

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Regina Celia Fernandes de Salvo

NECESSIDADES EDUCACIONAIS SINGULARES

Belo Horizonte

2012

Regina Celia Fernandes de Salvo

NECESSIDADES EDUCACIONAIS SINGULARES

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Aprendizagem e Ensino, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Libéria Rodrigues Neves

Belo Horizonte

2012

Regina Celia Fernandes de Salvo

NECESSIDADES EDUCACIONAIS SINGULARES

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Aprendizagem e Ensino, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Libéria Rodrigues Neves

Aprovado em ____ de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Libéria Rodrigues Neves – Faculdade de Educação da UFMG

Maria Alice Moreira Lima – Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

À minha filha que é para mim uma inesgotável fonte de inspiração e perseverança.

À minha orientadora, Libéria Rodrigues Neves, pelo incentivo, carinho e compreensão, sempre ajudando para que concluísse meu trabalho.

Aos colegas do curso de pós-graduação, pelo convívio, incentivo e amizade.

Aos docentes do curso, pela competência e ética profissional com que ministraram suas disciplinas e que contribuíram muito para minha formação profissional.

À direção da escola Municipal Henriqueta Lisboa por proporcionar a realização desse trabalho.

Ao aluno e sua mãe que aceitaram participar e favorecer a realização dessa pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização desse trabalho.

Os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente trabalho se refere a um Plano de Ação desenvolvido junto à temática da educação inclusiva. Pautou-se num estudo de caso a partir de entrevista semiestruturada realizada com um aluno diagnosticado com Síndrome de Irlen e com sua mãe. Os aspectos destacados reverenciaram a necessidade de se escutar o educando na sua complexidade, na sua singularidade; chamando atenção para a necessidade de se pensar instituição escolar e educadores como capazes de construir um outro olhar e uma outra relação mais afetiva e efetiva no processo de aprendizagem; atentando-se não somente para as necessidades educacionais especiais desses sujeitos, como também para as necessidades educacionais singulares.

Palavras-chave: educação inclusiva, singularidade, aprendizagem.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. Introdução..... | 7 |
| 2. Necessidades especiais e ambiente escolar..... | 11 |
| 2.1 Política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte..... | 12 |
| 2.2 Um olhar para a singularidade..... | 13 |
| 2.3 Características da Escola Municipal Henriqueta Lisboa | 16 |
| 2.4 Na Escola Municipal Henriqueta Lisboa..... | 18 |
| 3. O Plano de Ação..... | 19 |
| 3.1 Síndrome de Irlen: um estudo de caso..... | 20 |
| 3.2 Descrição da entrevista feita com a mãe do aluno..... | 22 |
| 3.3 Descrição da entrevista feita com o aluno..... | 25 |
| 3.4 Algumas considerações..... | 28 |
| 4. Considerações finais..... | 30 |
| 5. Referências | 32 |

1. Introdução

A temática da educação inclusiva é alvo de tensões e debates que convocam educadores, gestores e familiares para pensarem as melhores alternativas para a efetividade nos processos de ensino-aprendizagem de sujeitos que apresentam algum tipo de necessidade educativa especial.

Partindo de uma demanda pessoal e profissional, isso enquanto mãe e educadora, surgiu a necessidade de compreender como o número crescente de alunos(as) com condições especiais de saúde, muitas vezes apresentando dificuldades acadêmicas, sociais e emocionais, podem ser acolhidos considerando-se sua singularidade - com suas necessidades educacionais cognitivas e subjetivas.

Surgiu então o interesse em se realizar um Plano de Ação que consiste na investigação acerca de quais seriam as necessidades educacionais singulares dos educandos que apresentam algum tipo de doença crônica¹ ou mesmo alguma condição especial de saúde. E, partindo dessa investigação, destacar a atuação dos educadores no que se refere ao aprendizado e à socialização desses sujeitos na escola.

De acordo com Eliana Roldão dos Santos Nonose, em sua dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, intitulada “Doenças crônicas na escola: um estudo das necessidades dos alunos”:

É calculado que 4,4 milhões de crianças, ou 65% dos menores de 18 anos, tenham uma condição crônica bastante severa a ponto de interferir na participação em atividades normais como na escola (NEWACHECK; HALFON, 1998) e um milhão de crianças está se tratando de uma doença crônica que limita suas habilidades para frequentar a escola (THOMPSON; GUSTAFSON, 1996). (NONOSE, 2009, p. 18).

Muitos são os esforços por parte das escolas para oferecer condições efetivas de aprendizagem para esses alunos. Buscam-se recursos, parcerias, formação e acompanhamento. Mas cabe destacar que nem sempre se busca uma escuta dos sujeitos da inclusão, no que se referem aos seus anseios, expectativas, necessidades e desejos.

¹ Doença que não é resolvida num curto espaço de tempo; de evolução prolongada, permanente e para as quais não existe cura, mas estabilização. Tais como hipertensão, asma, diabetes, AIDS, doenças autoimunes entre outras.

[...] no ambiente escolar sejam mantidas relações, atitudes e comportamentos positivos que assegurem à criança/adolescente com uma condição crônica a sua manutenção no ambiente escolar. Daí a importância do diálogo constante com a família desse aluno para que vínculos de confiança sejam conquistados e dessa forma proporcionar condições de uma educação inclusiva. (SHIU in NONOSE, 2009, p.74-75)

O ponto de partida para esse Plano de Ação foi a busca por referências bibliográficas que tratassem da temática da educação inclusiva no que se refere às doenças crônicas. A busca realizada junto às redes sociais me deparou com a dissertação citada acima (NONOSE, 2009), a qual significou a referência base deste trabalho, inclusive me direcionando a buscar referências complementares.

Este foi meu primeiro contato com a literatura sobre o tema da inclusão. Embora o tema, no cotidiano, já estivesse presente em minhas reflexões a partir de minha experiência na vida pessoal e profissional; uma vez que cada vez mais a demanda da educação inclusiva é percebida na escola onde trabalho. O estudo da dissertação confirmou o quanto o assunto é atual e pertinente.

