

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES CURSO DE LETRAS

GREYCE HELLEN SANTOS

INCLUSÃO E PRÁTICAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DISLEXIA

CAMPINA GRANDE-PB 2016

GREYCE HELLEN SANTOS

INCLUSÃO E PRÁTICAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Trabalho de Conclusão de curso (TCC) apresentado como requisito para a conclusão do curso de licenciatura em Letras na Universidade Estadual da Paraíba, com habilitação em Língua Inglesa, sob a orientação do Prof^a. Ms. Diana Sampaio Braga.

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237i Santos, Greyce Hellen

Inclusão e práticas de ensino para alunos com dislexia [manuscrito] / Greyce Hellen Santos. - 2016.

39 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Prof. Ma. Diana Sampaio Braga, Departamento de Educação".

1. Dislexia. 2. Inclusão. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 371.914 4

GREYCE HELLEN SANTOS

INCLUSÃO E PRÁTICAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Trabalho de Conclusão de curso (TCC) apresentado como requisito para a conclusão do curso de licenciatura em Letras na Universidade Estadual da Paraíba, com habilitação em Língua Inglesa, sob a orientação do Prof^a. Ms. Diana Sampaio Braga.

Aprovado em 17/05/2016

BANCA EXAMINADORA

Jana O-Braga Nota 9,0

Mestre - Diana Sampaio Braga - UEPB

(Orientador)

Mestre - Maria das Neves Soares - UEPB

(1º Examinador)

County State of the state of th

Especialista - Thiago Rodrigo Almeida Cunha - UEPB

(2º Examinador)

Média 9,0

Agradecimentos

Agradeço a Deus que me deu essa oportunidade de aprendizagem e conclusão desse curso; também a minha família pelo apoio, em especial minha mãe: Maria das Graças, minha avó: Terezinha e meu avô: Damião, que me ensinaram bons valores e determinação. Agradeço também a Diana Sampaio Braga, que mesmo sendo de outro departamento e estando em processo de conclusão do Doutorado, aceitou me orientar neste trabalho, que acredito ser válido para a Instituição. Também recordo alguns professores que contribuíram de algum modo para reflexão desse trabalho: Eliezer Ferreira, Thiago Almeida e Dione Dantas.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de esclarecer sobre a dislexia e auxiliar o ensino inclusivo, apresentando meios, métodos e estratégias para desenvolvimento e vivência de alunos com dislexia. Para tanto, utilizamos referenciais teóricos que contemplam: esclarecimentos acerca da organização escolar e as propostas das leis de ensino inclusivo como PCN (1998), LDB (1996) e CNE/CEB (2001). A Teoria das Inteligências Múltiplas que consideram a totalidade do indivíduo e a perspectiva de escola com uma nova visão de ensino, defendidas por Gardner (1995). Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com dislexia e a metodologia desenvolvida por Teles (2004 e 2012). Consideramos também as abordagens de ensino inclusivo aos alunos com dislexia da Cartilha da Inclusão Escolar (2014). Para desenvolver esse estudo foi utilizada pesquisa bibliográfica citada por Moreira e Caleffe (2008), a qual não se baseia apenas em explicações teóricas, mas fornece propostas para desenvolvimento de alunos com dislexia, buscando promover uma educação inclusiva, com interação social. Contudo, defendemos uma nova visão de ensino, considerando a totalidade do indivíduo, a flexibilização de práticas pedagógicas e avaliativas; além de auxílio às especificidades dos alunos.

Palavras-chave: Dislexia. Inclusão. Abordagem. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims at clarifying dyslexia and assisting the inclusive teaching, presenting means, methods and strategies for the development and experience of students with dyslexia. Therefore, we based our research paper mainly on the explanations of school organizations and the proposals of inclusive teaching laws according to the PCN (1998), LDB (1996) and CNE/CEB (2001); on the theory of Multiple Intelligences which considers the individual as a whole and the perspective of school with a new education vision by Gardner (1995); on the research and methodological for teaching dyslexic students by Teles (2004/2012); on the approaches of inclusive teaching in the *Cartilha da Inclusão Escolar* (2014). We use bibliographic research cited by Moreira and Caleffe (2008) to do this paper; that is not based on theoretical explanations only, but it gives purposes for the development of students with dyslexia, trying to promote of inclusive educations with social interactions. However, we defend a new vision on teaching, considering the individual as a whole, the flexibilization of pedagogical and evaluative practices, beyond assisting the specificities of the students.

Key Words: Dyslexia. Inclusion. Approach. Teaching. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
2. COMPREENDENDO A DISLEXIA	11
2.1. O QUE É A DISLEXIA?	11
2.2.CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS COM DISLEXIA	11
2.2.1 Algumas dificuldades identificadas	11
2.2.2 Algumas habilidades identificadas	14
2.3. MEIOS PARA CONFIRMAÇÃO DA DISLEXIA	14
3. ENSINO A ALUNOS COM DISLEXIA	16
3.1.ARTICULAÇÕES PARA UM ENSINO INCLUSIVO	16
3.2. ATUAÇÃO DO CORPO ESCOLAR	17
3.3. ENSINO VOLTADO PARA O INDIVÍDUO	18
3.3.1 Esclarecimentos sobre os estilos de aprendizagem	19
3.4. PROPOSTAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR	21
3.5 PROPOSTAS AVALIATIVAS	23
3.6 O REFORÇO SOCIAL COMO MEIO PARA APRENDIZAGEM	25
4. ENSINO DE LEITURA	26
4.1. INTRODUÇÃO AO ENSINO DE LEITURA	26
4.2. INTERVENÇÕES DE ENSINO PARA LEITURA ESCRITA	26
4.2.1 Outras intervenções	29
4.3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA ORAL	30
5. MÉTODO FONOMÍMICO DE ENSINO	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Atualmente, a ideia de inclusão é mais recorrente e discutida em vários setores da nossa sociedade. No Brasil, a lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) pode ser considerada uma representação da inclusão na área educacional. Pois prioriza o acesso a aprendizagem, desenvolvimento e interação com o meio educacional.

Com a mesma perspectiva inclusiva e integradora, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de nortear o ensino brasileiro, e determinar funções dos órgãos de ensino. Para contribuir com a inclusão de alunos especiais foram criados os PCN (1998) de inclusão das necessidades educacionais especiais, que defende adaptações curriculares em apoio às individualidades. Destacamos também a resolução CNE/CEB nº 17/2001 – que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e assegura os direitos da educação especial.

Na proposta integradora os PCN (1998) faz referência à inclusão dos portadores de deficiência mental; visual; auditiva; física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); e portadores de superdotação, ou seja, alunos com altas habilidades. Prevendo que a escola articule providências pedagógicas "possíveis e recomendáveis" (PCN, 1998, p.13), e criem condições para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. A perspectiva de educação para todos é prevista pelos PCN (1998) e LDB (1996), e considera que a inclusão não faz "distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras", (PCN, 1998, p.17).

É real a importância das leis e parâmetros em defesa da aceitabilidade e diversidade na escola. Contudo estas leis não incluem de maneira específica e clara estudantes com dislexia nos grupos que precisam de ensino inclusivo; tendo em vista que nas pesquisas feitas, a referência mais aproximada a esses alunos foi encontrada na (CNE/CEB, 2001, p.2) quando cita o grupo com "condições, disfunções, limitações ou deficiências". Esclarecendo que não há referências precisas e suficientes para o corpo escolar se posicionar sobre a temática estudada, principalmente o atendimento as peculiaridades e necessidades do ensino inclusivo de alunos com dislexia.

Nesta pesquisa não apresentaremos consenso sobre a prevalência de alunos com dislexia nos meios educacionais ou profissionais, pois não existem cálculos precisos no Brasil, (Germano e Capellini, 2008). Porém, de acordo com pesquisas de Deuschle e Cechella [s.d.], de 3 a 5% dos escolares apresentam dificuldades para aprender a ler. Teles (2004) também alerta que em média de 5 a 17% dos estudantes sofrem com dislexia (não informa

local da pesquisa). Somando a estes índices, os autores Siqueira e Giannetti (2011) informam que 80% dos transtornos de aprendizagem, nos alunos de fases iniciais se referem aos transtornos de leitura ou dislexia.

