



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR

Andressa Carolina Medeiros¹, Rachel de Maya Brotherhood²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar as condições de inclusão de alunos com problemas de aprendizagem em uma escola particular de Ensino Fundamental na cidade de Maringá/PR. Uma vez localizadas as crianças com tais problemas, serão analisados os diagnósticos e estudados os transtornos, os distúrbios e as dificuldades escolares. Por meio de questionários, pais e responsáveis revelarão suas impressões sobre essa escola regular, pelo o ponto de vista do processo inclusivo. Além disso, será analisada a formação dos professores e equipe pedagogia para atender tais alunos. Espera-se, ao final, verificar os métodos desenvolvidos pela escola para integrar essas crianças com problemas de aprendizagem, a capacitação dos professores e o papel da família no processo.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; familiares; professores.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente fala-se muito em inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Este conceito ganhou força a partir da metade do século XX, impulsionado por considerações que provinham de diversos campos da ciência acerca do processo de desenvolvimento e, sobretudo, das concepções de deficiência e de educação especial delas decorrentes (MARCHESI, 2008).

Na verdade, a educação especial existe desde o século XVI na Europa, como um cuidado meramente de custódia. Era comum a institucionalização em asilos e manicômios como forma de tratamento oferecido aos jovens considerados desviantes. Entretanto, essa prática era totalmente segregada da sociedade. Somente no século XIX, com a escolaridade obrigatória, as crianças até então excluídas do processo formal de ensino passaram a frequentar os ambiente escolares, porém em classes especiais. Mas, no século XX, devido à crescente indústria de reabilitação dos mutilados de guerra, a sociedade, e mais especificadamente a educação, adquiriu conhecimentos que permitiu um novo tratamento às crianças e jovens com necessidades especiais (MENDES, 2006).

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, Maringá - PR; Programa de Iniciação Científica do Cesumar (PICC). andressaeayslans@hotmail.com

² Orientadora e Docente do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. rachel.maya@cesumar.br



Esta nova visão das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças e jovens levou à busca de formas de avaliação mais centradas nas possibilidades e nos progressos dos alunos do que nas suas dificuldades. Evidenciou também a necessidade de professores com formação especial para atender essas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Mori (2009) traça o histórico desse processo de avanço no atendimento de pessoas com dificuldades e ressalta que, no século XX, a partir da segunda metade da década de 1980 e da década de 1990, passou-se a defender um sistema educacional único para todos os alunos. Para tanto, seria necessário reformular os currículos das escolas e também as formas de avaliação, a fim de implantar uma política educacional consistente voltada para a escolarização de todos. Além das mudanças no âmbito escolar, a autora ressalta que seria necessária uma intervenção na sociedade, de modo que esta se tornasse mais inclusiva.

Fala-se em “inclusão” e “inclusão total”. Os inclusionistas defendem a manutenção das escolas e serviços especiais para os indivíduos que quisessem deles usufruir. Entretanto, os inclusionistas totais defendem a extinção imediata daqueles serviços especiais e a colocação de todas as crianças e jovens em escolas regulares (MORI, 2009). Para Martín e Gonzáles-Gil (2011), a inclusão escolar deve ser total:

[...] a Educação Inclusiva parte do princípio que todos os alunos têm direitos: os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de comportamento, etc..., e evidentemente todos os demais; numa palavra TODOS com suas singularidades pessoais e sociais (MARTÍN; GONZÁLEZ-GIL, 2011, p. 151-152).

O quadro descrito e os avanços alcançados, no entanto, ainda não garantem um processo inclusivo adequado, face ao despreparo do sistema escolar para receber as crianças e jovens com limitações. E esse despreparo é observado tanto em estrutura física, quanto em escassez de pessoal qualificado, bem como na compreensão pela sociedade dos desafios da inclusão.

Por isso, determinar as condições de inclusão hoje presentes nas escolas brasileiras é fundamental para definir a realidade, as necessidades e os caminhos deste processo. Embora as leis brasileiras, desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB



9394/96, capítulo V) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outras, garantam legalmente esse direito, sabe-se que sua efetivação em todas as escolas ainda não é uma realidade. Portanto, a contribuição desta pesquisa consiste em analisar as condições de inclusão na escola regular, o que poderá trazer uma efetiva contribuição para identificar os óbices e indicar os rumos de uma inserção genuína. Por outro lado, como sou estudante de Pedagogia e atuo como estagiária em uma escola particular de Ensino Fundamental na cidade de Maringá, trabalho com crianças que apresentam problemas de aprendizagem. Então, analisar este processo virá também a contribuir para o melhor desenvolvimento de minha ação por meio de minha formação.