NONOSE (2009) buscou investigar, em seis escolas de um município localizado no noroeste do Paraná, sendo três estaduais e três municipais, como as questões relacionadas à saúde interferem no dia-a-dia da criança-adolescente no ambiente escolar e sugere, através de uma vasta fundamentação teórica (revisão literária e citações bibliográficas), contribuições para desenvolver uma educação inclusiva.

Tratou-se de uma pesquisa quantitativa constatando uma prevalência de 60% de educandos com uma ou mais condições crônicas de saúde; e também de uma pesquisa qualitativa indicando a necessidade de investimentos na formação profissional, além da interface da escola com os serviços de saúde e comunidade para a efetivação de uma educação de qualidade. Como descrito no próprio trabalho: “um estudo exploratório e descritivo, de abordagem quanti-qualitativa”.

Minha identificação com tal dissertação foi muito pessoal, encontrando nela reconhecimento e respostas para minhas indagações pessoais e profissionais. Porém, para além da identificação que me colocou a trabalhar, descobri durante todo o processo que a escuta do sujeito gera grandes surpresas, revelando elementos da esfera emocional no que se refere à relação parental e à relação com a escola, gerando oportunidades de diminuir a desigualdade em meio ao todo homogêneo.

Embora o trabalho de NONOSE (2009) traga elementos teóricos relevantes, senti falta de entrevistas com os educandos; ou seja, da palavra desses sujeitos da inclusão. As representações que crianças-adolescentes fazem sobre as questões de saúde influenciam muito no seu modo de agir. Escutar permite dar oportunidade para que a criança-adolescente expresse como organiza e experimenta suas questões subjetivas relacionadas à condição crônica de saúde.

A relatividade de como a criança-adolescente enxerga, entende, elabora, compreende suas questões de saúde são citadas pela visão dessa autora e dos autores presentes na revisão de literatura e citações bibliográficas, quando descreve os aspectos emocionais relacionados à doença crônica na infância, bem como a relação da criança com essa situação e com sua família. Aspectos que, no meu entendimento, estão ligadas à subjetividade e singularidade de cada um.

Os recursos psicológicos dos genitores, da própria criança e a estrutura familiar interagem e podem contribuir para a adaptação à doença. Por vezes, o desajustamento da criança pode estar mais relacionado com o modo como a família lida com a criança do que com os comportamentos da criança em si. (WALLANDER; VARNI, 1998). (NONOSE, 2009, p. 32).

A conclusão da dissertação contempla o ponto que me move; o qual culminou na escolha e realização deste Plano de Ação:

Concluiu-se que há necessidade urgente de uma maior articulação entre os responsáveis pelos setores da educação, da saúde e representantes da comunidade no sentido de refletir e debater as temáticas da Educação e da Saúde e, sobretudo, a relação entre os dois campos. Tal articulação irá contribuir para a construção de uma concepção mais integrada e crítica da Educação, capaz de nortear ações coletivas integradas e planos de cuidados específicos aos estudantes com necessidades de saúde. Deve-se permitir o acesso e garantir permanência para todos os educandos, mesmo àqueles que apresentam grande desvantagem, modificando atitudes discriminatórias e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. (NONOSE, 2009, p. 91)

Partindo dessas questões, decidi por investigar, a partir da metodologia de Estudo de Caso, as necessidades e estratégias educacionais adquiridas por um educando diagnosticado com uma doença crônica. Para tal, foi eleito um aluno da Escola Municipal Henriqueta Lisboa, escola em que atuo como educadora. Partiu-se de observações, pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas, direcionadas ao mesmo e à sua mãe; com o intuito de se pensar o processo de inclusão a partir do olhar e das palavras desses sujeitos.

Desse modo, tendo como objetivos específicos:

- Pesquisar o processo de identificação do aluno portador de uma doença crónica na Escola Municipal Henriqueta Lisboa e sua interface com o setor da saúde.
- Identificar, através de entrevista com a mãe, as necessidades e o apoio educacional a familiares deste aluno.
- Identificar, através de entrevista com o aluno suas necessidades educacionais singulares.

2. Necessidades especiais e ambiente escolar

O termo necessidades educacionais singulares surgiu a partir do meu interesse pelo tema NEE – necessidades educacionais especiais que se destaca hoje no mundo e no Brasil pela efetivação do direito de todos à educação. O que pode ser verificado a partir dos marcos político-legais da educação especial – na perspectiva da educação inclusiva, publicação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art3o., inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208 - Marcos Político Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2010, p. 11).

Ainda nesse documento, temos acesso ao desenvolvimento das ações no que se refere ao nosso país:

O Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, no direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (Marcos Político Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2010, p. 07).

Necessidades educacionais singulares – NES, assim denominadas nesse trabalho, abrange então um público de alunos que não tem uma necessidade especial educacional – NEE ou deficiência, mas apresenta “perturbações de saúde que persistem por longos períodos de tempo, podendo se estender ao longo de toda vida (EISER, 1990)”.

De acordo com meu estudo bibliográfico, na área da inclusão, a literatura específica sobre esse trabalho ampliou e complementou meu entendimento a partir do momento em que contempla também os educandos com necessidades educacionais singulares.