Desse modo, acreditamos que este estudo seja válido, em defesa do ensino inclusivo para alunos com dislexia, considerando que suas dificuldades fonológicas e peculiaridades pessoais interferem principalmente no desenvolvimento escolar de leitura e escrita, ou seja, habilidades de grande importância para o indivíduo. Nessa perspectiva, temos objetivo de auxiliar no ensino dos mesmos, apresentando e discutindo estratégias de ensino facilitadoras, no processo inclusão.

Apresentaremos nesse estudo, algumas orientações pedagógicas para o ensino e aprendizagem de alunos com dislexia. A partir da exploração de documentos como: PCN, livros, artigos científicos, dissertações e periódicos *online*, incluindo estudos publicados na plataforma *Scielo* utilizando as palavras-chave: dislexia, inclusão e disléxicos. Em geral, essa pesquisa tem cunho bibliográfico com o intuito de contribuir com uma nova abordagem sobre o tema pesquisado, Caleffe e Moreira (2008), e revisando as literaturas existentes, Macedo (1994), na busca de respaldo teórico e pesquisas mais específicas de acordo com sua pertinência a temática abordada.

Utilizamos de base para nosso estudo à teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), que defende a totalidade das habilidades do indivíduo, além de nova proposta escolar. Também consideramos as propostas de abordagens de ensino para alunos com dislexia de Teles (2004; 2012). Em conjunto com a defesa de ensino inclusivo dos PCN (1998) e Cartilha da Inclusão Escolar sob a coordenação de Arruda e Almeida (2014), o qual apresenta contribuições mais direcionadas ao de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para melhor compreensão da problemática estudada, veremos no próximo capítulo mais informações sobre a dislexia.

2. COMPREENDENDO A DISLEXIA

2.1. O QUE É A DISLEXIA?

Existe certa predominância de pensamento entre os pesquisadores, de que a dislexia é um distúrbio neurológico (Deuschle e Cechella [s.d.]); (Germano e Capellini, 2008), (Martins e Capellini [20--?]); e um transtorno de leitura, também com bases neurológicas (Siqueira e Giannetti, 2011). Considerando esse consenso, grande parte das pesquisas compreende que: "o déficit encontra-se no sistema linguístico, mais precisamente relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica", como esclarece DEUSCHLE e CECHELLA, [s.d.]

Martins (2001) defende que a dislexia não é uma deficiência ou doença e sim, uma incapacidade parcial de leitura e compreensão da linguagem escrita. Esta pode ser uma condição humana, ou seja, de ordem genética ou por algum tipo de síndrome de ordem psicológica, neurológica e/ou linguística. Para o autor, a dislexia também pode ser adquirida, através de sequelas de acidentes ou algumas doenças, que afetem o sistema neurológico. Em geral, a pesquisadora Teles (2004) esclarece que a dislexia é um "deficit fonológico" que não afeta a inteligência do individuo, ou seja, não interfere nas competências cognitivas e de compreensão.

É preciso esclarecer que a dislexia pode apresentar diferentes classificações, Salgado *et al.* (*apud* ELLIS, 1995 e Ciasca, 2000) citam três tipos: a Dislexia Diseidética ou Superficial é principalmente uma dificuldade visual, onde o processo de leitura é muito elaborado porém deficiente; a Dislexia Disfonética ou Fonológica, que é a interferência direta para uma leitura eficiente, onde o indivíduo apresenta dificuldades de leitura oral de palavras pouco utilizadas e da conversão letra-som; por último, a Dislexia Mista que se relaciona aos dois subtipos (diseidéticos e disfonéticos).

Verificando que as definições e causas não são tão precisas, confirmamos a necessidade de entender como os indivíduos com dislexia são. Para isso vamos ver algumas características para melhor entendimento.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS COM DISLEXIA

2.2.1 Algumas dificuldades identificadas

Compartilhamos a importância de observar as características do estudante com dislexia, tendo em vista, que esse conhecimento também pode ser um meio para elaboração de

métodos e abordagens de ensino, além de contribuir na aceitação em sala. Na tabela abaixo referenciamos diferentes estudiosos dessa temática, que indicam as dificuldades de alunos com dislexia:

	Teles (2011)	Martins, Capellini (2011)	Deuschle, Cechella (2008)	Silva e Crenitte (2014)	Siqueira e Giannetti (2011)	Germano e Capellini (2008)
FONOLÓGICO	A criança permanece com fala de bebê, mesmo durante a infância;	atraso de fala;	déficits na compreensão leitora e esquecimento do que foi lido	tem a habilidade narrativa comprometida no processo de recon-tagem de histórias	dificuldades em provas de consciencia fonológica e imaturidade fonológica;	"dificuldade de processar pistas auditivas breves e rápidas" impedindo "o acesso a formação da codificação fonológica"
	Memória curta para datas, nomes, números de telefone, sequências temporais,	fala ininteligí vel;	dificuldade de extrair conclusões ou fazer inferências	alteração no processamento de informações auditivas e visuais	fragmentação incorreta na escrita: pu leina pis cina= pulei na piscina	atividades de transposição, sítese fonêmica, segmentação e rima
	Muito tempo para aprender a escrever o próprio nome;			de compreender a ideia central das leituras, mas não recorda os detalhes dos textos	dificuldade de associação letra e som=levando inversões: sol/los; substituições, supressões; adições:	
	Dificuldades para entender as formações das palavras, associação de sílabas,			um desempenho inferior na memória de trabalho, fluência verbal e de figuras		
	Imaginam as palavras ao invés de decodificar;	dificuldade para entender instruções, compreender a fala ou material lido;		baixa capacidade de memória auditiva de curto prazo ou de memória de trabalho fonológica		
	Baixa compreensão de vocabulário ;	dificuldade para lembrar números, letras em sequência, questões e		P AGENCY TO A STATE OF THE STAT		
		dificuldade para lembrar sentenças ou estórias;				_
		dificuldade em processar os sons das palavras				
MOTOM	Fraca noção de espaço e tempo;	confusão direita-esquerda, embaixo, em cima, frente- atrás (palavras-conceitos)			confusão espacial (corporal e lateral): direita e esquerda aos 6 anos; escrita de espelho após 7 anos	
LEITURA/ESCRITA	Leitura e escrita muito lentas;		erros na leitura oral, como omissões, substituições, distorções ou adições de palavras ou partes de palavras;		leitura e escrita, muitas vezes incompreensíveis	dificuldades de discriminação: pares de fonemas logatomos: t e d; k e g; f e v; palavras: t; d; f; v; e frases b; p; k; g
	Dificuldades para ler palavras soltas (fora de contexto);		leitura lenta		confusões de letras diferentes ou com pequenas diferenças na grafia: (p/q); b/d; c/e; u/v; i/j; n/u)	
	Leitura tensa e sem fluência;		vacilações, inversões de palavras em frases ou de letras dentro de palavras		2002	
	Dificuldades no desenvolvimento oral e escrito; Erros ortográficos frequentes; Caligrafia imperfeita;					
OUTROS	Grande necessidade de atenção e suporte dos pais e professores, para realização de tarefas;				pode estar acompanhada da disortografia= são dificuldades linguísticas (fonológicas e ortográficas) de produção de textos	
	Sempre se queixam para os país e professores;			capacidade parcialmente comprometida na resolução de problemas e habilidade para formação de conceitos sem comprometimento	natecedente familiar de transtornos de deficit de	
	Sempre se negam ou adiam a leitura em classe; Tem desprazer para a leitura;				10	
	Baixa auto-estima;					

Observando a tabela, verificamos que a maioria das dificuldades é de ordem fonológica, ou seja, compromete de maneira mais direta na habilidade da leitura e escrita. Esse problema interfere no desenvolvimento acadêmico e pessoal, tendo em vista que o indivíduo pode se negar a ler, como esclarece Teles (2012), ou seja, as limitações podem se tornar impedimento para evolução do aluno.

É possível perceber que as dificuldades são mais evidentes nas habilidades de leitura e escrita, quando os alunos apresentam: leitura lenta (Teles, 2004), (Deuschle e Cechella [s.d.]) e sem fluência (Teles, 2012), (Silva e Crenitte, 2014). Os problemas de escrita podem apresentar: erros ortográficos (Teles, 2012), inversões, confusões e discriminação de letras ou palavras, (Deuschle e Cechella [s.d.]), (Siqueira e Giannetti, 2011), (Germano e Capellini, 2008).