Caracteriza-se, portanto, como o objetivo principal deste trabalho a determinação das condições de inclusão de crianças com problemas de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de Maringá/PR, e a participação dos pais, como forma representativa da sociedade, frente ao processo. E para que se alcance esse objetivo, serão necessários alguns objetivos específicos, a saber: a) identificar as crianças com problemas de aprendizagem que frequentam a escola e os diagnósticos realizados; b) determinar as relações entre as famílias das crianças que apresentam problemas de aprendizagem e a escola, a fim de caracterizar a participação dos pais ou responsáveis no processo de inclusão e apontar o nível de entendimento e satisfação com este processo a partir de questionário; c) descrever os mecanismos desenvolvidos pela escola para integrar as crianças com problemas de aprendizagem; d) identificar a formação inicial e continuada dos professores para participarem do processo de inclusão e, finalmente, e) realizar levantamento das lacunas e necessidades presentes na escola em relação ao processo de inclusão de crianças com problemas de aprendizagem.

A metodologia utilizada, de acordo com Sampieri (2006), classifica a pesquisa como descritiva, pois o objetivo da pesquisa é descrever, segundo uma abordagem qualitativa, as características de um fenômeno em um contexto por meio de coleta de informações.



2 MÉTODO

O trabalho foi desenvolvido em uma escola particular com Ensino Fundamental e Médio da cidade de Maringá/PR, onde estão matriculadas crianças com diagnósticos de problemas de aprendizagem³.

Para Sánchez (2004), as dificuldades de aprendizagem representam um tipo de Transtorno do Desenvolvimento (TD) e são classificadas como Transtornos da Aprendizagem. Para o autor, é importante diferenciar as Dificuldades de Aprendizagem dos demais transtornos do desenvolvimento. Trata-se de diferenciá-las do Retardo Mental, dos Transtornos Profundos, do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e dos Transtornos de Comunicação. Essa diferenciação é necessária afinal, pois, de acordo com o autor, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), presente no diagnóstico de alguns alunos desta pesquisa, pode ocorrer na ausência de problemas na aprendizagem.

O TDAH caracteriza-se pela desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade inadequadas à etapa do desenvolvimento da criança causando grande impacto na vida familiar, escolar e social. As causas do TDAH não são totalmente conhecidas, mas estudos científicos revelam que as crianças e jovens com TDAH apresentam alterações na região frontal orbital. Essa região cerebral é uma das mais desenvolvidas nos seres humanos e é responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. Assim, os sujeitos com TDAH são normalmente considerados inconvenientes, grosseiros, preguiçosos e indiferentes (BENCZIK, 2000 *apud* GALLO e ALENCAR, 2011).

O tratamento para TDAH deve ser multimodal, isto é, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que a criança precisa aprender para lidar com seu transtorno. Estudos científicos apontam a terapia comportamental-cognitiva como a que tem melhores resultados em ensinar a criança a lidar com sua situação. O medicamento mais comum utilizado é o cloridrato de metilfenidato, mais conhecido com o nome comercial Ritalina (BENCZIK, 2000 *apud* GALLO e ALENCAR, 2011, p. 186).

³ De acordo com Ciasca (2003), os problemas de aprendizagem podem ser de ordem física (biológica), sendo denominados Distúrbios de Aprendizagem (DA); mas também podem ser de ordem pedagógica (são temporárias), sendo denominados Dificuldades na Aprendizagem Escolar (DE).



Já a dislexia, também mencionada na pesquisa, compõe, de acordo com Snowling e Stackhouse (2004), as Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Ou seja,

Trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado. O Quociente Intelectual (QI) a ser considerado como critério seletivo deverá ser igual ou superior a 80, mas a literatura especializada ilustra casos de dislexia com indivíduos portadores de QI > 115 ou superior (FONSECA, 2009, p. 340).

Para uma um indivíduo disléxico, a leitura é sempre lenta e muito laboriosa. De acordo com Fonseca (2009, p. 340), a equivalência auditivo-visual (fonemaoptema), visuo-gráfica (optema-grafema) e auditivo-verbal (fonema-articulema) parece ser bloqueada por um déficit fonológico específico, que afeta o reconhecimento e a utilização rápida de palavras, assim como a sua decodificação e compreensão.