2.1 Política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A Revista Política Educacional Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência – Princípios e Orientações, publicação de 2007 da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação e Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, expõe, com excelência, respaldada por movimentos educacionais e sociais em todo mundo, que padrões de aprendizagem e de educando não contemplam mais nossa realidade social; e que a educação inclusiva é mais do que um novo enfoque na educação de pessoas com deficiência, tratando-se, sobretudo do direito de todos os sujeitos ao convívio social e ao direito ao aprendizado que esse convívio proporciona:

Trata-se de um redimensionamento da educação de qualidade, visando à garantia de acesso, permanência, participação, desenvolvimento humano de todos: negros, brancos, índios, nômades, populações distantes, ricos e pobres, moradores de morros e moradores de bairros nobres, pessoas negras e com deficiência, pessoas brancas e com deficiência, de culturas diversas... Enfim, será reconhecendo a diversidade que compõe a sociedade humana e reconhecendo-nos uns aos outros como cidadãos de direitos e com direito à própria identidade que poderemos planejar estratégias de promoção de desenvolvimento social e humano e superar os mecanismos históricos de exclusão social. (SMED, BH, 2007, p. 06)

Enfim, além de tornar as reivindicações dos movimentos sociais públicas, cada um de nós deveremos ajudar a mudar atitudes perante aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e singulares e aqueles que não estampam sua diferença ou sua singularidade, para garantir a qualidade de acesso e permanência na Escola.

Valorizar a pluralidade, a singularidade da formação humana e as diferentes formas de aprendizagens.

A proposta da Escola Plural, em si, já aponta para o respeito à pluralidade humana, sobretudo agrupada num projeto de escola para todos. Hoje na RMBH encontram-se várias ações que buscam a garantia do direito ao acesso e permanência na escola para toda a pluralidade proveniente de aspectos físicos, intelectuais, sensoriais e sociais.

2.2 Um olhar para a singularidade

Vários estudiosos da educação já pronunciaram que existe uma grande defasagem entre a teoria e a prática pedagógicas.

A psicologia é uma das ciências aplicadas à educação que contribui para se pensar a prática educativa atenta às diferenças individuais.

Vygotsky foi um dos autores que mais revelou esta faceta mutante do aluno. Ele desejava construir uma “Pedologia”, isto é, uma nova ciência para estudar a criança. Uma ciência multifacetada composta por aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Uma ciência que seria a síntese de outras. Uma ciência que traria uma imagem mais precisa do processo de funcionamento da criança”. (MRECH, 2002, p. 07)

O livro Educação e Psicanálise: novos operadores de leitura, de Leny Magalhães Mrech, me remete a pensar que existe a possibilidade de aliar teoria e práticas pedagógicas acolhendo concepções da psicanálise lacaniana, da antropologia, sociologia, filosofia, dentre outras, estabelecendo um processo dinâmico de aprender a aprender, direcionado à singularidade de cada um.

O que estaria levando os especialistas e os professores a apresentarem prática imprecisa e teorização pouco elaborada? Acreditamos que isso não aconteça ao acaso. É que eles não se dão conta do envoltório que tece a Pedagogia e que determina a sua forma de estruturação singular. Eles não percebem que a Pedagogia é estabelecida através da linguagem e da fala. Os seus contornos ficam imediatamente atrelados à própria constituição desses fatores. São eles que lhes determinam os rumos e a composição. Em suma, a teoria e a prática pedagógicas são efeitos da linguagem e da fala. A primeira revela-se como um discurso estruturado e a segunda como um discurso em estruturação. (MRECH, 2002, p. 04).

As teorizações prévias estabelecidas pela Pedagogia acarretariam então uma inadequação entre teoria e prática impossibilitando a aproximação do sujeito aluno. O que contribui para um olhar do educador limitador da aprendizagem quando transforma o sujeito em objeto e silencia sua singularidade.

Com isto, faz-se a crítica a um modelo de desenvolvimento de criança geral, para estabelecer que cada criança – aluno – se constitui de uma determinada forma. É preciso que o professor a escute para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com crianças em geral. É preciso estudar uma a uma. (MRECH, 2002, p. 07).

A partir das contribuições da psicanálise à educação, Mrech (2002) destaca a necessidade de um novo olhar do professor sobre o aluno, salientando que este primeiro assim assumiria também um novo papel na reconstrução da relação entre ambos (professor/aluno), priorizando contextos complexos da vida do educando através da linguagem e da fala para superar processos resistenciais e estabelecer um saber efetivo. Para tal, esclarece:

É não tomar aquilo que foi dito como tendo um único sentido, uma única significação. É entender a linguagem e a fala como processos em constante movimento, e não transformá-los numa língua morta, já previamente identificada pelo professor, a partir da sua própria cadeia de símbolos e imagens. (MRECH, 2002, p. 10).

No contexto escolar, talvez fosse importante atentarmos para o uso que se faz dos estereótipos e para os preconceitos que se tem sobre os sujeitos que nos chegam nomeados a partir de laudos e diagnósticos advindos dos diversos campos do saber médico. Fato muitas vezes pouco discutido nos cursos de formação de professores, contribuindo para a permanência de um pensar tradicional sobre o aluno e sobre o aprender.

Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, de como deveriam atuar. Imagens que eles acreditaram. Imagens que eles validaram como reais. O que eles não perceberam, ou perceberam e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar. (MRECH, 2002, p. 24)

Mrech (2002) convoca as contribuições da psicanálise acreditando possibilitar uma formação capaz de quebrar imagens, preconceitos, estereótipos e estigmas dos alunos e Escola, incluindo, desse modo, também aqueles com necessidades especiais advindas de questões congênitas ou contingenciais. Afirma:

Há na Educação Inclusiva e na perspectiva psicanalítica a introdução de um outro olhar. Uma maneira nova da gente se ver, ver os outros e ver a Educação. De se aprender a conviver com as diferenças, as mudanças, com aquilo que está além das imagens. Uma maneira da gente apostar no outro. (MRECH, 2002, p. 28).

A Escola pode ter como suporte positivo a aplicação da psicanálise à educação para o resgate dos saberes docentes e da construção de uma nova relação educador e educando, docente e discente. O campo de observação do

professor é privilegiado, porém buscar a razão, ou a explicação do sintoma que o aluno está vivendo é outra coisa. Talvez, partindo de um ponto de não saber, de indefinição, possamos apreender algo do sujeito que nos surpreenda e que o permita encontrar saídas para seus impasses de modo singular.