Dentre outros aspectos fonológicos destacamos as dificuldades de fala como o atraso de aquisição e padrão inapropriado de fluência para a idade, (Teles, *op.cit*), (Martins, Capellini [20--?]), além das dificuldades de entender a formação, fragmentação e discriminação fonêmica de palavras, (Teles, *op.cit*), (Martins, Capellini [20--?]), (Siqueira e Giannetti, 2011), (Germano e Capellini, 2008) e a dificuldade de associação letra e som, (Siqueira e Giannetti, *op cit*), (Deuschle e Cechella [s.d.]). Que também caracterizam uma imaturidade fonológica desses alunos.

Vários autores esclarecem que os alunos com dislexia apresentam memória baixa, que pode comprometer o rendimento da memória auditiva Silva e Crenitte (2014); da memória de sequências, datas, números, etc, (Teles, 2012), (Martins e Capellini [20--?]); assim como a dificuldade de lembrar o que foi lido (Martins e Capellini [20--?]), (Teles, 2004), inclusive de recontar histórias (Silva e Crenitte, 2014).

Teles (2004) explica que o aluno prefere livros com poucas palavras e espaços em branco nas páginas. Segundo ela, eles também têm dificuldades de pronuncia na linguagem oral, falando de maneira incorreta ou faltando fonemas; podendo confundir palavras com características sonoras semelhantes. A autora também informa que esses alunos apresentam: embaraço e desconforto para ler em voz alta; demonstram falta de vontade para leitura recreativa; evitam utilizar palavras por medo de pronunciá-las de maneira incorreta. Esses podem ser motivos que penalizam esses alunos em sala.

Teles (2004) ainda observa que alunos com dislexia tem histórico pessoal de dificuldades na leitura e escrita, mas podem melhorar com os anos, por meio de intervenção adequada e atitudes de empatia, e resiliência pelo professor; as quais acreditamos serem de auxílio para melhor reflexão e planejamento, adaptação e aproveitamento das aulas. Porém, mesmo com intervenção adequada e bom relacionamento em sala, a leitura lenta, forçada e cansativa, ainda pode permanecer. Contudo, esse meio é necessário para melhoramentos das habilidades de leitura e escrita Teles (*op.cit*).

É valido esclarecer que outras crianças que não tenham dislexia, também podem apresentar algumas das características apresentadas (Germano e Capellini, 2008). Contudo, é

a persistência dessas dificuldades que é mais comum nos estudantes com dislexia (Maciel, 2012).

2.2.2 Algumas habilidades identificadas

Considerando o indivíduo como um todo, é certo que não existem apenas dificuldades, mas também as habilidades. Conceito que pode contribuir para compreensão do indivíduo e respaldo para abordagem de ensino, Gardner (1995). Dentre as habilidades dos alunos com dislexia Teles (2004, p.725) cita: "Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstracção e imaginação". A autora também esclarece que esses alunos aprendem mais por compreensão (não necessariamente por uma estrutura lógica) e menos pela memória.

Em geral, segundo Teles (2004), esses alunos compreendem melhor vocabulário oral do que escrito e quando outra pessoa faz a leitura, além de ter mais facilidade em entender palavras conhecidas ou de seu interesse. Para ela, esses alunos apresentam melhores resultados nas áreas que não contenham leitura, podendo se destacar em áreas como: matemática, informática, artes visuais, entre outras; considerando que eles são muito criativos e originais.

É relevante observar que, não considerar as características do aluno, pode ser um impedimento para o desenvolvimento e integração do indivíduo com o meio social, além de direcionar a uma visão problemática ou doente do aluno. O que pode ser um dos motivos de bloqueios, desestímulos e interferências negativas na vida desses alunos. Nessa perspectiva, é importante observar e ter confirmação da dislexia, para melhor desenvolvimento do aluno e ensino.

2.3 MEIOS PARA CONFIRMAÇÃO DA DISLEXIA

Esse estudo contempla o ensino de alunos "diagnosticados", ou melhor, confirmados com dislexia. Deste modo, esclareceremos como a confirmação é concluída. Teles (2004) explica que é feita uma avaliação do histórico familiar e análises clínicas do aluno. Estes processos incluem testes com: textos, avaliações psicométricas, psicológicas, de linguagem, leitura, e fala. Os testes são feitos por uma equipe multidisciplinar composta por médicos, principalmente psicólogos e fonoaudiólogos.

Esclarecemos que, as observações iniciais (antes da confirmação) são mais presentes no ambiente escolar. Contudo, essas observações precisam ser ponderadas, de modo que, as

intervenções mais específicas sejam feitas após a confirmação da problemática em questão. Entendemos que os envolvidos no ensino precisam estar atentos: observando os alunos e encaminhando para confirmação do problema, aquele (s) que apresentar (em) as dificuldades persistentes da dislexia. De maneira a evitar que os alunos sejam rotulados em sala, excluídos ou ainda, que sejam vistos apenas como um caso clínico (Mantovanini, 2001).

Acreditando que é possível a observação, compreensão e ação apropriada do corpo escolar, para ensino de alunos com dislexia, apresentaremos a seguir propostas para ensino desses alunos.

3. ENSINO A ALUNOS COM DISLEXIA

3.1 ARTICULAÇÕES PARA UM ENSINO INCLUSIVO

Gardner (1995) se preocupa com o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional do indivíduo. Ele defende que a comunidade e a escola devem estar em parceria para preparar os alunos no meio social e profissional. Essa preparação necessita de práticas sociais, Gardner (*op.cit*), LDB (1996), que incluem experiência extraescolar, e prevê articulação escola, da família e comunidade, para a progressão de um cidadão ativo. Deste modo, a escola exerce o papel de impulsionadora no projeto de preparo e inserção dos alunos.

É previsível que haja difículdades para a escola conseguir esses objetivos, considerando a necessidade principal de recursos humanos, materiais e relações efetivas entre instituições governamentais, e empresariais. Contudo, a "comunidade escolar" ARRUDA E ALMEIDA (2014, p.7; 13) precisa trabalhar em conjunto para elaboração de projetos, estratégias de ensino e inserção efetiva dos alunos no meio social e profissional. Esse trabalho em conjunto pode ser iniciado por meio da conscientização inclusiva, Granemann [s.d]; prevendo campanha de esclarecimentos e aceitação sobre as necessidades individuais dos estudantes, promovendo ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento de todos, Arruda e Almeida (2014).

Nesse projeto inclusivo Arruda e Almeida (2014, p.7) defende que "comunidade escolar" precisa ter atitudes como: estabelecer missões inclusivas e definir primeiros passos; fazer levantamento da realidade escolar e dos alunos com necessidades específicas; planejar e elaborar planos de ação; organizar uma equipe com separação de regras e funções, inclusive com mediadores de diálogos; capacitar a comunidade para articulação de planejamento e ensino; implantar as estratégias planejadas com acompanhamento por meio de reuniões; monitorar a evolução dos processos; por último, aprimorar o que foi planejado, identificando falhas e fazendo correções do plano.

Gardner (1995) avança na articulação de educadores e defende a escola baseada numa visão multifacetada da inteligência, respeitando os estilos cognitivos e a totalidade de cada indivíduo. Esta visão vai além da uniformidade das escolas atuais, que muitas vezes utilizam testes de medição do grau de inteligência do indivíduo, o que deve ser evitado, pois segundo o autor, não se pode medir a inteligência do indivíduo. Gardner (*op.cit*) também esclarece que as escolas atuais avaliam os alunos de maneira unilateral, ou seja, com avaliações apenas utilizando lápis e papel; além de dispor mais disciplinas essenciais e poucas eletivas, de

maneira que o aluno não tenha opções de cursar uma disciplina a qual ele tenha interesses particulares ou que compreendam suas habilidades. Perspectivas estas que limitam a compreensão de totalidade e diversidade do aprendiz.

3.2 ATUAÇÃO DO CORPO ESCOLAR

Acreditamos que o ensino inclusivo compreende também a diversidade em sala de aula. É necessário que a escola tenha um posicionamento mais eficiente, a partir de uma "mudança de paradigmas para que a inclusão escolar seja realmente efetivada" (ROCHA *et al*, 2009), de maneira a compreender o indivíduo com uma "visão multifacetada de inteligência" (GARDNER, 1995, p.13), ou seja, em sua totalidade.

