Versão Online ISBN 978-85-8015-093-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE

2016

Artigos

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS: AVALIAÇÃO COM OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Karen Guisantes Jones Lopes[1]

Orientadora: Melissa Rodrigues da Silva Pereira[2]

RESUMO

Percebendo o crescente número de alunos sendo inseridos nas escolas com Transtornos Funcionais Específicos - TFE, este artigo teve como problematização o seguinte questionamento: como a diferenciação da Disgrafia, Disortografia e Discalculia, por meio da avaliação, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Para dar conta de responder essa questão, apresentamos uma discussão teórica a partir de pesquisa bibliográfica sobre o tema, ocorrida no trabalho de intervenção pedagógico, primeiramente, a partir de uma avaliação diagnóstica usando o Teste do Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 2014) com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual São Francisco de Assis e posteriormente a elaboração de um material didático em formato de Caderno Pedagógico, com a implementação do projeto de intervenção na realidade escolar, com professores, pedagogos e gestores, através de oficinas, e paralelamente à implementação do projeto, houve a realização do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), buscando socializar os resultados dos estudos sistematizados. As contribuições obtidas após a realização deste trabalho indicam que há um grande índice de alunos entrando nas escolas estaduais com TFE e que este conhecimento será de grande valia para os profissionais que fizeram parte deste estudo, pois os mesmos, poderão fazer parte do diferencial no atendimento a estes alunos nas escolas estaduais.

Palavras chave: Avaliação Diagnóstica. Transtornos Funcionais Específicos. Adaptação Curricular. Inclusão. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do processo de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), especificamente do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvido ao longo dos anos de 2016 e 2017, em parceria com a Instituição de Ensino Superior (IES) - UEPG e o Núcleo Regional de Ensino (NRE).

---

[1] Professora PDE 2016 - Graduada em Letras pela UEPG, Especialista em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Psicopedagogia e atua como professora de Educação Especial – Sala de Recursos Multifuncional da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: karenguisantes@seed.pr.gov.br

[2] Professora Orientadora IES – Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO, Mestre em Educação pela UTP, Doutoranda em Educação e Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: melissarsp@hotmail.com

A escolha do tema, “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais como mais um recurso para construção do processo de aprendizagem”, e consequentemente do título desta pesquisa “Transtornos Funcionais Específicos: avaliação com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental” deve-se ao fato que quando se fala em inclusão, pensamos em inserir todos os alunos na escola, sem distinção de cor, raça ou qualquer outra forma de discriminação que venha interferir no acesso à educação.

Diante deste pressuposto percebemos a necessidade de um olhar reflexivo sobre os alunos que estão sendo “incluídos” e sobre a inclusão praticada. Não basta somente incluir os alunos na escola, mas é necessário dar-lhes possibilidades de inserção e participação no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, as escolas vêm recebendo alunos oriundos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com características de Transtornos Funcionais Específicos (TFE), mais especificamente, os casos de Disgrafia, Disortografia e Discalculia.

De acordo com o documento do Ministério da Educação de 2008, referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os TFE incluem a Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros.

Mesmo estes casos não sendo público-alvo da educação especial, conforme o Ministério da Educação – MEC, no estado do Paraná, o Departamento de Educação Especial oferta o apoio especializado em Sala de Recursos Multifuncional – tipo 1[3].

Diante desta oferta e percebendo o crescente número de alunos sendo inseridos nas escolas com TFE, surgiu o questionamento desta pesquisa: como a diferenciação da Disgrafia, Disortográfica e Discalculia, por meio da avaliação, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?

---

[3] Na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

Portanto, percebemos a preocupação dos professores e equipe pedagógica, em fazer uma avaliação com esses alunos, que aborde o desempenho escolar, uma vez que a partir disso se estabelecerá as necessidades, prioridades e propostas de ação para que o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos que estão chegando na escola se efetive, pois muitas vezes a escola não consegue e/ou não possibilita atendimento adequado às necessidades dos alunos. Por este motivo é importante que a escola efetive a prática pedagógica inclusiva da avaliação para atender es especificidades desta parceria de educandos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE).

Neste sentido, a intenção na implementação do projeto que será apresentado nesse artigo foi de apresentar aos professores uma proposta de intervenção pedagógica, com uma avaliação que atendesse às especificidades dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Tendo como objetivo principal proporcionar momentos reflexivos de estudos e pesquisas aos professores, sobre a função desta avaliação na identificação dos TFE. Mais precisamente a Disgrafia, Disortografia e Discalculia, ampliando a análise crítica da atuação docente, para que os mesmos definissem estratégias, alternativas e revessem os procedimentos e metodologias utilizados em sala de aula, após a verificação da avaliação.

Sendo a organização, desse artigo, dá seguinte maneira: inicialmente apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre o tema, em seguida, como ocorreu a implementação pedagógica através das oficinas e do GTR e, por fim, como estes encontros e discussões puderam contribuir para os professores, pedagogos e gestores.

