas e propiciar atividades orais para garantir a aquisição do conteúdo;
- Verifique se o aluno entendeu o que foi solicitado, perguntando para ele o que é para fazer;
- Utilize espaçamento duplo para facilitar a leitura;
- Reduza as atividades de casa envolvendo leitura e escrita;
- Ensine estratégias ativas de leitura, do tipo sublinhar, destacar ideias principais, fazer anotações;
- Segmente uma atividade em pares menores;
- Evite cópia de textos longos;
- Quando necessário, o professor ou o colega pode exercer a função de escriba, ajudando o aluno a transformar seu pensamento em texto escrito;
- Permita a utilização de materiais de apoio: régua, agendas, tabuadas, calculadoras e meios informatizados;
- Permita o uso de gravadores de áudio;
- Vá direto ao que você quer checar sem utilizar de caminhos mais longos para isso;
- Fale olhando para o aluno e valorize seu empenho em detrimento aos erros e acertos;
- Coloque-o sentado na frente;
- Antes de apagar a lousa cheque se aluno já copiou;

- Dê para o aluno a opção de ler ou não em voz alta, e valorize sua leitura e estimule sua capacidade, valorizando-o;
- Auxilie a descobrir associações que facilitem a fixação;
- Nas leituras, verifique a cada parágrafo o que ele entendeu;
- Não use muitos estímulos que dificultem a percepção do foco principal;
- Oportunize um local tranquilo e sala individual para fazer as avaliações, qualquer barulho atrapalhará a leitura e conseqüentemente comprometerá o desempenho do aluno;
- Repita as orientações mais de uma vez e as divida em partes;
- Dê mais tempo para executar as avaliações, permita tempo extra como recurso obrigatório;
- Colabore com o fortalecimento da autoestima do aluno;
- Estimule a interação do aluno com os colegas da turma para que possa se necessário ajudá-lo em determinada atividade. Assim como participar das atividades desenvolvidas na escola de forma geral;
- Nas mediações utilize sempre ações voltadas para atividades multissensoriais e que sejam realizadas do simples para o complexo, considerando o que o aluno já conhece;
- Esclareça para o aluno as ocasiões e formas de avaliação;
- Utilize materiais que permitem visualização (resumos, gráficos, figuras, ilustrações e esquemas);
- Destaque conceitos, palavras e referências;
- Recorra a exemplos, modelos e analogias;
- Compartilhe seus esquemas, sínteses de conteúdos;
- Permita, incentive, oriente a utilização de outros meios de linguagem;
- Marque os trabalhos com antecedência;
- Quanto à leitura de livros, opte por edições mais simplificadas;
- Substitua a leitura por outra linguagem;

- A avaliação deve respeitar a característica do aluno. Avaliar oralmente é uma opção;

- Evite textos longos;

- Trate e um só assunto em cada questão;

- Antes de atribuir a nota, o docente pode retomar a prova com o aluno para confrontar o que ele e fato sabe com aquilo que ele escreveu.

- As provas escritas podem ser totalmente diferentes ou parcialmente diferentes, em relação ao conteúdo e à forma, de acordo com as características e necessidades do aluno;

- Procure descobrir as habilidades do aluno e incentive-o a utilizá-las em benefício de sua aprendizagem;

- Retome os erros com o aluno para que possa entender a origem dos mesmos: não entendeu, não estudou, desatenção.

As mediações desenvolvidas necessitam contemplar investimentos que ajudem no processamento auditivo, por isso é recomendado que as atividades planejadas possam contribuir para que o aluno cheque e repita as informações, antecipem vocabulário novo ou desconhecido, realizem resumos e instruções escritas. Assim sendo, a mediação docente também devem levar em consideração a importância de investir em situações didáticas voltadas para trabalhar processamento visual, como:

- Trabalho de reconhecimento de formas, letras e números;
- Atividades de deslocamento de objetos;
- Posição no espaço – usar Tangram;
- Memória visual- discriminação e sequencial;
- Discriminação visual de grafemas;
- Sublinhar palavras do texto;
- Selecionar palavras do texto e classificá-las em colunas com as dificuldades ortográficas trabalhadas;
- Selecionar palavras com as regras ou dificuldades ortográficas solicitadas;

- Cloze visual: completar com a palavra que falta e com a letra que falta;
- Discriminação visual de grafemas;

É de fundamental importância destacar que as sugestões apresentadas para serem consideradas na mediação do docente com aluno com dislexia devem estar adequadas às características de cada aluno e não tem a intenção de abarcar todos os comprometimentos que apresentam o aluno com dislexia no que se refere ao déficit no processamento fonológico que envolve as habilidades de consciência fonológica, memória operacional fonológica e nomeação automática rápida, por isso o trabalho com o aluno com dislexia requer o encaminhamento para acompanhamento por profissionais de áreas especializadas, como por exemplo para as áreas de fonoaudiologia e psicopedagogia, os quais elaborarão programas específicos que se somarão à atenção que o aluno vem recebendo na escola através da mediação das necessidades educacionais especiais do aluno com dislexia.

CAPÍTULO V

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E TIPO DE ESTUDO

A escolha de uma abordagem metodológica de pesquisa que possibilita a compreensão do fenômeno está diretamente relacionada com a natureza do problema científico e requer rigor e clareza epistemológica das decisões e caminhos percorridos. Nesse sentido, a pesquisa **MEDIAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS COM DISLEXIA: UM OLHAR INVESTIGATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA** foi desenvolvida, utilizando-se fundamentos fenomenológicos, pois esta, se aproxima das intenções de pesquisa, uma vez que os princípios da fenomenologia se sustentam no entendimento do objeto, de modo que esse seja pensado em função de um sujeito que ao se colocar diante das coisas e do mundo, traduz o modo como os compreendem e produzem realidades. A fenomenologia tem preocupação com a interpretação dos fenômenos, possibilitando questionamentos, discussões, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento.

A fenomenologia formulada por Edmund Husserl (1859-1938) é reconhecida como uma das mais notáveis manifestações filosóficas na contemporaneidade, pois a perspectiva de produção de conhecimento se opõe ao positivismo, o qual defende que o conhecimento científico sistemático é baseado em observações empíricas, sendo estas de fenômenos concretos. É uma abordagem epistemológica que privilegia o sujeito cognoscente em sua relação intrínseca com o mundo, como critério de produção de conhecimento.

O enfoque metodológico fundamentado na fenomenologia, opõe-se às ideias empiristas e parte do pressuposto de que o objeto existe para um indivíduo que atribui diferentes significados para esse objeto. A fenomenologia se opõe às ideias racionalistas, pois considera que não existe consciência pura, isolada do mundo.

Conforme Triviños, a fenomenologia,

é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem de outra forma, senão a partir da "facilidade". (TRIVIÑOS, 2013, p.43)

Para Macedo, "a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade, isto é, não existe absolutismo de qualquer perspectiva" (MACEDO, 2006, p.38). Esse autor, também afirma que "compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza". Partindo dessa ideia e considerando que o objetivo da pesquisa está voltado para a compreensão de como os docentes realizam a mediação com alunos com dislexia, justifico a escolha da fenomenologia, pois possibilita compreender o objeto de estudo no contexto da sala de aula onde os docentes desenvolvem ações didáticas com aluno com dislexia, possibilitando assim, a presença, na pesquisa, do paradigma compreensivo-interpretativo, preocupação do enfoque fenomenológico, pois privilegia a análise dos significados que os sujeitos atribuem ao fenômeno.

Pensar no percurso metodológico da pesquisa desencadeou em mim, muitas inquietações: que método utilizar? Quais seriam os sujeitos? Quais instrumentos? Quais inspirações teórico-metodológicas eleger? Nessa linha de pensamento, após reflexões, optei pela pesquisa de natureza qualitativa¹¹, utilizando como estratégia o estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por esta apresentar características que melhor se ajustam às intenções da investigação e por permitir trazer para a produção os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, ao fenômeno em questão, é indutiva e busca mais descobrir do que comprovar e verificar.

¹¹ No que se refere à pesquisa qualitativa, Casilimas (2008, p.32) salienta que [...] asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

No que se refere à pesquisa qualitativa, Aires (2011) salienta que:

a investigação qualitativa é considerada interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas. É multiparadigmática no seu focus e os investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica. Além disso, está desenhada para uma sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica, por um lado, e centrada nas concepções pós-positivistas, humanistas e concepções naturalistas da experiência humana por outro. Não possui um conjunto fechado de metodologias próprias; os investigadores qualitativos, recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc. (AIRES, 2011, p. 13-14)

A pesquisa qualitativa possibilita o contato direto do pesquisador com a situação e ambiente que está sendo investigada através do trabalho de campo. Além disso, caracteriza-se como descritiva, ou seja, os dados, expressos através de narrativas, fragmentos de entrevistas, retratos (ou descrições) como por exemplo, são abordados interpretativamente; foca na descoberta do sujeito, em sua compreensão. A descrição é produto de uma visão subjetiva, que expressa a interpretação dos resultados com base na percepção do fenômeno em um contexto.

A opção pela metodologia de estudo de caso, levou em consideração o que André (2008), apresenta, ao considerar que possibilita compreender um contexto específico, único, singular, retrata a realidade de forma densa, refinada, profunda, com pertinência de detalhes e relacionando-a com o objeto pesquisado e a realidade pode ser vista e construída sob diferentes perspectivas e exatamente como ela se apresenta com todas as suas impurezas (contradições, conflitos, ambiguidades, etc).

Utilizar o estudo de caso como método de pesquisa se apresenta como um dos grandes desafios das ciências sociais, pois requer proposições cuidadosas dos objetivos da pesquisa, assim como reconhecer as limitações e situações relevantes do estudo para entender fenômenos sociais complexos.

De acordo com Ludke e André, (1986), o estudo de caso:

Incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças, com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17),

Especificamente, nesse estudo, essa opção metodológica, favoreceu a compreensão sobre a mediação docente com aluno com dislexia, no Ensino Fundamental I, na escola pública de Feira de Santana, pois se tratou de um estudo que evidenciou interesse em compreender uma instância em particular em sua complexidade, retratando através da pesquisa, o dinamismo da ação docente no contexto escolar.

O estudo de caso, argumenta Yin (2015):

é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (YIN, 2015, p. 17)

Esse tipo de estudo permitiu, como afirma Yin (2005), o contato direto com a realidade e a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados como a entrevista, a análise de documentos e a observação, permitindo uma descrição mais densa dos dados coletados. Nesse sentido, a utilização de diferentes instrumentos, se constituiu vantagem, na realização do estudo, pois permitiu compreender como o docente realiza a mediação no processo de aprendizagem com aluno com dislexia no Ensino Fundamental I, na escola públicas de Feira de Santana.

5.2 O LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto da pesquisa envolveu o ambiente, a instituição/ escola onde a pesquisa foi realizada, considerando o docente que trabalha com aluno com dislexia. Nesse sentido, estive envolvida com uma escola pública do município de Feira de Santana/Bahia, espaço compreendido como *lócus* da investigação, o qual foi de fundamental importância para o levantamento dos dados.

Tendo em vista o bom andamento do trabalho, justifico a escolha do espaço onde a pesquisa foi realizada, assim como os sujeitos da pesquisa, por meio da consideração de alguns critérios:

1. Levantamento de escolas de Ensino fundamental I, da rede regular de ensino que atendiam crianças com dislexia. Esse levantamento foi realizado junto a Secretaria Municipal de Educação através de ofício e contato presencial com a Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana, assim foi definida a única escola que teve aluno com diagnóstico de dislexia com matrícula e permanência confirmadas através da Secretaria Municipal de Educação. Um aluno com diagnóstico de dislexia estava matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental I, no turno matutino, em uma escola pública do referido município.

2. Apresentação e discussão do projeto de pesquisa para a diretora¹², vice-diretora e docentes da escola que trabalhavam na série onde o aluno com dislexia estudava.

3. Autorização para realização da pesquisa por parte da Diretora da escola onde o estudo foi realizado, (em anexo).

4. Definição dos sujeitos da pesquisa, a partir do critério de interesse demonstrado pelas docentes após apresentação do projeto do estudo que seria realizado e da aquiescência em participar da pesquisa. Em atenção aos princípios éticos da pesquisa, eu e as docentes assinamos o termo de consentimento livre e esclarecido/TCLE (em anexo).

Foram, então, sujeitos dessa pesquisa 03 docentes que atuaram, em sala de aula, diretamente com um aluno com dislexia em uma escola pública no ensino fundamental I, no município de Feira de Santana, Bahia. Com o objetivo de garantir o anonimato e preservar o sigilo das participantes da pesquisa as docentes foram denominadas de D1, D2 e D3.

A escola onde a pesquisa foi realizada oferece Educação Infantil, contendo quatro professoras de 90h e duas professoras de 180h. De acordo com as informações fornecidas pela diretora da instituição onde a pesquisa foi realizada, a carga horária de trabalho é assim computada com base em regulamentação do município de Feira de Santana. O profissional que trabalha 90h no mês na instituição de ensino, significa que só trabalha um turno na escola e quem tem 180h, no mês,

¹² A diretora não participou do momento da apresentação do projeto de pesquisa, pois a data definida para essa atividade não convergiu com seu horário de trabalho na instituição. Sendo assim, o projeto de pesquisa foi apresentado para a vice-diretora da escola e para as docentes que participaram da pesquisa.

significa que trabalha dois turnos na escola. Assim, uma docente participante da pesquisa trabalhava 90h na escola e duas docentes trabalhavam 180h. No quadro de professores, uma delas tem formação de mestrado e três professoras têm especialização lato sensu. Na Educação Infantil, a escola conta com duas estagiárias e uma auxiliar de classe. A pesquisa foi realizada no turno em que a criança com dislexia estudava, ou seja, no turno matutino.

A escola também oferece o Ensino Fundamental para os Anos Iniciais, contendo treze professoras, sendo sete professoras de 90h e cinco professoras de 180h. Nove professoras são especialistas em educação, duas graduadas, uma com mestrado e uma com doutorado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a escola conta com cinco estagiárias e quatro auxiliares de classe. Possui uma coordenadora pedagógica, da Educação Infantil e uma coordenadora para o primeiro ano do Ensino fundamental I; uma coordenadora do segundo ao quinto ano do ensino fundamental; uma diretora, e uma vice-diretora.

A quantidade de alunos na escola onde a pesquisa foi realizada pode ser observada na tabela a seguir:

QUADRO 04 - Distribuição da quantidade de alunos por turnos e grupos na educação infantil e anos iniciais no Ensino Fundamental I

	G04	G05	1º ANO	2º ANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
MATUTINO	13	11	17	19	23	21	23
VESPERTINO	13	17	16	19	19	19	20

Fonte: Informações fornecidas pela diretora da instituição

A escola, *lócus* da pesquisa, possui em seu projeto político pedagógico (em anexo) como fundamentos teórico e metodológico o sócio-interacionismo, caracteriza-se pela afetividade e valoriza a formação do seres humanos nos aspectos cognitivo, físico, psíquico e social, pois considera que o processo do desenvolvimento do aluno se dá, a partir das interações que o aluno vivencia dentro e fora da escola. Defende a concepção de inclusão, reconhecendo a valorização da diversidade e do redimensionamento da proposta curricular da instituição para que as necessidades educacionais especiais dos alunos sejam atendidas.

A turma trabalhada pelas docentes, terceiro ano do ensino fundamental I, que participaram da pesquisa era composta por vinte e três alunos, sendo treze do sexo masculino e dez do sexo feminino. A turma era composta por alunos com a faixa

etária entre oito e nove anos de idade; o aluno com diagnóstico de dislexia era repetente, cursou o primeiro ano duas vezes em função de dificuldades em seu processo de leitura e escrita, pois ainda não assegurava a hipótese alfabética.

5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados empíricos foi utilizada a observação, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos. A observação possibilitou-me o contato direto com os sujeitos da pesquisa, permitindo-me conhecer a atuação diária dos docentes, na sala de aula, em momentos diferenciados da rotina, início da aula, a participação dos alunos, atividades pedagógicas realizadas pelas docentes com todos os alunos, incluindo o aluno com dislexia, as interações que aconteceram durante as atividades livres e rotineiras da escola, chegando, assim, a coletar elementos de informação válidos e confiáveis para o estudo.

Assim, a observação permite, de acordo com Ludke e André (1986):

Que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, os significados que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26)

Nesse sentido, para que eu pudesse me permitir enxergar a realidade dos fatos do dia-a-dia que aconteciam na sala de aula e pudesse coletar dados importantes sobre o objeto de estudo, permaneci na instituição de ensino, observando as aulas ministradas pelas docentes, durante o período de abril a novembro de 2016, três vezes por semana, em dias alternados. Para a realização da observação, utilizei um roteiro com os aspectos a serem observados como os que já mencionei no início dessa discussão e um diário de campo para o registro das informações. Foram observados também os recursos utilizados pelos docentes nas aulas, tipo de mediação proposta para o aluno com dislexia, assim como a realização das

adaptações curriculares.

Na realização da entrevista é necessário que o pesquisador considere o que afirma Ludke e André (1986, p. 35), quando defendem que deve ser respeitado “o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim o material em que a pesquisa está interessada”. Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada foi realizada com as docentes, através de roteiro de perguntas, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente à realização das mesmas; as gravações das entrevistas foram autorizadas pelas docentes participantes da pesquisa. Por meio da realização das entrevistas foi possível conhecer sobre a visão das docentes em relação à prática com alunos com dislexia, assim como detectar as dificuldades encontradas durante no trabalho com alunos disléxicos, identificação do trabalho de mediação pedagógica, assim como a visão das docentes sobre a realização das atividades de intervenção pedagógica.

A Análise de documentos também foi utilizada visando complementar os dados coletados na observação e na entrevista, para tanto priorizei documentos importantes da prática docente como dossiês e plano de curso o qual faz parte do projeto político pedagógico da escola tendo em vista a proposta para a fundamentação do trabalho docente. A partir dessa análise, foram contemplados o levantamento dos aspectos subjacentes à prática do docente, relacionando com os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam a proposta pedagógica da escola. A análise de documento possibilitou-me ter acesso à pasta do aluno com diagnóstico de dislexia, registrado através de relatório médico. É importante destacar que os “documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas”. (MACEDO, 2000, p.171).

Também foram analisados documentos escolares para a obtenção de informações relativas ao plano diário do docente e as atividades escolares propostas para os alunos com dislexia. Além disso, foram verificados também os relatórios avaliativos, dossiês utilizados pelas docentes como formas de registro no trabalho referente aos aspectos educacionais envolvendo os alunos.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos, através da aplicação dos instrumentos, levou em consideração os objetivos e os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. As observações foram registradas em diário de campo com indicação da data e o período do dia em que ocorreu o registro das informações, as entrevistas foram gravadas e transcritas, mantendo assim a fidedignidade dos dados e informações coletadas. Os documentos foram analisados com o objetivo de aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido, após finalização das leituras dos dados coletados foram realizadas análises interpretativas minuciosas das informações, as quais foram agrupadas em categorias de análise, seguindo a dois critérios: o maior ou menor grau de convergência e divergência presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, justifico a opção pela análise categorial para agrupar ideias, elementos, expressões, analisar conteúdo das mensagens apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, premissas consideradas fundamentais como resultado do estudo dos dados.

Assim, para Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (Bardin, 1979, p.42)

É importante salientar que para Bardin, a análise de conteúdo possibilita analisar as características de uma mensagem em situações diferentes com os mesmos receptores, bem como analisar a influência social das mesmas. Daí, algumas etapas são destacadas por Bardin para a etapa da análise. A primeira etapa, considerada como pré-análise na qual todo material é organizado de modo a compor o corpus da pesquisa; a segunda etapa, denominada de análise textual e a

temática, na qual os procedimentos consistem nessa instância do estudo, na exploração do material com a definição de categorias e a terceira etapa, denominada de tratamento das informações e interpretação.

Assim, apoiada nos materiais de informação que se iniciou na etapa da pré-análise e nos demais procedimentos propostos por Bardin para a etapa da análise, já apresentados acima, defini como categorias temáticas: categoria 01- Educação inclusiva: do discurso à prática. A categoria 02- Dislexia e diagnóstico: a (in) visibilidade no contexto escolar e a categoria 03- Mediação docente de alunos com dislexia.

CAPÍTULO VI

6 MEDIAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS COM DISLEXIA: REVELAÇÕES DA PESQUISA

Apresentar a análise das informações coletadas na pesquisa decorrente do exercício realizado em torno do objeto de estudo, expressando as compreensões que considere fundamentais no conjunto da análise, fortalece a ideia defendida por Vygotsky quando considera que o desenvolvimento humano é compreendido com base nas trocas recíprocas que o indivíduo vivencia durante toda sua vida nos contextos que se insere, por isso não posso deixar de destacar a importância da mediação do docente nos processos de construção de conhecimento dos alunos por meio das interações sociais, das trocas que estabelecem nas ações compartilhadas entre os sujeitos e o objeto do conhecimento. Partindo desse entendimento, as interações sociais entre os alunos e o docente no contexto escolar são entendidas como condição necessária para a construção do conhecimento e cabe portanto, ao docente possibilitar mediações para que essa construção aconteça.

Assim, o caráter inovador dessa pesquisa se evidencia, ao discutir sobre a mediação docente com alunos com dislexia, pois contempla um princípio fundamental que se encontra presente em qualquer grupo humano, a heterogeneidade, fator imprescindível na sala de aula, o qual desafia a mediação docente a considerar as diferentes experiências e ritmos de aprendizagem imprimindo ao cotidiano da sala de aula a possibilidade de trocas, confrontos, ajudas entre os sujeitos que aprendem de modo a promover a aprendizagem indistintamente de todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

Dessa forma, os aspectos analisados foram agrupados em categorias temáticas, as quais apresento a seguir.

6.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO DISCURSO À PRÁTICA

A educação inclusiva almeja que sejam consideradas e respeitadas as especificidades e potencialidades de todas as pessoas, de modo a não permitir que existam, no contexto educacional, práticas excludentes. Para isso, se sustenta na defesa da participação coletiva e individual dos sujeitos que integram esses contextos. Assim, no processo educacional escolar, torna-se imprescindível compreender que incluir, antes de tudo, é oferecer condições de participação social e exercício de cidadania, reduzindo os obstáculos que impedem o processo de aprendizagem dos alunos, como reformulação de práticas de ensino de modo a atender as reais necessidades educacionais dos alunos, para que o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos independente de suas diferenças e necessidades.

Nesse sentido, não poderia deixar de ouvir as docentes participantes da pesquisa a respeito da inclusão de aluno com dislexia na escola regular, podendo, assim, compreender sobre seus posicionamentos acerca dessa temática. Para tanto, fiz a indagação para as docentes, “Qual a sua posição quanto à inclusão de alunos com dislexia na escola regular?” As docentes responderam¹³:

Eu acho que tem que ser uma política Pública, porque é cruel para eles estarem inseridos no processo educativo e se sentirem frustrados por não conseguir ler algo que está escrito, por não conseguir fazer uma atividade, por não se incluir na rotina da sala de aula é muito cruel para eles. Eu percebo que eles se sentem frustrados em estarem no ambiente e não conseguir fazer, realizar uma atividade proposta para toda a turma e se sentir aquém da turma, para eles é difícil, eu acho que tem que ser de fato uma política pública e toda escola deveria ter uma formação para a gente acolher melhor esses alunos. Eu senti esse ano que a gente precisava ter um trabalho mais voltado para isso. (D01)

Considero a inclusão importante e relevante e essa tem que acontecer, para tanto, o educador deve estar preparado profissionalmente porque nem todos os professores infelizmente

¹³ Não realizei edição das respostas das docentes à entrevista para respeitar a originalidade de suas falas.

estão preparados para mediar o conhecimento com esses alunos. Eu mesmo, eu não estava preparada, mas eu tive que estudar, tirar dúvidas com a professora da faculdade tive disciplinas, gostei muito, tive disciplina de educação inclusiva no mesmo período aí me ajudou bastante. (D02)

Eu acho que é fundamental que eles estejam incluídos, mas que ainda é mais gritante com o aluno com dislexia essa falta de estrutura para recebê-lo, começando pela formação docente. Infelizmente nossos currículos eles não trabalham considerando essa necessidade, eu tomo como exemplo a minha situação, eu tenho uma formação em pedagogia, lá no meu curso de pedagogia eu não estudei dislexia, eu sou funcionária do município há 13 anos e nenhum momento ele me ofereceu uma formação voltada para dislexia, então quando eu digo assim que deve ter passado por mim uma série de outras crianças, é porque quando a gente começa a ler e ver as características você lembra, fulano era assim, as crianças estão invisíveis dentro desse sistema e que é que acontece, as famílias não conseguem compreender rotulam a criança como preguiçosa, sem vontade, incapaz, a escola também entra nesse processo e na verdade falta ainda uma estrutura para atender essa criança. Então, é o lugar dela estar, é, agora, a gente precisa cuidar para que uma rede seja construída, uma rede de apoio de atendimento, que a gente ainda não tem. (D03)

Ficou evidenciado que a inclusão do aluno com dislexia na escola regular não se concretiza de fato, pois o aluno está apenas inserido na sala de aula, como aponta D01, quando transfere para a necessidade de uma Política pública a concretização da mediação com o aluno com dislexia, responsabilizando a Política pública e não à ação do docente às mudanças na prática de ensino para atender ao aluno com dislexia. Diante disso, fica evidente também o distanciamento entre o discurso e a prática em prol da educação inclusiva. Outro aspecto que chama a atenção é que D02 e D03 destacam que a inclusão para acontecer requer preparo do docente, com isso confirmam a presença de obstáculos para a aprendizagem do aluno com dislexia, o que impede o investimento em suas reais necessidades educacionais devido à falta de preparo do docente. D03 menciona a falta de estrutura para receber o aluno com dislexia em sala de aula; os obstáculos evidenciados vão desde à falta de preparo docente para mediar ações com o aluno com dislexia, ao desconhecimento sobre a temática dislexia o que dificulta um bom desenvolvimento do trabalho com o aluno com dislexia em sala de aula.