Os PCN (1998), nas propostas pedagógicas inclusivas, esclarecem que o processo de inclusão é gradual e interativo. Essas propostas também preveem grande responsabilidade do professor como atuante no ensino, como também esclarece Gardner (1995). Verificando essas afirmativas, defendemos que o professor tem um importante papel de orientação e ação. Contudo, toda atuação de ensino não se limita a ele, sendo necessário apoio de todos os envolvidos no ensino, incluindo também o apoio especializado, objetivando um "ensino cooperativo" (ARRUDA e ALMEIDA, 2014, p.6) e mais individualizado.

Como maneira para desenvolver o ensino, em meio às adversidades, sem exclusões em sala, nos parece viável um currículo escolar adaptado e mais flexível (PCN, 1998); Gardner (1995); (Granemann, [s.d.]). Essa proposta precisa contemplar os objetivos de ensino, prevendo áreas prioritárias para os alunos, de forma interativa, além de considerar a ação de todos que colaboram com o ensino. Deste modo, o planejamento de ensino precisa contemplar estratégias de como e quando aprender, e avaliar, considerando as particularidades dos alunos, seus conhecimentos, interesses e motivações, (GARDNER, 1995), (Teles, 2012), (PCN, 1998).

A postura da escola também precisa ser de estímulo para relações entre indivíduos com o meio, com essas ações, ela pode estimular os fatores psicossociais do indivíduo (Gome e Terán [20--?]), que envolvem o saber de si, interação com o meio social e ensino, além da vivência que também contribui para construção de sentido e significado, ou seja, aprendizagem do aluno.

Considerando a relação com o meio, esclarecemos que as interações vivenciadas pelo indivíduo são validadas por estímulos, compreendidos na dimensão emocional, que também se realiza pela atenção. E esta contribui para ativação de processos neurológicos,

principalmente a memória, indispensável para aprendizagem (Gome e Terán [20--?]). Deste modo, verificamos que cada indivíduo tem sua forma de processar informações, por meio de ações cognitivas, que também seguem interação com o meio. Em outras palavras, o desenvolvimento também acontece através dos processos cognitivos que se reestruturam com a interação (Gome e Terán [20--?]), (Oliveira, 1992).

3 3 ENSINO VOLTADO PARA O INDIVÍDUO

No ambiente de ensino estão presentes alunos com diferentes experiências, habilidades e estilos de aprendizagem. Um dos desafios do professor é reconhecer essas diversidades e interagir de maneira inclusiva, defendendo as diversidades que incluem as diferentes inteligências que agem no indivíduo. Inteligências que objetivam "resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários" (GARDNER, 1995, p.14).

Estas diferentes inteligências estão presentes em cada indivíduo e são chamadas Inteligências Múltiplas, segundo Gardner (1995), elas se diferenciam em: Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Inteligência Linguística. O autor esclarece que as inteligências estão presentes em cada indivíduo, porém em níveis não lineares. Considerando esta teoria e direcionando-a ao nosso estudo, acreditamos que a Inteligência Linguística esteja presente em nível mais baixo, naqueles aprendizes que apresentam dislexia, pois os mesmo apresentam dificuldades fonológicas, como leitura e escrita.

Para melhor esclarecer a teoria de Gardner (*op.cit*) com objetivo do nosso estudo, observamos que os níveis de inteligências são variáveis e também podem ser compensatórios. Em outras palavras, o indivíduo pode utilizar uma inteligência (potencial mais alto) para resolver problemas que requerem outra inteligência (nível mais baixo). Para melhor exemplificar o uso das combinações Gardner (1995, p.30), cita uma situação: "A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados".

A habilidade de utilizar as diferentes inteligências também pode acontecer, quando o problema é ambientado, por exemplo: elaborar uma "avaliação de matemática através de problemas em ambientes matemáticos", (GARDNER, 1995, p.34), ou seja, compensando a Inteligência Lógico-Matemática com a Inteligência Linguística. Dessa maneira, verificamos a

viabilidade do método, de maneira que as inteligências sejam compensadas para diminuição das dificuldades e desenvolvimento de habilidades.

Esclarecemos que a observação e reflexão das inteligências mais e menos favorecidas dos alunos também podem proporcionar um melhor conhecimento sobre o indivíduo, contribuindo para uma visão ampla, sem limitar o aluno a apenas uma habilidade. Além de ser um auxílio para melhor elaboração de propostas e alternativas de ensino voltado ao indivíduo e o meio. Observamos a validade dessa teoria para o ensino e esclarecemos que é preciso observar que mesmo o aluno apresentando níveis baixos em um tipo de inteligência, isso não o impede de melhorar o nível e de ter níveis mais altos em outra (s) inteligência (s).

3.3.1 Esclarecimentos sobre os estilos de aprendizagem

Os estilos de aprendizagem são as diferentes maneiras de como cada indivíduo aprende e ensina (Cerqueira, 2006). Essa perspectiva nos indica a totalidade e diversidade dos indivíduos, a qual pode dialogar com as inteligências apontadas por Gardner (1995). Estas afirmam a particularidade dos indivíduos, sugerindo necessidade de estratégias próprias para aprendizagem, resolução/elaboração de problemas.

Concordando com as várias maneiras de aprender e diferentes inteligências do indivíduo, acreditamos que o ensino precisa também de abordagens e metodologias diversificadas, para acompanhar as tendências individuais, as quais internalizam e organizam as informações por meio de sentidos diferentes, (GOME E TERÁN [20--?]). Nessa perspectiva, defendemos abordagens variadas, que considerem os diferentes estilos de aprendizagem.

Para melhor conhecimento das diferentes maneiras de aprendizagem, veremos a seguir, tabela (anexo) adaptada das pesquisas de Gome e Terán (*op.cit*) publicada no livro Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda, que nos apresenta algumas características dos aprendizes de acordo com os estilos de aprendizagem.

TABELA:

	ESTILO VISUAL	EST. AUDITIVO	EST. CINESTÉSICO
			Fazendo a ação;
APRENDIZAGEM	Por observação	Instruções Verbais.	Envolvimento direto.
	Descrições;	Diálogo;	Histórias de ação;
LEITURA	Imagina cenas;	Descrições curtas;	Movimenta quando lê,
	Boa concentração.	Não fixa ilustrações.	Não é leitor fluente.
	Ortografia boa;		Má ortografia;
ORTOGRAFIA	Visualiza a palavra.	Não tem boa ortografia.	Escreve como sente.
	Anota;	Acertos por repetições;	Recorda o que fez;
MEMÓRIA	Lembra rostos;	Lembra nomes.	Não recorda o que ouviu
	Dificil lembrar nomes.		ou falou.
	Detém aos detalhes;	Pensa em sons,	As imagens não são
IMAGINAÇÃO	Imaginativo.	Não fixa em detalhes.	importantes.
	Não se detém a sons;		Não tem atenção aos sons
CONCENTRAÇÃO	Distrai com desordem	Distrai com sons.	ou visual.
	visual.		
_			Impulsivo;
RESOLUÇÃO DE	Planeja e organiza;	Fala sobre;	Solução que tenha mais
PROBLEMAS	Escreve.	Indica soluções orais.	atividade.
INATIVIDADE	Examina a situação e o	Fala consigo e com os	Age;
	meio.	outros.	Toca, sente.
		Expressa emoções;	
EMOCIONAL	Chora fácil;	Não muda expressões	Demonstra sentimentos;
	Expressões claras.	rapidamente.	Ações, pulos, movimento.
	Calado;	Gosta de ouvir; Faz	Gestos e fala,
COMUNICAÇÃO	Descreve o concreto.	descrições longas e	Não interessa discursos
		Repetitivas.	longos.

Adaptado de Barbe, W. Swassingg, R., Milone, N. M., Tsaching Throught Modatity Strenghts: concepts and Practices. Zaner – Bloser Inc.

Refletindo sobre a tabela, acreditamos que o aluno com dislexia compreende mais os estilos: Auditivo e Cinestésico, pois estes não compreendem habilidades envolvidas diretamente com leitura e escrita. Contudo isso não impede que o aluno prefira algumas

habilidades do método Visual em alguma situação. Em geral, esclarecemos a importância de considerar os diferentes estilos como meio para compreensão de diversidades e necessidade de alternar métodos de ensino, com diferentes meios sensoriais para contemplar aprendizagem de diferentes alunos.

Em meio a diferentes estilos de aprendizagem, é válido salientar que muitas crianças, assim como os alunos com dislexia, podem ter uma aprendizagem mais espontânea, com facilidade para cálculos mentais, boa lógica e melhor elaboração oral, Mantovanini (2001). Portanto, habilidades menos sistemática e formal, o que nos sugere reafirmar que é preciso compreender os alunos por completo, tendo em vista as diferentes habilidades e maneiras de aprender.