2.3 Características da Escola Municipal Henriqueta Lisboa

Para esse Plano de Ação, elegeu-se a Escola Municipal Henriqueta Lisboa; escola em que trabalho atualmente fora de sala, ocupando, portanto uma posição privilegiada para a observação do cotidiano. Cabe inicialmente descrever esse espaço que abriga o sujeito pesquisado.

A escola foi inaugurada em 1990 e faz parte da Regional Nordeste. Situa-se no bairro Fernão Dias, próximo ao Minas Shopping, entre o bairro São Marcos e a Vila Penha. Está numa localização privilegiada, arborizada e com amplas salas de aula, numa área de 7.000 m². Acima da escola foi construído recentemente, um parque ecológico, o qual era demanda antiga da comunidade.

A escola tem três blocos distintos. No primeiro localiza-se a cantina, (anexo a ela o banheiro e vestiário para os funcionários) e no segundo piso, cujo acesso é feito por rampas, estão as 15 salas de aula e a sala da coordenação. Neste bloco existem 02 banheiros para os alunos. Cada sala de aula possui seu próprio armário, (como closet). Estes armários são usados pelos professores do 1º. e 2º. Ciclos.

No segundo bloco, com dois pisos, estão as salas de Educação Infantil, a sala da coordenação infantil, o laboratório de informática, uma brinquedoteca, a sala do AEE (atendimento educacional especializado) e uma sala ampla, multiuso. No mesmo bloco ficam os armários da Escola Integrada², nos corredores próximos ao AEE e à sala multiusos. A coordenação da Escola Integrada também fica nesse bloco.

Anexo ao segundo bloco está o ginásio coberto com vestiários feminino e masculino atualmente em reforma. Paralelamente ao ginásio, há uma quadra de vôlei e uma quadra de futebol, ambas descobertas.

Existe, ainda, outro bloco de salas, localizado no térreo, (onde funciona a parte administrativa da escola), composto por um auditório, uma biblioteca polo, sala da diretoria, sala dos professores, sala do caixa escolar e uma sala de reuniões, com computador e armários de aço destinado aos professores do 3º. Ciclo.

Neste bloco há dois banheiros para professores e funcionários administrativos, e logo na entrada situam-se os banheiros dos alunos. Defronte à

² Programa de ampliação da jornada educativa em que os alunos desenvolvem, no contra turno, atividades de lazer, arte, cultura e aprofundamento pedagógico.

sala dos professores existe uma área aberta, para recreação dos alunos da Educação Infantil e da Escola Integrada. Existem também dois estacionamentos, paralelos ao bloco administrativo.

A Escola Municipal Henriqueta Lisboa atende crianças e adolescentes dos bairros São Marcos, Dom Joaquim, Maria Gorete, Palmares, Santa Inês, Goiânia, União, Pirajá, Fernão Dias, dentre outros. Em dois turnos, oferece o Ensino fundamental e a educação infantil.

A escola não se distingue das outras quando se trata de relações conflituosas entre professores e alunos e entre os próprios educandos, e faz um bom uso das políticas e programas educacionais implementados pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Mantem os projetos: Floração, Escola Integrada, PIP – projeto de intervenção em Português, PIM – projeto intervenção em Matemática, AEE – atendimento educacional especializado, PEA – projeto escola aberta.

A adequação progressiva dos espaços físicos permite boa circulação de todos os alunos.

2.4 Na Escola Municipal Henriqueta Lisboa

No início do desenvolvimento do meu trabalho na escola, antes de definir qual (quais) seria(m) meu(s) sujeito(s) de pesquisa, observei uma atividade de recreação da educação infantil (na sala de recreação), de dois irmãozinhos diagnosticados com distrofia muscular³.

No relato da acompanhante dessas crianças e durante minha observação, pode-se constatar como a interação social proporciona o desenvolvimento humano. Os dois estavam cada um em um velotrol brincando, circulando à vontade. Como na maioria dos casos de interação entre irmãos, o menor era incentivado pelo maior imitando-o, repetindo suas ações, seguindo-o, acompanhando seus movimentos. Dando-nos provas de que aprendemos uns com os outros, trocando, transformando, percebendo tanto os outros quanto o mundo à nossa volta – independente das nossas possibilidades e limitações.

No dia 05/06/2012, o irmão mais velho veio visitar a biblioteca (não pôde ir para a atividade de recreação externa por não poder participar de atividades físicas), disse gostar muito da escola e se interessou por vários livros. Folheava alguns e escutava atentamente a leitura feita por sua acompanhante, a qual se mostrava muito dedicada. No espaço da biblioteca é possível observar mais tranquilamente os alunos, bem como conversar com os mesmos.

No mesmo dia tive a oportunidade de conversar com a acompanhante dos alunos do 3º. Ciclo e colher seu relato acerca das dificuldades encontradas e os impressionantes casos de superação.

Outro aluno adolescente, com baixa visão, frequenta esporadicamente a biblioteca, sozinho ou acompanhado pelos colegas. Já tive a oportunidade de vê-lo algumas vezes sentadinho folheando um livro.

A biblioteca da escola onde trabalho é um espaço privilegiado para a socialização, interação e inclusão dos alunos. O projeto “venha pra roda”, colocado em prática por “tia Carminha” acontece na Escola Municipal Henriqueta Lisboa através da contação de histórias e tem como objetivos: incentivo à leitura; resgate dos contos de fadas; histórias e lendas do nosso folclore.

³ Degeneração progressiva do tecido muscular e hipotonia.

3. O Plano de Ação

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo porque contempla informações qualitativas surgidas no contexto social.

Com as novas demandas educativas, surge a perspectiva de se investigar as relações sociais estabelecidas por nós seres humanos no campo de atuação da pesquisa social, através do estudo de caso.

No caso deste estudo priorizei o aspecto educacional, ou seja, a compreensão da ação educativa.