Para que o aluno com dislexia vivencie uma classe verdadeiramente inclusiva, é necessário que haja aprendizagem e participação social, pois como

afirma a Declaração de Salamanca (1994):

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61)

A Declaração de Salamanca defende que o princípio norteador da escola deve ser o de proporcionar a mesma educação para todas as crianças, considerando como necessário que se adapte às suas reais necessidades para que assim possa, de fato, reafirmar o direito de todas as pessoas à educação.

A formação do docente é de fundamental importância para que o mesmo possa atuar nas classes inclusivas e ter sucesso em seu trabalho. A capacitação docente nessa área é um investimento defendido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), desde a formação inicial do docente ao acompanhamento de seu trabalho no cotidiano da escola. Contudo, (D 03) registra em sua resposta que possui formação em Pedagogia e não estudou sobre dislexia durante o curso de graduação e durante os treze anos que trabalha na rede municipal de ensino nunca foi oferecido, pelo mesmo, um curso voltado para essa área. Relata que ao ler sobre dislexia no atual momento em que passou a participar dessa pesquisa, sua memória revela passagens do trabalho que realizou com crianças em seu exercício de profissão, as quais acredita fazerem parte do diagnóstico de dislexia e por não possuir uma rede de atendimento dentro do município que possa ajudar a contribuir com o processo formativo dos docentes para o trabalho com alunos com dislexia, estes se tornam invisíveis dentro da escola, ou então, são rotulados de preguiçosos, impedindo-os por meio da convivência com a diversidade, de utilizarem seu potencial de aprendizagem, o que contribuiria com a formação de indivíduos mais críticos e capazes de fazerem suas próprias escolhas. Assim, a existência de uma rede de atendimento para formação continuada para os docentes do município, poderia contribuir para que a educação inclusiva saísse do discurso e se tornasse real, pois ofereceria aos

docentes formação continuada em prol do favorecimento de condições de participação social dos alunos com dislexia e exercício de sua cidadania.

Para conhecer sobre a compreensão das docentes participantes da pesquisa sobre educação inclusiva, as mesmas foram indagadas se a escola onde trabalham possui uma proposta pedagógica inclusiva.

Duas docentes (D01) e (D02), responderam prontamente que a escola onde trabalham é inclusiva, porém (D03) respondeu que a escola tenta ser inclusiva, o que revela diferenças nas compreensões:

Sim. Além da gente ter o recurso, a ferramenta da sala de recursos que trabalha com alunos que tenham alguma dificuldade de aprendizagem com aluno com algum transtorno de aprendizagem a gente tem o trabalho em equipe de proporcionar atendimentos extra-curriculares, extra, sala de aula. A gente tem uma equipe que se debruça a estudar as dificuldades que os alunos apresentam, a gente tenta adaptar as atividades, a gente tenta mediar as aprendizagens, e a gente tenta acolher as dificuldades dos alunos, a gente respeita as dificuldades dos alunos a gente se desdobra para facilitar a aprendizagem para eles para que eles não fiquem aquém do que está sendo proposto. Por isso que eu considero que a gente tem uma escola inclusiva, mesmo com aquele aluno que não tem nenhum diagnóstico, não tem nenhum transtorno de aprendizagem, a gente tenta facilitar para eles também a aprendizagem porque a gente acredita que o sujeito precisa estar incluído, naquela proposta, né. Então seja a limitação física, a gente tenta acolher nossos alunos naquela dificuldade que ele apresenta no momento. (D01)

A proposta da escola é inclusiva agora em alguns momentos eu não sei se foi porque foi a minha primeira experiência eu sentia falta de um apoio pedagógico maior, eu senti, eu senti muita falta porque tem a sala de recursos, que quando eu cheguei na escola não tinha ninguém que ficasse ainda na sala, elas chegaram, acho que um mês depois que eu já estava na escola, chegaram depois do recesso junino mas mesmo com esse apoio porque assim, elas chamam na sala e só perguntam: como está o aluno? você tem que fazer atividades adaptadas, você tem que fazer isso, mas não lhe aponta um caminho, elas não chegam assim, oh, professora essa atividade seria ideal para ele, esse texto não, e assim não é só ela acaba lhe encarregando, você tem uma turma para dar conta, aí v você tem que tirar ele da sala, mas assim tudo bem eu vou tirar ele da sala, mas eu tenho outras coisas que eu também tenho que fazer e se a sala a psicopedagoga que está na escola sentasse comigo assim oh, essa atividade seria melhor, teria um trabalho melhor porque até o acompanhamento que ele vai fazer na sala eu mesma não sabia a forma como ela estava trabalhando, só dizia assim, você tem que fazer atividade adaptada trabalhar com esse material

dourado com ele e pronto, o resto você que tem que fazer. (D02)

Tentamos, né. A gente acredita que a inclusão seja o melhor caminho, então a gente entende que um aluno com uma necessidade educativa especial alcança dentro da escola regular, é muito mais do que o que ele alcançaria estando por exemplo num espaço como a gente tinha antigamente para crianças todas na mesma condição e aí isso tem a ver também com a proposta da escola, a gente trabalha dentro da perspectiva sócio interacionista, e a gente acredita que a interação, com pares mais experientes dessa cultura é fundamental para o desenvolvimento. Então, dentro dessa lógica, o melhor lugar para essa criança é a escola regular, por vários motivos: primeiro porque é um direito que ela tem, é um direito universal de todos frequentar esse espaço e segundo porque lá ela vai ter muito mais condições de se desenvolver. Agora, dizer que a escola é inclusiva, digamos que ela tem um desejo de ser inclusiva, mas, ela ainda carece de uma série de questões porque a gente precisa de uma estrutura que nem sempre funciona bem e a gente precisa também de uma clareza dos profissionais de como vai lidar com essa demanda e eu acho que nesse campo ainda é tudo muito frágil. D (03)

Concebendo que educação inclusiva contempla fundamentos teóricos e metodológicos cujas classes escolares promovem o desenvolvimento de seus alunos, e não oferece apenas a oportunidade de convivência social, o fato de um aluno com dislexia estar matriculado na escola pode ser denominado de que esse aluno estuda em uma escola que tem uma proposta pedagógica inclusiva?

A essência da resposta à pergunta acima está no entendimento de que uma proposta pedagógica para ser inclusiva deve ir além da dimensão espacial, enquanto dimensão física. Por isso, é importante que os docentes compreendam e tenham consciência sobre o ideário filosófico e sociológico que fundamentam as ações que são desenvolvidas na escola como um todo de modo que estas não se reduzam ao desenvolvimento de atividades para facilitar a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem como pode ser observado na informação da professora (D01) quando diz que traz consigo informações de que respeita as dificuldades que os alunos apresentam e assim facilita suas aprendizagens de modo que não fiquem aquém do que está sendo proposto na sala de aula, se sustenta nesses argumentos para afirmar que trabalha numa escola inclusiva.

Contudo, nos momentos que realizei as observações na sala de aula, identifiquei que as formas que a docente utiliza para mediar o trabalho com o aluno

com dislexia contradiz seu discurso defendido na entrevista, afastando-se de sua prática, pois presenciei muitas vezes o aluno com dislexia sendo retirado da sala de aula para realizar atividade com outra professora no mesmo horário de aula de linguagem, essa prática segrega o aluno com dislexia, pois o mesmo deixa de participar de atividades juntos com seus colegas na sala de aula que estuda, o que o oportunizaria para se preparar para a vida em comunidade, a própria professora melhoraria suas habilidades profissionais e teria a oportunidade de refletir sobre os desafios vivenciados no trabalho com o aluno com dislexia, na sala de aula, junto com seus colegas da classe, de modo a se fundamentar, com base nesses desafios, o planejamento de propostas futuras de suas aulas, a partir das peculiaridades que essa sala de aula lhe apresentaria frente as propostas de trabalho com o aluno com dislexia.

Trago para a análise, nesse momento, o registro de cenas que constam no meu diário de campo, realizadas no período das observações, as quais evidenciam a retirada do aluno com dislexia da sala de aula para realizar atividade em outro espaço da escola: a sala dos professores.

Cena 01: a professora (D 01) chega na sala e seguindo a rotina comum de todos os dias, faz o registro no canto superior direito do quadro negro das atividades que serão realizadas na aula durante o dia, considerando os componentes curriculares definidos para serem trabalhados de acordo com o horário semanal de aula. 1. conto, 2. leitura. 3. correção, 4. geografia, 5. lanche 6. recreio, 7. diário, 8. artes e 9. saída.

Após realização da leitura do conto e fazer a correção da tarefa do dia anterior, a professora indagou para a turma sobre quais informações podem ser encontradas no mapa, para que serve o mapa, se existem vários tipos de mapas; as crianças foram dando suas respostas. (D 01) entregou um texto para os alunos e informou que fizessem a leitura, pois posteriormente iriam compartilhar o que leram. De repente, entra na sala a professora (D 03) e retira o aluno com dislexia da sala, conduzindo-a até a sala dos professores.

Sendo assim, a criança com dislexia não continuou na sala para assistir a aula de geografia. A professora (D 03), entregou para a criança com dislexia um texto e disse: vamos ler o texto para descobrir o que você tem que fazer. (D 03) leu o texto para a criança e em seguida ia cobrindo com uma folha de papel ofício o texto,

deixando descoberta apenas uma palavra para a criança ler. O aluno apresentava muita dificuldade, não conseguia ler as palavras. Em seguida para trabalhar questões do texto (D 03) solicitou que o aluno circulasse as letras P e B.

Diante das atividades desenvolvidas por (D 03), considero relevante algumas reflexões: qual a importância dessa atividade para o aluno com dislexia? Por que realizar atividade na sala dos professores e não na sala de aula que o aluno estuda juntamente com seus colegas de classe? O ambiente onde a criança fez a atividade era apropriado para a realização da atividade? Por que a criança foi retirada da sala? Como investir no processo de interação do aluno com dislexia com os colegas da classe se o mesmo é retirado da sala de aula? Qual o sentimento dos alunos da sala e do aluno com dislexia quando percebe que está sendo retirado da sala de aula? O que fundamenta teórica e metodologicamente a retirada da criança da sala para realizar atividade de linguagem, diferente do componente curricular que estava sendo trabalhado na sala de aula no momento de sua saída para a sala dos professores?

Dando continuidade ao registro da cena, (D 03) propôs uma leitura de texto intitulado: a fada fifi, o mesmo estava com o tipo de letra em bastão. (D 03), disse para o aluno com dislexia: “agora você vai circular toda vez que aparece o nome fada aí no texto. Pode circular”. Aguardou a criança circular as palavras e em seguida informou que fariam juntos a leitura do texto. E, assim, foi realizando a leitura: “ A fada fifi solta pelo janela o seu pó colorido”. Quando a criança vai realizando a leitura percebi dificuldade para identificar e pronunciar a sílaba: gão, na palavra fogão. Continuando com a atividade (D 03) solicitou: “agora veja o que pede nessa questão: “escreva o nome de um animal com f”. O aluno disse: foca. “escreva um objeto com a letra f”. O aluno disse: fogão. “escreva uma fruta com a letra f”. o aluno não conseguiu. A professora disse: “figo”. “agora escreva um nome masculino com a letra f”. O aluno não conseguiu. A professora disse: “Fábio”. Com a ajuda da professora o aluno escreveu a palavra “Fábio”. “agora escreva um nome no feminino com a letra f”. O aluno não conseguiu. A professora sugeriu o nome Fernanda. A criança escreveu com a ajuda da professora a palavra Fernanda, mas não lembrou o traçado da letra “R”.

Outra atividade foi proposta para a criança com dislexia, ainda quando estava na sala dos professores. (D 03) solicitou: “passe um traço para separar as palavras”.

A atividade estava assim registrada: NAOHAFUMAÇASEMFOGO. A criança não conseguiu realizar a atividade e a professora foi intervindo para que a mesma conseguisse fazer. A professora sugeriu outra atividade para que a criança passasse o traço para separar as palavras. A atividade estava assim registrada: ANTESQUEFALESVEOQUEFAZES. A criança não conseguiu realizar a atividade, a professora fez a leitura das palavras, mas a criança não tenta fazer a leitura, não experimenta.

A realização dessas atividades para o aluno com dislexia evidencia que a professora não conhece suas reais necessidades educacionais para poder planejar situações didáticas com atividades permanentes e sequenciadas que possam favorecer o desenvolvimento da rota fonológica e lexical da criança com dislexia. Solicitar para a criança que realize a separação de palavras com os traços como propôs na atividade quando a criança apresenta comprometimento no desenvolvimento fonológico traz prejuízos para seu processo de aprendizagem, podendo interferir no rebaixamento de sua auto-estima, pois ainda possui dificuldade na percepção dos fonemas necessários para organizar as representações de um sistema de escrita com base alfabética como é a língua portuguesa.

Além disso, não foi possível, identificar, nas atividades, a proposta de possibilitar que criança escreva espontaneamente para que assim pudesse fazer o levantamento de suas potencialidades e necessidades por categorias de análise como por exemplo: quais letras a criança identifica e as letras que consegue traçar, quais as associações grafema/fonema precisam ser trabalhadas com a rota lexical, quais letras priorizar nas etapas de trabalho e de que tipo, as sílabas trabalhadas terão duas, três, quatro, cinco letras? Qual o tempo a criança está levando para processar as informações? Quais os principais “erros”? Quais ajustes podem ser realizados à medida que a mediação for realizada?

Considero que algumas reflexões, caso o aluno com dislexia tivesse participado das atividades juntamente com seus colegas na sala de aula poderiam ter surgido, como por exemplo: qual a importância da realização da atividade proposta para todos os alunos da turma? Como o aluno com dislexia reagiu à proposta da atividade? O aluno com dislexia realizou a atividade sem ajuda? Caso tenha precisado de ajuda para realizar a atividade, quais foram? As ajudas que o aluno com dislexia necessitou para realizar a atividade contribuíram para

caracterizar quais potencialidades e dificuldades na construção de seu processo de aprendizagem? Como fazer uso do que o aluno com dislexia já consegue fazer sozinho para planejar outras atividades que podem favorecer sua aprendizagem?

Com base nessas reflexões e muitas outras que poderiam ter surgido, pois a dimensão de pensar sobre o que teria sido para o aluno com dislexia participar da atividade em sala com seus colegas, observa-se que há limites para fechar as ideias que seriam reveladas frente a essa realidade da sala de aula, pois só a própria realidade se tivesse sido vivida pelo aluno com seus colegas e professora da classe, no contexto que a atividade foi realizada, teria como configurar as reais reflexões que ajudariam o docente no planejamento de um trabalho de mediação com o aluno com dislexia que de fato fundamentasse educação inclusiva, convergindo assim, o discurso com a prática.

Para que o aluno com dislexia, de fato, esteja vivendo um processo de inclusão na escola que estuda, é necessário que haja aprendizagem e participação social e um dos aspectos a considerar para o sucesso da inclusão é a formação do professor que atuará nas classes inclusivas. Será discutido acerca da formação do professor em atenção à dislexia, na continuidade da apresentação das revelações da pesquisa.

6.1.1 Formação docente em atenção à dislexia

A realização de um trabalho pedagógico que minimize as barreiras à aprendizagem experienciadas por todos os alunos, requer papel ativo do docente para que a inclusão realmente ocorra. A ação pedagógica do docente se configura historicamente ao longo de sua experiência vivida nos diferentes contextos que se insere e assim sua prática pedagógica vai sendo delineada, embasando sua forma de enxergar os desafios que se depara no cotidiano de sua atuação profissional. Esse processo de formação poderá favorecer a exclusão, uma vez que nesses contextos vivenciados pelo docente não tenha tido experiências e orientações inclusivas.

Sendo assim, para obter informações sobre a formação profissional, indaguei para as docentes: “qual a sua formação profissional e há quantos anos atua como docente?” “Você tem experiência com alunos com dislexia?” (D 01) respondeu que cursou licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e atua como docente desde o ano de dois mil e oito. Sobre a experiência com aluno com dislexia informou que esse foi o primeiro ano, o que está participando da pesquisa, que teve a experiência com aluno diagnosticado em dislexia, nos anos anteriores passou por experiência de alunos com dificuldade de aprendizagem que tinha-se a suspeita que poderiam ter alguma dificuldade, a dislexia ou outra dificuldade de aprendizagem ou outro transtorno, mas não tinha nenhum diagnóstico confirmado.

A graduação de (D 02) foi em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, fez Pós- graduação em Educação Infantil nos anos Iniciais, e no atual momento em que essa pesquisa está sendo realizada está cursando outra graduação, licenciatura em Pedagogia, informou que atua como docente há sete anos e que essa é a primeira vez que está tendo experiência com aluno com dislexia.

Licenciatura em Pedagogia é a graduação de (D 03), a docente tem especialização em alfabetização, mestrado em educação e realizou um curso de extensão em atendimento educacional especializado; atua como docente há dezessete anos. Informou que essa foi a primeira experiência, momento em que está participando da pesquisa, em sua trajetória profissional que realiza trabalho com aluno com diagnóstico de dislexia, acrescentou que, em seu trabalho como professora, acredita ter lidado com outras crianças com dislexia, mas nenhuma com o diagnóstico. Foi a primeira vez que foi informada oficialmente pela instituição de ensino que trabalharia com uma criança com diagnóstico de dislexia.

Considero de grande relevância a formação do docente em prol do favorecimento da inclusão de alunos com dislexia; pois o processo de inclusão educacional necessita de docentes preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças, reconhecendo as reais necessidades educacionais dos alunos e valorizando as potencialidades de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos. As respostas das docentes revelam que nenhuma delas tem experiência no trabalho com alunos com dislexia, no momento das observações

pude perceber o esforço que faziam na tentativa de realizar mediações que pudessem contribuir com a aprendizagem do aluno com dislexia.

Trago para a análise, nesse momento, o registro de observações de cenas, as quais evidenciam esse esforço.

Cena 02: a professora (D 02) chega na sala e faz o registro no quadro, informando o que será estudado na aula do dia, 1. conto, 2. correção, 3. artes, 4. lanche, 5. recreio, 6. diário, 7. português e 8. saída.

A docente (D 03) fez a leitura do conto intitulado “pipi”, juntamente com duas crianças da classe. O aluno com dislexia não estava na sala no momento da leitura do conto, pois sempre tem o costume de chegar atrasado na aula. A professora (D 03) em seguida fez, a correção da atividade de português que abordava sobre a concordância das palavras considerando gênero e número. No momento em que teve início a correção da atividade de português o aluno com dislexia chegou na classe, sentou na cadeira e retirou a atividade da pasta e a mesma não estava adaptada. A docente (D 03) informou para os alunos que trabalharia em grupos menores, assim, os alunos foram formando os grupos e a professora ia passando retirando as dúvidas da atividade que estava sendo corrigida.

Ao chegar no grupo que a criança com dislexia fazia parte, a professora pegou a atividade da criança com dislexia e percebeu que a mesma estava incompleta. A professora foi dando orientações para que a criança fizesse a atividade naquele momento. Foi possível perceber as dificuldades apresentadas pela criança com dislexia ao realizar a atividade, como: dificuldade para entender as consignas das questões, dificuldade na noção espacial, na distribuição das letras na atividade impressa, dificuldade na consciência fonológica e comprometimento da coordenação motora fina. A professora se esforçou para que a criança, em seu tempo, conseguisse com sua ajuda finalizar a atividade.

A criança com dislexia apresentou dificuldade para fazer o registro da atividade para casa no diário. A professora não apagou o registro da lousa até que a criança terminasse de copiar todas as informações, sempre se preocupava em ter a certeza de que a criança com dislexia estava acompanhando o registro, tentando escrever no diário e perguntava se necessitava de alguma ajuda para finalizar seu registro.

A forma de proceder da professora (D 03), oferecendo ajudas para a criança

com dislexia de modo que compreendesse o que estava fazendo naquele momento através das atividades propostas na sala de aula, nos faz afirmar que a falta de preparo das docentes para o atendimento à diversidade e especificamente no trabalho com alunos com dislexia não implica dizer que tenham falta de compromisso profissional e social.

Outras indagações foram apresentadas para as docentes: “qual seu entendimento sobre dislexia? E sobre mediação?”

Eu entendo como transtorno de aprendizagem que dificulta a leitura a compreensão da leitura e também da escrita. A criança tem dificuldade de compreender o que está lido e de certa forma de estruturar seu raciocínio em torno do que ele leu, ele não consegue estruturar sua leitura nem escrever. Mediação é a gente fazer a ligação daquele conhecimento onde o aluno tem dificuldade de compreender algum conteúdo a gente tenta, tenta facilitar, facilitar não, levar para ele de uma forma que ele consiga compreender melhor algo que não ficou claro que ele tenha dificuldade de compreender o professor como alguém que tenha o domínio do conteúdo de mediar, que possa facilitar essa aprendizagem (D 01).

No primeiro momento que a coordenadora falou comigo que teria um aluno com dislexia na sala, eu fiquei um pouco assustada, fiquei assustada mesmo porque seria minha primeira experiência porque eu já ouvi muito falar sobre dislexia mas como eu nunca tinha ministrado aula para alunos das séries iniciais, na verdade eu não tinha aquela preocupação aí depois que ela falou comigo que eu tive o primeiro contato com o aluno eu passei a ler para saber como mediar com ele, como fazer para que ele tivesse uma aprendizagem desenvolvida, porque eu tinha que garantir isso a ele aí se tornou minha preocupação constante de como trabalhar com os assuntos como seria a dinâmica da aula para ele pudesse se sentir inserido no contexto da aula, porque era fundamental que ele pudesse estar participando também, naquele momento. Sempre minha experiência foi trabalhar da quinta série do ensino fundamental II ao terceiro ano do ensino médio. Quando eu comecei a fazer minhas leituras, eu comecei a ver que a dificuldade maior que eles tem é com a leitura, com a compreensão da leitura, aí eu fui lendo textos, aí quando eu comecei a trabalhar, eu sempre lia para meu aluno com dislexia e trabalhava sempre com ele através do uso de imagens porque eu percebia que com imagens, que com vídeos ele garantia pelo menos, na limitação dele eu percebia que ele tinha o entendimento aí eu comecei mesmo a ler para ele, textos curtos, porque se fosse textos intensos ele não garantia, foi mesmo com pequenos textos que eu comecei a trabalhar. Mediação para mim sempre tem que acontecer porque se não tiver a professora mediando não só com o aluno com dislexia com a turma em todo contexto escolar, não acontece, não só ele tem outros alunos que precisam da mediação, de vc sentar, no caso dele era mais especial, eu sempre procurava sempre trabalhar

com todos mas, eu fazia uma mediação ele sempre do meu lado em alguns momentos eu era muito questionada porque os outros me cobravam atenção também. Ele tinha essa necessidade, se ele não tiver ao lado do professor, ele não acompanha ele fica, disperso na sala, então ele tinha que sentar do meu lado para estar fazendo as atividades ele estar participando, porque se deixasse ele disperso ele acabava por não conseguir acompanhar o ritmo ele abaixava a cabeça, ele abaixava muito a cabeça e aí se não fosse a ele, se eu não pedisse para ele vim, ele não fazia nada. (D 02).

A dislexia é um transtorno de aprendizagem neurobiológico que afeta algumas funções e cria algumas implicações no processo de aquisição da leitura e da escrita. Mediação eu diria que é uma postura, uma atitude, um instrumento. Então eu diria o que é a mediação: é o papel que a gente vai exercer nesse trabalho com o aluno no qual a gente vai estar fornecendo ajudas, diferentes níveis de ajuda, então na verdade você vai identificando aquilo que o sujeito já traz como conhecimento, aquilo que ele é capaz de fazer sozinho, aquilo que ele é capaz de fazer com uma ajuda, e é aí nesse lugar dessa ajuda que a gente chama de mediação, pensando na perspectiva Vygotskiana, então a gente vai dizer que existe uma zona aí, no desenvolvimento acreditando que escola ela deve estar sempre se antecipando nesse desenvolvimento, então ela vai, mobilizar o aluno para que ele sempre aprenda mais, a gente não vai ficar no nível daquilo que ele dá conta, então o mediador é aquela pessoa que vai estar diante da criança, né, fornecendo esses diferentes níveis de ajuda para que ela avance cada vez mais, ou seja, o que ela faz hoje com ajuda, futuramente isso vai se consolidar e ela vai fazer sozinha. Isso é um processo contínuo. (D 03).