3.4 PROPOSTAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR

É certo que os alunos com dislexia podem desenvolver um trabalho acadêmico satisfatório, por meio de acompanhamento do professor e auxílio específico para uma melhor adaptação ao contexto de ensino (Teles, 2012). O auxílio específico contempla suporte terapêutico com profissionais clínicos. Porém, o professor também pode prover práticas que ajudam, no dia a dia, os alunos com dislexia.

Borba e Braggio [s.d.] citam algumas estratégias: Dar dicas de organização espacial dos objetos utilizados pelo aluno; valorizar os acertos; solicitar atenção e concentração nas tarefas de leitura; observar como o aluno faz anotações na lousa e no caderno; utilizar linguagem direta, clara e objetiva (Borba e Braggio, *op. cit*), Arruda e Almeida (2014); o professor também pode certificar se o aluno está entendendo as instruções e também sugerir atalhos, dicas e associações para estimular a memória do aluno.

Os autores acrescentam que é importante o professor: Dar mais tempo para conclusão de atividades; incentivar que o aluno use agendas e bloquinhos de anotações para recados e lembretes; pode permitir o uso de recursos como tabuada, calculadora, etc; Eles ainda acrescentam que não se deve pedir para o aluno se expor na frente dos colegas, como por exemplo, escrever na lousa.

A partir de Borba e Braggio [s.d.] foi possível verificar que não se deve pedir para o aluno se expor aos demais na sala de aula, porém, devemos considerar que, se o ambiente for amistoso e o aluno esteja à vontade para fazer determinada exposição, o professor não deve limitá-lo. É o que comprovamos na pesquisa de Mantovanini (2001), na qual os próprios

alunos entrevistados disseram que acham negativo não serem chamados à lousa para expor suas respostas.

As ações do professor também podem ser de auxílio para melhor relacionamento e desenvolvimento, inclusive por meio do respeito e interação. Borba e Braggio [s.d.] apresentam a necessidade de demonstrar atenção ao aluno; olhar nos olhos ao falar com ele e também observar a interação entre os colegas, estimulando o aluno a se sentir seguro e acreditado. Nessa relação, o professor também precisa ter uma postura natural nas observações, tratamentos e diálogos com o aluno.

Acrescentando as estratégias de auxílio ao ensino, acreditamos que a teoria psicomotora defendida por Costa (2001), também é válida para nossos estudos. Pois relacionam as inteligências motora e afetiva, promovendo envolvimento do aluno com o conteúdo e a sala de aula como um todo.

Dentre os meios defendidos por Costa (2001) estão: o uso de atividades com cópias, peças de encaixes, recortes, dobraduras e demais materiais que envolvam movimentos; o auxílio na organização do tempo e ações da criança; além de estimular a consciência do relacionamento afetivo e emocional.

Como observado, Costa (2001) faz suas defesas do bom relacionamento em sala, assim como Mantovanini (2001). Este defende que uma boa interação e o ambiente favorecem o ensino e aprendizagem. Para melhor compreender essas relações envolvendo dificuldades e interação com o meio, Mantovanini (*op.cit*) sugere que o professor entreviste os alunos para saber, por exemplo, o que o aluno gosta de fazer, como ele faz as lições de casa, etc.

Mantovanini (2001) e Teles (2004) também defendem uma reflexão do contexto do aluno e ensino, sugerindo as práticas como: Considerar o histórico do aluno (familiar; escolar e social); evitar ambiente de ociosidade em sala e intervir com prontidão quando houver; utilizar temas envolventes, que causam interesse; ter atenção e paciência, evitando ficar aborrecido em sala; observar as atividades dos alunos; incentivar a percepção do aluno para que o próprio compreenda suas habilidades e as use para evoluir; utilização de avaliações orais; e sugestão de leituras paralelas, inclusive em formatos como: filmes, teatro e afins.

Entre as propostas significantes para o trabalho do professor em sala de aula, Arruda e Almeida (2014) defendem a necessidade de ponderar o grau de dificuldade da temática ensinada de acordo com objetivos e necessidades do aluno. Esses autores indicam a concretização e simplificação de instruções complexas, além de relacionar a temática ao dia a dia do aluno.

Arruda e Almeida (2014) ainda nos esclarecem que o professor pode evitar acumulo de tarefas para o aluno, podendo dar opção de entrega de material segmentado, em caso de trabalhos de longa duração. Eles defendem o acompanhamento do aluno por meio de anotações nas atividades, resumos e lembretes, para melhor esclarecer as atividades e desenvolvimento do aluno; estratégia que dialoga com Borba e Braggio [s.d.] quando estimulam que o aluno a utilizar agenda para anotações.

Na organização e interação em sala, Arruda e Almeida (2014), Borba e Braggio [s.d.] aconselham que o professor direcione o aluno com dislexia para mais próximo da lousa e do professor, como maneira de melhor orientar, acompanhar o aluno, além de fortalecer vínculos. O professor também precisa se comunicar com o aluno de maneira clara e objetiva (Arruda e Almeida, 2014), (Borba e Braggio [s.d.]), e também com informações curtas e espaçadas, para melhor entendimento (Arruda e Almeida, 2014).

Intervalos para discursões e diálogos do assunto em sala, também são meios defendidos por Arruda e Almeida (2014), que preveem a utilização de sínteses e até jogos pedagógicos. Atitudes que nos sinaliza um meio para melhorar a interação, articulação e envolvimento em sala, além de contribuir para que o professor avalie o desenvolvimento dos conhecimentos trabalhados.

3.5 PROPOSTAS AVALIATIVAS

Os níveis de inteligência ou tendências individuais implicam na necessidade de verificação das dificuldades e capacidades mais aguçadas, presentes em cada aluno. Para tanto, Gardner (1995) defende que as avaliações não sejam unilaterais, ou seja, que utilizam recursos além dos tradicionais e unilaterais: lápis e papel. Ele defende a necessidade de adequar avaliações às individualidades, e também a flexibilidade do tempo Gardner (1995), Teles (2004).

Exemplificando a diversificação das avaliações, Gardner (1995) esclarece que uma avaliação também pode ser feita quando o aluno assiste a um filme, por exemplo. Nessa avaliação, o professor pode observar as ações do aluno ao ver o filme, além de questionar sobre o que foi assistido. De maneira a verificar quais os elementos e aspectos mais relevantes do filme para o aluno, como a música, linguagem, roupas e assuntos lógicos. Concluindo, as observações feitas podem revelar possíveis inclinações de inteligência, e consequentemente, os pontos fortes e frágeis do aluno.

Como meio de estímulo ao uso de diferentes meios avaliativos, considerando as tendências individuais, acreditamos na exposição do aluno às diferentes situações, para que eles se relacionem diretamente com o tema estudado. Pois essa estratégia pode estimular os alunos a testarem hipóteses e melhorar a compreensão do que é estudado, Mantovanini (2001).

Arruda e Almeida (2014) propõem um plano educacional e avaliativo para indivíduos que tenham ou não necessidades especiais educacionais, ou seja, um ensino mais individualizado. Os autores indicam princípios avaliativos para alunos com dislexia que contemplam: "equilibrar aspectos quantitativos e qualitativos, priorizando os qualitativos, quando necessário" (ARRUDA E ALMEIDA, 2014, p.18). Uma perspectiva valida também para outros alunos com especificidades e que está em concordância com a LDB (1996).

Os autores defendem um maior número de avaliações em diferentes momentos (segmentados); inclusive propõem atitudes pelas quais o professor pode ler as questões para alunos compreenderem melhor; que desenvolva associações à temática e utilize recursos gráficos, e textos menos extensos. Sugerem também que o professor faça avaliação oral ou até que a avaliação seja feita em casa. Arruda e Almeida (2014) também sugerem a não proibição de consultas em livros ou outros recursos, além de não avaliar caligrafia, incluindo outros princípios.

A correção de avaliações prevê que o professor faça apontamentos e esclarecimentos em caso de falhas, Leal [2006?]. No caso das avaliações físicas, Costa (2001) defende o auxilio ao aluno na autocorreção de suas provas, podendo, o professor utilizar troca de pontuações por níveis de acerto para cada questão, por exemplo: questão ½ certa, 3/3, 2/3 e 1/3. Estratégia que pode apresentar resultados de maneira mais clara. Em geral, acreditamos que a correção de erros precisa acontecer de maneira gradativa, sendo cada vez mais exigida, de acordo com o desenvolvimento do aluno nos objetivos propostos.