Por isso, normalmente a criança disléxica não aprende a ler no tempo adequado ou esperado, independentemente do nível de inteligência ou das condições pedagógicas satisfatórias.

Inicialmente foram identificados os diagnósticos e as crianças com problemas de aprendizagem. A orientadora pedagógica da escola disponibilizou o documento contendo a identificação do aluno e seu respectivo diagnóstico. Esse documento é entregue aos professores a fim de situá-los sobre a situação de cada aluno, bem como para aplicar possíveis mediações especiais.

Em seguida foram observadas as condições de inclusão na escola considerando-se: o processo de avaliação a que são submetidas, os mecanismos disponibilizados pela escola (material de apoio, acompanhamento, reforço, etc.) e a formação inicial e continuada dos professores e demais componentes da equipe pedagógica. Esses dados foram coletados em documentos oficiais da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A opinião dos pais ou responsáveis pela criança também constitui um elemento de análise da pesquisa. Por meio de questionário, foi possível apreender a percepção e nível de entendimento dos pais ou responsáveis pelas crianças acerca das dificuldades de aprendizagem e a ação da escola no processo de inclusão.

Dentre os 158 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, vinte e três apresentam algum problema de aprendizagem. Escolheu-se uma amostra não



aleatória de dezessete alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental diagnosticados, a fim de aplicar o questionário nos respectivos pais ou responsáveis. O motivo da escolha desse alunos foi a sugestão da orientadora da escola com o argumento de que os pais dos demais alunos são resistentes em relação à situação do(a) filho(a) apresentar problemas de aprendizagem.

Não foi viável marcar um encontro com os pais a fim de aplicar o questionário, pois a maioria trabalha em horário comercial. Então, foram entregues os questionários para que cada aluno levasse para os pais responderem. Da amostra de dezessete alunos, apenas nove entregaram o questionário respondido.

Os alunos da amostra foram identificados pela letra inicial do nome seguindo pela série cursada e pela idade. Assim, L610 significa a letra inicial do nome, a série, 6º ano e a idade, 10 anos. Portanto, o espaço amostral é composto por: L610, V611, J714, T813, E812, E813, K812, F814 e A915.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi mencionado, são 23 alunos diagnosticados em um total de 158 alunos, ou seja, a escola possui 14, 55% alunos com algum problema de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Estes alunos estão distribuídos da seguinte forma:

TABELA 1: Distribuição dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DIAGNÓSTICO
6º ANO A	16	3
6º ANO B	12	2
7º ANO A	26	2
7º ANO B	24	1
8º ANO A	30	6
8º ANO B	13	3
9º ANO	37	6



Para atender a esta demanda, a escola oferece algumas condições específicas para o acompanhamento dos estudos pelos alunos. Para aqueles que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola oferece aulas no contraturno, momento em que o aluno recebe mediação e interage com outros indivíduos a fim de obter uma aprendizagem significativa. As aulas de contraturno da escola fazem parte um projeto que tem como base a Teoria Histórico Cultural, na qual a mediação e a interação entre os indivíduos são fatores considerados essenciais para o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os alunos se apropriam do conhecimento histórico e culturalmente produzido por intermédio das pessoas mais experientes e dos artefatos culturais, à medida que convivem em seu meio social, principalmente na escola.

As aulas no contraturno possibilitam ao aluno um momento de apreender, elaborar e re-significar conceitos por meio de atividades lúdicas a fim de auxiliar a apropriação dos conteúdos das aulas do ensino regular. No contraturno os alunos exercitam a lateralidade, a coordenação motora fina, sequência temporal e espacial, o raciocínio matemático por meio de jogos, o uso da linguagem como uma forma de comunicação social, entre outros.

Além do contraturno, a escola também oferece monitorias da disciplina de Matemática para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A avaliação dos conteúdos para os alunos com diagnósticos é realizada com mediação individualizada pelos professores. Em casos mais específicos como dislexia, a prova é impressa em papel colorido (rosa, amarelo, verde, azul ou cinza), a fim de possibilitar uma leitura mais confortável. De acordo com o Regimento Escolar, erros ortográficos em qualquer disciplina devem ser descontados da pontuação final da prova. Entretanto, para os alunos disléxicos essa regra não se aplica. Alguns alunos dispõem de mais tempo para a execução da prova. E, em um caso particular, de um aluno que apresenta problema no sistema nervoso central e tem a coordenação motora fina comprometida, a prova pode ser realizada em casa.