Foi sugerida por minha orientadora, enquanto instrumentos metodológicos para o estudo de caso, a entrevista semiestruturada; deixando os entrevistados mais livres para a conversa do que presos às respostas formuladas. Assim tive a oportunidade de ofertar a palavra aos sujeitos e ouvir o que estes tinham a dizer. E, desse modo, pude me surpreender, pois havia espaço para a escuta sem ideias pré-formadas, as quais poderiam inviabilizar a percepção do que lhes é singular.

O desejo e a necessidade do aluno, explicitados no decorrer do trabalho, me permitiu enxergá-lo cada vez mais como um sujeito capaz de entender, elaborar e reinventar sua vida; as conversações proporcionaram tal possibilidade.

A entrevista aberta dá margem a escutar dos sujeitos, coisas particulares, as quais, muitas vezes, não conseguimos ouvir.

3.1 Síndrome de Irlen: um estudo de caso

O desenvolvimento do meu estudo de caso na escola começou com várias conversas com acompanhante do AEE que me apresentou a acompanhante de sala de dois alunos irmãos (já referidos anteriormente). Contavam com 06 e 04 anos e cursavam a educação infantil.

Hesitei em realizar o trabalho junto aos mesmos pelo fato de eu ter formação direcionada para trabalhar com alunos adolescentes do 3º. Ciclo de aprendizagem. Fato que talvez pudesse me gerar dificuldade na condução da entrevista.

Pensei então em direcionar o trabalho a um aluno do 3º. Ciclo, com baixa visão. Entretanto, pelo fato de seu caso entrar muito mais no rol das deficiências e não das doenças crônicas, decidi por solicitar à direção a indicação de um no perfil que eu procurava. Conheci então um aluno, no 3º. Ciclo, diagnosticado com Síndrome de Irlen.

A Síndrome de Irlen⁴ – que recebeu o nome da Dra. Helen Irlen, psicóloga americana responsável pela descoberta e pelos estudos internacionais sobre o assunto – está relacionada à desorganização, no cérebro, das informações recebidas pelo sistema visual. Sua causa é a sensibilidade a certas ondas de luz, o que provoca, por exemplo, distorções no material de leitura e escrita, resultando em menor qualidade no desempenho escolar e de vida. Pois produz desfocamento, distorções do material gráfico, inversões de letras, trocas de palavras, perda de linhas no texto, desconforto nos olhos, cansaço, distração, sonolência, dores de cabeça, enxaqueca, hiperatividade, irritabilidade, enjoo e fotofobia, tudo isso após um intervalo relativamente curto de esforço despendido no processamento das informações visuais. Não possui cura, mas sim alguns recursos que podem melhorar a qualidade de vida dos sujeitos portadores da síndrome.

Recebi informações escritas através da coordenação e o telefone da mãe para marcarmos um encontro. Ela foi muito solícita, simpática, acessível e sensível, aceitando prontamente o convite para conversar e contribuir para o desenvolvimento do meu trabalho. O seu filho também foi receptivo.

⁴ <http://irilenbrasil.com.br>

A seguir será apresentado o caso de um aluno da escola onde trabalho, do 3º. Ciclo, que foi diagnosticado com síndrome de Irlen.

3.2 Descrição da entrevista feita com a mãe do aluno

A mãe foi convidada a participar do meu Plano de Ação, concedeu-me uma entrevista e falou sobre os problemas de seu filho em relação à Síndrome e à escola. Conversamos aproximadamente duas horas, mas por minha falta de habilidade com o gravador só consegui gravar dezoito minutos da nossa conversa (ela permitiu a gravação). Consegui uma sala para que pudéssemos conversar a sós e ela foi muito simpática, falou muito de sua vida, seu relacionamento com os filhos e das dificuldades encontradas pelo seu filho (foco do meu estudo de caso) com o aprendizado. Foi uma conversa tranquila e agradável, ela se dispôs a colaborar e até me presenteou com o filme “Como estrelas na terra toda criança é especial”.

Ao longo da conversa, relatou que ele sempre teve problemas com a aprendizagem, desde pequeno. Ela o ajudava muito, mas ele sempre foi distraído na escola. Segundo ela: “não podia passar um mosquito que ele se distraía”.

Chamou-me muita atenção a história que contou sobre o estudo que o filho fez sobre o ciclo da água. A professora ensinou, a mãe estudou em casa com o filho, mas na hora de fazer a prova escrita ele fez tudo errado. Então a mãe foi até a escola para que ele pudesse explicar com suas palavras o que havia aprendido sobre o tema (o ciclo da água) e ele explicou tudo direitinho, conseguindo assim a média na prova. Mesmo assim as dificuldades foram aumentando.

Estudou primeiro no colégio Tiradentes, em outra cidade; depois vieram para Belo Horizonte onde enfrentou muitos problemas na primeira escola municipal que estudou. Muitas foram as histórias tristes que o envolveram nessa escola; até polícia chamaram para ele. Esse fato merece destaque uma vez que aponta como o comportamento pode ter diversas interpretações quando este não é convocado a falar de seu ato⁵.

Ao longo da conversa, surgiram também relatos de histórias mais leves. Contou que certa vez, quando tentava ensinar o filho em casa, gritava tanto com ele que quem acabou aprendendo o conteúdo foi o vizinho. Este, que prestava atenção

⁵ Termos como desobediência, ato infracional, desacato, indisciplina, desrespeito tem cada um seu significado e encaminhamento legal. Medidas devem ser tomadas em cada uma das instâncias adequadas para que não ocorra desqualificação profissional. Dentro da instituição escolar o Plano Político Pedagógico deverá normatizar as ações de todos, amparar a comunidade escolar e prever sanções quando necessárias.

neles, quando foi fazer uma prova, lembrou e acertou tudo o que ela tentou ensinar ao filho.

Ela suspeitou da síndrome através da sua irmã, tia do adolescente, que faz o curso de pedagogia e que, após assistir a uma palestra sobre a síndrome de Irlen, sugeriu que a mãe o levasse a uma consulta.