1 UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A atualidade, tem se defrontado com novos paradigmas que estão mudando as representações sociais em torno das pessoas com necessidades educacionais especiais e evidenciando que elas podem ser participativas e capazes, desde que sejam propiciadas às adaptações necessárias a cada um dos casos, principalmente ao respeito e à valorização de suas diferenças e lhe sejam oferecidas as mesmas oportunidades.

Uma vez que a Educação Especial tem sido vista diferentemente da educação regular, mas ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de um trabalho conjunto e integrado que se concretize interdisciplinarmente na aprendizagem do aluno, de modo a não se caracterizarem dois processos distintos e desvinculados, ou seja, duas “educações”: a regular e a especial (Carvalho, 2000).

Fazendo um recorte no contexto histórico da legislação no Brasil, apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 4024/61), que no artigo 88º, estabelece: A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadra-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Na década de 1990, por meio da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sob a Lei nº 8069/90, no artigo 53, incisos I, II, e III define que:

> [...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado pelo seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

Sobre a LDB (9394/96), apresentamos o artigo 12, o qual define que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua Proposta Pedagógica; V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”.

A seguir no artigo 13 “os docentes incumbir-se-ão de: III- zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

A completar no capítulo V, no artigo 58, com a nova redação de 2013, sob a Lei nº 12.796/13, refere-se à Educação especial como modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente na rede regular de ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo quando necessário, serviços de apoio especializado.

Assegurando no artigo 59, para esses mesmos alunos com necessidades educacionais especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização para atender às suas necessidades.

Faz-se necessário, ainda, cumprir o artigo 67, no tocante à valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes direitos nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Além disso, para sermos entendedores fiéis ao “espírito” da educação inclusiva, faz-se necessária uma leitura ampla de toda a lei, extrapolando-se os limites do capítulo V destinado à Educação Especial e realizando-se as interfaces necessárias.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enquanto que a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, definiu que as universidades devem prever em sua organização curricular a formação de professores voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda como orientação sobre a educação inclusiva, tem-se a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às Pessoas com Deficiências, com objetivo de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos com deficiência cuja formação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos com deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de abril de 2002, que dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e na certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras. Por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Quanto ao Sistema Braille, a Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002, aprovou diretrizes e normas para seu uso, ensino, produção e difusão em todas nas modalidades de ensino. Ademais, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o 3º parágrafo do Artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Recentemente tivemos a provação da Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que também estabelece metas e estratégias para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, mesmo assegurados por tantas Leis, Decretos, a Nota Técnica nº 20/2015 / MEC / SECADI / DPEE, de 18 de março de 2015, faz orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7° da Lei n°12764/2012 regulamentada pelo Decreto n°8368/2014, com a participação da diretoria das Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação DPEE/SECADI/MEC para orientar os sistemas públicos e privados de ensino sobre a autuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudante com deficiência.

Por fim, talvez um dos documentos mais importantes a ser citado é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, que define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização e assegura o atendimento educacional especializado complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação superior.

Vale destacarmos as importantes publicações sobre a educação inclusiva em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca de 10 de junho de 1994, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, sendo concebida na Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO.

A Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº3.956/2001, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e a afirmação das mesmas liberdades fundamentais e dos mesmos direitos humanos que as demais pessoas. Esse documento teve

grande influência no âmbito da educação, exigindo uma reinterpretação e uma nova forma de vislumbrar a Educação Especial.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 5 de julho de 2001, reuniu representantes de várias partes do mundo, conclamando governos e comunidade em geral a se comprometerem com o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços para o benefício de todos.

De acordo com artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, promulgada no Brasil por meio do Decreto n° 186/2008 e Decreto n° 6.949/2009, prevê que o direito à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo.

Assim todas essas leis, decretos e demais documentos oficiais constituem um passo muito importante para que a sociedade se torne cada vez mais inclusiva, promovendo a acessibilidade e garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

Para Glat (2007, p. 16):

> A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

No entanto, para dar conta das políticas públicas propostas, é necessário também uma mudança e adaptação coletiva, e ainda um novo olhar nas questões individuais, culturais e sociais, permitindo que antigos paradigmas sejam substituídos por outros que beneficiem todos esses esforços rumo à inclusão.

2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PARANÁ X TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS

No Estado do Paraná, o Departamento de Educação Especial e Inclusão é o órgão responsável pela orientação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em cumprimento aos dispositivos legais estabelecidos na esfera federal e em consonância com os princípios norteadores da Secretaria do Estado do Paraná – SEED, que fixa as normas para a Educação

Especial, Modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado, onde assegura oferta de atendimento educacional especializado, amparado pela Deliberação nº 02/03 – CEE.

Para tanto, no Paraná, a inclusão escolar é um projeto dinâmico, gradativo e em transformação, que diz respeito ao reconhecimento às diferenças individuais de cada aluno e a responsabilidade da oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento.