A equipe pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental é formada por dezesseis professores, duas coordenadoras, uma orientadora e uma psicóloga, sendo o nível de formação distribuído da seguinte forma: todos os professoras são graduados, 43,75% têm especialização e apenas um tem mestrado. Dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nenhum é pós-graduado em psicopedagogia ou em algum curso



mais específico para atender os alunos com problemas de aprendizagem. As duas coordenadoras são graduadas em pedagogia e especialistas em psicopedagogia.

Com o intuito de respaldar a prática pedagógica dos professores em relação aos alunos inclusivos, a orientadora, que é pedagoga especialista em psicopedagogia e mestre em educação, elabora um relatório contendo o nome do aluno e o problema de aprendizagem de cada um. Além desse relatório, a orientadora também disponibiliza cartilhas sobre como deve ser a intervenção do professor diante de cada problema de aprendizagem. No Conselho de Classe, os professores discutem sobre situação de cada estudante, apontando medidas que podem auxiliar o desenvolvimento do mesmo.

De acordo com os dados dos pais ou responsáveis pelos alunos que foram coletados por meio do questionário, têm-se algumas considerações. Observe a tabela:

TABELA 2: Distribuição das respostas dos nove pais ou responsáveis às questões que seguem o modelo proposto por Sampiere (2006)⁴

PERGUNTA	RESPOSTA				
	<i>Sim</i>	<i>Provavelmente sim</i>	<i>Não tenho certeza</i>	<i>Provavelmente não</i>	<i>Não</i>
1- O aluno gosta de ir à escola?	7	2	0	0	0
2- O aluno tem o hábito de estudar em casa?	4	2	0	1	2
3- O aluno tem o hábito de leitura?	3	1	0	3	2
4- O aluno faz as tarefas passadas pelos professores?	7	2	0	0	0

Quanto à certeza de que o(a) filho(a) gosta de ir à escola e de que faz as tarefas de casa passadas pelos professores, 77,77% dos pais responderam afirmativamente e 22,23% revelaram incerteza ao marcarem a opção “provavelmente sim”. Sobre os hábitos dos filhos de estudar em casa, 44,43% dos pais responderam que os filhos têm o hábito de estudar em casa, 22,23% responderam negativamente, e 33,34% marcaram a opção

⁴ As quatro primeiras questões do questionário foram elaboradas com base no modelo proposto por Sampiere (2006), a fim de avaliar a percepção dos pais em relação aos hábitos de estudo dos filhos. Para tanto, foram elencadas cinco possibilidades de resposta para cada pergunta: sim; provavelmente sim; não tenho certeza; provavelmente não; e não. “Sim” e “não” compõem as alternativas que expressam certeza; já “provavelmente sim”, “não tenho certeza” e “provavelmente não” expressam incerteza ou desconhecimento sobre o que está sendo perguntado.



“provavelmente sim” ou “provavelmente não”. E, por fim, sobre o hábito dos filhos de realização de leituras, 33,33% responderam afirmativamente, 22,23% reponderam negativamente e 44,44% não tiveram certeza se o filho costuma ler, pois responderam entre “provavelmente sim” e “provavelmente não”.

Comparando-se as respostas dos pais com os diagnósticos dos respectivos filhos, pode-se observar que os pais que mostraram incerteza quanto à rotina e hábitos dos filhos em relação aos estudos, são os mesmos que não souberam responder se o filho apresenta algum problema de aprendizagem, como será visto mais adiante. Dentre os seis pais que marcaram alternativas de incerteza “provavelmente sim” e “provavelmente não”, apenas um acompanha as tarefas do filho (aluno L610). Os demais pais não auxiliam seus filhos com o argumento de que eles não pedem ajuda e quando precisam recebem auxílio do irmão mais velho.

Já três, dentre os nove pais, que responderam as quatro primeiras perguntas do questionário expressando certeza nas respostas, seja com “sim” ou “não” auxiliam seus filhos nos deveres escolares em casa.

Dos nove alunos entrevistados, quatro já ficaram retidos em alguma série por não acompanharem o conteúdo, são eles V611, J714, F814 e A915. Desses quatro alunos, dois mudaram várias vezes de escola, J714 mudou três vezes e F814 quatro vezes. Dos que nunca ficaram retidos, apenas E812 mudou de escola uma vez.

Somente dois alunos frequentam aulas particulares. F814 tem aulas particulares de todas as disciplinas com uma psicopedagoga e A915 frequenta aulas de matemática.