Depois de muito insistir no aprendizado do filho, conseguiu levá-lo a uma consulta no Hospital de Olhos de Belo Horizonte onde foi diagnosticada a síndrome de Irlen aos treze anos de idade. Ficou feliz por descobrir algo que pudesse explicar o fracasso escolar do filho, mas angustiada por não ter condições de adquirir os recursos de apoio para aliviar os sintomas; como por exemplo, o filtro (óculos apropriado para quem tem a síndrome). Mas também relata que sentiu medo do filho acomodar com o diagnóstico e não se esforçar mais nos estudos.

Ele não apresenta bons resultados na escola e está repetindo o 2º. Ano do 3º. Ciclo. Depois do diagnóstico, não utilizou os recursos de apoio, ou por falta deles (não tem o filtro/óculos com lentes apropriadas), ou por falta de vontade (a lâmina/orvelay; que tem, mas não é usada).

A mãe está satisfeita com a atual escola de seu filho, apesar de estar repetindo o ano e de provavelmente persistir a retenção no 2º. Ano do 3º. Ciclo. Sente-se feliz por seu filho não ser uma pessoa agressiva, definindo-o como um menino tranquilo que convive bem com sua questão crônica (Síndrome de Irlen).

Diz ter um bom relacionamento com o filho e entendê-lo, pois também é portadora da Síndrome descoberta recentemente. Recorda que também não foi boa aluna quando criança, tendo muitas dificuldades até que desistiu de estudar, abandonando a escola.

Revelou haver mais casos em sua família de pessoas com a Síndrome. Falou sobre dois sobrinhos: um militar “que se esforça para ficar na média”, [...]“tirou carteira de motorista em Lagoa Santa e fez concurso público em Almenara para conseguir vaga aqui em Belo Horizonte. Tudo para facilitar mais a sua vida”. E outro sobrinho que é mais novo que o seu filho e bem mais esforçado que ele. Todos com o diagnóstico de Síndrome de Irlen.

Até o dia da entrevista, 19/03/2012, não considerava que seu filho se esforçava nos estudos. Diz que desde que foi diagnosticado este “se debruçou sobre ela” e não se esforçou mais. Diz várias vezes que entende a Síndrome do filho

porque ela também tem. Que sentiu aliviada quando conseguiu diagnosticar o problema do filho, saber o que ele tinha de fato; embora se angustie com o fato de não poder lhe oferecer os recursos de apoio.

Finaliza nossa conversa (a gravação) dizendo que a médica do Hospital de Olhos “foi a descoberta”; no sentido de ter feito o diagnóstico correto, já que tinha passado por várias especialidades com seu filho, inclusive neurologista, e não se tinha detectado nada.

Demonstra na nossa conversa uma admiração muito grande por um dos sobrinhos que tem a Síndrome de Irlen e que é muito esforçado. Ela deixa por fim entender que as dificuldades de seu filho estão no fato de ter a Síndrome mas não ter interesse em se esforçar.

3.3 Descrição da entrevista feita com o aluno

Foram feitos dois encontros com o aluno para conversarmos sobre suas dificuldades e necessidades para aprendizagem. Está na escola deste o 7º ano; atualmente repetindo o 8º ano (2º do 3º Ciclo). Afirma: “é ruim ter que repetir o ano”. Vai completar quinze anos este ano e quer fazer o teste para participar do programa Menor Aprendiz e trabalhar.

Sobre o diagnóstico da síndrome de Irlen: “foi bom” (foi bom saber que tem alguma coisa e que não é só a falta de esforço), embora tenha ficado triste por saber que também foi diagnosticado com dislexia. Diz que o diagnóstico não alterou nada no seu aprendizado no sentido de melhorar ou piorar seu rendimento escolar.

Quando perguntado se este ano vai ser aprovado diz que tem que se esforçar mais.

Com relação ao uso do filtro (recurso de apoio para quem tem síndrome de Irlen, um óculos), disse que ele não ajudaria em nada, que foi reprovado porque não se esforçou, porque “brincava muito o ano passado em sala de aula”.

Perguntei se facilitaria o professor passar para ele por escrito o que escreve no quadro e ele disse que não, “seria até pior”. Tem dificuldade às vezes com a letra do professor no quadro de giz (“letra embolada”), mas se o texto fosse repassado por escrito seria pior porque força para ler e a cabeça dói.

De acordo com o seu depoimento, quase todos os professores do ano passado são os mesmos deste ano e, segundo o aluno, todos eles acham que ele não vai mudar; que vai continuar bagunceiro, indisciplinado. Anotações de alguns professores:

“o aluno conversa e brinca durante as aulas, é desatento e não consegue concluir as atividades”; “muito agitado e não fez a atividade em sala” (naquele dia); “não trouxe o livro didático e não fez a atividade em sala” (naquele dia); “ao ser chamado atenção pelo seu péssimo comportamento, disse não ligar para o fato de repetir o ano novamente”; “não trouxe o livro didático” (naquele dia); “conversa muito, excesso de brincadeiras, escondeu a mochila do colega”; “o aluno tirou foto da colega em sala de aula, usando o celular”.

Entretanto disse gostar dos professores e ser bem tratado por eles. Disse gostar dos mesmos e que se sente ajudado por eles.

Finaliza a conversa reafirmando que foi bom descobrir o que tem e que os recursos de apoio, como filtro e *orvelay*, não fazem a diferença para melhorar o seu aprendizado; disse que “não ajuda muito”, mas quando lê frequentemente sente a vista embaralhada, dor de cabeça e enjoo.

Um mês depois, convoquei o aluno para outra conversa. Fui até sua sala e pedi licença à professora para que o aluno saísse para conversar comigo. Esta então pergunta se ele ia para coordenação.