Deste modo, cada atendimento apresenta uma instrução que norteia o processo de inclusão. A Instrução n° 016/2011 – SEED/SUED - estabelece critérios de atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I: alunos com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Em 2016 passou por alterações pela nova Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED- estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.

Ainda a destacar a Instrução n° 010/2011 –SEED/SUED – dispõe sobre a Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação do Tipo I e a Instrução 014/2011, assegura a Sala de Recursos Multifuncional -Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – Área da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.

Outro serviço a destacar são as Salas de Apoio Pedagógico, cuja Instrução nº 010/2014 garante o atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em suas defasagens curriculares, no que se refere aos conteúdos básicos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Instrução 020/2010, da Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV ”é um Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos, de baixa

visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas)", e o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Surdez, ambas reestruturadas, conforme a Resolução da SEED-PR nº 2308/14, as quais passaram a ser chamadas somente de Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II para a Área da Deficiência Visual e Surdez. Estas por sua vez, novamente passaram por alterações no ano de 2016, cuja Instrução n° 06/2016 SEED/SUED - estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual e Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED - estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Estas novas instruções separaram novamente o atendimento, só que agora em salas distintas.

Enquanto que a Instrução 013/2011 organiza os funcionamentos dos Centros de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual – CAPs.

A Instrução nº 012/2011 – SUED-SEED altera a denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. E a Instrução Conjunta nº 001/2014 – SEED/SUED/SUDE - orienta as matrículas das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e Escolas Conveniadas, para o ano letivo de 2015.

Já, na área da Surdez, a Instrução nº 003/2012 –SEED/SUED estabelece normas para atuação do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – Tils.

Na Área da Deficiência Física Neuromotora, a Instrução nº 001/2012 – SUED/SEED, dispõe sobre os critérios para solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – PAC para atuar, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como no Ensino de Jovens e Adultos.

No tocante ao Professor de Apoio Educacional Especializado -PAEE, a Instrução Normativa nº 001/2016, vem alterar a Instrução nº 004/2012 – SEED/SUED que visava atender toda a área dos Transtornos Globais do

Desenvolvimento, e passa agora a ofertar somente para os alunos com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar - SAREH, vem regido pelas Instruções Normativas nº 001/2012 e nº 016/2012 objetivando atendimento educacional às crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde.

Após relatar todos estes atendimentos, ainda se faz necessário salientar que somente o Estado do Paraná que ainda oferta atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, também denominado por alguns estudiosos como problema de aprendizagem, distúrbio, transtorno de aprendizagem, fracasso escolar, ou como, tratado na Instrução nº 016/2011 de transtornos funcionais específicos.

Mesmo com tantos termos diferentes, a terminologia adotada, de acordo com a Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, deve ser Transtornos Funcionais Específicos. (BRASIL, 2008).

De acordo com esse documento:

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. [...] Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.15)

No entanto, outras definições vêm ganhando evidências, sempre com o intuito de melhor compreensão dos termos. De acordo com García Sánchez, também (citado por Nunes e Silveira, 2008, p.174), “a definição mais aceita entre os estudiosos do tema tem sido a de num conjunto heterogêneo de transtornos que se expressa no campo da linguagem, da leitura, da escrita e das habilidades

matemáticas”. Em outras palavras, os transtornos afetam habilidades da escrita e das operações aritméticas, cálculos e raciocínio matemático.

Outros autores como Ross (1979), Drouet (2000), Barbosa (2006), utilizam mais de um termo em suas colocações para definirem dificuldades de aprendizagem. Porém por mais que se apresentem formas diversas de abordar este termo, se faz necessário que se faça uma investigação diagnóstica clínica (caso for dislexia, TDA/H) ou somente uma investigação diagnóstica no contexto escolar para a verificação da disgrafia, disortografia e discalculia.

Como neste estudo, a avaliação estará voltada para verificação de possíveis alunos com disgrafia, disortografia ou discalculia, se torna imprescindível definir cada um desses transtornos funcionais específicos.

2.1 DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Na atual sociedade é essencial que as pessoas descubram, durante sua escolaridade, que existe o mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico e industrial e que as pessoas que aprendem a ler e a escrever normalmente passam a se interessar mais pela leitura, sendo que assim estarão ampliando sua competência de entendimento de mundo.

Autores como Geraldi (1996) no aprender a ler e escrever registra-se as compreensões para depois interagir com os outros. Já para Ciasca (2009) a escrita está relacionada ao desenvolvimento e sujeita a normas prescritas, sendo considerada a principal dificuldade de escrita manual, cujo processo perpassa por três fases: pré-caligráfica; caligráfica e a pós-caligráfica.

Na visão de Leal (2011) nota-se a ênfase que ela dá, a importância das professoras da SRM em fazer um papel atuante juntamente com o pedagogo quando recebemos um aluno com indícios de disgrafia/disortografia, pois segundo Crenitte e Gonçalves (2009) e Rodrigues (2009), a disgrafia é diagnosticada antes de terminar a primeira série escolar.