A ausência de conhecimento dos docentes sobre as peculiaridades da dislexia, podem ser considerados como barreiras atitudinais que dificultam o trabalho de inclusão de alunos com dislexia pois a mediação docente se distancia das suas reais necessidades educacionais, comprometendo assim, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Assim, a flexibilização do currículo em atenção ao atendimento de um trabalho voltado para o aluno com dislexia, muitas vezes não se torna realidade, pois requer uma formação docente que envolva a compreensão da diversidade e para que isso aconteça é necessário que o docente possua um conjunto de saberes que fundamentem o ato de aprender e competência sobre mediação pedagógica no ato de ensinar, de modo que o agir esteja direcionado para a zona de desenvolvimento proximal do aluno.

A docente (D 03), evidencia compreender do ponto de vista teórico a competência da mediação pedagógica no processo de ensinar, pois traz em seu

argumento sobre o entendimento de mediação, defesas teóricas das ideias de Vygotsky, porém é de fundamental importância que essa compreensão se converta em fundamentos que sustentem a elaboração de propostas didáticas voltadas para a aprendizagem do aluno com dislexia com o qual trabalha, o que não foi possível observar, nem constatar nas atividades realizadas em sala de aula, pois em sua maioria não eram adaptadas de modo que assegurassem o atendimento à diversidade, essa constatação o confirma que a formação de professores é uma questão central em prol da inclusão educacional para que assim possa promover sem nenhuma distinção a aprendizagem de todos os alunos em sua sala de aula, pois essa questão é primordial na escola inclusiva.

Nesse sentido, na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no que diz respeito à inclusão e à formação de professores consta que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Para que de fato, a educação se torne inclusiva é de fundamental importância que seja contemplada na formação docente desde os cursos de graduação aos cursos de pós graduação, sólida discussão e o oferecimento de vivências práticas e formação continuada sustentadas em pressupostos epistemológicos voltados para o estudo sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento com enfoque em educação especial/inclusiva, fortalecendo, assim, o desenvolvimento e investimento de uma formação voltada para uma educação que assegura para todos o direito de aprender.

6.2 DISLEXIA E DIAGNÓSTICO: A (IN) VISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Estudos realizados, por autores como Alves e Ribeiro (2011), Refundini, Martins e Capellini (2010), indicam que 30% dos estudantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares no Brasil, apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, porém é importante refletir que isso não significa dizer que todos os estudantes que fazem parte desse percentual apresentam baixo desempenho acadêmico em virtude de comprometimento de origem genético-neurológica.

Não podemos deixar de destacar que são inúmeros os fatores que podem estar subjacentes às dificuldades de aprendizagem, a exemplo de fatores ambientais, os quais são extrínsecos ao aluno, são passageiros, denominados assim, de dificuldades de aprendizagem e fatores de origem genético-neurológica, os quais tendem a ser permanentes, ou seja, o aluno apresenta um baixo rendimento acadêmico em função de fatores intrínsecos ou individuais, cujas causas são de origem genético-neurológica, denominados de transtornos de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância que o docente, em sala de aula de classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possa identificar alguns sinais, os quais contribuirão para a identificação e diagnóstico de dislexia do desenvolvimento, pois na maioria das vezes esses sinais ficam invisíveis no contexto escolar, comprometendo a identificação precoce de risco para a dislexia. Embora a atenção de alguns sinais de risco para a dislexia estejam voltados para as dificuldades na leitura e na escrita, as quais são as mais graves, também podem ser consideradas dificuldades em brincadeiras linguísticas e rítmicas típicas da idade, baixo desempenho em atividades metalinguísticas de consciência fonológica como tarefas de segmentação silábica, segmentação fonêmica; esses comprometimentos afetam o estabelecimento eficiente das relações entre letra e som e consequentemente os estágios subsequentes de leitura e escrita.

A visão de diagnóstico aqui defendida, perpassa pela compreensão de que a atuação e contribuição do docente são imprescindíveis no processo de diagnóstico

de dislexia, demarca mudança de paradigma, pois a visão de diagnóstico estava centrada apenas nas mãos dos especialistas e a ideia defendida é a de que todas as pessoas envolvidas no trabalho com o aluno são partícipes do processo de diagnóstico e o docente faz parte desse contexto, pois assim poderá fazer os encaminhamentos para áreas especializadas munido de contribuições relevantes com base em seu trabalho na sala de aula.

Do mesmo modo que o docente pode contribuir com a identificação precoce de sinais de risco, ou preditores da dislexia do desenvolvimento, é relevante que estando à frente de um trabalho no qual tem em sua sala de aula aluno com diagnóstico de dislexia, saiba como identificar suas reais necessidades educacionais e de que forma essa identificação contribui para o processo de mediação. Essas indagações foram feitas para as docentes participantes da pesquisa e as mesmas responderam:

Eles precisam ser acolhidos, são diversas as dificuldades que eles apontam, eles precisam da gente para fazer algumas atividades que para a gente seriam simples, mas que para eles é difícil, é desafiador, eu acho que a gente enquanto professor, a gente passar por essas necessidades e se não se debruçar é até cruel para a gente que é professor que sente essa dificuldade. Para o aluno é mais ainda, então eu acho que a gente precisa ter como meta essa necessidade de se formar, de buscar conhecimentos de como ajudar esse aluno. As dificuldades nas atividades de leitura, porque ele não consegue dar conta de uma leitura, de um enunciado, muitas vezes acontece um bloqueio quando a gente apresenta um texto escrito. Inicialmente, antes quando eu não tinha experiência com alunos que não tinham esse diagnóstico e que a gente apresentava um texto que aparentava esse bloqueio a gente ficava sem entender e hoje que eu percebo que esse aluno, que eu já conheci em anos anteriores e hoje ele tem o diagnóstico a gente sabe de certa forma como chegar até ele, eu percebo que ele se bloqueia quando tem atividade de leitura, quando ele percebe um volume maior, quando a atividade não é adaptada, cria esse bloqueio nele; nas atividades também de matemática de certa forma ele também bloqueia, quando aparece alguma situação nova para ele que ele não apreendeu ainda gera esse desconforto, esse nervosismo nele, e por consequente na questão da leitura e na escrita todas as áreas, não generalizando porque há área de conhecimento que a gente percebe que ele tem um desenvolvimento melhor, mas quando envolve leitura e escrita eu percebo esse bloqueio. Professora. Quando eu percebo que ele está bloqueado, em realizar as atividades de leitura e de escrita aí eu me ofereço para se a leitora dele ou a escriba dele. E aí a gente realiza as atividades adaptadas dessa forma. E aí a gente consegue compreender que ele, ele mesmo não conseguindo realizar a leitura, ele dá conta de compreender o que foi lido por mim e aí eu sendo a

escriba dele ele consegue realizar a atividade. E aí dessa forma eu acredito que a gente consegue mediar, ele se sente mais, mais acolhido quando a gente faz, mais incluído até na atividade quando a gente faz esse papel de leitor e de escriba para ele. Ele se sente participante da atividade. (D 01).

Agora eu posso até identificar porque eles não conseguem, eles não garantem a leitura, interpretação também não se não tiver a mediação do professor, ele não garante essa interpretação, de textos, de atividades, então para que isso aconteça ele sempre tem que ter um apoio pedagógico, principalmente da escola, mas também o suporte em casa. Eu percebi que meu aluno tem essa necessidade do suporte em casa que ele não tem, ele não tem mesmo porque o acompanhamento dele em casa é feito por uma tia que a filha acabou ficando em todas as recuperações ele não ficou em nenhuma mas é porque o apoio que ele tinha ele garantiu alguns objetivos que já ela não conseguiu, aí ele não fez recuperação e passou um fato curioso também foi a mãe dele no dia que foi pegar o resultado dele ela chegou a questionar, oh pró ele está preparado mesmo para passar para o quarto ano? Não seria a necessidade dele permanecer? Ela chegou a questionar a gente aí a gente conversou com ela, Aí eu falei com ela , oh, mãe ele garantiu o que tinha que garantir, mas o que precisa mais dele é o acompanhamento em casa porque aqui na escola a gente está fazendo a nossa parte mas se em casa ele teve um apoio maior ele vai desenvolver mais e mais, aí conversou com ela mas mesmo assim eu não senti segurança nela ele é muito tímido, é preciso chegar nele, saber chegar, saber conversar, se ele, não sentir essa segurança em casa na escola vai ser muito complicado porque a mãe é a pessoa que ele vai confiar para poder estar ajudando ele. (D 02)

Identificar essas necessidades eu acho que é o primeiro passo, aí observando a experiência desse ano, eu percebo, eu já peguei uma criança no terceiro ano, então eu acho que o primeiro pecado está no processo inicial né, na Educação Infantil. Então, na educação infantil, pelo relato dos professores dos anos anteriores já foi detectado, que o processo para adquirir, de aquisição da língua escrita, estava sendo diferenciado com essa criança, no entanto durante todo o percurso ele não teve a mediação necessária, né, considerando a necessidade específica dele, aí a primeira questão é: compreender que a dislexia, não implica num comprometimento intelectual, implica apenas no processo diferenciado nessa aquisição. Então essa criança, por exemplo, ela não teve um cuidado, até porque demorou muito para identificar, quando se chegou a um diagnóstico, ela já estava no segundo ano, já tinha passado por uma reprovação, então as necessidades são muitas, implicam toda uma conduta diferenciada da escola que deve trabalhar na orientação familiar para essa conduta também e isso as crianças acabam não tendo porque o processo demora muito para se chegar até aí. Diante do fato de que você tem um aluno com dislexia na sua sala isso implica também que o professor vai ter toda uma conduta diferenciada. Para atender aquele aluno e isso não foi fácil, primeiro porque eu não tinha

conhecimento, então eu acho que o professor ter conhecimento de como vai ser a abordagem dele também é um ponto fundamental, a formação e fundamental, que ainda não existe, Aí o que que aconteceu? Eu fui buscando o entendimento no mesmo período em que eu já estava diante da demanda então é um processo de erros e acertos, de tentativas, mas que fica carente de muita coisa, e aí quando a gente começa a ter uma noção de qual é a situação e de qual é a ação metodológica mais adequada o ano está acabando, então, ver que um trabalho poderia ter acontecido mais cedo, mas ele não acontece. No caso específico que eu vivenciei esse ano, tem aquela questão assim, das habilidades, né, que deveriam ter sido desenvolvidas, mais cedo, as chamadas janelas de oportunidade, a gente vê que a criança foi muito prejudicada porque no terceiro ano, eu tive que ter uma conduta de vamos garantir todo toda a base curricular, todo o conteúdo, de um terceiro ano, porque ele tem a capacidade de aprender de produzir todo o conhecimento da série. Agora ele não tinha ainda autonomia, para decodificar, codificar um texto, e ainda apresentava muitas questões de compreensão textual, então mesmo num texto lido pelo professor, mesmo contando com o leitor, ele, ainda precisava desenvolver algumas habilidades de compreensão de interpretação, aí numa situação dessa o professor fica muito dividido porque ele precisa garantir esse acesso a esse conhecimento mas ao mesmo tempo, ele sabe que ele tem que continuar investindo nessa habilidade de codificar e decodificar e isso ele tem que dividir dentro de um tempo, essa divisão dentro do tempo fica delicada diante do contexto que a gente tem. Por exemplo: eu tinha um contexto de ter na mesma sala uma criança autista, na mesma sala eu tinha uma criança com uma suspeita de uma deficiência intelectual, eu tinha uma criança diagnosticada com hiperatividade, então essas demandas estavam ali no mesmo tempo. Então, no terceiro ano apesar das crianças já terem uma certa autonomia que você pode delegar tarefas para dedicar um tempo a uma outra que precisa dessa atenção diferenciada era muito difícil dividir essas atenções, e isso eu acredito que foi uma coisa que prejudicou. Outra questão é, tem demandas nesse processo de inclusão que já tem garantido por lei uma acessoria, como é o caso do autismo. Na dislexia a gente não tem. Essa acessoria, não temos, né. Então realmente são muitas necessidades, e o que eu acho mais perverso é que as pessoas não tem consciência disso. Não é por maldade não, mas, às vezes, o professor até tem boa vontade mas por desconhecer a realidade ele, não sabe como vai agir e aí essa criança fica sendo confundida com alguém que não é capaz intelectualmente, que isso é o mais grave da coisa, porque vai minando a estima dela o tempo inteiro e os pais não conseguem compreender isso. Então os pais dessa criança eu tive que ter várias conversas, alertando que ele é capaz de aprender muita coisa e demonstrando também que não era um problema da criança, não era porque a criança não quer, não é porque ela não tenha o desejo. (D 03)

As respostas das docentes no que se refere a como identificam as necessidades educacionais do aluno com dislexia, revelam que as três docentes, apresentam em seus argumentos informações sobre as dificuldades que o aluno

com dislexia evidencia, mas não dizem como é que realizam a identificação dessas dificuldades.

A docente (D 01) explicita que o aluno tem dificuldades nas atividades de leitura, escrita, compreensão do texto lido de síntese de informações, principalmente quando ele faz atividade sem mediação, com a mediação percebe que ele é um aluno que consegue ter a potencialidade de dar o retorno da atividade que foi mediada. A docente diz que o aluno apresenta um pouco mais de dificuldade na área de matemática, na leitura e reconhecimento dos números, mas tem a capacidade de dar informações orais. Considera que, às vezes, tem a impressão que o aluno não está compreendendo o conteúdo trabalhado, mas no momento que faz a proposta da atividade envolvendo o conteúdo em questão, ele consegue dar respostas que evidenciam que alcançou o conteúdo. Também tem dificuldades para entender os enunciados das questões e diante disso a docente realiza a mediação, fazendo a leitura das atividades ou sendo a escriba do aluno. Assume essas posições quando percebe que o aluno não consegue realizar esses tipos de atividades; diz que quando lê para o aluno, compreende as ideias do texto e percebe também que ele se sente participando da atividade.

Diante das falas de (D 01), considero que as atividades orais poderiam fazer parte do processo avaliativo do aluno com dislexia e nas demais atividades realizadas na escola, pois, assim, a docente estaria fazendo uso de um nível de ajuda que estaria contribuindo para que o aluno com dislexia evidenciasse a compreensão sobre o que estava sendo trabalhado nas avaliações e atividades, e as possíveis intervenções se evidenciarão a partir das análises da oralidade do aluno, dando à docente condição para fornecer outros níveis de ajuda que contribuiriam com a aprendizagem do conteúdo, internalizações de conceitos, desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

A docente (D 02) faz as mediações quando percebe que o aluno apresenta dificuldades para realizar as atividades de leitura e interpretação de texto. Diz que precisa repetir algumas vezes algumas informações para que assim o aluno possa entender o que está sendo proposto. Destaca que o aluno tem potencialidade na visualização, percebe que ele consegue relatar bem cenas de filme e se mesmo despertar seu interesse, consegue contextualizar com assuntos estudados principalmente fazendo associações no campo da matemática a exemplo de

conteúdos trabalhados como classe do milhar da dezena e centena. Já consegue fazer conta armada da subtração, construiu a compreensão da ideia de ter a mais e de ter a menos, entende sobre figuras geométricas, sistema monetário, contagem de cédulas e manejar a calculadora.

A docente considera que se houvesse o suporte da família para ajudar no trabalho com o aluno no ambiente familiar, essas dificuldades poderiam ser melhor trabalhadas com base em um consenso de intervenção entre a escola e a família. A docente informa dialogar com a genitora da criança, dando orientações para que esse trabalho seja realizado pela mesma fora da escola.

A docente, traz em sua resposta traz reflexões sobre o momento em que foi confirmado o diagnóstico de dislexia do aluno, pois já estava cursando o segundo ano do ensino fundamental e já tinha sido reprovado um ano em virtude das dificuldades pedagógicas que apresentava nas séries anteriores. Reflete sobre as limitações dos docentes que já trabalharam anteriormente com o aluno em identificar suas necessidades educacionais com base em indicadores precoces que poderiam sugerir riscos para os transtornos de leitura no início de seu processo de escolarização. Dito de outro modo, na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental.

A docente (D 03) também se colocou no contexto, como profissional que no processo de formação do aluno não tinha conhecimentos para identificar as necessidades educacionais do aluno com dislexia e contribuir com suas observações e atividades realizadas em sala de aula com argumentos que ajudassem na conclusão do diagnóstico de dislexia apresentado pelo aluno.

As dificuldades do aluno com dislexia, informa a docente (D 03) estão voltadas para o processamento da leitura e atividades visomotoras, as potencialidades referem-se à sua capacidade intelectual preservada, pensa sobre as coisas e se posiciona diante delas quando é solicitado. Considera que o docente precisa ter formação voltada para a área de educação especial para que assim possa ter elementos formativos para identificar dificuldades pedagógicas dos alunos em sala de aula.

Diante do exposto, considero que a formação continuada em processo é uma possibilidade para que os docentes possam refletir sobre as demandas escolares e

os processos de escolarização dos alunos com dislexia, refletir sobre a formação continuada no contexto, se aproxima do que diz Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p.25)

A docente (D 03) afirma que em relação ao seu aluno com dislexia só foi percebendo as dificuldades que ele ia apresentando através de tentativas de erros e acertos de atividades que colocava em prática, só no momento em que se deparou com a demanda de trabalhar com um aluno com diagnóstico de dislexia é que foi buscar se fundamentar para que assim pudesse elaborar atividades que minimizassem as dificuldades do aluno com transtorno específico de leitura.

Diante desses argumentos, apresentados pela docente (D 03), considero que a inserção do aluno na escola desde que iniciou seu processo de escolarização, foi demarcada pela invisibilidade no contexto escolar, uma vez que pude perceber através das observações que as ações voltadas para o aluno com dislexia passaram a ser intensificadas com a realização dessa pesquisa na escola.

No momento das observações realizadas no trabalho de campo foi possível observar que as docentes enfrentavam uma situação que ao meu ver dificultava a realização do trabalho com o aluno com dislexia e dos demais alunos da classe. Havia na mesma sala, juntamente com o aluno com dislexia, um aluno autista, um aluno com suspeita de déficit intelectual e um aluno com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade/TDAH.

Realizar o trabalho na sala de aula com todos os alunos de modo que aprendam e tenham participação social é um princípio da educação inclusiva, por isso, não basta apenas que alunos com comprometimento físico, intelectuais, sociais, linguísticos e outros estejam matriculados na escola, é preciso muito mais que presença física na escola, é preciso diretrizes de ações, que, na maioria das

vezes, extrapolam o planejamento pensado pela escola para trabalhar com os alunos para atender à diversidade, pois necessitam de planos de ação nacional, municipal, é necessário contratação e formação de pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, investimento de recursos didáticos específicos.

Na realidade das docentes participantes da pesquisa, era visível a importância do assessoramento para que, assim, pudessem contar com apoios que pudessem potencializar o trabalho com todos os alunos na sala de aula, considerando desde a formação de base ao acompanhamento de seu cotidiano.

As docentes (D 01), (D 02) e (D03) explicitam que houve momentos, na sala de aula, em que percebem que as características da dislexia são mais evidentes:

Leitura e escrita. São os momentos que são mais evidentes e em trabalhos também de grupo de socialização de algum texto lido a gente percebe que ele tem essa dificuldade de se colocar oralmente. E eu percebo, assim, que na verdade, na escola, a gente está muito preso a essa leitura e a escrita, a gente cobra muito dos alunos leitura e escrita e a gente deixa de lado as experiências orais e aí eu sinto que ele fica à parte desse momento de socialização e por ter o tempo todo sido cobrado durante muito tempo a leitura e a escrita deixou um pouco de se colocar oralmente. Aí a timidez, a gente entende como timidez, mas ele é o tempo todo conversando e batendo papo com os amigos, na hora da aula ele mostra essa dificuldade. Minha leitura é que o fato da escola ter sempre cobrado que ele lesse e escrevesse o tempo todo, agora não tem esse repertório para se colocar. (D 01)

No momento da explicação quando ele estava do meu lado, ainda que ele ficava, a arrumação da sala favorecia, porque eles sentavam em círculo e geralmente ele chegava atrasado, então o lugar que ele sentava não ajudava a ele e no momento de leitura, para acompanhar a leitura, se entregasse a leitura para ele, muitas vezes ele via pelo tamanho da atividade e dizia eu não vou conseguir, mesmo sem ter começado a fazer comigo ele já sentia em muitos momentos ele não queria pegar a atividade, na minha mão, a minha vai ser essa , vai ser igual? Ele me questionava se a atividade dele não fosse igual à dos colegas ele achava que não era capaz de fazer aquela atividade, igual à do colega, por algumas vezes eu dava a atividade dele diferente, menor, letras, maiores, aí se eu desse uma atividade igual, porque algumas atividades eu dava igual a dos outros porque eram atividades que eu sabia que ele iria conseguir aí eu entregava e dizia você vai conseguir. Para mim, os piores momentos, os de mais dificuldades é na leitura da atividade e no tamanho da atividade, e quando eu estava no quadro também explicando eu percebia que ele não olhava, ou ele abaixava a cabeça ou ele

procurava brincadeira com quem estava do lado dele na hora da explicação do assunto. (D 02)

Eu acho que são nas demandas de leitura, a escola tem muito uma prática de botar a criança para ler e isso é um horror para os disléxicos, porque é o que ele não consegue fazer sozinho, e a criança que é colega ela não tem maturidade para compreender o contexto, então, ela ridiculariza a criança que não faz, quem tem um aluno com dislexia em sala tem que ter muito cuidado com práticas de leitura que oferece, para não criar situação de constrangimento, então por exemplo você pode ter, é normal numa sala que as crianças leiam e ela gosta de fazer isso, ler para comunicar, ler para o outro, é uma habilidade que a gente desenvolve na sala, então, você precisa ter uma dinâmica do tipo vai ler quem gostaria, então, quem quer, quem está a fim, para a turma vão ficar algumas crianças que não gostam não só quem tem dislexia, como também aqueles que são mais tímidos que não gostam e aí não está lendo porque não gosta, porque não quer, porque não está a fim, não se coloca em evidência porque a criança não está fazendo né, sozinha, então ela, eu acho que essa é uma grande questão e uma outra questão é na autonomia, a criança ela receber a atividade dela e fazer sozinha ela quer dar conta de tudo que ela tem para fazer só então assim, não conseguir compreender qual é a minha consigna é um sofrimento diário para uma criança com dislexia porque ele pega o que ele tem que fazer e ele depende de um outro que o ajude a ler e compreender o que eu tenho que fazer, é isso, então essa mediação também tem que ser muito cuidadosa o professor não pode focar só nessa criança tem que parecer que ele está fornecendo da mesma maneira que ele ajuda qualquer outro, então, ele tem que ter uma prática de circular pela sala de ajudar um ajudar outro para no momento que ele senta lá com aquele aluno, ficar aquela imagem de que ele sentou como ele sentaria com qualquer outro, agora isso me angustiou muito, porque eu ficava me perguntando o tempo todo, como que eu poderia fazer a criança entender que o que ela tem é um transtorno de aprendizagem que ela não tem culpa disso que não é falta de esforço dela, mas que ela pode lidar com isso e se dar muito bem na vida é difícil você passar essa mesma mensagem porque você não pode utilizar a linguagem e dizer, olha você tem dislexia mas por outro lado, ela fica fazendo a leitura e ela se pergunta: por que que os outros fazem e eu não estou fazendo ainda? Inclusive, né, quando eu fiz a auto-avaliação já no momento em que a criança, já se permitia uma escrita espontânea, ele escreveu de um jeito que eu pude ler perfeitamente, o que que eu preciso para colocar, o que eu faço bem, e o que eu posso melhorar e ele colocou, eu presto atenção mas eu preciso ler então que dizer quando ele diz, eu presto atenção ele está dizendo minha parte eu estou fazendo, eu fiz tudo que eu podia e por que que eu não leio ainda, né, mas eu quero ler, então essa consciência a criança tem e isso, é que é difícil de lidar principalmente quando você tem o professor que fica olhando para você de lado como que está te faltando alguma coisa que você não está querendo ou uma família que diz é preguiçoso, não deu conta. (D 03)

Os relatos das docentes sobre o momento em que percebem as características da dislexia, na sala de aula, sinalizam as dificuldades que possuem sobre o que é dislexia, o que compromete o planejamento de forma objetiva e intencional da forma como fazer a identificação das necessidades educacionais do aluno, assim como o planejamento de atividades para o favorecimento da aprendizagem do aluno com dislexia. Alguns sinais, chamados de preditores cognitivos, podem ser considerados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para identificar déficits em habilidades acadêmicas específicas de leitura: reconhecimento de palavras, compreensão da leitura, falha no reconhecimento do nome de letras, leitura mais lenta e imprecisa, baixo desempenho em consciência fonológica, nomeação automática rápida de letras, objetos e números, esses sinais causam prejuízos dos mecanismos cognitivos básicos como o comprometimento no acesso rápido do léxico.