Na questão sobre as dificuldades enfrentadas pelos filhos em relação aos estudos, todos os pais responderam coerentemente com o diagnóstico realizado pela escola. Entretanto, na questão sobre o tratamento que o filho está realizando, três pais não souberam responder, pois deixaram em branco. Ao comparar as respostas dos pais com os diagnósticos da escola, conclui-se que a minoria dos pais desconhecem as necessidades psicopedagógicas dos filhos.

Dentre as dificuldades citadas estão: falta de concentração (L610 e F814), falta de concentração e memorização (E813), falta de atenção (V611 e J714), dificuldade em leitura e interpretação textual (T813), em interpretação e raciocínio lógico (E812, K812 e A915) e em Língua Inglesa (A915). Veja abaixo a tabela comparativa entre a percepção



dos pais sobre os problemas de aprendizagem dos filhos e o diagnóstico realizado por profissionais da área disponibilizado pela escola:

TABELA 3: Comparação entre a percepção dos pais sobre as dificuldades escolares dos filhos e o diagnóstico da escola

ALUNO	PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS PELO ALUNO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS	REALIZAÇÃO DE ALGUM TRATAMENTO MÉDICO, PSICOLÓGICO OU PSICOPEDAGÓGICO	DIAGNÓSTICO DA ESCOLA	ACERTOS
L610	Falta de concentração	Não	TDAH, uso de Ritalina	Não
V611	Falta de atenção	Sim	TDAH severo, uso de Ritalina	Sim
J714	Falta de atenção	Não	DE e desempenho inferior ao esperado para a idade e série	Sim
T813	Leitura e interpretação	Não	Dislexia	Não
E812	Interpretação e raciocínio lógico	Não	DE	Sim
E813	Falta de concentração e memorização	Sim	TDAH e dificuldade viso-motora	Sim
K812	Raciocínio lógico	Sim	DE e epilepsia	Sim
F814	Falta de concentração	Sim	TDAH	Sim
A915	Raciocínio lógico e Língua Inglesa	Não	TDAH e desempenho inferior ao esperado para a idade e série	Não

De acordo com o diagnóstico da escola, o aluno L610 faz tratamento com o medicamento Ritalina há um ano. Entretanto, essa informação diverge da resposta da mãe ao questionário. Também o aluno T813 é diagnosticado com dislexia e faz uso de *overlay* (lâmina para leitura), porém a respondente em nenhum momento citou nome nem o tratamento da dificuldade de aprendizagem específica. E, finalmente, o aluno A915 que há quatro anos faz tratamento com Ritalina para TDAH, teve esta informação omitida pela mãe no questionário. Estes respondentes que não acertaram o diagnóstico dos filhos são os mesmos que, nas quatro primeiras perguntas do questionário, marcaram maiores quantidades de alternativas que expressam incerteza, variando entre “provavelmente sim” e “provavelmente não”. O número de questões que foram respondidas com as alternativas que expressam incerteza é de três questões para L610, duas questões para T813 e três questões para A915.



A seguir, está o gráfico indicando os responsáveis pela indicação do tratamento dos alunos elencados na pesquisa:

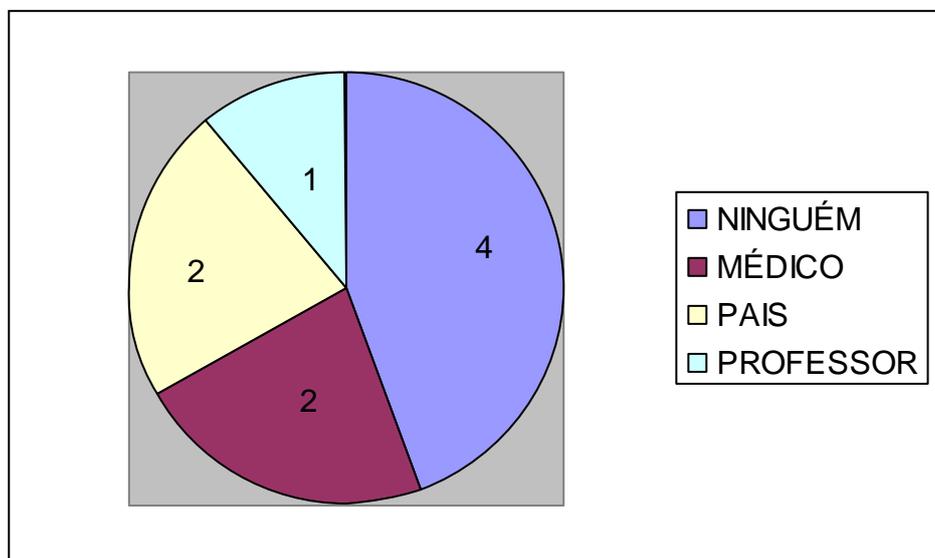


GRÁFICO 1: Responsáveis pela indicação do tratamento

Dos quatro pais que não responderam sobre quem indicou o tratamento para o filho, dois são aqueles que não souberam responder o diagnóstico do problema de aprendizagem, são os respondentes de T813 e A915. Os demais pais são os respondentes de dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (alunos J714 e E812), sendo necessárias apenas medidas estratégicas de ordem metodológica para a superação do problema, como mediação individualizada e apoio familiar, entre outras.

Em relação à procura de outros especialistas para o filho, seis dos nove pais responderam ter consultado mais de um, entre neurologista, psicólogo e psicopedagogo. Apenas três respondentes (alunos L610, T813 e A915) afirmaram não ter procurado outros profissionais. Porém, esses alunos são acompanhados pela equipe de apoio escolar composta por psicóloga, psicopedagoga e pedagoga.

Sobre a participação dos alunos no contraturno escolar, momento em que aspectos da aprendizagem são reforçados pela utilização do lúdico, houve a frequência de seis alunos, sendo três (L610, V611 e F814) com frequência de um ano e três alunos (J714, K812 e A915) com frequência de um semestre. Na avaliação dos pais, apenas dois (respondentes de L610 e V611) afirmaram ter sido negativa a participação do filho no



contraturno, com o argumento de que era muito cansativo acordar cedo. O contraturno escolar é realizado uma vez por semana das oito às dez e meia da manhã.

Na opinião de oito pais, a escola se preocupa em favorecer o desenvolvimento global de seus filhos. Entre as atividades citadas estão monitorias de matemática, projetos de Ciências, campeonatos esportivos, feiras culturais, entre outras. Apenas o respondente de V611 afirmou estar insatisfeito com a qualidade do ensino oferecido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, é possível observar que a escola tem uma postura comprometida com o processo de inclusão. Os alunos recebem aulas de contraturno, monitorias, mediação individualizada e condições específicas para a realização de provas, acompanhamento psicológico e psicopedagógico, além de atividades que promovem integração entre os alunos, como feiras culturais, campeonatos esportivos, entre outras. No que tange a equipe docente, como nenhum professor dos anos finais do Ensino Fundamental possui formação em educação especial, a orientadora oferece meios para esses professores atenderem de forma mais específica os alunos de inclusão.

Por ser uma escola pequena, existe considerável número de alunos com necessidades educacionais especiais, são 14,55%. Este dado pode ser determinante para a escola no sentido de desenvolver ações para esses alunos acompanharem os estudos. E, ainda, observando a forma de inclusão praticada, é possível concluir que a escola defende a inclusão total. Afinal, todos os alunos do mesmo ano convivem na mesma sala de aula do ensino regular, como foi explicitado na TABELA 1.

Por fim, em relação ao papel da família, pôde-se observar seu engajamento frente ao processo. Da amostra considerada, a maioria dos pais – seis dentre nove – soube falar o diagnóstico do filho, bem como as principais dificuldades do mesmo em relação aos estudos. Além disso, de cinco alunos que receberam indicação para realizarem o tratamento, duas indicações foram da própria família. Isso pode significar que os pais estão cada vez mais informados e preocupados em garantir melhores condições de desenvolvimento aos filhos.



REFERÊNCIAS

CIASCA, S. M. (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. 4. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FONSECA, V. da. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. **Revista. psicopedagogia.**, São Paulo, v. 26, n. 81, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 ago. 2012.

GALLO, Alex Eduardo; ALENCAR, Juliana da Silva Araújo (Org.) CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ Núcleo de Educação a Distância. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. Maringá: [s.n.], 2011.

MARTÍN, P. S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiências de inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Tradução de Joaquim Colôa Dias, Maria Bibiana Magalhães, David Rodrigues. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 149-155.

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-559, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

MORI, N. N. R. Segregação, integração/inclusão escolar: a educação de pessoas com necessidades especiais. In: Aparecida Meire Calegari-Falco. (Org.). **Sociologia da Educação**: olhares para a escola de hoje. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009, v.1, p.113-125.

SAMPIERI, R. H.; LUCIO, P. B.; COLLADO, C. F. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÁNCHEZ, J-N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. et al. **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.