Conversando novamente iniciei perguntando se sabia o que é uma doença crônica. Ao responder negativamente, expliquei-lhe e imediatamente respondeu categoricamente que não tem doença crônica; pois leva uma vida normal, e o filtro(óculos) não faz falta. Afirmou que sua convivência com os professores e colegas é normal e diz não apresentar nenhuma dificuldade, se sente ajudado pelos professores.

Destacou que gosta de todos os professores embora tenha certa preferência pelo professor de Educação Física: “ele é mais gente boa”; “conversa mais”; “prefiro ele mesmo”.

Em conversa descontraída com o professor de Educação Física, durante o recreio (horário do café) ele expõe espontaneamente um pouco da sua prática pedagógica:

“É necessária uma doçura enérgica; uma observação interna; observar o tratamento que é dado ao educando; sensibilidade para saber o momento certo de chamar atenção; profissionalismo sim e afeto mais do que antes e mais do que nunca”.

Podemos pensar a fala desse professor a partir das contribuições do pesquisador canadense Maurice Tardif quando escreve em seu livro *Saberes Docentes e Formação profissional*:

(...) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2011, p. 36)

Sobre os saberes experienciais, Tardif (2011) afirma que são aqueles que não provém de formação das instituições e nem dos currículos postos, são saberes

adquiridos e atualizados provenientes de uma outra aquisição e necessária à prática docente. São saberes práticos que se integram às atitudes docentes formando “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão”, uma cultura docente em ação.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, caráter de urgência. (TARDIF, 2011, p. 49-50).

Essas interações são mediadas por comportamentos, por maneiras de ser e a capacidades de todos “se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. Os saberes experienciais proporcionam relatividade ao contexto de trabalho dos professores e facilitam muito sua interação.

A disciplina que o aluno do meu estudo de caso acha mais difícil é a matemática embora goste da professora. Diz: “meus conceitos estão um pouco ruins, mas estou fazendo de tudo para melhorar”. Tem o recurso de apoio para quem tem Síndrome de Irlen, mas acha desnecessário usá-lo. “Precisa usar não, agora mesmo estava fazendo atividade numa boa”, diz ele.

Perguntei a ele se gostaria de dar algum recado aos colegas e aos professores que trabalham com alunos que apresentam algum tipo de doença crônica na escola, e ele disse: “tem recado não, normal”, “acho que deveria levar a vida normalmente”, “gostaria de estar na escola sem preconceito”. Não se sente discriminado, mas quando fala de preconceito refere-se aos alunos com NEE. Falou um pouco sobre os trabalhos que tem para fazer e disse estar se esforçando.

A fala do aluno repete o discurso da mãe quando diz que o que o impede de aprender e ser aprovado na escola é a falta de esforço e dedicação aos estudos. Diz que está tudo bem nos estudos, está melhorando, vai passar de ano, etc; entretanto, seu boletim de conceitos do primeiro semestre está abaixo da média. Segundo anotações dos professores, quando o aluno é chamado a atenção pelos conceitos baixos, diz não se importar em repetir o ano novamente.

3.4 Algumas considerações

O aluno reforça a fala da mãe quando diz que precisa se esforçar, confirmando a imagem, o olhar que ela lança sobre ele, de que não é esforçado (dedicado aos estudos).

A questão do aluno, para além do que concerne à Síndrome de Irlen, passam por aspectos que envolvem sua subjetividade, embora não tenha tantos elementos para fazer essa afirmação. Ele demonstra atitude positiva com relação aos seus resultados escolares, mesmo apresentando resultados negativos, parecendo querer saber algo sobre si mesmo. Tais constatações são possíveis a partir da oportunidade de conversar com esse sujeito sobre suas dificuldades.

Apoiando-se na teoria psicanalítica, podemos pensar as conversas como uma oferta da palavra para o sujeito, permitindo-o produzir uma associação, uma resignificação para a sua vida e uma possibilidade para a aprendizagem.

Trata-se de um adolescente que parece não querer chamar a atenção pelo fato de ser portador de uma doença crônica, uma Síndrome, a Síndrome e Irlen. Parece se importar menos em fazer parte do grupo dos alunos mal sucedidos na escola do que fazer parte dos que têm necessidades educacionais especiais - “acho que deveria levar a vida normalmente”, “gostaria de estar na escola sem preconceito”.

Minha constatação em relação ao meu estudo de caso é que o caminho a ser percorrido é longo. O sintoma (no caso, o fracasso) do aluno demonstrado através dos seus conceitos e repetência do ano pode, de certa forma, ser discutido por várias óticas: a mãe disse que não é esforçado; ele não reconhece a doença; os professores o definem como bagunceiro e indisciplinado; a coordenação o encaminha para a pesquisa como um aluno com NEE (Síndrome de Irlen).

A mãe se alivia com o diagnóstico e lamenta não poder ofertar todos os recursos que a Síndrome demanda; ele diz não usar os recursos de que dispõe por não fazer a diferença na melhora de seu aprendizado.

As falas são contraditórias e a análise complexa. Mas o meu Plano de Ação é propositivo quando me coloco diante deste aluno para escutá-lo e percebo que não se trata apenas de dificuldades envolvidas nas características de uma Síndrome.

Mas em dificuldades outras, relacionadas a um diagnóstico, uma nomeação, uma diferença, uma marca que coloca para o sujeito uma questão em relação ao seu modo de estar no mundo. E este tem que inventar modos de lidar com isso. Esse garoto, por sinal, parece estar inventando um modo que lhe traz consequências na escola e na vida.

Nesse sentido, talvez esse Plano de Ação proponha a necessidade de se ofertar um espaço de fala para esse sujeito, ao longo de seu percurso escolar, de modo que este possa encontrar uma saída mais produtiva para si – usar os recursos, buscar ajuda para sanar as dificuldades, ou mesmo perceber quais são de fato suas possibilidades.

A falta de conversa sobre o assunto gera um desencontro marcado por posições diversas sobre o sujeito – tem doença crônica; é bagunceiro; não é esforçado; recusa os recursos; tem um diagnóstico que apazigua e angustia.