6.2.1 Possíveis implicações da ausência de diagnóstico

A dislexia quando não diagnosticada, traz prejuízos na aprendizagem dos alunos, pois compromete encaminhamentos para a intervenção precoce o que pode gerar consequências negativas ao longo da vida do aluno. Além do baixo desempenho acadêmico, também pode haver rebaixamento da autoestima e sofrimento psicológico, pois a defasagem curricular vai se acentuando no decorrer da educação básica. Assim, indaguei para as docentes participantes da pesquisa sobre a interação do aluno com dislexia no contexto da sala de aula. As docentes responderam:

Na sala de aula, o aluno é tido como um aluno tímido, mas nos momentos que a gente não estava fazendo as socializações, interações, aulas expositivas na sala de aula ele conversa o tempo todo, brinca com os colegas, fora da sala ele é bastante comunicativo, brinca com os meninos, mas na sala de aula ele interage pouco. Ele interage pouco com o professor é só para pedir auxílio mesmo na atividade, ele não tem a interação de conversar,

bater papo, ele fica sentadinho no lugar dele o tempo todo se não procurar por ele, não ir até ele, ele não vai até você. Não demonstra querer uma interação com o professor e com os demais colegas, ele fica só com aquele colega que ele já tem mais contato e intimidade, e é bem discreto. Fora da sala de aula ele é mais desenvolvido. (D01)

Ele se dá bem com todo mundo, conversava bastante com todo mundo, brinca de bola se diverte bastante na hora do recreio, não vivencia conflitos com os colegas. (D 02)

Eu diria que ela é bem delicada porque as crianças julgam muito e são cruéis nesse sentido, assim: fulano sabe e cicrano não sabe, essa interação é delicada é muito difícil para as crianças entenderem que tem um colega que tem um transtorno de aprendizagem que implica num processo diferenciado de aquisição, então como elas não compreendem isso, elas ficam julgando a criança começa a se sentir muito pequena em relação aos outros e tem medo da interação, aí assim, você tem que buscar, pares adequados . Esse ano, eu tive um par muito legal que era uma criança solidária, quando a gente ia fazer uma atividade de compreensão de texto aí eu combinava que ela ia ser de dupla com todo mundo e já demarcava na dupla você vai ler e você vai discutir o lido, então, na dupla dele se eu colocasse com esse menino, o menino era o leitor e ele ia discutir, então eu não ponho aí em evidência o que ele ainda não faz bem, mas a interação dele com essa criança que é uma criança super desenvolvida, vai ajudá-lo também a melhorar o nível de compreensão das coisas. Então, eu penso que a interação é fundamental porque convivendo com outros eu vou aprendendo, mas ao mesmo tempo ela é delicada né, como a criança com dislexia ela não, no caso da minha ela não tinha ainda a autonomia de codificar e decodificar sozinho, isso implica o que ela faz um número de leituras, menor do que os demais, porque ela depende da ajuda de outro para ler, aí o que é que acontece na sala os meninos, eram muitos leitores eles pegavam muitos livros no cantinho , então isso implica no repertório vocabular bem mais ampliado, num posicionamento sobre as questões mais ampliado numa capacidade de compreensão leitora bem maior, habilidade de síntese de inferência, ele ficava a desejar não porque ele não tivesse essa capacidade, mas as próprias posições de interações dele não estavam favorecendo, uma família que não lê muito, uma família onde essa intelectualidade ainda não é o foco, não está tão desenvolvida, e isso implica o que a criança começa a se sentir pequena diante dos outros, aí eu vejo assim a interação é necessária uma discussão onde ele está lá participando ajuda muito no desenvolvimento dessas habilidades agora ao mesmo tempo que ela é necessária ela é delicada, eu acho que isso devia até ser ponto de pauta de pesquisa, como desenvolver estratégias para que essa interação seja realmente frutífera que atinja o objetivo que é realmente de aprender com o outro, né, por outro lado também eu fico pensando, se ele tivesse numa condição de se sentir à vontade de se posicionar, a gente podia valorizar mais a potencialidade dele porque os outros estariam também percebendo, poxa eu estou aprendendo isso com ele está me ensinando, e isso acaba ficando invisível pelo medo que ele tem

de se posicionar.(D 03)

Os relatos das docentes evidenciam percepções diferentes sobre a interação do aluno com dislexia, (D 01) retrata o comportamento diferente do aluno dentro e fora da sala de aula, é tímido, descontraído nas atividades do recreio e com presença de conversas paralelas no momento de apresentação de conteúdo, interage pouco com a docente na sala de aula. (D 02) evidencia que o aluno tem boa interação dentro e fora da sala de aula. E (D 03) informa que vem pensando em estratégias de ensino, para favorecer a interação do aluno na sala de aula. É nítido em seu relato que já existe, na sala de aula, rejeição com o aluno com dislexia, havendo negação das diferenças. Os relatos de (D 01), (D 02) e (D 03) apontam para uma aparente aceitação, pois durante o período das observações realizadas, em sala e aula, no momento do trabalho de campo, percebi que o aluno com dislexia, na maioria das vezes, ficava cabisbaixo, em sua carteira, sem participar efetivamente das atividades propostas na sala de aula com evidências de discriminação por parte dos colegas, pois no momento que a docente solicitava que formassem grupos para fazer algumas atividades, sempre ficava sozinho, não tinha iniciativa para se juntar aos grupos, nem os colegas o enxergava para que fizesse parte dos grupos formados. É preocupante o relato da professora (D 02), pois não consegue perceber que, na sala de aula, o aluno com dislexia não está interagindo, o respeito com a diferença e a diversidade não estão presentes nas relações entre os alunos de modo que as singularidades sejam respeitadas.

Sendo assim, Andrade, Andrade e Capellini (2013) informam que a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID 10) traz considerações sobre possíveis implicações, prejuízos causados à criança com dislexia quando não têm suas dificuldades identificadas e atendidas:

O CID-10 também acrescenta que, durante a escolarização, este transtorno pode levar a problemas emocionais e comportamentais durante a escolarização. De fato, considerar estes aspectos, associados à dislexia é extremamente importante, pois nos deparamos frequentemente com o fato de que as crianças que não são prontamente identificadas e atendidas em suas necessidades específicas experimentam uma lacuna escolar em relação ao seu grupo-classe e passam a desenvolver baixa autoestima, o que acaba acarretando uma série de problemas emocionais e comportamentais na escola. Esses dois aspectos inter-relacionados, a saber, a lacuna

escolar e a baixa autoestima, constituem dois dos mais importantes motivos para a implementação de procedimentos e programas de identificação e intervenção precoce de escolares de risco para transtorno de aprendizagem. (ANDRADE, ANDRADE E CAPELLINI, 2013, p. 35)

Ao realizar a análise de documentos, tive acesso à pasta do aluno, a qual continha o relatório médico com diagnóstico de dislexia, datado do dia dois de dezembro de 2014. Além desse registro, também é informado pelo médico que a criança apresenta baixa autoestima decorrente dos fracassos escolares. A criança apresenta histórico de permanência no primeiro ano do Ensino Fundamental, repetiu essa série nos anos de 2013 e 2014, por não ter alcançado desempenho acadêmico de acordo com a proposta pedagógica para a série.

Diante disso, cabe refletir sobre as possíveis implicações da ausência do diagnóstico, no período que antecedeu o ano de 2014, pois o rebaixamento da autoestima do aluno confirmada em avaliação médica pode ser considerada como prejuízo na vida estudantil do aluno contemplando aspectos sociais, acadêmicos, cognitivos, decorrentes da falta do diagnóstico o que pode ter comprometido a realização de mediações que pudessem amenizar as dificuldades apresentadas pelo aluno logo no início de seu processo de escolarização.

É de fundamental importância que o docente tenha conhecimento de que a compreensão das interações existentes entre fatores ambientais e neurobiológicos não podem deixar de ser consideradas no trabalho com alunos com diagnóstico de dislexia, pois os fatores ambientais interferem na aprendizagem do aluno com dislexia, uma vez que para o desenvolvimento de atividades específicas que favoreçam a aprendizagem do aluno com dislexia o sistema de ensino precisa pensar nas práticas de ensino que serão desenvolvidas.

6.3 MEDIAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS COM DISLEXIA

A proposta de educação inclusiva deve se estender para todos os alunos e se

sistematiza na escola com base no seu projeto político pedagógico que fundamenta o desenvolvimento das ações na sala de aula, espaço privilegiado onde as respostas educativas contemplam as indagações de: o que, como e quando ensinar e avaliar de modo que sejam atendidos os interesses e necessidades de todos os alunos.

Assim, para que o docente coloque em prática a mediação com alunos com dislexia, necessita refletir sobre o papel da escola, suas crenças políticas, pois tais reflexões implicam no planejamento e desenvolvimento de práticas educativas que podem contribuir para o resgate na sociedade do sentido de igualdade de valor entre os homens, em prol da formação do cidadão e melhor qualidade de vida para todos.

Nessa perspectiva, importa saber como o docente planeja e realiza a mediação com o aluno com dislexia. Essas indagações foram feitas para as docentes e elas responderam:

Foi um desafio para mim esse ano porque eu não tinha estruturado a mediação, realmente, voltada para a dislexia. Não tinha estabelecido o roteiro de mediação e é importante a gente estabelecer esse roteiro de mediação. Eu sinto que, como eu não tinha esse preparo, esse olhar para essa mediação. Muitas vezes esse ano minha mediação esse foi imatura em alguns momentos, alguns assuntos, alguns pontos que eu poderia ter avançado, como eu não me dediquei a planejar a mediação, a mediação ficou meio aquém do que poderia ter sido. Pesquisadora: em quais aspectos aquém? Profa. É, vou dar um exemplo: uma atividade de leitura que a gente fez há pouco, antes de encerrar o ano, que eu fui a leitora para ele, eu só fiz a leitura, das questões que estavam ali, eu não fui para além do que estava proposto na atividade. Se eu tivesse planejado anteriormente a atividade, talvez, essa mediação pudesse ter ido mais a fundo, eu poderia ter questionado mais para ele sobre o que aquele texto queria dizer para ele, não só o que estava proposto na atividade. (D 01)

Quando eu planejava as minhas aulas eu sempre procurava incluir algum método que garantisse também para ele, não só para a turma, mas para ele também, tanto que nos dois últimos projetos que a gente trabalhou no segundo trimestre as grandes navegações e no terceiro o encontro de culturas eu busquei trabalhar com vídeos e filmes e muitas imagens em slides para ele poder ter a visualização porque só texto, texto e atividade com ele não funciona ele se sente cansado ele eu sinto que ele ficava meio com preguiça de acompanhar, mas ele se interessava muito por filme aí, por isso, que eu trabalhei nessa perspectiva do vídeo e filme relacionado aos assuntos. (D 02)

Essa mediação ela é pensada para qualquer aluno da sala cada um tem sua demanda, sua necessidade, nesse caso desse ano com a dislexia eu tive o cuidado de cada atividade que eu planejava para o grupo como um todo de pensar qual era a necessidade da criança diante daquela atividade, então nem sempre a criança não poderia dar conta da atividade, então por exemplo numa aula de projeto, né, um texto para ser lido por ele sozinho não seria possível, mas dentro de uma demanda de grupo tendo alguém que é um leitor para depois fazer uma discussão ele se encaixava perfeitamente e podia fazer a atividade nas mesmas condições das outras crianças em outras demandas isso já não era possível por exemplo na atividade de compreensão textual às vezes eu precisava dosar um pouco o tipo de questão, ou seja, que habilidade eu estava exigindo aí. Às vezes uma questão muito inferencial ele precisava fazer tendo todo um suporte do tipo ler cada parágrafo junto estabelecer relações entre um parágrafo e outro fazer boas perguntas para ajudá-lo a compreender. Então, cada atividade demandava um olhar diferenciado, mas esse olhar sempre preocupado assim o que é que ele consegue fazer bem porque ele precisa fazer com uma ajuda e que tipo de ajuda é essa que ele precisa como eu ficava me dividindo um pouco, né, entre a tarefa de trabalhar o que era conteúdo daquele período e ajudar a desenvolver a habilidade de codificar e decodificar em muitos momentos eu optei por fazer uma atividade diferenciada realmente com ele investindo nessa habilidade, mas sem perder de vista que ele deveria ter acesso a tudo que era meta daquela série. Houve um momento que eu propus para a mãe uma vinda no turno oposto e aí eu o atendia por duas horas semanalmente focando mais nessa habilidade de codificar e decodificar em desenvolvimento de consciência fonológica, naquilo que eu percebo que não ocorreu adequadamente nos anos anteriores, né. (D 03)

Um aspecto bastante positivo dessas respostas é o fato de as docentes se preocuparem com a aprendizagem do aluno com dislexia, apesar de estar evidente que não há entre as três docentes aspectos convergentes consensuados para nortear de forma interdisciplinar, a mediação. Cada docente traz em sua fala informações sobre como planeja e realiza a mediação com o aluno com dislexia, a partir do que cada uma foi colocando em prática no cotidiano da sala de aula. (D 01), tem consciência que não planejou a mediação para o trabalho com o aluno com dislexia, com entendimento da falta de preparo profissional para ajudá-la na compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos para um trabalho voltado para esse objetivo. (D 02), apresenta uma visão de mediação centrada na técnica de ensino, sem preparo sobre o que é de fato necessário trabalhar com o aluno com dislexia e (D 03), restringe boa parte da mediação pensando apenas no que o aluno pudesse dar conta, mediando as situações pontuais que surgiam em sala de aula como: ler o texto para o aluno porque percebia que o mesmo não conseguia fazer a

leitura e compreender o que estava sendo trabalhado, leitura fracionada de parágrafo para ajudar o aluno a entender e responder do texto. A proposta de (D 03) apresentada para a família da criança para trazê-la no turno oposto para que pudesse trabalhar com o aluno, duas horas, semanalmente, atividades voltadas para a consciência fonológica, mostra o compromisso e o desejo de ajudar o aluno na minimização de suas dificuldades nos processos de leitura e escrita.

A indagação, “o que considera fundamental na mediação com alunos com dislexia para favorecer sua aprendizagem”? Também foi feita para as docentes:

Eu tentei esse ano. Eu tentei no momento das aulas incluir ele, colocar ele mais próximo a mim, para que eu pudesse estar sempre, como eu posso falar? No momento das aulas, das exposições das aulas, sempre que eu falava ou fizesse algum comentário eu estava sempre incluindo ele naquele momento para perceber se ele tinha compreendido o que eu tinha dito ou se ele estava compreendendo a discussão que estava acontecendo na sala de aula. Então eu acho que a gente precisa ter, como eu falei anteriormente, ter estabelecido quais são os critérios de mediação que eu vou trabalhar com ele para no momento da aula expositiva quanto no momento do acompanhamento da aula, da atividade de registro, a gente ter com clareza se aquela meta da mediação foi alcançada ou não. Pesquisadora: em algum momento esses critérios foram registrados? Profa. eu não registrei. Pesquisadora, mas lembra de quais critérios que você considerou no trabalho com aluno com dislexia? Profa. O que eu considerei com ele foi estar sempre incluindo ele nas discussões orais para que ele pudesse participar até porque ele demonstrava muita timidez para se colocar oralmente. Então, eu perguntava sempre se ele queria participar de alguma leitura, ou não e ele sempre se recusava a fazer, mas eu sempre deixava ele a vontade para participar desses momentos, eu não obrigava, eu não forçava a barra para ele fazer a leitura eu sempre tentava acolhê-lo no momento da dinâmica de sala para que ele pudesse se sentir participativo daquele momento. Muitas vezes não foi, não obtive sucesso por conta da timidez excessiva dele eu acho que até por conta das frustrações que ele teve no decorrer da vida educacional dele. É que só agora a gente está tendo esse olhar de fato, que ele tem esse diagnóstico de dislexia, que a gente está trabalhando mais especificamente na necessidade dele. Antes, a gente tentava incluir, de estar respeitando o momento, mas agora, de fato, a gente compreende que ele precisa de uma mediação diferenciada.

Pesquisadora - de alguma forma a presença da pesquisa de doutorado na escola sobre a mediação docente com alunos com dislexia contribuiu para que o olhar, o trabalho com crianças com dislexia fosse visto de outra forma? Profa: com certeza contribuiu. Contribuiu muito para aprofundar nas leituras, para ver que o que a gente entende de conhecimento da dislexia está muito razo, a gente

precisa se aprofundar muito nesse trabalho, a gente precisa se aprofundar em como alcançar esse aluno em como identificar as necessidades dele e a pesquisa ajudou nesse sentido. Nos inquietou muito, enquanto equipe para acordar a gente, balançar a gente para a gente perceber que a gente precisa fazer muito mais por essas crianças que tem essas necessidades. (D 01)

Primeiro eu trazia sempre para perto de mim, para garantir mesmo que ele ia ter toda atenção para ele não se dispersar por qualquer coisa, porque qualquer coisa chamava a atenção, a brincadeira com os colegas. Então no primeiro momento eu botava mesmo do meu lado muitos momentos ele não queria, ele dizia ah, pró, sempre questionava, mas eu botava ele do meu lado, fazia a mediação do conhecimento com as crianças no geral com todos na sala e aí depois que eu entregava a atividade para todo mundo eu sentava com ele e dizia, agora nós vamos fazer a atividade aí para garantir esse aprendizado dele eu fazia a leitura com ele duas, três vezes, quantas vezes fosse necessário para saber que ele estava entendendo o que estava perguntando e aí depois que eu fazia a leitura aí a gente começava a responder a atividade. Aí eu falava com ele e ele conseguia compreender, deixava tudo, eu não dava nenhuma resposta pronta a ele eu sempre procurava deixar ver até onde ele conseguia para ele fazer. (D 02)

Tem várias coisas que são fundamentais. Eu classificaria que a primeira está relacionada com a auto-imagem do sujeito normalmente esse aluno chega se achando muito pequeno esse meu aluno desse ano eu vi, eram duas pessoas diferentes, uma no contexto da sala de aula e outra forma, um menino capaz, interativo integrado socialmente fora do contexto da sala e na sala uma criança parada apática, medrosa, porque vinha de todo um histórico de não se acreditar então assim, meu primeiro cuidado nessa mediação era demonstrar você pode você é capaz, você não está inferior a ninguém. A questão da escrita foi muito séria porque ele chegou sem a escrita espontânea, então ele não se aventurava a escrever uma palavra que fosse, tente fazer do seu jeito e o jeito dele não existia ele não tentava e você voltava e ele estava parado lá sem ter feito, então no começo eu tive que fazer muito assim construir a palavra junto com ele, sentar ao lado e demonstrar está vendo aí você consegue então aquele exercício todo de estar aguçando essa consciência fonológica e quando ele mesmo e colocava e eu dizia aí muito bem, você consegue então todo esse incentivo para que ele começasse a acreditar eu posso. O outro cuidado que o professor precisa ter nessa mediação é de entender o que significa a dislexia é um transtorno de aprendizagem específica para uma habilidade não afeta as demais competências do sujeito então eu não posso pensar que em todos os momentos da minha aula esse sujeito vai precisar de uma ajuda diferenciada, não. Tem momentos que ele vai se inserir no contexto do grupo e vai fazer as coisas, agora eu vou considerar em que que ele precisa de suporte, e ele precisa de suporte no ler e no escrever, basicamente, então é isso que eu vou dar o suporte mas isso não implica que ele não vai trazer contribuições super interessantes dentro de perguntas de um projeto,

dentro de discussões de grupo, dentro de reflexões sobre a vida. Enfim em vários outros da sala ele vai estar participando ativamente mas aí o que é que a gente observa também que por ter também questões relacionadas às funções executivas a esse processo todo de interação que vem prejudicado desde o início essa criança começa a não acreditar que é capaz de se inserir nessas discussões, então você precisa puxá-lo para essas discussões e isso é fundamental, eu eu percebi que ao longo do ano ele foi ganhando confiança e assim digamos que nos últimos momentos que eu pude participar eu já percebia ele apostando em fazer uma pergunta em fazer uma colocação, o que para mim foi uma grande conquista. Então assim, nesse processo de mediação o professor ele não pode enxergar apenas a dimensão cognitiva, ele tem que enxergar esse sujeito como um todo e essa mediação também não pode ficar restrita ao processo da sala de aula ela é que isso, então, que é dever também do professor estar trazendo a família para entender o que é dislexia porque a família também não compreende, então você precisa estar demonstrando para a família o que esse aluno é capaz e ajudar também essa família a apostar na criança, porque chega uma hora que a família começa a achar que não deu para o estudo que não teve jeito e sem esse incentivo, como que ela vai continuar? Então, eu entendo que um aluno com dislexia ele tem toda potencialidade para crescer para escolher sua profissão, fazer tudo que qualquer outro sujeito da sociedade pode fazer, mas para isso ele precisa vencer esse rótulo porque a escola liga muito competência no ler e no escrever a competência como um todo na vida e isto não é verdade então eu acho que esse aí é o ponto crucial dessa mediação agora tem uma outra questão também que é digamos assim, a competência técnica desse professor para atuar com este aluno, então ele precisa conhecer como esse aluno funciona cognitivamente para que ele pense boas intervenções e isso realmente a gente não tem, eu tomo por meu exemplo para mim foi muito difícil porque eu não tinha noção nenhuma, a gente na escola tentou montar um grupo de estudo, selecionar alguns textos, de estudar, mas tudo isso feito de uma forma muito frágil ainda e dentro do próprio processo ao longo do desse processo aí a gente vai tentando fazer as coisas, busca que atividade trabalhar, como fazer, então, entre a atividade que você encontra que às vezes está lá na internet, adequada para alunos com dislexia, e você saber como você vai pontuar durante o percurso aquela atividade como você vai contribuir, que ajuda você vai fornecer é diferente porque você precisa ter uma fundamentação, então por exemplo porque que eu vou trabalhar rima com a criança que tem dislexia, porque é importante que eu traga a rima, eu tenho que saber porque que isso é importante, tem toda uma fundamentação do que que esse aluno não desenvolveu bem ainda o que é que ele precisa desenvolver que funções estão mais comprometidas, dentro do transtorno e isso é competência técnica, a gente só vai conseguir com uma boa formação que infelizmente nós professores não temos. E eu acredito, assim, que falta política pública voltada porque por ser um grupo que não é reconhecido eu imagino assim que tem muitos disléxicos por aí dentro da escola, mas eles não são vistos, eles não tem diagnóstico, então, por conta disso parece que é uma coisa muito pequena, desnecessária a política pública não investe em instrumentalizar o professor para lidar e aí não é um problema só do professor é da

escola porque o professor não sabe, o coordenador não sabe o diretor não sabe, ninguém sabe.(D 03)

A docente (D 01) centra sua fala na necessidade da existência de critérios para a mediação, mas não informa o que considera fundamental na mediação com alunos com dislexia, fica subentendido na sua fala que a participação do aluno nas atividades propostas na sala de aula, é o que defende como fundamental nesse processo. Faz destaque à presença do diagnóstico confirmado de dislexia por parte do aluno, para a partir de então fazer a mediação diferenciada, destaca também a presença da pesquisa na escola para que pudesse buscar conhecer melhor sobre a temática dislexia e assim poder trabalhar melhor com a criança.

Fica evidente a falta de preparo profissional para o trabalho com alunos com dislexia, com isso é ímpar a necessidade de uma formação que considere os pressupostos básicos e indispensáveis para a percepção e detecção de sinais indicadores de transtornos de aprendizagem na sala de aula como forma de amenizar e superar as dificuldades. No que se refere à formação de professores, a Declaração de Salamanca (2014), assinala que:

Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2014, p. 37)

A docente (D02), informa que a repetição da leitura quantas vezes for necessário para que o aluno entenda o texto trabalhado na sala de aula é fundamental na mediação com o aluno com dislexia.

A docente (D 03) apresenta em sua fala, que o investimento no fortalecimento da autoestima, na aquisição da escrita, não enxergar apenas a dimensão cognitiva, saber que a dislexia não compromete a inteligência, ter competência técnica do professor. Afirma que não tinha essa competência no momento que iniciou o trabalho no início do ano letivo, com o aluno com dislexia, foi obtendo melhor compreensão sobre a temática dislexia aos poucos, paralelo ao

trabalho que realizava com o aluno na sala de aula. Também traz em sua fala preocupação com a falta de política pública para investir e instrumentalizar o professor, pois considera que saber trabalhar com essa temática não é só responsabilidade do professor, pois é também da escola, do coordenador, do diretor que também não sabem lidar com essa realidade.

Um aspecto a considerar na mediação docente com alunos com dislexia, perpassa pela avaliação, a qual é vista como um componente do currículo escolar e numa proposta de educação inclusiva, o currículo precisa passar por adaptação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, define adaptação curricular como:

Decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, PCN, 1999, p.15)

Nessa perspectiva, para que o docente possa realizar um trabalho voltado para assegurar o atendimento à diversidade existente em sala de aula é pertinente a realização de adaptações curriculares, essa temática foi discutida no segundo capítulo dessa produção.

Para saber se o docente costuma fazer adaptações curriculares para o aluno com dislexia, essa indagação foi contemplada na entrevista, (D 01) informou que amplia a fonte da letra na atividade escrita, reduz o tamanho do texto nas atividades impressas, se tornou “ledora” dos textos para o aluno, passou a oferecer a calculadora para realizar as atividades de matemática e realizou agrupamentos com alguns colegas que o aluno se sentia mais à vontade para que o colega o auxiliasse nas tarefas.