Percebe-se que as dificuldades de escrita sempre existiram, e mesmo que a criança ou o jovem, consigam acompanhar a produção oral, ficariam prejudicados em decorrência da disortografia. (MOUSINHO, 2009).

Diante destes questionamentos, as estratégias e as adaptações realizadas devem buscar o desenvolvimento das habilidades de escrita, com a inclusão de atividades de soletração, composições, consciência fonológica, ortográfica e morfológica.

2.2 DISCALCULIA

Um grande número de estudantes apresenta dificuldades de aprendizagem na área da matemática e uma grande porcentagem considera a matéria do tormento.

Sempre envolvidas com os maus resultados escolares, a matemática acabou se transformando numa área de preocupação, e isso é reflexo no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem. O que reforça Bastos (2006) ao dizer que não saber matemática parece “incomodar” menos do que ter dificuldades em leitura e escrita, uma vez que a matemática é uma “habilidade adquirida por poucos”.

E de acordo com Silva e Santos (2009), se encontram disponíveis instrumentos de avaliação das habilidades, dentre eles a Escala Wechsler de Inteligências para Crianças (WISC-III; WECHSLER, 1991/2002) e o Teste do Desempenho Escolar (Stein, 1994).

No Brasil, pouco tem sido publicado sobre as dificuldades em matemáticas, mas sabe-se, que o problema é grande, através dos dados do SAEB e da UNESCO.

Na aprendizagem da matemática, distintas competências cognitivas estão envolvidas, como a utilização da informação numérica, memória, atenção, concentração, destrezas espaço-temporais e perspectivo-motoras, raciocínio lógico, entre outras. A dificuldade nesta área tem muito a ver com a forma como é abordada; com as estratégias didáticas utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem e as situações emocionais que afetam no desempenho.

Sendo assim, a discalculia ou transtorno específico da habilidade em aritmética (CID-10) (1993) ou transtorno da matemática (DSM-IV-TR, 2003), manifesta-se através das competências não adquiridas, ou seja, dificuldade para realizar operações elementares de adição, subtração, multiplicação e divisão, sem que isso seja resultado de um retardo mental ou de um ensino inadequado (CID-10, 1993). Com essa dificuldade, atinge cerca de 5% da população escolar vem sendo afetada, tanto no rendimento escolar, como nas atividades cotidianas.

Sabendo que a essência da matemática é a compreensão, é preciso um esforço constante para adquirir novos conhecimentos, pois a aprendizagem da matemática organiza o pensamento e estimula o raciocínio dedutivo do aluno

No entanto, mesmo que se reconheça a dificuldade na matemática, é importante compreender que, para a aprendizagem ser significativa, precisa dar um tempo adequado à criança para reorganizar o pensamento, para integrar novas aprendizagens às anteriores.

3 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR

3.1 TDE: OBJETIVO E APLICABILIDADE

No Brasil, os instrumentos padronizados para avaliação, relativos ao desempenho escolar, são muito reduzidos, sendo que a maioria das pesquisas que abordam este tema, utilizam o Teste do Desempenho Escolar (TDE) padronizado por Stein (2014). O teste é destinado a avaliar a escrita, leitura e aritmética dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto pode ser utilizado, com algumas restrições, para o sétimo e oitavo ano dos anos finais.

Para Stein (2014) o processo de concepção do teste está fundamentado a partir da realidade escolar brasileira e está apresentado sob forma de caderno, composto por três subtestes:

1. ESCRITA: escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas, sob forma de ditado;

2. ARITMÉTICA: solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito;
3. LEITURA: reconhecimento de palavras isoladas do contexto. (STEIN, 2014, p.2)

Cada subteste apresenta uma escala de itens de dificuldade, que são apresentados ao aluno, independente de sua série, sendo que pode ser interrompido quando o aluno não souber mais resolvê-las.

Os resultados dos Escore Bruto (EB), Escore Bruto Total (EBT) de todo o teste são convertidos em uma tabela de classificação: superior, médio, inferior para cada série escolar, para assim fazer uma comparação do desempenho de cada aluno e uma tabela por idade que permite estimar o Escore Bruto (EB) por subteste e no teste total (EBT).

Quanto a sua forma de aplicação deve ser individual, com duração variável entre 20 e 30 minutos, incluindo a apresentação total do teste para o aluno, que deverá iniciar sempre pelo primeiro item de cada escala e terminar de acordo com o nível onde o aluno conseguir atingir.

A partir destas orientações o TDE pode ser entendido como uma tentativa de avaliar o quanto um aluno consegue acompanhar os conteúdos propostos para a série a qual pertence. Em outras palavras, ver até que ponto foram adquiridas as habilidades e competências nas séries iniciais, com relação ao desenvolvimento de estratégias desenvolvidas na leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Através desta verificação, procura avaliar a capacidade básica envolvida em cada um dos subtestes, ou seja, avaliar a capacidade de decodificar palavras isoladas, independentemente de seu significado. Como também, na área da leitura, poder determinar se o problema ocorre em virtude da dificuldade em associar fonema/grafema (habilidade para se adquirir a capacidade de leitura) ou se o problema é decorrente de uma dificuldade de interpretar e compreender o significado dos códigos da língua escrita.