Nas adaptações educacionais, compreendemos que é de grande importância a flexibilização curricular, incluindo os métodos de ensino, avaliação e tempo de desenvolvimento do aluno. Pois é preciso considerar que cada um seu tem perfil próprio, requerendo tempo diferente de aprendizagem, (Gardner, 1995), (Teles, 2004). É valido acrescentar que essa flexibilidade do tempo, pode compreender inclusive o ano letivo, com o objetivo de um melhor aproveitamento de ensino e diminuir a defasagem do aluno, como exemplo: um longo período para conclusão de grau juntamente com a discrepância de idade em sala de aula (Gome e Terán [20--?]).

Em defesa aos autores citados, acreditamos que é possível avançar nos métodos avaliativos, com objetivo de observar o desenvolvimento do aluno e suas capacidades. Evitando a utilização repetitiva de avaliações que não suprem as necessidades dos indivíduos e estimulam a exclusão, e classificações.

3.6 O REFORÇO SOCIAL COMO MEIO PARA APRENDIZAGEM

Como meio para evitar repetências e melhorar o desenvolvimento em sala, a estratégia de reforço dos conteúdos trabalhados, para a consolidação da aprendizagem, (PCN, 1998), nos parece viável. Essa abordagem também é bem defendida por Ross (1979), quando dinamiza o reforço social em "estimulo-reação e reforço". Nessa teoria, o professor utiliza estímulos extrínsecos, ou seja, o professor é exemplo direto para o aluno.

Para Ross (1979), o reforço social pode também utilizar jogos, como símbolos artificiais e troca de pontos por moedas, pontos extras e até a colaboração dos pais, como estímulo para os alunos. O autor esclarece que essa estratégia é indicada em período inicial de ensino, para concentrar a atenção e motivação, favorecendo o aprendizado. Portanto, deve ser menos utilizada, quando o aluno tiver despertado mais interesse no conteúdo.

Em geral, o reforço social é valido para obter relações mais agradáveis para ensino em sala. Compreendendo aspectos que envolvem o ambiente, a interação, os cuidados sociais, favorecimento dos acertos, alerta aos erros e foco nos objetivos, (Ross, 1979). Contudo, esclarecemos que é importante ponderar o uso do reforço social, pois o excesso pode desestimular o aluno.

Veremos no próximo capítulo algumas propostas para ensino de leitura e escrita, que são as habilidades que os alunos com dislexia têm mais dificuldades de desenvolver.

4. ENSINO DE LEITURA

4.1 INTRODUÇÃO AO ENSINO DE LEITURA

Sabendo que as dificuldades de leitura e escrita são mais persistentes em alunos com dislexia (Teles, 2012), apresentaremos neste capítulo estratégias para um melhor desenvolvimento dessa habilidade. Porém, antes de observar as abordagens sugeridas, precisamos entender que "Ao soletrar, a criança segmenta a palavra falada em seus sons, transformando cada um deles em letra. Ao ler, as letras são convertidas em sons que são combinados para formar uma palavra" (LEAL, 2006?, p.8). Essa progressão é caracterizada como decodificação da leitura.

É previsto que a leitura é completa por meio de processos como: a Formação de palavras, correspondências de palavra, associação do som; além da compreensão do que se lê como defendem Teles (2012); Leal [2006:]; Ross (1979). Contudo, a leitura é mais do que decodificar; pois ela compreende os processos de informação e construção de significados, através dos conhecimentos prévios do leitor e diálogo com o texto, Paiva (2007). Desta maneira, o processo de significação é comprometido se a decodificação não for eficiente. Implicando na necessidade de intervenção específica para o desenvolvimento desta habilidade.

4.2 INTERVENÇÕES DE ENSINO PARA LEITURA ESCRITA

As dificuldades dos alunos com dislexia interferem de maneira mais direta nos processos fonológicos de decodificação, que comprometem a construção do significado e compreensão do texto. Para minimizar essas dificuldades, a intervenção adequada precisa acontecer o mais cedo possível, no histórico acadêmico do aluno, (Teles, 2004).

Segundo essa autora, a intervenção precoce no ensino do aluno com dislexia "é provavelmente o fator mais importante na recuperação dos leitores disléxicos." (TELES, 2004, p. 12). Ela também alerta que "Após os 9 anos de idade, o tempo e o esforço despendidos na reeducação aumentam exponencialmente" (TELES, 2012). O que nos confirma a importância de confirmação e intervenção específica precoce.

Nessa perspectiva, Leal [2006?] (apud Shaywitz, 2006) contribui para o ensino de séries iniciais, defendendo que a partir da 1ª série é importante estimular a criança a pronunciar palavras pequenas e simples. Já na 2ª série é indicado: iniciar a prática de

separação de palavras maiores; soletração; treinamento de memorização das palavras à primeira vista; prática de leitura oral e silenciosa; prática de fluência (precisão, velocidade, suavidade, boa expressão); escrever cartas e histórias; além de solicitar sugestões e palavras dos próprios alunos.

Como meios para ensino de leitura Leal [2006?] apresenta três pilares, os quais acreditamos serem válidos, pois as estratégias utilizadas, além de contribuem para diminuição das dificuldades dos alunos, não limitam o ensino e aprendizagem daqueles que não têm problemas de leitura. As abordagens defendidas pela autora são interativas e preveem recursos acessíveis aos diferentes contextos de ensino, vejamos:

1º Pilar: Determinação do nível de desenvolvimento e consciência fonêmica (sons e letras). Alguns exemplos de ações de ensino:

- a) Atividade: ler em voz alta; enfatizar rimas; repetir a história, solicitando os complementos (que podem ser as rimas da história ou rimas inventadas).
- b) Atividade com segmentação: ler o trecho estudado, batendo palmas de acordo com o número de silabas das palavras;
- c) Atividade com combinação: comparar os sons iniciais e finais das palavras, podendo utilizar gravuras;
- d) Após a familiarização com os sons e separação das palavras, o aluno deverá aprender o nome das letras, formas e sons.

2º Pilar: Trabalho escolar

- a) Incentivar a prática da leitura com palavras soltas e em contexto simples, alternando em momentos de leitura (silêncio e voz alta);
- b) O professor pode fazer correções e melhoramentos em caso de falhas,
 o que pode contribuir para firmar as representações neurais, a ortografia, a
 pronúncia e o significado;
- c) Atividades: ouvir histórias; falar sobre personagens; brincar com blocos de letras ou fantoches também ajudam no desenvolvimento do pensamento, imaginação, vocabulário e interação.

3º Pilar: Monitoramento dos progressos:

a) Utilizar *feedback* contínuo, para avaliação a leitura e aprendizagem do aluno.

As propostas apresentadas nos permitem a utilização de diferentes materiais e sugerem uso de recursos de fácil acesso. Observamos no primeiro pilar, que autora defende que a oratória do professor deve ser de maneira clara (Leal [2006?]), (Arruda e Almeida, 2014), (Borba e Braggio [s.d.]) e cuidadosa, principalmente para enfatizar e auxiliar trechos duvidosos. O professor pode exagerar em alguns sons e pedir para criança repetir. Ele também pode utilizar e estimular a criação de rimas para melhor compreensão do aluno. As atividades citadas também são defendidas por Arruda e Almeida (2014), pois estimulam habilidades fonológicas.

No segundo pilar, compreendemos que o trabalho escolar precisa ir além das paredes da sala de aula, por meio de incentivo; dinâmica entre escola, meio social, e profissional (Leal [2006?]), Gardner (1995). As atividades de reforço sugeridas são válidas e também dialogam com os estudos de Ross (1979) e Teles (2004), vistos anteriormente.

No terceiro pilar, verificamos que a estratégia de monitoramento é necessária para verificação da evolução ou retrocessos do aluno, além de registrar um histórico acadêmico, pela utilização do *feedback*. Acreditamos e sugerimos que esse método seja utilizado pela escola, com fins de ensino, avaliação e registro, a cada mudança de grau do aluno, provendo uma continuidade de evolução do aluno.