Assim, (D 02), relatou que todos os dossiês do aluno com dislexia foram adaptados, contudo os conteúdos foram mantidos sem adaptação, reelaborou os objetivos para o trabalho com matemática pois os propostos para a série eram muito extensos, às vezes, adaptava algumas atividades e outra vezes fazia a atividade igual à dos colegas, a docente informou que demarcava quando as atividades eram iguais às dos colegas quais as questões o aluno deveria fazer. (D 03) relatou que as adaptações foram realizadas com o aluno com dislexia considerando as habilidades

que ele precisava para codificar e decodificar, os conteúdos gramaticais e nas disciplinas de história, geografia e ciências foram mantidos sem modificação.

As finalidades das adaptações curriculares perpassam de acordo com Carvalho pelo desafio de “conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula” (CARVALHO, 2010, p.115). As adaptações realizadas pelas docentes evidenciam a tentativa pela busca da participação do aluno com dislexia nas propostas de trabalho colocadas em prática na sala de aula. Ao analisar na entrevista como as docentes participantes da pesquisa realizam a avaliação do aluno com dislexia, as docentes relataram:

Esse ano como a gente teve o diagnóstico, a gente buscou fazer uma avaliação diferenciada em que a gente era o escriba e o leitor do aluno nas atividades, a gente buscou adaptar algumas atividades para esse aluno alguns critérios a gente manteve porque eram necessários para a gente verificar se o aluno teve a compreensão daquilo, de questões fundamentais da série em que ele se encontra. Então a gente não podia, deixar alguns critérios passarem como por exemplo conhecimento de diferenciação de masculino, feminino, de plural, algumas questões a gente precisava saber se a criança tinha compreendido basicamente o que estava querendo dizer esses conhecimentos de português de matemática, mas a gente abordou de uma outra forma. Então nas atividades avaliativas, a gente perguntava para ele oralmente: exemplo: se a gente mudar o sexo, mudar de homem para mulher, como é que a gente vai começar esse texto? E ele iniciava o texto e as vezes eu tinha que mudar o termo de menino para menina porque, às vezes, ele mostrava uma certa dúvida quando a gente utilizava um termo sexo ou gênero, então eu tinha que falar menino ou menina se eu falasse, se tivesse mais de um menino, duas meninas, como é que ia ficar o termo? Então o tempo todo a gente ia testando essas mudanças nas avaliativas e ele deu conta de responder em certa medida. (D 01)

Eu acostumava trabalhar na avaliação processual, como lá trabalha a questão dos dossiês eu tinha muito cuidado com o dossiê dele porque eu tinha que ter outro olhar, para ele tinha que ser um olhar diferenciado porque por mais que você adapte um dossiê mesmo você adaptando alguns objetivos para ele tem que ter cuidado nos conceitos que você vai dar para ele porque tudo que ele garantiu ali foi no limite dele, então você não pode nem diminuir demais a nota nem aumentar, eu sempre costumava equilibrar a nota dele tanto que eu consegui tanto que ele não ficou em recuperação, eu pensei assim falei meu Deus, em uma recuperação seria um pouco complicado para ele, para ele mesmo como aluno, porque ele não consegue e se fizer uma recuperação acho que por isso que eu

pensei assim nos objetivos quando eu fui colocando desde o outro trimestre preenchendo o dossiê dele eu tinha esse cuidado porque eu percebia que nas limitações dele ele estava garantindo alguns objetivos. (D 02)

As atividades avaliativas seguem a mesma linha das atividades, do dia a dia, então, a gente fazia algumas adaptações isso quando necessário considerando essas habilidades que a criança possuía aquelas que ela precisaria desenvolver basicamente um cuidado de estar por perto durante o desenvolvimento da atividade funcionando como ledor as atividades eram todas lidas para a criança e em alguns momentos a gente funcionava também como escriba porque por exemplo numa avaliação de projeto da disciplina de ciências que eu trabalhava a criança tinha todo um conhecimento do que foi discutido em sala de aula, só que para ela produzir um texto codificando seria um exercício muito doloroso, né, não daria para fazer, mas o conhecimento ela tinha, então, aí a gente funciona como escriba, e registra a resposta dela agora assim, eu sempre tive o cuidado de fazer esses dois registros numa produção textual por exemplo eu registrava uma produção textual em que ele produzia o texto e eu era escriba e eu fazia com o mesmo objetivo uma produção textual ele produzindo o texto porque eu tinha na verdade as duas metas embora para as outras crianças não fosse mais meta para mim codificar e decodificar um texto, para ele continuava sendo então eu precisava investir nas duas coisas. (D 03)

A docente (D 01) sustentou sua fala na segurança que teve para realizar as avaliações por conta da existência do diagnóstico médico de dislexia, o que foi o suficiente para pensar em atividades diferenciadas para o aluno. Traz a informação de que usou critério para compreensão textual, o que chama de critério é sinônimo de conteúdo. (D 02), informou que as avaliações foram realizadas através da produção do dossiê do aluno com dislexia e (D 03), relatou que as avaliações foram realizadas a partir das leituras que fazia para o aluno e das situações em que era escriba das atividades.

Apresento, a seguir, a descrição de uma atividade avaliativa realizada na classe e que também foi proposta para o aluno com dislexia, a qual pude presenciar a realização da avaliação em virtude da observação na sala de aula, momento que fez parte do processo de investigação da pesquisa.

A primeira consigna da atividade foi: Leia o texto abaixo: o texto estava com o título com letras em bastão: O PULO DO GATO, em seguida iniciava o texto:

A raposa andava maluca para pegar o gato. Mas ele sabia como todo mundo

sabe, que o gato é o maior mestre pulador e nem adiantava tentar agarrá-lo. Com um salto de banda, o danado sempre se safava.

Decidiu então a raposa usar da esperteza. Chegou para o gato e propôs a paz:

- Chega de correr atrás um do outro, mestre gato. Vamos agora viver em paz!

- Não é bem assim, comadre raposa, não é um que corre atrás do outro, é uma que corre atrás do outro, é “uma”, que é a senhora, que corre atrás do “outro”, que sou eu...

- Bom, de qualquer forma, vamos fazer as pazes, amigo gato. Como o senhor é mestre em pulos, proponho que para celebrar nosso acordo de amizade, o senhor me dê um curso de pulos, para eu ficar tão puladora como o senhor. Pago-lhe cada lição com os mais saborosos filés de rato que o senhor já experimentou!

O gato aceitou e começaram as lições no mesmo dia. A raposa era aluna dedicada e o gato ótimo professor. Ensinou o salto de banda, o salto em espiral, a cambalhota simples, a cambalhota-com-piruleta, o duplo-mortal o triplo-mortal e até a saca rolha composta. A raposa todos eles aprendia, praticava depois das aulas e, logo, já estava tão mestre em pulos quanto o gato. Decidiu, então, que já era chegada a hora de colocar em prática seu plano sinistro. No começo de outra aula, esgueirou-se por trás do gato e deu um bote, caprichando no salto mais certo que o mestre lhe tinha ensinado! E o gato? Deu um volteio de banda, rolou no ar, e a raposa passou chispando por ele, indo esborrachar-se num toco de aroeira. Ainda tonta da queda, a raposa voltou-se para o gato e protestou:

- Mas mestre gato, esse pulo o senhor não me ensinou!

- Não ensinei, nem ensino! Esse é o segredo que me salva de malandros como a senhora, comadre raposa. Esse é o pulo do gato!

Texto de Pedro Bandeira. Nova Escola, n. 48.

A segunda consigna da atividade avaliativa: Numere os parágrafos do texto. A terceira consigna: No texto há vários sinais de pontuação. Retire quatro sinais que aparecem nas falas de narrador ou personagem e complete o quadro abaixo. No quadro continha três colunas, na primeira solicitando o registro do sinal de pontuação, na segunda coluna o nome do sinal e na terceira que registre para que serve.

A quarta consigna: A partir da leitura do texto, marque um X na resposta certa das questões abaixo: As questões continham alternativas a, b, c e d.

Alternativa a: **“Com um salto de banda, o danado sempre se safava”**. A palavra que tem o mesmo significado da expressão destacada é: () exibia () prejudicava () livrava () esborrachava.

Alternativa b: De acordo com o texto, a raposa fez ao gato a seguinte proposta: () viver em paz () brigar para sempre () dividir os filés de rato () viver cada um no seu canto.

Alternativa c: O texto mostra que tanto a raposa, quanto o rato sempre demonstraram ser: () lentos () amigos () espertos () medrosos.

Alternativa d: A raposa tornou-se aluna do gato para : () distrair-se com ele () fazer as pazes com ele () brincar, pois se sentia sozinha () conseguir uma chance de devorá-lo.

Alternativa e: O plano da raposa fracassou porque ela: () confiou demais em sua esperteza () era uma aluna desatenciosa () errou os pulos ensinado () agiu sem pensar.

Na quinta consigna solicitava que no sexto parágrafo o narrador conta que a raposa decidiu que já era chegada a hora de colocar em prática seu plano sinistro. Explique com suas palavras que plano sinistro era esse.

A sexta consigna solicita: A piada abaixo foi escrita sem nenhuma pontuação. Reescreva-a pontuando corretamente. O hóspede não conseguiu dormir à noite toda e foi reclamar na portaria O senhor me disse que esse hotel não tinha pernilongo E não tem mesmo E esses pernilongos que me picaram a noite toda Ah esses aí não são do hotel são do brejo aqui do lado.

A atividade avaliativa proposta para o aluno com dislexia, intitulada: o pulo do gato, ao meu ver, necessita ser repensada em alguns aspectos, os quais apresento na análise, considerando as observações que foram feitas na sala de aula o que possibilitou-me identificar algumas necessidades educacionais especiais do aluno com dislexia: diminuição do tamanho do texto mantendo as informações principais abordadas; como o aluno com dislexia possui dificuldade para compreender que as letras correspondem a segmentos sonoros sem significados, os fonemas, a memória

de trabalho é a consciência fonológica, assim, com esse comprometimento o domínio do sistema de escrita nos níveis ortográficos e fonológicos estão afetados, tornando necessário a presença do ledor para a realização das propostas em todas as consignas da atividade avaliativa, por envolverem habilidades nas quais o aluno já deveria relacionar sem ajudas a exemplo da habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala , contemplando a capacidade de operar rimas, sílabas e fonemas, aliterações, estreitando assim a relação entre memória e consciência fonológica.

Sendo assim, a compreensão por parte do docente de que existem vários caminhos para a aprendizagem contribuirá para que pense nas mediações que possam favorecer a aprendizagem dos alunos com dislexia.

A formação. Eu preciso de formação para de fato saber como é que eu vou intervir com esse aluno. Formação continuada mesmo. De um trabalho sistemático de leitura e escrita, inclusive dos meus registros da sala de aula, como eu vejo esse aluno, como os teóricos descrevem esse aluno e como de fato eu encontro ele na sala de aula? Eu preciso dessa formação para me preparar melhor porque esse ano, foi um desafio. As dificuldades poderiam ser sanadas com a formação e um trabalho paralelo ao da sala de aula com uma equipe multidisciplinar, inter, transdisciplinar, não sei... a escola ainda é, a gente não tem esse aparato todo esse recurso humano a gente não tem. Essa equipe para nos auxiliar, muitas vezes, a gente não tem o apoio da família na busca de um diagnóstico, a gente não tem o apoio da rede municipal para nos dar essa formação, a gente tem que buscar por si só essa formação, esse trabalho. Eu acho que a gente precisa dessa equipe, para estar dialogando porque o professor sozinho na sala de aula não dá conta. (D01)

A principal dificuldade que eu encontrei foi saber como trabalhar os assuntos com ele, eu ficava pensando como eu vou trabalhar para garantir que ele tenha uma aprendizagem para ele conseguir compreender o assunto, eu ficava muito preocupada com essa questão mas aí eu busquei métodos que ajudassem a ele explicando, quando fazia a explanação geral na sala, eu para os outros alunos voltadas, mas quando eu botava ele do meu lado apesar da sala se aproveitar do momento porque faziam zoadas, mas independente da zoadas eu tinha que garantir isso a ele porque ali era o momento dele de aprender, eu tinha que conversar com ele, explicava de uma maneira mais facilitada, aí ele conseguia fazer. Então, para melhorar para mim o fundamental, é o professor tem que se aproximar do aluno tem que incluir porque ele vai estar ali na sala, e você vai procurar atividades mas tem que ter aquele momento que tem que ser você e o aluno para ele conseguir garantir a aprendizagem dos conteúdos que é importante para ele para ele ter o domínio para você muitas vezes, quando você está ali falando para todos ele não entender nada do que você está falando porque você não sentou com ele e falou em uma linguagem mais facilitada com

ele.(D 02)

São muitas as dificuldades, eu acho que a primeira dificuldade está no conhecimento, você não em a clareza de como você vai fazer porque para você fazer uma transposição didática adequada, desenvolver uma ação fundamentada, você precisa, primeiro conhecer bem qual é a situação que você está lidando, você quando não tem fundamentação, sua ação é um fazer que vai sendo construído, ali no cotidiano, no dia a dia, na experiência mas falta um processo mais reflexivo eu acho que esse é um primeiro problema, falta formação, a gente correndo atrás dessa formação, como eu tentei fazer durante o ano, aí tem as outras dificuldades, que são primeiro, eu acho que um aluno com dislexia não em que estar em qualquer classe eu tenho que pensar em que classe eu boto, precisa de condições diferenciadas, né, precisa de adaptações e, isso não dá para ser feito como por exemplo no contexto que eu vivi, com tantas outras demandas, juntas, né, eu acho que precisa estar numa turma com um grupo menor de crianças, não dá para estar num grupo muito grande e isso dificulta, acho que a outra condição que precisa ser pensada aí eu acredito também que é preciso ter confiança eu acho que no início do ano foi muito difícil estabelecer um vínculo, a criança vinha muito machucada e demorou muito para que ela confiasse na professora, confiasse na mediação, entendesse que você estava ali para ajudá-la e não para cobrar dela, né, então eu acho que as dificuldades foram essas de conhecimento, de condições efetivas mesmo de andamento da sala de aula e assim, eu penso que precisa de uma rede de apoio, que depende de dar condição financeira porque o aluno precisa de atendimentos fora da sala de aula, ele precisa e aí a gente teve vários problemas, nossa sala de recursos que passou o ano inteiro praticamente sem funcionar, foi funcionar no final do ano, que era um elemento importante dessa rede.(D03)

As dificuldades enfrentadas pelas docentes no trabalho com aluno com dislexia, evidenciam a necessidade de formação para obtenção de conhecimentos na área de dislexia, mencionam a falta de apoio de equipe multidisciplinar fora da escola para o estabelecimento de parcerias que ajudem no trabalho desenvolvido com o aluno com dislexia, na sala de aula, dificuldades para trabalhar os conteúdos com o aluno, também faz parte do relato a necessidade de investimento na confiança do aluno quando chega na escola e dentro da sala de aula, assim como a falta de apoio da sala de recurso.

No momento da análise dos dados das entrevistas, foi possível verificar como as docentes descrevem o desempenho do aluno com dislexia. (D 01) relatou que considera que o desempenho do aluno foi muito positivo, procurou investir em outras potencialidades do aluno considerando o diagnóstico que já havia sido concluído

para dislexia. Avaliou que o diálogo sobre o desempenho do aluno poderia ser melhor discutido na escola, pois se inquietou individualmente como profissional para buscar pensar nas potencialidades que o aluno teve no trabalho desenvolvido.

Relata que foi possível acompanhar melhor o desempenho do aluno porque sempre o questionava sobre o que estava estudando para verificar se ele estava aprendendo e se evidenciasse dificuldade o auxiliava nas atividades assumindo a leitura para o aluno e também sendo sua escriba. Informou que as orientações da sala e recursos para trabalhar com o aluno foram: adaptar as atividades de matemática, oferecer para ele o uso da calculadora para que fosse se familiarizando com esse instrumento que facilitaria a realização dos cálculos em sala de aula.

Informa que o planejamento das atividades sempre foi individual, não havia encontros com as demais docentes que trabalhavam com o aluno para que pudessem consensuar as mediações e assim poder dialogar sobre as dificuldades, potencialidades e desempenho do aluno.

A docente (D 02) relatou que o aluno se desenvolveu bem nas disciplinas de história, geografia e matemática, principalmente em matemática, pois tinha muita dificuldade no processo da conta armada se falasse com ele a ideia de aumentar, diminuir ele não sabia, mas já no final do ano letivo quando começou a trabalhar com ele através do uso da calculadora, começou a compreender melhor atividades que envolvia cálculos e conseguir fazer conta armada. O aluno não compreendeu muito bem conteúdos na área de geografia, estudamos sobre as grandes navegações, identificou a América, falava muito de Europa e depois estudamos sobre África. Em história, conseguiu contextualizar a questão dos escravos, dos índios. Abordou sobre as faltas do aluno com dislexia nas aulas, pois no início do ano faltava muito, depois só chegava atrasado, depois da leitura do conto na sala de aula, atividade que faz parte da rotina trabalhada na escola. Mencionou sentir falta de planejamento conjunto com as demais docentes que trabalharam com o aluno com dislexia na escola.

A docente (D 03) informou que o aluno com dislexia poderia ter tido um desempenho melhor se confiasse em seu potencial, pois percebia que o aluno, na maioria das vezes, na sala de aula, se sentia incapaz de dar conta das atividades propostas. Apesar de o aluno apresentar um comportamento retraído diante das

tarefas, evoluiu na codificação e decodificação. Mencionou que não houve durante o ano letivo, momentos para dialogar conjuntamente os planejamentos de ensino, mediações que faria com o aluno com dislexia com as demais professoras que trabalhavam na mesma série com o aluno; informou que na escola tem uma dinâmica que é colocada em prática: quando o professor está na sala com aquela aula que está desenvolvendo o outro está fora planejando, mas ele não tem aquele momento de estar junto com as demais professoras para discutir as intenções de trabalho, é realizada uma reunião semanal de duas horas de duração mas é uma reunião que trata sobre demandas gerais da escola, às vezes são realizados estudos sobre temas gerais, não é um momento para sentar com os parceiros, na escola tem a coordenação pedagógica que olhar com antecedência todos os planejamentos, as atividades elaboradas para serem trabalhadas na classe.

Ao realizar a análise de documentos como por exemplo, os dossiês utilizados pelas docentes para avaliar o aluno com dislexia, apresento por área de conhecimento os aspectos contidos nos dossiês:

QUADRO 05 - Legenda para análise dos dossiês.

LEGENDA	
A – Atingiu completamente os critérios estabelecidos. (9 a 10)	B
B – Atingiu parcialmente os critérios. (7 a 8)	
C – Em processo de conquista. (5 a 6)	
D – Não atingiu ainda os critérios estabelecidos. (abaixo de 5)	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 06 - Área: Língua Portuguesa – Leitura

1. Participa das socializações das leituras em classe como leitor e ouvinte.	
2. Sua leitura para comunicar é pontuada, fluente e apresenta a entonação adequada.	
3. Identifica os diferentes tipos de texto e suas finalidades.	
4. Compreende as ideias centrais do texto.	

continua

5. Emite opiniões sobre a leitura.	
6. Ouve com atenção os colegas quando estes estão emitindo suas opiniões sobre os textos.	
7. Em atividades de leitura e compreensão de textos apresenta estratégias de leitura diversificadas: síntese, localização de ideias e inferências.	
8. Estabelece relações entre as leituras e as suas vivências.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 07 – Oralidade

1. Faz comentários espontaneamente.	
2. Ouve com atenção os comentários dos colegas, aguardando o momento da sua fala.	
3. Defende suas ideias com segurança.	
4. Organiza suas ideias expressando-as com clareza.	
5. Faz relatos em uma sequência lógica sintetizando os fatos.	
6. Demonstrou interesse na produção do recital de poesias e participou do evento com desenvoltura, expressão corporal e entonação adequada.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 08 - Produção escrita

1. Seus textos são coerentes com a consigna proposta.	
2. Interessa-se e empenha-se nas suas produções escritas.	
3. Produz poemas considerando as características desse gênero textual.	
4. Produz diários coerentes com as marcas do gênero textual.	
5. Suas produções revelam conhecimento acerca dos gêneros trabalhados (narrativa, poesia, diário).	

continua

6. Organiza suas produções textuais evitando repetição de palavras e articula o discurso com conectivos.	
7. Organiza suas produções escritas em parágrafos e pontua adequadamente.	
8. Seus textos revelam apropriação do gênero proposto em seus aspectos discursivos, gramaticais e estruturais.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 09 – Gramática

1. Utiliza-se adequadamente das letras maiúsculas e minúsculas.	
2. Apresenta concordância nominal e verbal.	
3. Reescreve texto mudando o sexo dos personagens (masculino e feminino).	
4. Reescreve os textos que estão no singular para o plural.	
5. Identifica nos textos: pronomes, substantivos, adjetivos, verbos e artigos.	
6. Reconhece sinônimos e antônimos como semelhantes ou contrários, buscando ampliar seu vocabulário em situações contextuais.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 10 – Ortografia

1. Apresenta letras legíveis.	
2. Não faz junção de palavras diferentes.	
3. Não escreve palavras trocando ou faltando letras.	
4. Utiliza-se adequadamente das regras ortográficas já trabalhadas em classe: E/I, O/U, R/RR, M/N, G/J, C/Ç e H.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 11 – Revisão das produções

1. Revisa as produções com autonomia, atentando-se para os aspectos estudados em sala.	
--	--

continua

2. Utiliza-se das regras ortográficas estudadas no momento de revisar seus textos.	
3. Demonstra disposição para revisar suas produções.	
4. Detecta erros, não corrigidos, a partir da mediação do professor.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 12 – Área: Ciência Projeto: lixo /critério

1. Realiza as pesquisas do projeto cumprindo os prazos estabelecidos.	
2. Sistematiza as informações trabalhadas durante as aulas de forma clara e coerente.	
3. Participa das atividades em grupo com atenção e envolvimento.	
4. Participa das socializações de atividades contribuindo com as discussões.	
5. Compreende que é necessário mudar hábitos do dia a dia para diminuir a produção de lixo.	
6. Percebe a possibilidade e necessidade de reaproveitamento de alguns materiais que vão para o lixo	
7. Sabe o significado de 5 R'S e sua importância para o meio ambiente.	
8. Identifica os diferentes destinos que podem ser dados ao lixo.	
9. Reconhece os vários tipos de lixos existentes.	
10. Compreende que o que é lixo para um indivíduo pode ser reaproveitado por outra pessoa.	
11. Analisa os impactos do lixo no meio ambiente.	
12. Participou das atividades finais do projeto com preocupação e envolvimento.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 13 – Área: Matemática/Critérios

1. Lê e escreve números envolvendo a classe de milhar.	
--	--

continua

2. Compreende a regularidade do algoritmo (conta armada) da adição.	
3. Descreve com clareza o processo de metacognição da conta armada (adição).	
4. Adquiriu noções básicas de multiplicação.	
5. Identifica erros nos cálculos de adição.	
6. Percebe a calculadora como mais uma ferramenta de cálculo.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 14 – Problemas e Registros (tendo o professor como leitor)

1. Resolve problemas observando dados de tabelas e gráficos.	
2. Seleciona as informações dos problemas com clareza	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 15 – Geometria, Medidas, Gráfico e Tabelas

1. Identifica as unidades de medidas de tempo.	
2. Organiza dados em tabela.	
3. Lê e interpreta gráficos e tabelas.	
4. Constrói gráficos de barras de acordo com os dados das tabelas.	
5. Diferencia figuras planas de figuras não planas.	
6. Percebe que os sólidos geométricos são formados pelas figuras planas.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 16 – Área: História e Geografia Projeto: África/Critérios (tem o professor como leitor ou escriba, quando necessário)

1. Compreende o porquê dos europeus explorarem o continente africano.	
---	--

continua

2. Identifica como era a vida dos negros na África antes da chegada dos europeus (casas, estrutura familiar, trabalho, sociedade e costumes).	
3. Percebe a diferença entre a escravidão entre os africanos e a escravidão imposta pelos os europeus.	
4. Reconhece as consequências da escravidão imposta pelos portugueses na vida dos africanos.	
5. Compreende por que havia escravidão entre os africanos.	
6. Reconhece as condições das viagens dos negros da África para o Brasil.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo

QUADRO 17 –Geografia (tem o professor como leitor ou escriba, quando necessário)

1. Entende a diferença entre país e continente.	
2. Compreende por que a África é considerada o berço da humanidade.	
3. Percebe a África como um espaço com muitas diferenças e etnias.	
4. Percebe que a África está dividida em duas grandes regiões.	
5. Reconhece alguns conhecimentos que os africanos já dominavam.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

QUADRO 18 – Pesquisa/ Roda de Discussão

1. Realiza as pesquisas propostas pelas professoras.	
2. Já apresenta alguns procedimentos de pesquisa.	
3. Demonstra atitude de ouvinte nos momentos de discussões.	
4. Respeita as opiniões apresentadas pelos colegas.	
5. Demonstra capacidade de fazer boas perguntas.	
6. Busca fontes variadas.	