Neste contexto, Stein (2014) coloca que a aplicabilidade do TDE vem indicado para saber quais áreas da aprendizagem escolar estão preservadas ou prejudicadas no aluno. Podendo-se dimensionar quais apresentam eventuais dificuldades de aprendizagem, ou mais especificamente, a disgrafia, disortografia e discalculia.

Para concluir Glat (2007) afirma que a avaliação de desempenho escolar para alunos com necessidades educacionais especiais deverá incorporar novos esforços, já com indicação de possíveis caminhos para a aquisição de novas aprendizagens. Isto só confirma que após realizada a verificação da dificuldade, se torna imprescindível a indicação de uma adaptação curricular adequada a cada caso.

3.2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A adaptação curricular utilizada após a aplicabilidade do TDE, com análise de cada uma das dificuldades encontradas, será, portanto, a modificação do currículo da escola, que se faz para dar resposta às necessidades educacionais especiais aos alunos.

Uma vez que o currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser atendida como aquela garantida na própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, completada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresentam necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos nº 26, nº 27 e nº 32 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

Na formulação do currículo, levanta as seguintes indagações aos componentes curriculares: por que ensinar? O quê e quando ensinar? Como ensinar? Que, como, quando avaliar? (COLL,1995).

No que diz respeito, a primeira indagação, observa-se a concretização das intenções educativas e aos elementos do processo ensino-aprendizagem. Na esegunda indagação diz respeito ao quando e ao que ensinar, como conjunto de conhecimentos de que o aluno se apropria, constrói ou reconstrói. Na terceira pergunta, referente em como ensinar, leva o educador a refletir sobre a metodologia

a ser adotada na sala de aula, para trabalhar os conteúdos das disciplinas. Já na última indagação que consiste em que, como e quando avaliar, isso deve ser examinado em dois grandes eixos: processo, ou seja, projeto curricular em curso e resultados da avaliação que converge no desempenho dos alunos.

Portanto a existência de currículos abertos e flexíveis às adaptações é uma condição fundamental para organizar as respostas educativas compatíveis com as necessidades de qualquer aluno, principalmente aos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Carvalho (2010) destaca que “especiais” devem ser consideradas as alternativas e as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para aprendizagem e participação dos alunos no âmbito escolar. Sendo assim, tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

Diante disso, a implementação deste projeto foi fundamental para repassar ao corpo docente da escola, dessa importância em se fazer uma avaliação que atendasse as especificidades de cada distúrbio de aprendizagem e a partir disso, fazer um trabalho pedagógico que viesse ao encontro deste conhecimento, possibilitando uma inclusão coerente e com possibilidades de aprendizagem, com programas estruturados para um adequado aprendizado nos mais diferentes ambientes da escola, permitindo que todas os alunos tenham oportunidade de sucesso no desafiador ambiente acadêmico.

4 IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A implementação deste projeto dividiu-se em duas partes: sendo que na primeira foi realizada uma avaliação diagnóstica, utilizando o Teste do Desempenho Escolar – TDE (Stein, 2014) com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, decorrente da intervenção pedagógica realizada no Colégio Estadual São Francisco

de Assis, na cidade de Telêmaco Borba, PR. Para poder diferenciá-los quanto aos possíveis TFE: Disgrafia, Disortografia e Discalculia e verificar quais só apresentam uma defasagem de aprendizagem.

No segundo momento foram realizadas oficinas com professores, pedagogos e gestores, perfazendo um total de 40h. Ainda nesse período ocorreu a socialização deste projeto, com professores da rede pública de ensino do Paraná, através do Grupo de Trabalho em Rede – GTR.

As atividades desenvolvidas no processo de formação foram explícitas na forma de Caderno Pedagógico[4], produção construída no segundo período do PDE denominada Produção Didático-Pedagógica.

Sendo assim, foram realizadas 8 oficinas, em dois momentos: nos sábados, pela manhã, no Colégio Estadual São Francisco de Assis e nas segundas-feiras, à noite, no Colégio Estadual Wolff Klabin, adequando o tempo disponível que os professores tinham para participar das oficinas. Esta organização foi muito proveitosa, pois tivemos todas as 40 vagas preenchidas. Cada uma das oficinas teve duração de 4 horas. A seguir apresentamos as unidades trabalhadas:

Unidade I - Iniciamos coma a explicação geral do Caderno Pedagógico, seus objetivos, e em seguida, uma conversa sobre a inclusão escolar e leitura do texto "A Inclusão Educacional no Paraná X Transtornos Funcionais Específicos" com objetivo de propiciar o domínio de conhecimentos preliminares a respeito de algumas concepções sobre Educação Especial. Na sequência a dinâmica "Minha bandeira pessoal" – Projeto Adolescência Criativa Olodum, adaptação AEPV (SERRÃO e BALEEIRO, 1999, p. 83-84). Esta atividade permitiu que cada participante tomasse consciência dos seus valores, habilidades e limitações.