Os métodos organizacionais e de ensino defendidos por Leal [2006?] também incluem: Estabelecer propósito de leitura; identificar o título e o autor, ilustração da capa, folhear páginas; usar objetos para representar sons; praticar leitura de palavras soltas e em contexto; proporcionar tempo para a turma ouvir histórias e falar sobre personagens; brincar com blocos de letras ou fantoches; utilizar imagens e outros recursos visuais; fazer previsões da história (ler – parar – prever acontecimentos); além de prover oportunidade para prática de leitura;

Leal [2006?] ainda defende uso de historinhas, conciliando-as a objetos concretos, para melhor representação e associação do som a palavra, com objetivo de auxiliar na compreensão e desenvolvimento. Em conjunto, Arruda e Almeida (2014) apoiam a recontagem de histórias oralmente. Segundo eles, essa proposta favorece também a organização temporal, coerência e planejamento dos alunos.

Ainda nos direcionamentos para leitura, Leal [2006?] e Paiva (2007) citam estratégias como: Repetir a leitura de palavras; fazer perguntas do texto como: "quem", "que", "onde", "quando" e "por que"; relacionar a história aos interesses dos alunos; resumir ideias principais e fazer inferências. Leal [2006?] acrescenta que o professor pode esclarecer palavras difíceis ou conceitos confusos; solicitar a organização das ideias principais, podendo utilizar

sequência de fatos de maneira gráfica no caderno, além de recontar a sequência de acontecimentos.

Como vimos, Leal [2006?], Paiva (2007) defendem o uso de repetições. Contudo, esclarecemos que repetições massivas podem ser desestimulantes, em certa fase da aprendizagem (Arruda e Almeida, 2014). Nesse diálogo Cruz e Mariz (2011) defendem que a reprodução indutiva no ensino de língua estrangeira, difere da repetição, pois necessita que o aluno pense sobre a pergunta e o que vai dizer, não sendo um ato mero de repetição. Esse método também contribui para a fixação da palavra e o som, criando uma imagem mental da palavra.

4.2.1 Outras intervenções

Somando as abordagens de ensino Borba e Braggio [s.d.] apresentam que o professor pode fazer: evitar uso de textos longos e a mistura de fontes, e tamanhos de letras; oferecer folhas extras para tarefas e avaliações; ler provas e exercícios em voz alta, antes das atividades; dar destaque e ser claro nas questões do texto; utilizar a oralidade para interpretação de textos; relacionar imagens com o texto e estimular o diálogo.

O trabalho em grupo também é um meio para relacionamento e aprendizagem. Leal [2006?] cita alguns exemplos desse trabalho onde: O professor lê um pequeno texto, depois os alunos leem, por fim, o professor retorna com um *feedback* de como foi a leitura. Outra opção de exercício de leitura é o trabalho em dupla, onde um aluno lê para outro. A autora também prevê alternativas de leitura de poesias; dramatização; leitura de músicas, coral, etc. O que nos reforça um trabalho interativo e dinâmico.

Prevendo as falhas no processo de ensino, Leal [2006?] defende que a correção pelo professor, para que o aluno firme as representações neurais, como ortografia, pronuncia e significado dos alunos. Essa estratégia também é defendida por Teles (2012) que sugere a correção imediata em caso de erros de palavras. Costa (2001) acrescenta que o aluno pode fazer a própria auto correção dos trabalhos, para melhor esclarecimento do erro e do acerto praticados por ele mesmo.

O pesquisador Ross (1979) colabora com nosso estudo, indicando um treinamento de leitura, baseado nas técnicas de Ryback e Staats nas pesquisas (Staats – Motivation – Activating Reading Technique –SMART). Que sugerem um estudo significativo para a prática em sala, com métodos mais interativos e específicos para nossa pesquisa.

Nos treinos de leitura sugeridos, é possível utilizar fitas com palavras novas anotadas, para ajudar a lembrar de palavras e auxiliar na leitura, em um texto que será visto. Ross (1979) exemplifica esse procedimento da seguinte forma: As palavras são apresentadas individualmente; logo após, o professor incentiva a leitura delas; quando o aluno já estiver lendo de maneira fluente e sem estímulos, a palavra é retirada da lista, pois é considerado que a palavra foi compreendida e armazenada.

Ross (1979) cita outra atividade, onde o professor: Ler uma história completa em voz alta; depois os alunos leem a mesma história, até não haver erros, logo após, os alunos leem silenciosamente. Esse método é repetitivo e como vimos, pode causar desmotivação se for muito utilizado. O autor também defende que o professor pode fazer questões de compreensão do texto e posteriormente pode ser feita uma revisão.

4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA ORAL

Acreditamos que a leitura oral defendida por Cruz e Mariz (2011) é um bom método de ensino para alunos com dislexia. Esse método contém estratégias que utilizam materiais autênticos e editáveis, de acordo com o acesso e objetivos a serem alcançados. Veremos a seguir, três fatores chave dessa metodologia:

1) Fatores relacionados ao emissor:

- a) A dicção clara que proporciona melhor percepção e decodificação do som proferido;
- b) A velocidade do discurso de maneira lenta e pausada pode contribuir para melhor reconhecimento da palavra por segmentação do som;
- c) A familiaridade com o sotaque pode facilitar a decodificação da palavra por meio da representação do som;

2) Fatores relacionados ao ouvinte:

- a) O reconhecimento contextual situa o ouvinte no texto. Alguns meios de reconhecimento são: quem emite; localização; e o que é falado;
- b) Pistas linguísticas como vocabulário e entendimento da formação de palavras podem contribuir para a compreensão dos enunciados;
- c) O conhecimento prévio de diferentes gêneros e estilos textuais, além de inferências de outros contextos;

- d) Os veículos de propagação desses textos e a velocidade oral, podem contribuir para a compreensão.
- 3) Fatores relacionados ao material ou veículo:
 - a) O gênero textual é também um facilitador, pois seus diferentes estilos estão presentes em qualquer idioma, podendo o mesmo ser recurso de referência, ativando esquemas e estratégias para a compreensão do texto.

Considerando esses fatores, podemos observar que quanto mais o estudante for exposto aos diferentes textos e veículos, melhores serão suas percepções e compreensão. Outros autores também apoiam a utilização de metodologia auditiva Costa (2010), Cruz e Mariz (2011), principalmente para ensino de línguas estrangeiras. Estes autores defendem o estímulo e a reprodução sequenciada, considerando que o aluno não apenas repita, mas pense na resposta e reproduza o som ouvido.

A seguir veremos o Método Fonomímico criado pela pesquisadora Teles (2012) em suas experiências com estudantes que apresentam dislexia.

5. MÉTODO FONOMÍMICO DE ENSINO

Considerando a vasta experiência de Teles (2004) nas pesquisas e ensino de alunos com dislexia, esclarecemos nesse capítulo o método desenvolvido por ela, para ensino desses alunos. A autora defende que as intervenções devem ir além de terapias que utilizam técnicas e aparelhos como: treinos da visão, o uso de lentes prismáticas, leitores, apoio de pés, sapatos, colchões ortopédicos.

Teles (*op. cit*) acredita que esses métodos citados são dispendiosos e desviam a atenção da intervenção especializada e eficiente; pois considera que a dislexia não é compreendida por perturbações de percepção, visão e audição. Contudo, esclarecemos que a intervenção especializada e precoce precisa compreender as potencialidades e demais aspectos positivos do próprio aluno, pensando na superação das dificuldades encontradas (Gardner, 1995).

Em defesa ao Método Fonomímico, Paula Teles® esclarece: "é um método fónicosilábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita" (TELES, 2012). As propostas do Método consistem em práticas intensas, que utiliza meios atrativos e motivadores, para melhorias da leitura e escrita; permitindo que as crianças integrem o "ver", o "ouvir", o "cantar", "fazer o gesto" e o "escrever", como cita TELES (*op cit.*).

O método defendido contempla abordagens e atividades do tipo: fônico-silábico, multissensoriais; sequencial e cumulativas; abordagem direta e explícita; ensino diagnóstico, sintético e analítico; além da automatização e monitoramento das competências aprendidas. Acreditamos na viabilidade do método devido à diversidade das estratégias que podem ser de auxilio, considerando os diferentes estilos de aprendizagem. Veremos a seguir as abordagens previstas no Método.

1) Fónico-silábico:

a) Processo inicial do projeto: utilizar sons da linguagem oral associados ao desenho de letras; Fundir consoantes com vocais.

2) Multissensoriais:

a) Inclui atividades que utilizam a audição, a fala, memória e gestos; Nesses exercícios as crianças já "executam e verbalizam os movimentos necessários à sua escrita" (TELES, 2012).