Continua

7. Faz comentários espontâneos sobre informações importantes obtidas através da pesquisa.	
8. Compreende a pesquisa como um procedimento essencial Para a realização dos seminários.	

Fonte: Documento analisado pela pesquisadora na realização do trabalho de campo.

Com base na análise de documentos: dossiês e nos conteúdos propostos para serem trabalhados na série que o aluno com dislexia cursa, os quais tive acesso por meio dos planos de curso com as propostas das atividades sequenciadas, os aspectos contidos nos dossiês abordam análises de conquistas com poucas questões específicas voltadas para o trabalho com aluno com dislexia.

Poderia conter como aspecto de análise o uso de esquemas, tabelas, gráficos, ilustrações e figuras, pois ajudariam na compreensão dos conteúdos. Sendo assim, poderia fazer parte do dossiê a seguinte pergunta: o aluno compreende o texto com base nas ilustrações? Poderia também introduzir elementos visuais e concretos; uma sugestão é a construção de esquema-guia que ajude nessa compreensão, por exemplo: acesso ao texto (análise de imagens, o que diz o título do texto, as palavras-chave evidenciadas em negrito e análise de imagens).

A compreensão (Leitura de perguntas antes da leitura do texto, para que, assim, o aluno com dislexia tenha referência para selecionar as informações do texto), para o dossiê essa categoria compreensão trabalharia com elaborações de questões sobre levantamento do entendimento do antes e depois do texto, ou seja, poderia conter no dossiê a seguinte pergunta: compreende as ideias centrais do texto com base no esquema-guia?

A reelaboração (trabalhar com mapas conceituais, exemplo colocar os verbos de ligação nas setas, informando os significados por meio de imagens), memorização e verbalização (o aluno poderá usar os mapas conceituais elaborados para que assim possa retomar ideias e verbalizar a respeito, poderá utilizar um apoio de áudio para ajudar na criação de associações).

Também poderiam ser construídas “tabelas-guia” para que o aluno utilize ao final de cada texto trabalhado com as seguintes questões: Quais são os conceitos-chave dessa temática? Qual é a regra básica desse exercício?

Com base no registro de algumas cenas de aulas que foram observadas e registradas no diário de campo, apresentarei análises de aspectos que considero relevantes serem trabalhados com o aluno com dislexia, os quais podem contribuir com o seu melhor desempenho nas áreas trabalhadas na escola.

Cena: Chega à sala de aula a docente e propões que os alunos registrem a rotina da aula em seus cadernos. Fez o registro no quadro: 1. conto, 2. correção, 3. Português, 4. Lanche, 5. Recreio, 6. diário, 7. matemática e 8. saída.

A docente informou para os alunos “nós estamos com uma pendência de ontem, da correção do livro, peguem os livros”, página 152. De imediato pergunta para o aluno com dislexia: “você trouxe o livro?”, “quem lhe ajudou a fazer a atividade?”, “foi sua mãe” ou “foi a mãe de sua colega?”

A criança com dislexia respondeu: “foi a mãe de minha colega”

A professora corrigiu a atividade do livro, à medida que ia lendo as perguntas, os alunos iam dando as respostas oralmente.

O aluno com dislexia, não acompanhou a correção da atividade porque ficou de cabeça baixa em sua carteira, às vezes colocava a cabeça sobre o braço na carteira.

A docente no momento em que estava corrigindo a atividade disse: tem um desafio, inventar a história, vocês vão criar a história. Vou dar o protagonista da história. Pipi. Vão planejar a escrita sobre a aventura de Pipi. Vão fazer em dupla. Numa narrativa tem uma sequência lógica, vocês terão que pensar: personagem Pipi, outros personagens, problema, desfecho (quando a história acabou). Cada criança terá sua folha, mas o que registrarem terá que ser o combinado entre os dois, vocês vão fazer sozinhos do jeito que sabem.

A docente se dirigiu para o aluno com dislexia e disse: “hoje eu vou trabalhar com você”. Apresentou para o aluno dois textos impressos, um todo em negrito e outro que não estava em negrito. Pediu para o aluno comparar os dois textos e perguntou para ele qual dos dois textos ele considerava o que ficava melhor para ele fazer uma atividade. Pediu para o aluno que comparasse o tipo de letra que tinha em cada texto. O aluno escolheu um dos textos, o que estava em negrito.

A docente informou, se referindo ao texto escolhido pelo aluno com dislexia: “aqui a gente tem uma personagem, o nome dela é Carolina. Na primeira parte, tem assim: Carolina saiu. “Agora eu vou ler assim: Carolina saiu de bicicleta”, “Qual foi a informação que eu acrescentei sobre Carolina? O aluno com dislexia respondeu:

“que ela saiu de bicicleta”.

A docente apresentou outra frase: “Carolina saiu de bicicleta para passear”. Perguntou para o aluno com dislexia: “Qual foi a informação que eu aumentei?”. O aluno com dislexia respondeu: “para passear”. A docente orientou para o aluno: “agora você vai ler essas frases aqui e vai ampliar”. A frase foi: “O menino pesca”. Algumas sílabas o aluno conseguiu ler e falar a palavra, exemplo: me-ni-no, mas a palavra pesca, ele não conseguiu.

A docente apresentou a frase: amanhã é domingopedecachimbo. A palavra pe de cachimbo foi escrita toda junta e pediu ao aluno para passar um traço para separar as palavras. Separa pé, depois de e depois a palavra cachimbo. O aluno não teve bom desempenho na atividade.

Em seguida a docente disse para o aluno que ia apresentar um texto que tinha algumas palavras que rimam que faria a leitura do texto e informaria para ele as palavras que rimam. O texto foi o seguinte:

Amanhã é domingo, pé de cachimbo O cachimbo é de ouro bate no touro O touro é valente, bate na gente

A gente é fraco, cai no buraco

O buraco é fundo, acabou-se o mundo.

Enquanto as duplas faziam a produção, o aluno com dislexia tentava fazer a atividade diferente com a docente.

A atividade proposta para a turma teve como enfoque trabalhar produção de texto, o qual seria produzido em dupla, mas para a criança com dislexia a docente desenvolveu outra atividade com enfoque diferente do trabalhado na turma. Por que a docente não trabalhou com o aluno com dislexia a mesma atividade que os demais colegas estavam fazendo? O aluno com dislexia poderia contribuir na produção do texto juntamente com os colegas, caso ficasse em um dos grupos, apresentando suas ideias e a docente teria oportunidade para analisar seu raciocínio lógico, encadeamento de ideias, compreensão das partes das estruturas do texto, enriquecimento de vocabulário, fortalecimento de auto-estima pois estaria participando de atividade na sala juntamente com seus colegas.

Essas reflexões são de fundamental importância para que seja revisto o entendimento sobre o que é adaptação curricular. A docente não precisa criar um currículo diferente do que está sendo trabalhado na sala com a turma, para, assim, atender as reais necessidades educacionais especiais do aluno com dislexia, o que

é primordial nessa situação é adaptar o enfoque metodológico sem que necessariamente mudasse completamente o conteúdo que estava sendo trabalhado, pois como afirma Pimentel (2006):

O currículo é o instrumento que a escola possui para adaptar-se às necessidades dos alunos e, portanto, necessita ser flexível e comprometido com uma educação não segregadora, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional. (PIMENTEL, 2006, p.49)

Diante da análise da atividade desenvolvida pela docente com o aluno com dislexia, o mesmo apresentou dificuldade na consciência fonológica, necessitando de melhor investimento nessa área. Além disso, fica evidente que a docente necessita realizar atividade diagnóstica para saber o que o aluno já consegue fazer sozinho e o que é preciso realizar para avançar em aprendizagem com ajudas, quando devidamente mediado.

Nesse sentido, a ação na Zona de Desenvolvimento Proximal/ZDP, constitui-se na própria mediação, imprescindível para a internalização de conceitos que são trabalhados na sala de aula, por meio desse processo de mediação as funções psicológicas essencialmente humanas se desenvolvem, como a percepção, a memória, a atenção voluntária e o pensamento.

Assim é de fundamental importância a mediação de alunos com dislexia na sala de aula, pois como afirma Rego (1995):

o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que em interação com outras pessoas a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual. (REGO, 1995, p. 74)

O investimento no trabalho com rima se apresentou como uma necessidade para o aluno, confirmando assim, que esse tipo de atividade tenha continuidade frequente nas propostas de mediação com o aluno. Essas análises, sendo repensadas e colocadas em prática a partir de mediação com o aluno com dislexia contribuirão com o seu desempenho acadêmico nas diversas áreas trabalhadas no contexto escolar.

Outra cena será registrada a seguir, também retirada do diário de campo referente às observações realizada em sala de aula.

A docente entra na sala de aula e informa para os alunos que retomará o assunto sobre “Grandes navegações”. Iniciou a leitura do texto: navegar é preciso de Fernando Pessoa. Depois da leitura, a professora foi discutindo o texto com os alunos e diante das perguntas que faziam ia respondendo de acordo com as interpretações do texto que estava sendo trabalhado.

O aluno com dislexia não fez nenhuma pergunta, não houve nenhuma participação na atividade, ficava em sua carteira sentado olhando para a docente e para os colegas sem dizer nada. Depois que a docente retirou as dúvidas dos alunos sobre o texto discutido, entregou para os alunos uma atividade de história e solicitou que os alunos respondessem.

O aluno com dislexia não conseguiu realizar a atividade sozinho. A docente, se aproximava do aluno e ia dando pistas sobre o que foi estudado e assim o aluno ia tentando fazer a atividade. A docente corrigiu a atividade fazendo a leitura das questões e os alunos iam respondendo com base nos registros que fizeram.

A atividade que a docente realizou na sala não contemplou a atividade adaptada para o aluno com dislexia. Caso fosse adaptada poderia considerar a quantidade de questões na atividade, ou seja, poderia priorizar as questões mais relevantes do ponto de vista conceitual, o tipo de letra na atividade também poderia ser um aspecto a ser considerado, as questões que seriam cobradas poderiam ter como enfoque principal o trabalho com o armazenamento de ideias voltadas para o conteúdo que está sendo estudado.

Mesmo que o nível de ajuda proposto pela docente tenha sido a avaliação oral, perguntando para a criança as respostas das questões, as respostas do aluno com dislexia não evidenciaram consolidação do conteúdo, isso implica na evolução da defasagem curricular, assim é necessário que a docente faça o levantamento das principais abordagens que fará sobre o conteúdo trabalhado e a atividade elaborada tenha como objetivo verificar se o aluno está construindo conhecimento conceitual sobre esses assuntos, assim poderia contribuir com seu melhor desempenho acadêmico na área de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma reflexão sempre se fez presente dentro de mim, desde que iniciei os estudos na graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, no curso de Licenciatura em Pedagogia, lembro que todos os momentos em que me deparava com os estudos voltados para a discussão de temáticas sobre aquisição de leitura e escrita, ficava pensando sobre como esse processo era adquirido e como os docentes teriam que trabalhar para favorecer a aprendizagem de crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade nessa área.

Com o decorrer do tempo fui percebendo que, o objeto de estudo que sustentou a minha pesquisa, já existia dentro de mim, eu só não sabia dar o nome. Ao escrever sobre meu imbricamento com o objeto de estudo da tese, o qual consta na introdução desse trabalho, os caminhos do meu percurso formativo foram sendo revelados de modo a conduzir-me ao que há muito tempo já vinha sendo semeado com minhas buscas, O OBJETO DE ESTUDO DO DOUTORADO já estava lá no começo de tudo, já se anunciava e AGORA, aqui, está através dos registros de uma pesquisa que acredito contribuirá para ajudar na discussão e implementação de ações voltadas para melhorar a mediação docente de alunos com dislexia no Ensino Fundamental I.

Com base na análise dos dados, as respostas ao problema científico da pesquisa, “como os docentes realizam a mediação com alunos com dislexia no Ensino Fundamental I, nas escolas públicas de Feira de Santana” serão apresentadas sem perder de vista o olhar investigativo na perspectiva inclusiva, pois o princípio da inclusão educacional exige uma mediação docente em que todos os alunos possam aprender, independente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

A mediação docente com alunos com dislexia requer que o docente reconheça a importância de conhecimentos específicos sobre o que é dislexia, considerando as peculiaridades de seu processo de aprendizagem, suas potencialidades e que o planejamento de adaptações curriculares devem ser elaborados de forma intencional e antecipada para que, assim, a mediação na sala de aula possa favorecer a

aprendizagem do aluno com dislexia.

A presença do aluno com dislexia na sala de aula não concretiza de fato que esteja vivenciando um processo de inclusão escolar, pois não há por parte dos docentes formação que proporcione as condições de mediação das habilidades funcionais do aluno, por isso a mediação é realizada a partir do que acreditam estar propondo ser o adequado no trabalho com o aluno em sala de aula, as docentes não têm conhecimentos sobre dislexia que contribuam para que façam a identificação das suas necessidades educacionais, o que dificulta, a elaboração de situações didáticas que possam contribuir com a aprendizagem do aluno com dislexia.

As mediações realizadas não levavam em consideração o princípio alfabético, ou seja, o princípio da correspondência entre fonemas e grafemas, o que supõe a tomada de consciência dessas unidades da fala, que são os fonemas. Realizavam as mediações, a partir de atividades que consideram ser apropriadas para o trabalho com o aluno com dislexia, ou seja a partir de suas próprias iniciativas, como: repetição de informações, atuação como leitoras ou escribas, adaptações de atividades, proposta de atividades em dupla ou em grupo, sentar próximo ao aluno para mediar a realização da atividade, leitura de cada parágrafo do texto para fazer perguntas, no contexto e a forma que foram realizadas, se afastavam do que ao meu ver, no momento era prioritário.

A forma como os níveis de ajuda eram colocados em prática se afastava, em alguns momentos, da real necessidade educacional especial do aluno com dislexia ex: a professora era leitora da criança ou escriba mas os textos que usava para esse fim não eram adaptados; as informações eram repetidas sem levar em consideração os conceitos-chave que deveriam estar sendo abordados para consolidar o conhecimento que estava sendo trabalhado; as atividades quando eram adaptadas não traduziam conteúdos que estavam sendo trabalhados na classe; sentar próximo ao aluno para mediar, na maioria das vezes, acontecia quando o aluno não fazia a atividade ou os colegas não se sentiam à vontade para formar duplas ou grupos com o aluno com dislexia; a utilização dos recursos audiovisuais não se apresentavam como meio de exemplo visual concreto planejado para a aula.

Nesse sentido, considero que a falta de levantamento, por parte das docentes a respeito das reais necessidades educacionais do aluno com dislexia, comprometeu o trabalho de mediação, pois não tinham o registro sobre o que e como deveriam

investir no trabalho de mediação. Era evidente a dificuldade do aluno para analisar a estrutura sonora da palavra no momento que ia escrever e ao ler também evidenciava dificuldade para atribuir às letras os sons que elas representam. O trabalho de mediação com o aluno com dislexia deveria ter priorizado a ativação do processo fonológico que permitam a correspondência fonemas-grafemas.

Foi possível constatar no momento das observações que alguns conteúdos trabalhados, na sala de aula, estavam distantes da zona de desenvolvimento real do aluno com dislexia, o que contribuía para que o mesmo não se mobilizasse para aprender o que era visível através de sua postura corporal, pois ficava sentado na sua carteira de cabeça baixa ou com a cabeça reclinada em cima dos braços.

Diante disso, é pertinente que as docentes repensem o planejamento das atividades de modo que sejam desafiadoras para o aluno com dislexia e que busquem proporcionar mediações que possam promover maior interação entre os alunos da classe contemplando a participação do aluno com dislexia nas atividades propostas. Além disso, recomendo que a abordagem multissensorial seja priorizada no trabalho de mediação do docente com aluno com dislexia, pois propicia a estimulação de partes importantes do cérebro e facilita a retenção a longo prazo.

Não existe convergência no planejamento por parte das docentes para fundamentar o trabalho realizado com o aluno com dislexia. A resposta ao problema científico da investigação segue na direção de entender que o aluno com dislexia está matriculado na escola, frequentando a sala de aula, porém não há o planejamento e estabelecimento de objetivos interdisciplinares para serem colocados em prática pelas docentes nos diferentes componentes curriculares trabalhados com o aluno, também não há a participação ativa do aluno com dislexia nas propostas didáticas planejadas para o grupo do qual faz parte, o que pode causar vários prejuízos em seu processo de escolarização, como: agravamento da defasagem curricular, falta de interação com os colegas da turma, intensificação dos comprometimentos na leitura e escrita.

Dessa forma, considero de fundamental importância que as docentes redimensionem seus planejamentos, buscando garantir no espaço legítimo do trabalho na escola, momentos para trocas entre todas as docentes que trabalham com o aluno com dislexia, na tentativa de se fortalecerem e juntas tomarem decisões que potencializarão o trabalho de mediação e de autonomia docente. A busca pelo

conhecimento de temas como dislexia, suas manifestações e correlações com o processo de aprendizagem, possibilitarão revisitar práticas e reelaborá-las com novo olhar e intenção, voltadas para a construção do conhecimento e formação do aluno com dislexia.

As adaptações curriculares devem estar presentes na forma de conduzir a mediação, para isso é necessária a flexibilização do currículo de modo que atenda as reais necessidades educacionais do aluno com dislexia. A consciência fonológica pode ser considerada nesse contexto, assim como a forma de avaliar a evolução da aprendizagem do aluno, priorizando atividades que evidenciem consolidação da construção do conhecimento, como avaliação oral ou flexibilização de tempo para a realização das avaliações escritas, uma vez que a decodificação e compreensão leitora do aluno com dislexia exige maior tempo de investimento de habilidade cognitiva.

Para realizar a mediação com alunos com dislexia na sala de aula é de fundamental importância que o docente que esteja na sala de aula possa se dedicar para o estudo e planejamento de situações didáticas cujas intenções se dirigem para o favorecimento da aprendizagem do aluno com dislexia, porém na sala de aula onde a pesquisa foi realizada as docentes se deparavam, ao meu ver, com desafios mais complexos para lidar com as diferenças demarcadas pelos entrelugares das enunciações dos distintos alunos presentes na classe.

Nesse sentido, viviam constantes situações que dificultavam o trabalho não só com o aluno com dislexia, mas com todos os alunos da classe no que se refere à paridade de direito, a qual se traduz como aprendizagem e participação, as docentes se desdobravam para atender, o aluno com dislexia, os demais alunos da turma, um aluno com suspeita de déficit intelectual, um aluno com autismo e um aluno com diagnóstico de Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade/TDAH. Diante dessa realidade, não basta que os alunos estejam matriculados na escola regular, é necessário o apoio às docentes para que de fato os alunos vivenciem o processo de inclusão escolar e tenham equidade no trabalho desenvolvido na escola, especificamente na sala de aula.

Ficou evidente, através da pesquisa, que o trabalho desenvolvido pela Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola não era realizado de modo a possibilitar

trocas com as docentes do aluno com dislexia, ou seja, as docentes planejavam as atividades de forma desarticulada do trabalho que a profissional que atende na sala de recursos, não há fundamentos de trabalho baseados a partir da construção e consenso definido pela equipe que trabalha com o aluno, o que traz prejuízos para o trabalho desenvolvido tanto pelas docentes quanto pela profissional da sala de recursos, pois não foram traçados objetivos interdisciplinares cuja intenção é favorecer a aprendizagem do aluno com dislexia.

Ainda que não haja uma lei específica que regulamente a inclusão de aluno com dislexia na educação básica, seus direitos devem ser considerados a partir da perspectiva da educação inclusiva, pois assegura que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos por meio de reorganização do currículo, de técnicas, métodos e recursos didáticos, assim como nos princípios da educação inclusiva defendidos na Declaração de Salamanca (1994) e nos princípios Vygotskianos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, respaldam a relevância da mediação docente de alunos com dislexia e de todos os alunos na sala de aula, o que está em consonância com o ideário da inclusão.

É pertinente ressaltar que o trabalho de mediação docente de aluno com dislexia dever ser realizado de forma integrada, de modo que o seu acompanhamento seja feito, envolvendo gestores, coordenadores, diferentes profissionais da escola que trabalham com o aluno e caso haja a presença de profissionais de áreas especializadas trabalhando com o aluno, fora da escola, também deve fazer parte da equipe de acompanhamento, pois, assim, estarão desenvolvendo ações com o objetivo interdisciplinar de favorecer um ambiente de aprendizagem crítico, reflexivo que viabilize o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com dislexia.

Diante do exposto, o que sugerir:

- Implantação do desenvolvimento de um programa, sob responsabilidade da Secretária de Educação do Município de Feira de Santana, para o desenvolvimento de ações a curto, médio e longo prazo, considerando a formação de gestores, coordenadores e professores que trabalham na Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental I, com base nos marcos políticos-legais e princípios filosóficos de educação inclusiva, contemplando o tema dislexia.

Nas escolas públicas de âmbito municipal:

- Realizar na escola cursos de formação para gestores, coordenadores, docentes e demais profissionais através de minicursos, roda de conversa, palestras e oficinas sobre temáticas na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

- Reuniões com os coordenadores e docentes da instituição onde o aluno com dislexia estuda para que possam juntamente planejar ações em prol do seu desenvolvimento, considerando nesse contexto a definição dos princípios teóricos e metodológicos que sustentarão a elaboração das adaptações curriculares;

- Fazer o planejamento antecipado das atividades sequenciadas que serão trabalhadas com o aluno com dislexia durante o ano letivo;

- Criar critérios para a identificação das necessidades de aprendizagem do aluno com dislexia o qual contribuirá para a elaboração do plano de intervenção didática que será realizada na escola;

- Construir para a família do aluno com dislexia, orientações de como proceder no acompanhamento das atividades no ambiente familiar;

- Maior intervenção da escola junto à família do aluno com dislexia para o fortalecimento das ações propostas pela escola no trabalho com o aluno com dislexia,

- Maior articulação entre o trabalho desenvolvido pela sala de recursos com as ações planejadas pelas docentes em atenção ao aluno com dislexia;

- Estabelecer parceria entre escola, equipe multidisciplinar ou profissional da área especializada que acompanha o aluno com dislexia para que possam utilizar linguagem comum entre todos os envolvidos o que facilita uma melhor atuação dos agentes. Caso essa medida, não seja uma realidade, na medida do possível essa atuação deve ser estimulada.

A mediação docente que busca favorecer a aprendizagem do aluno com dislexia, centrada na intencionalidade educativa, que respeite e atenda à diversidade de características de seu alunado de modo a reduzir as barreiras para a

aprendizagem, de fato é uma mediação que caminha lado a lado com a inclusão. Esse é o desejo que fica registrado aqui.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta, 2011.

AJURIAGUERRA J. **A dislexia em questão**. Porto Alegre: Artmed; 1990.

ALVES. L. M.; RIBEIRO, M. M. **Desempenho em memória de trabalho em escolares com e sem queixas de alterações de aprendizagem**. *Tecer*, v. 4, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; ANDRADE, Paulo Estevão; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Identificação e intervenção precoce: como a escola pode lidar com o baixo desempenho na alfabetização**. *In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, v. 2. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ALTÚNEZ, S. *et al.* **Del proyecto educativo a la programación de aula**. Barcelona: Graó, 1992.

ALVAREZ Cruz, Carmen. **Diagnóstico y zona de desarrollo próximo: alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido**. 1998. Tese (Doctorado). ICCP. Pinar Del Rio, Cuba.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida (ORG). **Dislexia: novos temas novas perspectivas. V. I**. Rio de Janeiro: Wak, Editora, 2011.

ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida (ORG). **Dislexia: novos temas novas perspectivas. V. II**. Rio de Janeiro: Wak, Editora, 2013.

Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/> Acesso

em: 14.jul. 2013.

BANG, Vinh. **A intervenção psicopedagógica**. Psicopedagogia, São Paulo, v.14, n. 34, p. 21-25, 1995.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Prefácio. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1979.

BASSEDAS, Eulália *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: mediação, 1996.

BLEGER, José. **Grupo operativos no ensino**. Em temas de psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BODER, E. **Developmental dyslexia**: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. Dev. Méd. Child Neurol. v. 15, n.05, p. 663-687., oct., 1973.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, D.F., 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL/MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre**

necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares, estratégias para educação de alunos com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: ministério da educação, 1999.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001.

BUISAN, C; MARIN, M.A. **Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico.** Barcelona: Laertes, 1986.

CABUSSÚ, Maria Arminda S. Tutti. **Dislexia e stresse:** implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. *In:* Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, n. 81, 2009, p.476-485, ISSN 0103-8486.

CAMPION, J. **El niño en su contexto.** Barcelona: Paidós / MEC, 1987.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganizaçãodo trabalho pedagógico.Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SMYTHE, Ian; SILVA, Cláudia da. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas:** livro do profissional e do professor. 1. ed. Marília: Fundepe, 2012.

CAPOVILLA, F. C. & CAPOVILLA, A. G. S. **Compreendendo a natureza dos problemas de aquisição de leitura e escrita:** mapeando o envolvimento de distúrbios cognitivos e discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. Cadernos de Psicopedagogia, 2000.