Unidade II - Leitura de texto sobre "Avaliação do Desempenho Escolar e Adaptação Curricular". No texto selecionado procuramos explicar o que é a avaliação do TDE e as adaptações decorrentes deste novo olhar pedagógico. Foram distribuídas entre os participantes as avaliações realizadas com os alunos, em seguida realizamos observações sobre cada um dos casos, mostrando como se faz a Aplicação e Interpretação do Teste do Desempenho Escolar. Em seguida, aplicada

---

[4] Caderno pedagógico - Material composto por várias Unidades Didáticas, com abordagem centrada em conteúdos específicos, contendo fundamentação teórica e sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo público alvo.

a dinâmica do bambolê[5] para que os professores pudessem observar as dificuldades que cada aluno passa na sala de aula, numa atividade simples, e que muitas vezes, necessita da ajuda dos companheiros para poder exercê-la.

Unidade III: A oficina Iniciou-se com a dinâmica da natureza[6] para que pudessem vivenciar as dificuldades de um aluno que tem a disgrafia e sua dificuldade. Em seguida o vídeo da psicóloga e psicopedagoga Nádia Bossa sobre Disgrafia[7]. Finalizando com um estudo dirigido para estimular os participantes nos métodos de estudo, autonomia intelectual e pensamento reflexivo.

Unidade IV: Foi entregue para cada participante, uma cópia do Texto para Leitura: Troca de Letras[8]. Esta atividade de leitura foi realizada para que os participantes percebessem a dificuldade dos alunos que apresentam disortografia. Após o vídeo da psicóloga e psicopedagoga Nádia Bossa sobre Disortografia[9] e leitura do texto "Disgrafia e Disortografia". Os participantes fizeram um cartaz comparativo colocando as semelhanças e diferenças que existem entre os quadros de disgrafia e disortografia.

Unidade V: Esta oficina iniciou-se com a Dinâmica: Corrida de Carros[10]. Depois leitura do texto "Discalculia". Com a dinâmica, baseada em "Aluno e Escola" – Um diálogo possível" (SERRÃO e BALEEIRO, 1999, p. 242) foi realizado a discussão dos temas: Disortografia, Disgrafia e Discalculia, oportunizando a reflexão sobre a necessidade e importância de uma educação de qualidade para uma efetiva construção de adaptações curriculares para estes alunos. Os professores também fizeram um cartaz sobre a discalculia.

Unidade VI: Trechos do filme "Mãos Talentosas[11]", após a análise do filme e construção de estratégias com subsídios dos próprios professores, para que, através de sua realidade, pudessem possibilitar o acesso dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas suas escolas.

---

[5] http://canaldesenvolver.com/dinamicas_conteudo.php?id=13
[6]http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/praticas_integrativas_na_carta_da_terra_2015_1426706273.pdf
[7] https://www.youtube.com/watch?v=7tndJj-RapY
[8] http://professoracarina.blogspot.com.br/2011/01/texto-para-leitura-troca-de-letras.html
[9] https://www.youtube.com/watch?v=pS5l1C2li3k&feature=youtu.be
[10] http://www.kombo.com.br/materiais-rh/dinamicas-grupo?order=&busca=&busca_antiga=&id_categoria=0&palavra_chave=0&atitude=0&pagina=16
[11] https://www.youtube.com/watch?v=Ee0cZRZ4G4Y

Unidade VII: Foram realizadas leituras de textos para diferenciar Sala de Apoio[12], Sala de Recursos Multifuncionais[13] e Adaptação Curricular para refletir sobre a metodologia a ser adotada na sala de aula, para trabalhar os conteúdos das disciplinas. Através da dinâmica, baseada em "A Escola que tenho/A Escola que gostaria de ter" (SERRÃO e BALEEIRO, 1999, p. 237), foi discutido com o grupo como transformar essas adaptações curriculares em ações que pudessem ser planejadas, executadas e avaliadas de acordo com a realidade de cada escola e como cada um podia participar dessa transformação.

Unidade VIII: Passado um vídeo: Entrevistas - Eixo Articulador - A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios,[14] com Maria Teresa Mantoan, Marcos Mazzota e Ulisses Araújo, no qual foi relatado as opiniões a respeito do processo de inclusão educacional no Brasil, contextualizadas ao documento do MEC: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Após promovido uma discussão e reflexão sobre as falas destes pesquisadores, utilizando uma dinâmica, baseada em "Vídeo-Debate" (SERRÃO e BALEEIRO, 1999, p. 132). Para conscientizar de que o crescimento do grupo depende do esforço de cada um dos seus integrantes foi desenvolvido outra dinâmica baseada em "Não deixe a peteca cair" – Projeto Crescer e Ser (SERRÃO e BALEEIRO, 1999, p. 82). Além de ser um exercício alegre e descontraído, foi também detonador de reflexões importantes que culminaram com o fechamento das oficinas.