3) Sequencial e Cumulativo:

- a) Utiliza a "sequência lógica da aquisição da linguagem oral", ou seja, da progressão dos elementos básicos aos complexos, que se divide nas seguintes etapas de ensino:
 - * *Grafema-fonema:* relação dos sons às letras utilizando histórias-cantilenas (cantigas);
 - * Fusão fonêmica e silábica: junção de fonemas e sílabas;
 - * Segmentação silábica e fonêmica: separar sílabas de fonemas;
 - * Fusões silábicas sequenciais: leitura das palavras;
 - * Fluência: revisão sistemática para manter e memorizar.

4) Ensino Sintético e Analítico:

- a) É realizado por meio de exercícios de ensino explícito utilizando:
 - * Fusão Fonêmica: síntese grafema-fonema para obter as sílabas;
 - * Fusão Silábica: síntese das sílabas para obter as palavras;
 - * Segmentação Silábica: análise das palavras para identificar as sílabas;
 - * Segmentação Fonêmica: análise das sílabas para identificar os fonemas.

5) Ensino Direto e Explícito:

a) Conceitos são ensinados de maneira explicita e direta, nunca por dedução.

6) Ensino Intensivo:

a) Treinamento com foco na automação, buscando compreensão por meio da atenção.

7) Avaliação Diagnóstica:

- a) Avaliar conhecimentos já aprendidos e aqueles que devem ser aprendidos pelos alunos.
- 8) Monitorização dos resultados:
 - a) Gráfico de evolução leitora e ortográfica.

O Método apresentado contribui para uma sequência de ensino, que é apoiada pelos PCN (1998) e Ross (1979). A sequência defendida pela autora considera a consciência fonológica, silábica e fonêmica. Priorizando minimizar algumas dificuldades mais presentes nos alunos com dislexia como: "memória a curto termo, nas capacidades de automatização, de nomeação rápida, e de focalização e manutenção da atenção" (TELES, 2012).

A seguir concluiremos esse estudo, esclarecendo as contribuições apresentadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos esclareceu que os direitos de inclusão previstos pelas leis atuais, podem não garantir de maneira satisfatória, o apoio pedagógico ou conhecimentos específicos sobre determinadas necessidades educativas especiais, como dos alunos com dislexia. Contudo, esclarecemos que as propostas de inclusão são válidas para que todos tenham acesso ao ambiente escolar e envolvimento com o meio social, de maneira a partilhar conhecimentos e estimular melhorias no sistema educacional.

Observamos que o quadro de dislexia não inclui definições e causas precisas, porém existe um consenso de que ela é uma dificuldade fonológica, voltada as questões cognitivas. Deste modo, para melhor compreensão da problemática, apresentamos as habilidades e dificuldades dos alunos com dislexia, acreditando que estas também são fundamentais para a visão do indivíduo por completo, além de ser base para elaboração de estratégias de ensino.

Considerando a diversidade individual e diferentes inteligências presentes em cada indivíduo, concordamos com Gardner (1995) que defende a necessidade dos envolvidos no ensino promoverem meios mais favoráveis para o desenvolvimento individual desses alunos. Os quais incluem desde uma abordagem flexível em sala a uma reformulação curricular, que considera as particularidades, limitações e objetivos do ensino e dos alunos.

Foi verificado que a escola tem papel fundamental para inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, ela precisa de apoio de todos os envolvidos no ensino como pais, alunos, professores, auxiliadores em ensino e também equipe multidisciplinar, para que haja articulações e deveres de todos, objetivando o desenvolvimento e inclusão.

Por fim, defendemos que o relacionamento e ambiente escolar são meios favoráveis para o ensino, pois promovem a interação, conhecimento e desenvolvimento. Acrescentando que as propostas interventivas mostradas nesse estudo podem auxiliar na compreensão da problemática, orientando a inclusão de alunos com dislexia. Consideramos que estes alunos não são um problema de ensino, mas indivíduos atuantes que têm especificidades, como qualquer outra pessoa.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de (Orgs). *Cartilha da Inclusão Escolar:* Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Ribeirão Preto e São Pedro-SP, 2014. Disponível em: http://dislexia.org.br/pdf/cartilha.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A. *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/140-como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula. Acesso em: 04 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *PSIC: Revista da Vetor Editora*, São Paulo-SP v.7, n.1, 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília-DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

COSTA, Auredite Cardoso. *Psicopedagogia e Psicomotricidade*: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, (2001)

COSTA, Vanessa de Cássia Alves da. *Dislexia e a Aquisição do Segundo Idioma*, 2010. Dissertação (Pós Graduação Latu Sensu em Psicopedagogia) -Universidade Cândido Mendes-

Instituto a Vez do Mestre. Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/g200337.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CRUZ, Neide Cesar; MARIZ, Josilene Pinheiro (Org). Fatores Facilitadores da Compreensão Oral em Língua Inglesa. In: *Ensino de Linguas Estrangeiras*: Contribuições Teóricas e de Pesquisa. EDUFCG, Campina Grande, 2011.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e Intervenção. In: *Revista CEFAC*, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2008nahead/16-08.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas*: a teoria na prática. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Efficacy of an audio-visual computerized remediation program in students with dyslexia (original title: Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia). In: *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, out-dez; 20(4):237-42, [s.l.], 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pfono/v20n4/en a06v20n4.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

GOME, Ana Maria Salgado e TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de Aprendizagem*: Detecção e estratégia de ajuda. [s.l.], Grupo Cultural [20--?].

GRANEMANN, Jucélia Linhares. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. In: *Educação Especial*, n° 15, [s.d.], Mato Grosso do Sul-MS, GT. Disponível em: < http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3634--Int.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2015.

LEAL, Liene Martha. *Transformando um aluno disléxico em um leitor competente*. Piauí-PI, [2006?]. Disponível em: < http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt4/GT4_2006_05.PDF>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MACEDO, Neusa Dias de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para fundamentação do trabalho de pesquisa* – 2.ed. revista – São Paulo: Edições Loyola, 1994. 59p.

MACIEL, Ralf. *Uma abordagem sobre dificuldade específica de leitura (dislexia)*. [s.l.], 2012. Disponível em: http://pedagogiaaopedaletra.com/uma-abordagem-sobre-dificuldade-especifica-leitura-dislexia/. Acesso em 28 mar. 2016.

MANTOVANINI, Maria Cristina. *Professores e alunos problema:* um círculo vicioso. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2001.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *In: Rev CEFAC*, São Paulo-SP, [20-?]. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/131-10.pdf. Acesso em: 06 abr. 2016.

MARTINS, Vicente. *Dislexia e Educação Inclusiva*. Sobral-CE, 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6:e ducacao-inclusiva&id=95:dislexia-e-educacao-inclusiva>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Cap III.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. *In Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo-SP: Summus, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ROCHA, Maria Angélica Moreira *et al.* Dislexia: atitudes de inclusão. *In: Revista Psicopedagógica.* Vol 26, N° 80. São Paulo-SP, 2009. Disponível em: <

>.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200009 Acessado em: 05 jul.14.

ROSS, Allan Otto. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SALGADO, Cíntia Alves *et al.* Avaliação fonouaudiológica e neuropsicológica da dislexia do desenvolvimento mista: relato de caso. *In: Salusvita*, v. 25, n. 1, p. 91-103, Bauru-SP, 2006. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v25_n1_2006_art_07.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, Nathane Sanches Marques, CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Linguistic, familial and gender profile of students diagnosed with dyslexia of a school clinic. (original title: Perfil linguístico, familial e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola). *Rev. CEFAC*, 16(2):463-471, [s.l.], mar-abr 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n2/1982-0216-rcefac-16-2-0463.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GIANNETTI, Juliana Gurgel-. Mau desempenho escolar: uma visão atual. *In: Rev Assoc Med Bras*, 57 (1):78-87. Belo Horizonte-MG, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir?. In: *Revista Port. Clin. Geral*, 20:713-30, [s.l.], 2004. Disponível em < http://www.cin.ufpe.br/~rhss/IUM/1segdpp6nrjnjcu6qev.pdf>. Acesso 12 abr. 2014

TELES, Paula. *Método Fonomímico Paula Teles*®. In: Colóquio de Psicologia e Educação, 2012, [s.l.]. **Actas...** Disponível em: http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=dizem. Acesso em: 10 abr. 2015.