CIASCA, Sylvia Maria; LIMA, Ricardo Franco; RIBEIRO, Maria Valeriana Leme de Moura. **Avaliação e manejo neuropsicológico na dislexia do desenvolvimento.** *In:* ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. Porto Alegre: Artemed, 2016.

COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre:Artes Médicas, 1996. v. 2.

CASILIMAS, C. A. S. **Investigación cualitativa.** Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. 2008.

CUTTING, L. *et al.* **Effect of fluency, oral language, and executive function, on reading comprehension performance.** *Annals of Dyslexia*, v. 59, p. 34-54, 2009.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** abordagem clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FEURI, R. M. **Política da diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006.

FONSECA, V. **Dislexia, cognição e aprendizagem:** uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *In: Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, n. 81, 2009, p.339-356, ISSN 0103-8486.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANCHETI, GM; Capellini S. A. **Distúrbio de aprendizagem:** avaliação e programas de remediação. São Paulo: Frontis; 2000.

GINE, Climent Gine I. **La evaluación psicopedagógica: un modelo interactivo y centrado en el curriculum:** Chile, 1996. *Qualitativas*. São Paulo, : EPU, 1986.

GUEVARA, Arturo Pinto. **Tratamiento de la dislexia. Seguimiento.** Tese (Doctorado en Educación). Universidad de Estocolmo. Facultad de Educación. Suécia, 2000.

HUELL, Anne Van; ESTIENNE, Françoise. **Dislexia.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência de rigor.** Coimbra: Atlantida, 1975.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

LUCHETTI, L. Elena; BERLANDA, Omar G. **El diagnóstico en el aula**. 2. ed. Buenos Aires: Magistério del Río de la Plata, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARQUEZAN, Reinoldo. **A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência**. *In*: Revista Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. N. 24 (2004). Santa Maria, 2004. p. 31-42.

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

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOOJEN, Sônia; FRANÇA, Marcio Pezzini. **Dislexia**: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. Porto Alegre: Artemed, 2016.

MUSZKAT, Mauro; RIZUTTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. São Paulo: Cortez, 2012.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; NAVAS, Ana Luiza;. **Dislexias do desenvolvimento e adquiridas**. SÃO Paulo, Pearson Clínica Brasil, 2017.

NICO M. A., Souza J. C. **Tradução do artigo nova definição da dislexia**, Annals of Dyslexia na Interdisciplinary J Int Dyslexia Assoc. 2003. Disponível em <http://www.dislexia.org.br>

NICO, M. *et al.* **Levantamento do desempenho das crianças, jovens e adultos disléxicos na avaliação multidisciplinar.** *In:* Nico M. *et. al.* Dislexia, cérebro, cognição e a aprendizagem. São Paulo: Frontis; 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** *In:* NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - **Adaptações Curriculares:** estratégias para educação de alunos com necessidades educativas especiais. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

PARCERISA, A, ZABALA. **El proyecto curricular como instrumento de definición consensuada de la respuesta educativa.** *In:* MONEREO, C.; Solé, I. (Coords.) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista . Madrid: Alianza, 1996. p. 167-186

PEDROSO, Fleming Salvador; ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da linguagem escrita:** dislexia. *In:* ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. Porto Alegre: Artemed, 2016.

PENNINGTO B. F. **The genetics of dyslexia.** J Child Psychol Psychiatry. 1990.

PENNINGTO B. F. **Diagnóstico de distúrbio de aprendizagem.** São Paulo: Pioneira; 2000.

PEREIRA, Rafael da Silva. **Programa de reeducação em dislexia e consciência fonológica.** São Paulo, Gearte, 2000.

PICHON, Riviere E. **Del Psicoanálisis a la psicología social.** Buenos Aires, Galerna, 1970.

PICCOLO, Luciane da Rosa; CIMADON, Érica. *Et al.* Estudo comparativo das funções executivas e memória de trabalho em bons leitores e em maus

compreendedores em idade escolar. *In*: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. **As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais: uma análise a partir das teorias do currículo**. *In*: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas. Educação inclusiva em foco. Feira de Santana, UEFS, 2006.

PSICOPEDAGOGIA. São Paulo: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia** – ABPp, v. 17, n. 45, p. 1-67, 1998.

ROSELLI, M. ARDILA, A. Ardila. **Neuropsicología Infantil: avances en investigación, teoría y práctica** Medellín: Creativa, 1997.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos Riesgo. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea; PEDROSO, Fleming Salvador. Transtornos da linguagem escrita: dislexia. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos Riesgo. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

REFUNDINI, D. C.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. **Treinamento de correspondência grafema-fonema em escolares com dislexia**. Revista Psicopedagógica, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 191-201, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSELLI M; ADILA A. **Neuropsicología Infantil: avances en investigación, teoría y práctica**. Medellín: Creativa, 1997.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. **Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão**. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira.

Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, C.; FUKUDA, M.; CAPELLINI, S. A. **Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia**. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F. H. (Org). Tópicos em transtornos de aprendizagem. São José dos Campos; Pulso Editorial, 2011, p. 90-102.

SILVA, N. M. L; Pedroso, F. S. **A prevalência da dislexia em alunos do ensino fundamental de escolas particulares (dissertação)**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TOPCZEWSKI; Abram. **Dislexia: como lidar?** São Paulo: All Print Editora, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 2013.

VENGUER L. A. **El desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como apropiación de las formas mediatizadas de la cognición**. URSS-CUBA. Ed. Vneshtorgizdat, Moscú, 1986.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: teoria, clínica, investigação**, Buenos Aires, 1996.

VISCA, Jorge. **La psicopedagogia**. Buenos Aires Argentina, 1996.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica**. Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo da las funciones psicológicas superiores**. La Habana: Científico Técnica, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas, 1960. In: GONZÁLEZ Rey, Fernando. Comunicación, personalidad e desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psíquicos superiores**. México: Grijalbo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V. Madrid**: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **The development of higher psychological processes**. Cambridge, Mass.: CAMBRIDGE University Press [Trad. Cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Barcelona: crítica, 1979. Barcelona, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Moscou: Pedagogika, 1984.

VYGOTSYI, L. S. Sobranie Sochinenii, Tom Vtoroi, Problemy obshchei psikhologii. **Obras Completas**, v. 2: Problemas de Psicologia Geral. Moscou: Izdatel'stvo Pedagogika. 1982.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **A Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman,

2015.

ZILBERSTEIN, J. **Diagnóstico el aprendizaje de nuestros alumnos, Desafío escolar**, 1ra. México: Edición Especial, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Carta de pedido para realização da pesquisa**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO**

Prezada Srª Katia Danielle Santos Silva - Diretora do Centro de Educação Básica da UEFS - CEB/UEFS

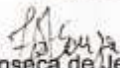
Estou realizando Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia/UFBA, cuja linha de pesquisa é "Educação e diversidade", com o tema voltado para a "Mediação docente de alunos com dislexia".

A pesquisa objetiva compreender como os docentes realizam a mediação com alunos com dislexia no Ensino Fundamental I nas Escolas públicas de Feira de Santana e será desenvolvida tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação do trabalho docente, em sala de aula, com alunos com dislexia, assim como também serão analisados documentos escolares, como relatórios, dossiês, ou quaisquer outras formas de registro para a obtenção de informações relativas ao planejamento diário do docente e as atividades escolares propostas para os alunos com dislexia.


Nesse sentido, venho através desta, solicitar de Vsª autorização para realização da referida pesquisa de Doutorado, no Centro de Educação Básica da UEFS, a qual tem como orientador Professor Dr. Félix Macial Díaz Rodrigues.

Na certeza de contar com a colaboração e empenho desta Instituição, agradeço a atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Feira de Santana, 04 de fevereiro de 2016


Zenilda Fonseca de Jesus Souza

Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação/UFBA


04/02/2016 - J. S. Rodrigues

APÊNDICE II – Carta de autorização para realização da pesquisa

CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - UEFS
AV. Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – FONE: 3161-8794
CNPJ: 03.813.162/0001-37 INEP Nº 29387744

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

O Centro de Educação Básica da Uefs (CEB-UEFS) autoriza a realização da pesquisa de doutorado "Mediação docente de alunos com dislexia", a qual tem como orientador o Professor Dr. Félix Macial Diás Rodrigues e será desenvolvida pela doutoranda Zenilda Fonseca de Jesus Souza.

Feira de Santana, 07 de março de 2016


Cristiane das Anjos Pinto
Vice Diretora
Aut. 0102101195714

Direção do CEB

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE**

Estou realizando Doutorado cuja linha de pesquisa é “Aprendizagem, desenvolvimento e práticas pedagógicas em contextos educativos”, com o tema voltado para a “Mediação Docente de Alunos com Dislexia”. A pesquisa objetiva compreender como os docentes realizam a mediação com alunos com dislexia no Ensino Fundamental I nas escolas públicas de Feira de Santana e será desenvolvida tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação em sala de aula, assim como também serão analisados documentos escolares, como relatórios, dossiês, ou quaisquer outras formas de registro para a obtenção de informações relativas ao planejamento diário do docente e as atividades escolares propostas para os alunos com dislexia. Para a realização da entrevista será definido o local, horário e caso concorde, poderá ser gravada.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo em vista que os dados coletados permitirão uma análise mais confiável das informações obtidas. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu termo de consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo no que se refere à relação com a pesquisadora ou com a Instituição.

Durante o curso da pesquisa, a pesquisadora coloca-se à disposição para prestar esclarecimentos adicionais. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimentos.

Estando de acordo em participar, deverá assinar sua livre aceitação e na condição de pesquisadora, também assino o compromisso de sigilo em relação aos dados.

Feira de Santana _____/_____/_____

ASS _____

DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Declaro, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assumindo o compromisso com a responsabilidade e ética que a prática profissional exige.

Feira de Santana, _____/_____/_____

Pesquisadora: Zenilda Fonseca de Jesus Souza ((75) 99972-0536)

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA/PPGE/FACED, Linha de Pesquisa – Educação e Diversidade.

ASS:

APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista com o/a docente

Entrevista realizada no dia _____ de _____ de 20... na Escola _____ com

vistas à coleta e produção de dados da pesquisa de Zenilda Fonseca de Jesus Souza, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/PPGE/FACED, Linha de Pesquisa – Aprendizagem, desenvolvimento e práticas pedagógicas em contextos educativos, sobre o tema: “Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva”

Docente _____

- 01- Qual a sua formação profissional e há quantos anos atua como docente?
- 02- Você tem experiência com alunos com dislexia?
- 03- Qual o seu entendimento sobre Dislexia? E sobre mediação?
- 04- Você considera que essa escola tem uma proposta pedagógica inclusiva? Porquê?
- 05- Qual a sua posição quanto à inclusão de alunos com dislexia na escola regular?
- 06- Como você identifica as necessidades educacionais do aluno com dislexia? De que forma essa identificação contribui para o processo de mediação?
- 07- Como você planeja e realiza a mediação com o aluno com dislexia?
- 08- O que você considera fundamental na mediação com alunos com dislexia para favorecer sua aprendizagem?
- 09- Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos com dislexia? E as potencialidades?
- 10- Em que momento, na sala de aula, você percebe que as características da dislexia são mais evidentes?
- 11- Quais dificuldades você enfrenta na mediação com o aluno com dislexia? De que forma poderiam ser amenizadas ou sanadas?
- 12- Como você realiza a avaliação do aluno com dislexia?
- 13- Você costuma fazer adaptações curriculares para o aluno com dislexia? De que tipo?
- 14- Como você vê a interação do aluno com dislexia no contexto da sala de aula?
- 15- Como você descreve o desempenho do aluno com dislexia?

APÊNDICE V - Roteiro de observação do ambiente escolar

Escola: _____ Data _____

Docente: _____ Disciplina: _____

Breve descrição da turma: _____

Aspectos pedagógicos:

- a) Atividade que está sendo desenvolvida na turma

- b) Recursos didáticos que estão sendo utilizados _____

- c) Quantidade de alunos na sala no dia da observação

- d) Preocupação do docente com a aprendizagem dos alunos

- e) Tipo de mediação proposta para o aluno com dislexia

- f) O planejado e o executado

- g) Avaliação da atividade desenvolvida

h) Realização de adaptações curriculares

i) Dificuldades encontradas na mediação com o aluno com dislexia

Observação das interações

Interação nas atividades no contexto da sala de aula (docente-aluno e aluno-aluno);

Observação das condições da sala de aula

Organização da sala

Aspectos que mais chamaram atenção: _____

Demais informações relevantes _____

ANEXOS

ANEXO I - Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Básica/CEB UEFS**CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS**

AV. UNIVERSITÁRIA, S/N – KM 03, BR 116 – FONE: 3161-8235

CNPJ: 03.813.162/0001-37 INEP Nº 29387744

**CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS****PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO**

2012

Introdução

A proposta pedagógica do Centro de Educação Básica da UEFS vislumbra uma prática educativa com qualidade técnico-científico-profissional, caracterizada também pela marca da afetividade, pautada em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e solidária de sociedade, na qual a escola exerce a função formadora e qualificadora do ser humano nos aspectos físicos, psíquicos e sociais, objetivando sua plenitude e participação consciente no processo histórico. Temos como premissa básica a inserção de alunos, pais, professores, auxiliares, direção como sujeitos ativos no processo de construção da referida escola, pois o processo de desenvolvimento do aluno é dinâmico, social e ocorre a partir da própria existência do indivíduo, tanto dentro como fora da escola.

Tendo em vista as considerações acima, o Centro de Educação Básica da UEFS visa à formação global do aluno, capaz de construir-se e de ser crítico, inventivo, descobridor e, acima de tudo, autônomo, atuante e integrado na sociedade e na cultura da qual participa. O CEB-UEFS está fundamentado na proposta teórica sócio-interacionista, expressando concepções de mundo que descortinam no contexto sócio-político-econômico-cultural do educando. Com o objetivo de fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento através da exploração do seu campo, dos objetos, do espaço onde está inserido e das relações com o outro.

paradigmas sociais. No entanto, seja qual for o tipo de família, ela é a parceira ímpar da escola.

Ideal de homem a ser formado pela escola

O atual contexto da sociedade brasileira, nesse início de século XXI, é caracterizado pela competitividade, consumismo, falta de compromisso nas relações, distanciamento afetivo, avanços tecnológicos e a supervalorização do dinheiro.

As constantes mudanças dos paradigmas sociais geram enorme anseio na sociedade, pois vivemos em meio a um bombardeio de informações que seduzem e manipulam, provocando nas pessoas o desejo de adquirir produtos e serviços, sem uma necessidade real.

Meksenos (2002)*¹, afirma que numa visão funcionalista, a educação nas sociedades tem a tarefa de mostrar que os interesses individuais só se realizam plenamente através dos interesses sociais.

*¹ Meksenos,

O homem é um ser essencialmente social e histórico, que constrói e altera relações na sociedade, buscando transformar a realidade frente aos novos desafios e demandas sociais.

Neste contexto, a escola precisa formar seu aluno para ser um sujeito consciente de seus direitos e deveres, desenvolvendo competências e habilidades, em que o mesmo perceba que é responsável pela formação de sua própria história, que entenda a sociedade na qual está inserido, como fruto da construção humana e que ele também é construtor e transformador da mesma. Tendo como objetivo desenvolver um homem reflexivo, autônomo, comprometido com a sociedade, cidadão pleno, agente transformador da própria realidade, consciente de si e do mundo que o cerca.

Essa visão de homem resulta [...] da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.” *²

É preciso compreender o homem a partir da realidade do mundo em que ele vive e integrar as correntes do pensamento dentro de uma concepção geral e ampla, adaptando-as com as necessidades do meio.

Quem é o aluno

O aluno segundo Luckesi (1994, p. 117) “[...] é um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói e se aliena. Ele é um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividade, sociabilidade, historicidade, praticidade”. Partindo dessa visão e com um olhar no indivíduo, como um sujeito único, é que o professor tem que construir sua práxis, atendendo cada aluno em sua singularidade, respeitando seus limites, valorizando seu universo sócio-cultural, apostando e investindo nas suas potencialidades.

O professor é o sujeito que ajuda o aluno no processo de construção de diversos saberes, tais como a amar e respeitar, por isso, ser um mestre vai além de “transmitir” os conteúdos oficiais que a instituição escolar precisa garantir.

A escola enquanto instituição construtora de saberes precisa desempenhar o seu papel de formar cidadãos, garantindo-lhes os conhecimentos de que eles necessitam para viver e trabalhar neste mundo de constante evolução, bem como orientá-los para a vida. Isso só acontecerá, se a escola definir como eixo da sua prática pedagógica, o trabalho crítico com os conteúdos a ser estudados pelos alunos. Pois, através de um trabalho assim e da busca pelo exercício da cidadania, é que a escola estará dando a cada aluno condições de serem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Para Perronoud (2000, p. 46), a escola passa a ser um lugar onde o educando tem direito a ensaios e erros, onde expõe suas dúvidas, explicita seus raciocínios e toma consciência de como se aprende.

Posicionamento Pedagógico

Concepção de aprendizagem

Diante do exposto, é possível afirmarmos que num mundo de transição milenar, os desafios da vida moderna exigem enfrentamento por sujeitos inteiros integrados – com um corpo, razão e emoção próprios – e é na escola, que precisamos perceber que os alunos não aprendem, nem se desenvolvem por partes, nem “atomizadas” ou “compartimentalizadas”, mas com seus corpos, seus sentidos, sua inteligência, seus medos e inseguranças, desejos e fantasias – tudo articulado à história de cada sujeito e a tudo o mais que ele aprende fora da escola.

Nessa perspectiva, o aluno que pensamos para o CEB-UEFS deve ser um sujeito historicamente ativo, que possua conhecimentos adquiridos na interação com o outro e com o ambiente em que vive e aprende, que estabeleça relações e cuja aprendizagem é significativa para si, embora não dependa só dos conhecimentos prévios, dependa também da motivação que ele tem para construí-la e dos desafios colocados pelo professor no contexto no qual a criança está inserida.

Concepção de Inclusão

"O RESULTADO MAIS SUBLIME DA EDUCAÇÃO É A TOLERÂNCIA." HELEN KELEN
(surda cega)

O Centro de Educação Básica da UEFS tem como proposta ser uma escola inclusiva. Partindo do pressuposto de que a educação é para todos, busca-se reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar. Acredita-se, para tanto, que os sujeitos podem aprender juntos, embora com objetivos e processos diferentes, tendo em vista uma educação de qualidade. Conforme CARVALHO,

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial

acompanhando práticas pedagógicas, contribuindo assim, para evitar processos de exclusão e rotulação de alunos. Os educadores da sala de recurso devem trabalhar na perspectiva de compartilhar o conhecimento e buscar novos apoios, metodologias, e instrumentos de avaliação, enfim, envolver e estar envolvido com todas as pessoas que fazem parte da escola.

Nessa área de atendimento, os educadores das salas de recursos e sala regular deverão ter garantido em cronograma de atendimento, um momento para refletir criticamente sobre suas práticas e sobre o desenvolvimento de cada aluno. Isso tudo para evitar que a aprendizagem de determinados educandos se torne responsabilidade exclusiva do educador especializado. Esses momentos de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem nortearão o trabalho pedagógico, permitindo identificar quais as flexibilizações curriculares se fazem necessárias no contexto regular de ensino.

O educando deve ser encaminhado para a sala de recursos a partir do momento em que o educador perceber que esgotaram seus recursos pedagógicos em sala de aula e após ter buscado apoio junto à equipe pedagógica.

Segundo as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado é público alvo do Atendimento Educacional Especializado: Alunos com deficiência seja ela de natureza física, mental ou intelectual, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, transtornos desintegrativos da infância e alunos com altas habilidade/superdotação.

Então, faz-se necessário que o educando passe por uma avaliação contextualizada, a qual deve ser interpretada como a verificação de desempenho escolar, em relação ao seu contexto educativo, familiar e social, com vistas à melhoria da qualidade das respostas educativas da escola. Deve contemplar:

- o contexto sociocultural em que o educando está inserido;
- os aspectos: cognitivo, motor, socioafetivo emocional;
- as habilidades acadêmicas;
- análise das intervenções e estratégias de aprendizagem utilizadas com o educando.

Após o preenchimento dos instrumentos de avaliação do contexto, a equipe pedagógica, junto ao educador regente e o da sala de recursos, farão a análise das respostas, com a finalidade de saber se as dificuldades apresentadas pelo educando correspondem à proposta de trabalho da sala de recursos, que visa a contemplar as áreas

de desenvolvimento (cognitiva, motora e socioafetiva e emocional) de forma a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem ou não.

Desse modo, na organização do trabalho na sala de recursos, o educador especializado deve considerar que:

- os atendimentos serão realizados individualmente ou em pequenos grupos de alunos, de acordo com suas necessidades educacionais especiais, a faixa etária, o programa a ser desenvolvido e o nível de escolaridade;
- a programação desenvolvida deve respeitar as necessidades individuais do educando, sendo observadas as áreas do desenvolvimento;
- a sala de recursos visa disponibilizar, além dos recursos já existentes em sala de aula comum, outros recursos, metodologias, linguagens e adaptações em condições físicas e ambientais adequadas às necessidades e diferenças de cada um.

A cessação do atendimento deve ser gradativa, devendo ser decidida, caso a caso, pela equipe pedagógica da escola junto aos educadores da sala regular e os da sala de recursos, com registro em ata e relatório de dispensa o qual deve ser arquivado na pasta individual do educando.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS

"A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente."

Snyders

O Ensino Fundamental compõe, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, o que a Lei Federal nº. 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nomeia como educação básica e que tem por finalidade: "Desenvolver o

educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Pela Lei de Diretrizes e Bases, os estados e municípios incumbem-se de definir formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, o que pode trazer grandes benefícios, pois ações conjuntas bem planejadas, renovadas em seu espírito e reforçadas em seus meios, podem permitir uma recuperação do nosso sistema educativo.

A Lei destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização. Também incentiva os sistemas de ensino a desenvolverem projetos que possibilitem a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Assim, a escola pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, competência e em outros critérios, sempre que for interesse do processo de aprendizagem.

Esta mesma lei 9.394/1996 já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta nacional pela lei nº. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº. 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Nesta data já funcionava no CEB A Educação Infantil oferecida a crianças de 04 a 06 anos e no nosso contexto escolar nunca aconteceu de recebermos uma criança de 07 anos que não tenha tido uma experiência escolar anterior. Sendo assim, não tínhamos como meta a inserção da criança de 06 anos, pois esta, já se encontrava inserida na etapa da Educação Infantil. Mas, na medida em que a lei altera a organização das séries

anuais, considerando a criança de 06 anos como pertencente ao Ensino Fundamental, fez-se necessário uma reflexão acerca de como organizaríamos o trabalho pedagógico com estas crianças, já que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura e sim de um novo modo de conceber o Ensino Fundamental. Como toda e qualquer escola, passamos por mudanças respaldadas pelas seguintes diretrizes legais: (editadas até 2008).

-Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

-Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

-Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

-Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.

-Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

-Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

-Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

-Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007): Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

-Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº

11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

-Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.

Uma primeira reflexão na qual a escola precisou se debruçar foi a respeito da organização do trabalho de coordenação que até este momento se dividia entre duas pedagogas, sendo uma responsável pela Educação Infantil e a outra pelo Ensino Fundamental. E de comum acordo ficou decidido que a pessoa responsável pela Educação Infantil continuaria acompanhando as turmas de 06 anos. A decisão passou pelo entendimento de que as necessidades de crianças de 06 anos seriam melhor atendidas pelo profissional voltado para a Educação Infantil.

O currículo que vem sendo trabalhado no 1º ano foi pensado para o grupo de 06 anos que pertencia a Educação Infantil, ele é organizado com projetos, atividades permanentes e seqüências de atividades, que contemplam as áreas de conhecimento propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. É uma proposta pedagógica que tem como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os alunos estão inseridos.

Um segundo ponto de reflexão foi a tomada de consciência de que os documentos mudaram, a nomenclatura do grupo mudou e o currículo precisava ser reestruturado. Essa discussão vem sendo realizada, pois entendemos que precisamos fazer uma reorganização pedagógica da escola como um todo.

Um dos nossos desafios nesse processo é promover uma maior integração entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental, esta é uma demanda para atender as

diretrizes legais que ressaltam os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

O reconhecimento da criança de 06 anos como pertencente ao Ensino Fundamental, ainda que seja, em um contexto como o nosso, requer cuidados também expressados pela lei, para não desconsiderarmos as peculiaridades desta faixa etária e não anteciparmos exigências que não seriam pertinentes ao momento da criança. Por isso, se faz necessário retomar os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos expressos na legislação, são eles:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Portanto, a lei busca garantir direitos e prevê algumas orientações que assumimos como princípios pedagógicos no CEB. (retirado do documento Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais MEC).

Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série.

- As propostas pedagógicas (...) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivolíngüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo). CNE/CEB. Parecer nº 22/98.

- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e

gradual, as propostas pedagógicas (...) devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

- (...) as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

- As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

- A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.