Ao final das oficinas foi realizado uma avaliação dos encontros, uma vez que a prática deve ser contínua e sistemática. A avaliação se torna uma importante ferramenta pedagógica no componente de formação do grupo, pois cada atividade realizada, ao ser avaliada, permite não só verificar o conhecimento adquirido, como observar, o que será necessário para que os processos participativos englobem todas as instâncias dentro das escolas, no que se refere a Inclusão Educacional.

---

[12] Salas de Apoio Pedagógico - Instrução nº 010/2014 garante o atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em suas defasagens curriculares, no que se refere aos conteúdos básicos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

[13] Na Ed. Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

[14] https://www.youtube.com/watch?v=NgLUGoaYjtU

Portanto, pode-se perceber que o método empregado na realização das oficinas, ora por leituras de textos, produções, vídeos, trechos de filmes e dinâmicas diversas, foi para que houvesse uma mudança na forma como cada cursista lida com as possibilidades que tem nas mãos, com seu método de aprendizagem, adequando ao seu trabalho pedagógico, com sua realidade escolar, bem como sua maneira de agir nas tarefas coletivas e como as ações de cada um, tem repercussões sobre as ações dos demais na escola em que atuam.

Já no Grupo de Trabalho em Rede - GTR, em ambiente virtual destinada à socialização dos estudos dos professores PDE com os demais professores da Rede Pública Estadual de Ensino, obtivemos a participação de 20 cursistas concluintes.

O GTR 2016 foi dividido em três módulos descritos a seguir:

Módulo I: Foi um espaço de discussões, interações para a aprendizagem sobre o tema de estudo. Dois textos foram disponibilizados: "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil" de Enicéia Gonçalves Mendes. Ambos apresentando as políticas públicas que viabilizam a inclusão educacional. A partir desses textos questionamos: Quais os aspectos mais relevantes da política nacional para a inclusão educacional? Enquanto educadores, qual o nosso papel diante das limitações encontradas pelas pessoas com deficiência em nossa sociedade?

As cursistas discorreram sobre a importância das leis, documentos que regem a Educação Especial e a Inclusão, ressaltando os aspectos mais importantes de cada um. Vale ressaltar que a maioria das cursistas eram da área da Educação Especial e professoras da Sala de Recursos Multifuncional das escolas estaduais. Por esse motivo, este primeiro módulo não teve dificuldades de compreensão por parte delas.

Módulo II: Este módulo elucidou a relação do projeto, com as necessidades da escola e esclarecer a contribuição dessa relação para a superação pedagógica dos desafios apresentados. As discussões vieram ao encontro do tema, enfatizando que além de entendermos que a relação professor-aluno contribui com o desenvolvimento da aprendizagem, também é essencial na relação aluno-aluno. Já que através do sentimento de empatia, ambos encontram-se num nível semelhante. Sendo assim explorar trabalhos realizados em dupla ou em equipe, podem surtir efeitos positivos no processo educativo, tanto de alunos com ou sem dificuldades.

No segundo momento, o fórum intitulado: “A relação do projeto de intervenção pedagógica com os desafios pelo cursista, a partir do seu local de atuação” suscitou reflexões e discussões realizadas pelo coletivo escolar/institucional, em que as professoras comentaram que precisa haver mais comprometimento dos professores das salas comuns, pois muitos precisam refletir sobre sua prática, fundamentá-la e buscar alternativas para que os alunos aprendam o que é esperado. Visto que não são somente os alunos da sala de recursos que precisam de atenção, o aumento de alunos egressos sem estarem alfabetizados nos 6º anos e sem avaliação estão aumentando dia a dia, dificultando para os professores que não estão preparados para atender estes tipos de dificuldades.

Módulo III: Proporcionou que as cursistas analisassem novas possibilidades de pesquisa, destacando as decisões que conduziram o problema desta pesquisa, instituindo novas condições e possibilidades de aprofundamentos e contribuições: conhecer a história do aluno; suas dificuldades de aprendizagem; suas habilidades; socializar a avaliação do aluno com os demais docentes; reconhecer as intervenções sugeridas na avaliação. Portanto cabe ao professor, dar subsídios para que o aluno possa ser agente na sua construção de aprendizagem. Ressaltaram que para adaptar e flexibilizar currículo, exige que o professor receba formação, busque capacitação e tenha vontade aliada ao conhecimento, para incluir o aluno em qualquer condição na escola. Diante disso, a criação de grupos de estudos nas escolas, para que os professores possam ser colaboradores do processo de ensino e aprendizagem de alunos inclusos, que realmente façam a diferença e que venham a complementar o conhecimento da maioria dos profissionais da educação.