A Educação se apresenta como um processo em um movimento contínuo. O que possibilita a recriação da própria realidade social e educativa. Para nós, portanto, somos ao mesmo tempo agentes e consequência do processo educativo que estabelecemos. O que faz com que nós colhamos os próprios frutos que plantamos ao instituir a relação educativa. (MRECH, 2002, p. 29).

Saber o que pensa esse aluno sobre seu diagnóstico e seus processos de aprendizagem talvez oriente os professores no sentido de contribuir com orientação ao invés de segregar o sujeito numa posição identificada com algo que não faz laço com a escola.

Observar com critério e cautela os sistemas socioeconômicos e políticos que acabam estabelecendo regras de atuação inconsciente dos sujeitos para que se saiba em que direção o sistema vai. E em que direção iremos. Consequentemente acaba surgindo o Outro interno, que não o socioeconômico e político, mas aquele que gera um sintoma subjetivo, no caso o fracasso escolar e que transparece em suas atuações e procedimentos.

4. Considerações finais

Um dos principais objetivos desse trabalho é não gerar uma discussão patológica. A Síndrome de Irlen diagnosticada no aluno em questão é um dado, mais um dado sobre sua singularidade.

Um reposicionamento dos professores se faz necessário no trabalho coletivo e na intervenção pedagógica já que são os papéis que constroem a relação professor e aluno. Ser afetivo nesse papel e dar voz a esse sujeito (aluno(a)) para não silenciar sua singularidade.

Esse educando (estudo de caso desse Plano de Ação) apresenta necessidade educacional especial ou necessidade educacional diferenciada? Qual ou quais são essas necessidades? O discurso dele e de seu responsável é que me levará a confirmar ou não a proposta defendida de um olhar diferenciado, atento sobre educandos, que numa classe regular não apresentam aparentemente alguma necessidade educacional especial, mas acredito, devam ser acolhidos também para desenvolver cada vez mais uma sociedade inclusiva.

Considero esse trabalho o início de uma longa caminhada que começou anos atrás, mesmo antes de escolher o magistério como profissão e vocação. Como se tudo me fosse direcionado para este lugar onde estou para que eu refaça o caminho de volta e constate que a educação necessita, no meu ponto de vista, de um suporte de outras áreas do conhecimento. Nesse caso, encontrou-se suporte nas contribuições da psicanálise à educação. Esta é uma possibilidade.

Em uma das disciplinas desse curso, disciplina do núcleo de psicanálise, uma professora me disse com paixão e convicção que cada sujeito é único e que escutá-lo me dá condições de entendê-lo e de talvez poder oferecer algo para ajudá-lo. Ou simplesmente ouvi-lo e aceitá-lo a partir de um não saber sobre o mesmo – algo que possibilita que este sujeito invente um novo para si. Esse foi o aprendizado que levo para minha prática pedagógica – dentro ou fora de sala.

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. (TARDIF, 2011, p. 13).

No meu estudo de caso a fala do aluno muitas vezes foi incoerente em relação aos seus atos. O que ele sempre repetiu “preciso me esforçar mais”, “estou me esforçando”, “este ano vai dar para passar”, não condiz com seus conceitos abaixo da média exigida pela escola e com o olhar dos professores sobre ele. Uma professora escreveu: “ao ser chamado à atenção pelo seu péssimo comportamento, disse não ligar para o fato de repetir o ano”. Entretanto, não foi isso que ele afirmou durante uma das entrevistas.

A fala do educando parece indicar também que está procurando; tentando um terceiro caminho; ou outros caminhos que não sejam os extremos bom ou ruim. Um caminho do meio o qual ele ainda não encontrou. Para tal, talvez a combinação necessidade singular, saúde e subjetividade do sujeito precisam de uma afinação para que ele possa se desenvolver e conseqüentemente superar suas dificuldades.

É fundamental refletir sobre as relações interpessoais que ocorrem na escola e na sala de aula (professor x alunos e alunos x alunos). Muitas vezes estabelecer um ambiente favorável à conversação é mais produtivo do que a transmissão de conteúdos em uma situação desfavorável. As diferenças entre os sujeitos e a aprendizagem ficam comprometidas em um sistema educacional onde os programas e as estratégias são rígidos, preestabelecidos.

Um passo muito importante é deixar de rotular e classificar, negando-se a ordenar e explicar as pessoas pela simples atribuição de nomes, “diagnósticos” que servem para justificar a exclusão. A mera atribuição de um “diagnóstico” não ajuda a compreender a complexidade do sujeito. E isso se torna significativo quando nos reportamos a um grupo que pertence a uma instituição que insere normas como a Escola.

Isso me leva a concluir que os saberes docentes, as parcerias buscadas pelas instituições, necessitam ler nas entrelinhas das falas, buscar entender nos sintomas aquilo que impede o educando de viver melhor, desejar o aprendizado e construir uma nova relação com a vida, com os docentes e com a Escola.

Espera-se que o aluno(a) seja capaz de apreender o que o professor lhe transmite ao invés de receber instrumentos para construir o seu próprio conhecimento, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. Ou ainda: de acordo com suas necessidades educacionais únicas; suas necessidades singulares.

5. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

DEUS, Adélia Meireles; CUNHA, Djanira do Espírito Santos Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. Disponível em: < http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf >. Acessado em: 14 abr 2012.

IRLEN BRASIL (*site*). Disponível em: < <http://irlenbrasil.com.br> >. Acessado em: 21 mar 2012.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo, Pioneira, 2002.

NONOSE, Eliana Roldão dos Santos. **Doenças crônicas na escola: um estudo das necessidades dos alunos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2009.

PINTO, Isabel Cristina Ferreira Costa. **O aprendizado da escrita de texto no 3º. Ciclo**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SMED-BH. **Revista Política Educacional Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência Princípios e Orientações**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Gerência de Coordenação Política Pedagógica e de Formação, Núcleo de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Belo Horizonte, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.