Ao assumirmos esses princípios reconhecemos que a ampliação para o Ensino Fundamental de nove anos 9 anos envolve muito mais do que planejar apenas o 1º ano. É preciso adequação das propostas pedagógicas que levem em conta as fases do desenvolvimento humano, a referência do currículo de todo o Ensino Fundamental, a organização diferenciada dos espaços físicos, dando lugar para o lúdico e o brincar, a

preparação de materiais didáticos e sobretudo, a formação dos professores para atuar nessa nova realidade. Desta forma, a escola precisa adaptar-se às crianças de 6 anos, reorganizar sua estrutura, conteúdos, objetivos, metodologias, planejamento e avaliação para que as crianças sintam-se inseridas ao longo do Ensino Fundamental e haja uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

Educação Infantil: Jogos e formação de professores

Com os educadores da CEB-UEFS é importante resgatarmos a relevância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, reconhecendo o trabalho lúdico como uma necessidade para a vida de todo ser humano, em qualquer idade. Como acreditamos que as atividades lúdicas são importantes para a criança, procuramos dar-lhe destaque nesta proposta de Educação, já que muita coisa pode ser vivida, revivida, trabalhada, retrabalhada e aprendida, através do desafio, da brincadeira, da busca de soluções, favorecendo o estabelecimento de laços de cumplicidade entre crianças e adultos, entre as crianças e seus pares, trios ou grupos. Nosso argumento se fortalece a partir dos pressupostos teóricos de Piaget, Wallon e, especialmente, de Vygotsky, ao defender a importância de imaginar, de fantasiar de brincar com idéias para a formação dos sujeitos. Imaginar e fantasiar como algo potencializador de todo o ato criador humano, tanto das crianças quanto dos adultos, passando pelos artistas, cientistas, operários, donas de casa, poetas, entre outros.

Desse modo, concordamos com Vygotsky (1991):

ao analisar o desenvolvimento infantil desmistificando o papel da emoção comumente atribuído às crianças pequenas, assim como sinaliza para o fato de que as emoções infantis diferenciam-se qualitativamente (e não quantitativamente) das dos adultos. Entretanto, a emoção, junto com as demais funções psicológicas nas interações sociais, perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais completo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Para vivenciarmos um ambiente escolar construtivo devemos considerar o desenvolvimento tecnológico que tem perpassado as nossas escolas e que exige a

formação de um profissional que não só domine as habilidades específicas de uma determinada área do conhecimento, mas que evidencie o domínio de várias linguagens, o acesso a diversos saberes e portanto, uma formação ampla que o habilite a desenvolver suas potencialidades com competência.

A educação deve, portanto, exercer uma função social e socializadora. Social, enquanto prepara o indivíduo, como um ser histórico, inserindo-o numa sociedade. Socializadora, porque deve garantir e possibilitar ao ser individual o acesso aos bens culturais historicamente elaborados.

Esse conhecimento, produzido socialmente, precisa ser transmitido de forma sistemática pela escola, cujo papel é possibilitar ao aluno o acesso a ele já que o conhecimento é preexistente ao ensino e à aprendizagem e para que o aluno apreenda-o faz-se necessária a mediação do professor.

O professor deve, então, orientar, encadear situações que provoquem o interesse do aluno e conduza-o a descobertas. O seu papel é intervir, propor situações desafiadoras, problematizar, questionar para promover conflitos cognitivos e levantar hipóteses que se transformem num novo conhecimento para o aluno.

Diante disso, a intenção educativa se concretiza em forma de conteúdos, sendo que, diante do desafio de uma formação plena do indivíduo, esses conteúdos já não se limitam somente ao aprendizado de fatos e conceitos, posto que exigem a preocupação com o saber, mas também com o saber fazer e com o ser.

Sendo assim, o CEB-UEFS deve oportunizar aos professores formação continuada com base na pesquisa, ou seja, em experiências de investigação e observação, assim, para a formação de profissionais capazes de exercer o papel de agente de transformação social. Desse modo, os professores estarão instrumentalizados para exercer seu papel de mediar, com eficiência, um conhecimento que vai possibilitar aos alunos o exercício pleno da sua cidadania.

Pretendemos, também, que os educadores do CEB-UEFS entendam o papel da Educação Básica na vida das crianças, percebendo os alunos como seres igualmente integrados nas dimensões cognitiva, afetiva e social, “visando à efetivação de um trabalho sócio-interacionista que requer a atribuição do papel do professor, respectivo à criança/educanda, considerando os conhecimentos presentes nas interações e a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais. O foco do pesquisador deve incidir não apenas sobre a criança, tratada no singular, mas sim nas

interações criança/criança, adulto/criança ou seja, no grupo de criança com seus educadores” (OLIVEIRA; 1992).

O professor, portanto, deverá agir como mediador e desafiador, na relação aluno/objeto de conhecimento, detectado o que ele já sabe, apresentando-lhe situações-problema para que estas possam ser confrontadas e estimulem o aluno a modificar suas hipóteses e informações, de modo que estas o ajudem a ampliar suas redes de significação.

Sendo assim, todas as possibilidades para a educação no CEB-UEFS, vão exigir que o professor domine o conteúdo que pretende ensinar, propondo atividades significativas de caráter aberto e dinâmico, sujeitas a constantes modificações.

Para isso faz-se necessário avaliação constante da prática, concomitante com o aprofundamento teórico da aprendizagem.

Face às considerações acima para alcançarmos uma educação de qualidade no CEB-UEFS, precisamos conceber a aprendizagem da leitura da escrita como uma das funções propostas à escolarização inicial do ensino fundamental, definida como alfabetização e que tem se revelado como grande motivo de inquietação para educadores e responsáveis pelo sistema educacional brasileiro, haja vista os seus altos índices de repetência e evasão escolar que vem suscitando os mais diversos estudos e análises sobre o problema e algumas propostas de tentativa de solução

A função de um educador seria então a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo.

Organização do Tempo e do Espaço Escolar

O tempo escolar

O tempo escolar é o período que o aluno vive ou passa numa instituição educativa desde que nela entra até que dela sai. Esta definição pode ser entendida de várias formas e levar a diferentes interpretações: pode ser ao longo de um dia; ao longo de um ciclo; ao longo de um curso; ao longo de uma profissionalização. Porém, a organização deste tempo, no espaço escolar, deve está embasada na LDB 9394/96 quando destaca:

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

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

[...]

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Desse modo, a luz da legislação educacional, em nossa instituição o tempo escolar estará organizado numa carga horária mínima de 800 horas por ano, com 200 dias letivos e aulas com 45 minutos a partir do 6º ano e quatro horas diárias para os estudantes da educação infantil ao 5º ano.

O Espaço escolar:

Dentro de uma proposta pedagógica transformadora, é imprescindível haver na escola um espaço reservado às trocas, ao repensar das práticas. No CEB, o ambiente escolar foi pensado a partir de uma proposta pedagógica que privilegia a interação agregadora de trocas afetivas, formação de hábitos e construção de valores.

Neste espaço, a presença de recursos didáticos possibilita ao educador dinamizar seu trabalho e enriquecer suas propostas de ensino e aprendizagem, (livros didáticos, paradidáticos, livros de literatura infantil e juvenil, revistas jornais, jogos, equipamentos e instrumentos para atividades experimentais.) desde a educação infantil até o ensino fundamental promovendo um ambiente educativo lúdico, enriquecedor e eficaz.

O aluno, nesse ambiente, ao interagir com uma maior diversidade de recursos materiais pedagógicos tem mais condições de estabelecer relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Na verdade, este espaço se move na intenção de se constituir em um lugar de construção coletiva de conhecimentos.

Neste caso, este espaço deve ainda ser um espaço flexível para a troca de vivências em que as "vozes" deverão ser ouvidas visando a reflexão e a reconstrução da prática educativa.

A esse respeito, Vasconcelos (2002, p.150) também menciona que se faz necessário o espaço de reflexão sobre o planejamento durante o ano: o que está dando certo, o que está tendo dificuldade, que mudanças podem ser feitas, etc. Este espaço pode ser tanto a reunião pedagógica semanal quanto os momentos de Supervisão (contato pessoal -ou em grupos -do professor com a Coordenação Pedagógica).

Nessa perspectiva, para este espaço de repensar das práticas pedagógicas, o CEB tem reservado um período semanal de encontros pedagógicos, cuja principal meta é a formação continuada dos professores e, por conseguinte, a qualidade na prática educativa.

Torres (2007, p. 45) comenta que as reuniões pedagógicas é um espaço privilegiado para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções sobre os problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino.

No CEB contamos com a bi-docência, do grupo4 da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, assim possibilitamos ao professor um tempo previsto na sua carga horária para refletir a sua prática, realizar planejamentos, avaliar os alunos e seu próprio trabalho, pesquisar e estudar os conteúdos e dispor de horários para discutir suas propostas com a coordenação, melhorando a sua prática e tornando a aprendizagem dos alunos significativa.

Vale ressaltar que devido a importância do contato do professor com a coordenação é necessário que esse trabalho tenha uma continuidade em todo processo e

hoje não contamos com uma coordenação no ensino fundamental II, o que até certa medida compromete o desenvolvimento e qualidade do trabalho.

Referencias

Brasil, ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial – Brasília : 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Educação Inclusiva: com os pingos no “is”. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. In: Revista Nova Escola, São Paulo, nº 123, 1999, p.8-17.

Rego, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

ROSS, P. R. ; GUIMARAES, M. . História e Educação Especial no Brasil. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2003. v. 1.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, Avaliação: concepção dialécticolibertadora do processo de avaliação escolar, São Paulo, SP, Libertad, 2000;

ANEXO II - Termo de convênio do Centro de Educação Básica da UEFS



TERMO DE CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA - BAHIA E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA-UEFS.

O **MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede na Av. Senhor dos Passos, nº 980, Centro, inscrito no CNPJ sob nº 14 043 574/0001-51, neste ato representado por seu Prefeito, o Sr. **JOSÉ RONALDO DE CARVALHO**, brasileiro, casado, Administrador de Empresas, portador de carteira de identidade sob o nº 01.140.524-41, SSP/BA, inscrito no CPF sob o nº 541.168.851-15, residente e domiciliado nesta Cidade e a **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)**, Autarquia vinculada ao Governo do Estado da Bahia, com sede na Av. Transnordestina, s/n- Novo Horizonte, Feira de Santana - BA, CEP: 44031-460- BA, inscrita no CNPJ sob nº 14 045.546/0001-73, neste ato representada pelo seu Magnífico Reitor **JOSÉ CARLOS BARRETO DE SANTANA**, brasileiro, maior, inscrito no RG sob nº 0122075277, expedido pelo SPP/BA, portador de CPF sob nº 111.006.565-53, residente e domiciliada na Rua São Jorge, nº 63, Bairro Eucalipto, nesta cidade de Feira de Santana-BA, têm entre si, depois de bem examinado e aprovado o plano de trabalho proposto pela entidade, ajustado o presente **TERMO DE CONVÊNIO**, que se regerá pelas cláusulas e condições seguintes:

I - IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO A SER EXECUTADO

O objeto do presente Termo de Convênio é o estabelecimento de cooperação técnica entre os convenentes, visando o funcionamento, na UEFS, do Centro de Educação Básica da UEFS, doravante denominado CEB/UEFS, autorizado pela Resolução 001/12, do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana, destinado à Educação Infantil - Pré escola (04 e 05 anos) e ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

II - METAS A SEREM ATINGIDAS

Atendimento às crianças e adolescentes das comunidades externa e interna à UEFS, possibilitando o acesso à Educação Infantil - Pré escola e ao Ensino Fundamental, através da manutenção do CEB/UEFS.

III - ETAPAS OU FASES DE EXECUÇÃO

De 14 de maio de 2015 a 14 de maio de 2016.

IV - ORÇAMENTO ESPECIFICADO PARA A REALIZAÇÃO DO SERVIÇO

O presente convênio não envolverá transferência nem dispêndio de recursos financeiros entre os partícipes, cabendo a cada participante o custeio das despesas inerentes às tarefas de sua competência.



V - DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO

- a) Designar, do seu quadro de pessoa, servidores, preferencialmente efetivos para desempenhar atividades pedagógicas e administrativas de apoio;
- b) Responsabilizar-se pelo fornecimento regular de merenda escolar e do material de limpeza, conforme as necessidades de CEB/UEFS.

VI - DAS OBRIGAÇÕES DA ENTIDADE CONVENIADA

- a) Disponibilizar vagas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, respeitando a quantidade máxima de alunos por turmas abaixo discriminadas:

Grupo/Ano	Nº de alunos por turma
G 4 (4 anos)	15 a 20
G 5 (5 anos)	15 a 20
1º ao 3º ano	20 a 25
4º ao 5º ano	25 a 30
6º ano ao 9º ano	30 a 35

- b) Oferecer aos seus estudantes assistência médica, odontológica e de enfermagem, de caráter preventivo, prestando primeiros atendimentos sempre que necessário, e encaminhar os casos que necessitam de recursos não existentes no local;
- c) Colocar uma placa indicando que a escola funciona em convênio com o Município de Feira de Santana;
- d) Designar, do seu quadro de pessoal coordenadores pedagógicos, coordenador administrativo, técnico-administrativo, porteiros, serviços de limpeza, copa e vigilância para as atividades pedagógicas e administrativas do CEB/UEFS.

Parágrafo Único: Fica facultado à UEFS desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, para viabilização de ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar, conforme normas internas do CEB/UEFS para ensino, pesquisa e extensão.

VII - DOS CRITÉRIOS PARA OCUPAÇÃO DAS VAGAS

A ocupação das vagas será feita através de sorteio público da seguinte forma:

- a) 50% (cinquenta por cento) para a comunidade interna (UEFS/CEB), pela ordem: filhos de funcionários e professores da UEFS e CEB/UEFS, e de estudantes regularmente matriculados na UEFS, estes últimos poderão também inscrever-se como comunidade externa;
- b) 50% (cinquenta por cento) para a comunidade externa;
- c) Precederá ao período de realização de matrículas a divulgação, pela UEFS, de edital ou outras normas que estabeleçam o número de vagas, segundo o grupo/ano. Nos casos em que as vagas forem número ímpar, a diferença será destinada a comunidade interna, até que seja alcançada o equilíbrio referido nas letras a e b.

VIII - DA DIVULGAÇÃO/PUBLICIDADE

Em todo documento, mídia, impresso do CEB/UEFS deverá constar o nome da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Prefeitura Municipal de Feira de Santana.

IX - DOS ADITIVOS

O presente Convênio vigorará num prazo de 12 meses a contar do dia 14 de maio de 2015 até 14 de maio de 2016.



X - VIGÊNCIA DO CONVÊNIO

O presente Convênio vigorará num prazo de 12 meses a contar do dia 14 de maio de 2015 até 14 de maio de 2016.

XI - DA RESCISÃO

O presente Convênio poderá ser rescindido, a qualquer tempo, por uma das partes, mediante aviso escrito com antecedência mínima de 90 (noventa) dias, ou por inadimplementos de uma das cláusulas.

XII - FORO COMPETENTE

O foro competente para dirimir qualquer dúvida ou litígio decorrente do presente instrumento é o da Comarca de Feira de Santana.

XIII - DA REGÊNCIA


Os casos omissos serão resolvidos entre as partes conveniadas, em comum acordo, após ouvidas a comunidade interna do CEB/UEFS, a Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário (Undec/UEFS) e a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

E por estarem justos e acordados firmam o presente instrumento em três vias, de igual teor e forma, para um só fim, acompanhada de 02 (duas) testemunhas, para que se produzam, a partir de sua assinatura, todos os efeitos legais.

Feira de Santana, 10 de abril de de 2015



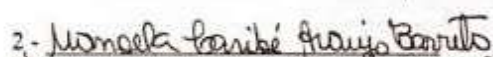
JOSÉ RONALDO DE CARVALHO
 Prefeito Municipal



JOSÉ CARLOS BARRETO DE SANTANA
 Reitor da UEFS

TESTEMUNHAS:

1- _____
 Nome:
 CPF:

2- 
 Nome: **MANUELA GARIBÉ ARAÚJO BARRETO**
 CPF: **90989975515**

ANEXO III – Publicação do termo de convênio do Centro de Educação Básica da Uefs no Diário Oficial

DIÁRIO OFICIAL

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DA BAHIA

1 Executivo

SAVANDE BAHIA, SEXTA-FEIRA, 17 DE ABRIL DE 2015
ANO LXXV - Nº 21818

Port. 424/2015 - Art. 1º - Nomear a professora MARILIA LOMANTO VELOSO, matrícula nº 71.379291-4, para responder, sem ônus, pela Coordenação do Curso de Órdo - Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária, do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, desta Universidade, para mandato de 02 (dois) anos. Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Port. 425/2015 - Art. 1º - Exonerar, a pedido, a partir de 30 de março de 2015, a servidora ISA MOTA SOUZA, matrícula nº 71.532920-4, do cargo de provimento temporário, COORDENADOR II, símbolo DAI-4, do Centro Universitário de Cultura e Arte, desta Universidade. Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Port. 426/2015 - Art. 1º - Revogar a Portaria Nº 363/2015, publicada no DOE, edição de 02 de abril de 2015, referente à homologação do resultado de Seleção Pública. Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Port. 427/2015 - Art. 1º - Autorizar o afastamento da servidora SHEILA COUTINHO PAIVA PINTO, matrícula nº 71.518015-0 da Comissão, pelo prazo de 01 (um) ano, de 30 de abril de 2015 a 29 de abril de 2016, a fim de realizar o Curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Port. 430/2015 - Art. 1º - Homologar os resultados de Seleção Pública para Professor Substituto, Edital 001/2015, publicado no DOE, edição de 05 de fevereiro de 2015, conforme discriminado abaixo:

COD	DEPARTAMENTO / COMPONENTE CURRICULAR	VAGAS	REQUISITOS TRABALHADO	CANDIDATOS
ELA	Teoria e Prática Matemática I, II e III (matemática) e IV (Matemática Moderna) e V (Análise, Geometria e Cálculo Matemático) e VI (Estatística Matemática da Matemática) e VII (Ensino de Teoria dos Conjuntos Matemática III)	01	06	1º Pedro Antonio de Oliveira Filho 2º João de Deus Gomes 3º José Carlos Santos
EDU	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia	01	06	1º Ana Tereza Soares Farias
EDU	Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	01	06	1º Rogério Vitor de Jesus 2º Antônio de Souza Farias Neto
EDU	Geografia Análisis	01	06	1º Antonio de Souza Lima 2º Raphael Lima Santana 3º João Carlos de Souza
EDU	Desenvolvimento de Software	01	06	1º Igor Leonardo Oliveira Mendes 2º Carlos de Oliveira Santana
EDU	Geografia, Topografia e Cartografia	01	06	1º Gustavo Luiz Soares de Andrade 2º Gilmar Vitor Lima
EDU	Ensino de Física	01	06	1º Marcos Antonio dos Santos 2º André Leonardo Caldas 3º Pedro José Gomes Junior 4º Ronaldo de Almeida Santos 5º Rogério Elias de Oliveira Santos
EDU	Física Experimental	01	06	1º Marcos Antonio dos Santos
EDU	Óptica Física	01	06	Não houve inscrição
EDU	Introdução Geral e Ensino de Física	01	06	1º Valdemir Silva Neto
EDU	Introdução à Topografia	01	06	1º Paulo Sérgio Neto
EDU	Física e Processos de Interferência em Óptica e Introdução de Prática em Laboratório de Óptica	01	06	1º Ana Flávia de Sousa Santos
EDU	Física em Processos de Interferência em Óptica e Introdução de Prática em Laboratório de Óptica	01	06	1º Silvana Tereza Gomes 2º Wilson de Brito Souza 3º José Roberto Alves
EDU	Ensino de Física - Teoria dos Fenômenos Mecânicos	01	06	1º Wilson de Brito Souza 2º André Leonardo Caldas 3º Paulo José Gomes Junior 4º Ronaldo de Almeida Santos 5º Rogério Elias de Oliveira Santos
EDU	Física Fundamental - Teoria dos Fenômenos Mecânicos e Óptica	01	06	Não houve inscrição
EDU	Introdução à Física e Ensino de Física e Matemática	01	06	1º Valdemir Silva Neto 2º Carlos Roberto Gomes 3º Wilson de Brito Souza 4º Ronaldo de Almeida Santos 5º Rogério Elias de Oliveira Santos
EDU	Ensino de Física - Teoria dos Fenômenos Mecânicos e Óptica	01	06	1º Diego Carlos Farias
EDU	Geometria e Matemática	01	06	Não houve inscrição
EDU	Estatística	01	06	1º Ana, Gabriela de Almeida Neto
EDU	Introdução de Teoria dos Fenômenos Mecânicos e Óptica	01	06	Não houve inscrição
EDU	Leis de Newton	01	06	1º Gilmar Vitor Lima 2º Rogério Elias de Oliveira Santos 3º Wilson de Brito Souza
EDU	Administração de Produção	01	06	1º Ana Flávia de Sousa Santos

Assessoria Jurídica	01	06	1º José Roberto Pinto Santos 2º Paulo Roberto Gomes 3º Carlos Roberto Gomes 4º Ronaldo de Almeida Santos 5º Rogério Elias de Oliveira Santos
---------------------	----	----	--

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Feira de Santana, 16 de abril de 2015.
José Carlos Santos de Santana - Reitor

AVISO DO EDITAL Nº 001/2015

SELEÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EM MATEMÁTICA, NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UEF S, NO 3º SEMESTRE LETIVO 2015 I.

O Reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana, no uso de suas atribuições e de acordo com as normas vigentes, torna público que estarão abertas as inscrições para Seleção de Professores Formadores, no âmbito do PARFOR, na UEF S, para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e em Matemática, no período de 04 a 06 de maio de 2015, das 08:00h às 11:30h, na Secretaria de Coordenação Geral do ProReitor, no Prédio do PROFORMA no Campus da UEF S. O edital completo encontra-se no local das inscrições.

Feira de Santana, 16 de abril de 2015.
José Carlos Santos de Santana - Reitor

AVISO DE RETIFICAÇÃO

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no uso de suas atribuições, tendo em vista o que consta no Edital de Abertura de Inscrições no PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM ZOOLOGIA 2015, publicado no DOE, edição de 27/03/2015, RESOLVE:

1 - Priorizar as inscrições até o dia 26 de abril de 2015.
Os processos de inscrições serão analisados e homologados pelo Colegiado do PPGZoo/UEFS, ficando reabertos todos os seus demais conteúdos.

Feira de Santana, 16 de abril de 2015.

Profa. Dra. Marlene Maria Araújo Assis - Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UEF S.

RESUMO DO CONVÊNIO

Termo de CONVÊNIO de Cooperação Técnica, Parceria, UEF S e o Município de Feira de Santana - Bahia. Objeto: Estabelecimento de cooperação técnica entre as conveniadas visando o funcionamento, na UEF S, do Centro de Educação Básica na UEF S, doravante denominado CE B UEF S. Prazo: vigorará num prazo de 12 meses a contar do dia 14 de maio de 2015 até 14 de maio de 2016. Data Assinatura: 16/04/2015.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

RES. RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 014/2015 (1)
O Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, de acordo com a Lei Estadual nº 7.176/97, publicada no D.O.E. de 11 de fevereiro de 1997, cominado com o artigo 16 do Estatuto de Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, considerando a aprovação da Câmara de Graduação na sessão realizada no dia 18 de março de 2015, referente a este processo de nº 777/526, RESOLVE:

Art. 1º - Instaurar, em substituição da prestação do CONSEPE, a disciplina optativa denominada 20010 no Matrix curricular do Curso de Licenciatura em Física, Campus de Itapetinga.

DISCIPLINA	C.H.	DISCIPLINAS P. PD.	DEPARTAMENTO
Física de Escala Atômica	04h	01h	DEPA
DEPA: De acordo com a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, a disciplina de Física de Escala Atômica, terá como disciplina optativa, para os alunos em curso e alunos de transferência, a disciplina denominada 20010 em substituição da disciplina de Física de Escala Atômica.			

Art. 2º - A disciplina de disciplina de que trata a presente Resolução terá vigência a partir do semestre letivo 2015/2.

Art. 3º - A presente Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Feira de Santana, 16 de abril de 2015.
(1) Reaprovada por Incorrigível.
PAULO ROBERTO PINTO SANTOS - Presidente do CONSEPE

ANEXO IV – Autorização para divulgação de documentos da instituição**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: MEDIAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS COM
DISLEXIA: UM OLHAR INVESTIGATIVO NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA****AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTOS DA
INSTITUIÇÃO**

Eu, KATIA DANIELLE SANTOS SILVA, responsável pelo CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UEFS, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a divulgação da Proposta Pedagógica do Centro de Educação Básica do CEB/UEFS e o termo de convênio, como anexos do relatório da referida pesquisa que se constitui numa Tese de Doutorado. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização.

Feira de Santana, 14 de fevereiro de 2017

Katia Danielle Santos Silva

Responsável

Profª Katia Danielle S. Silva
Diretora
Aut.: 0100111181213

03.813.162/0001-37
INEP 29387744
CENTRO DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DA UEFS
Av. Transnordestina, S/N
Novo Horizonte-Tel. 75-3224-8235
FEIRA DE SANTANA - BA