Através das falas dos professores que realizaram este GTR pudemos perceber que estão em busca de novas aprendizagens que suprem as deficiências apresentadas pelos alunos com TFE e a importância que deram neste tipo de avaliação apresentada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com o transcorrer das oficinas e do GTR que os professores, pedagogos e gestores “querem”, “estão em busca”, “ansiosos por respostas” e principalmente com “vontade de conhecer os tipos de dificuldade”, “diferenciá-los” e

assim irem em busca de novas metodologias, adaptações e estratégias. Além disso, concordam que é necessário um conhecimento básico sobre os TFE, para auxiliar na identificação dos transtornos e adequar as adaptações curriculares para que esse alunado obtenha êxito em sua aprendizagem.

Uma vez que são pouquíssimos alunos que chegam até as escolas atualmente, já diagnosticados de TDE. Acreditam que a aplicação do TDE irá contribuir para a identificação deste aluno com possível TFE e os com defasagens na aprendizagem. A princípio parece ser de difícil aplicação e leitura dos dados, no entanto com o tempo, a acessibilidade e interpretação será atenuado e ficará um ótimo aliado para diferenciar os alunos que irão para uma SRM ou Sala de Apoio.

No entanto, que é preciso investimento no acesso ao conhecimento sobre a inclusão, campos de experiências e didáticas específicas de cada área, de maneira que possam ter condições teóricas para obter o domínio quando forem elaborar as flexibilizações dentro do seu conteúdo específico. Para isso contam com grupos de estudos, uma vez que a criação de um grupo de estudos dentro da escola facilita o trabalho, pois todos estarão engajados no processo por opção e escolha.

As adaptações curriculares deveriam ser vistas como complementações dos diagnósticos dos alunos com NEE. Só assim eles teriam um currículo que fizesse sentido. De nada adianta ensinar raiz quadrada para um aluno com discalculia, se nem ao menos consegue fazer uma multiplicação.

Portanto este trabalho concluiu que a inclusão deve ser vivenciada, acreditada, não tratá-la como uma utopia. Ela está no âmbito social, escolar e olhando ao redor, não se pode colocar uma venda e não enxergar o óbvio: ou os professores aprendem a conviver com os alunos com NEE ou não poderão exercer a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **Psicologia**: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. Ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto escola Viva, garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2000.v1-2.

_____. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/Política_Educacao_Especial_Jan_2008.doc>. Acesso em: 21 de jun, 2016.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica n°20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE. 18 de março de 2015. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7° da Lei n° 12764/2012 regulamentada pelo Decreto n° 8368/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17213-nota-tecnica-20-orientacao-aplicacao-multa-20mar>. Acesso em: 23 de jun, 2016.

_____. Lei Federal nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

_____. Lei Federal nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

_____. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, V. 134, nº 248, 22 de dez. de 1996.

_____. Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004 – Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf. Acesso em: 23 de jun, 2016.

_____. Legislação. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&itemid=863. Acesso em: 23 de jun, 2016.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília. 14 de set. 2001. Secção 1 E, PP39-40, 2001.

CARVALHO EDLER, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010. (9. ed. atual. org.)176 p.

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

_____. S. M. **Disgrafia**. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Org). Atualização em transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

CID-10: **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

COLL, C.; PALACTOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educacionais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CRENITTE, P. A. P; GONÇALVES, T. dos S. **Disgrafia e linguagem escrita**. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Org.). Atualização em transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

DROUET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatístico das perturbações mentais.**

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas. S. P. Mercado de Letra, 1996.

GLAT, R. (organização). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de janeiro: 7Letras,2007.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M.O.G. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba. Editora Ibpex, 2011. – (Série Psicopedagogia).

MEC. **Linhas pragmáticas para atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. Brasília: MEC/SEESP, 1993.

MOUSINHO, R. **Ortografia e disortografia**. In: MONTIEL, J.M.; CAPOVILLA, F. C. (Org.). Atualização em transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN: **Terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF,1998.

PARANÁ, SECRETÁRIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. Instruções 2016 – 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/module/conteudo.php?/conteudo=310>. Acesso em: 23 jun.2016.

REGAZZO, M. **A criança que não aprende, na escola que ensina**: manual para professores e pais. Curitiba: Editora Progressiva, 2010. REGAZZO, M. A criança que não aprende, na escola que ensina: manual para professores e pais. Curitiba: Editora Progressiva, 2010.

RODRIGUES, S. das D. **Disgrafia – Aspectos psicopedagógicos**. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (ORG.). Atualização em transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

ROTTA, T. N.et al. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.480 p.: il: 25 cm.

SERRÃO, M; BALEEIRO, M.C. **Aprendendo a ser e conviver.** [colaboradores Feizi M. Milani, Gisele Ribeiro e Kátia Queiroz]. 2.ed. São Paulo: FTD, 1999.

STEIN, M. LILIAN.**TDE: Teste de Desempenho Escolar**: Manual para Aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FAZENDA ARANTES C., I. (coordenadora). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.