



BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALGUMAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS EM JUIZ DE FORA

AMARAL, Marciliana Baptista¹

BARBOSA, Rita Petronilho.¹

JESUS, Sônia Cupertino de²

PENNA, Guilherme Aparecido²

TALMAS, Elismara Vaz²

RESUMO

Este estudo põe em evidência o desafio da implementação da Educação Inclusiva no Brasil desde o período Imperial. Traça um breve histórico para a compreensão do processo evolutivo da Educação Inclusiva e lança um olhar sobre algumas políticas de inclusão e as peculiaridades das pessoas com deficiência motora, cognitiva e sensorial no contexto escolar. Aponta algumas estratégias e relaciona conhecimentos teóricos com a realidade escolar em Juiz de Fora – MG. Apresenta uma breve análise de alguns dados estatísticos e explana que a Educação Inclusiva perpassará por um longo caminho.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study highlights the challenge of implementation of Inclusive Education in Brazil since the Imperial period. Traces a brief history for understanding the evolutionary process of Inclusive Education and takes a look at some inclusion policies and the peculiarities of people with physical disabilities, cognitive and sensory in the school

¹ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery de Juiz de Fora/MG.

² Professores da Faculdade Metodista Granbery de Juiz de Fora/MG.

context. Points out some strategies. Relates theoretical knowledge with the school reality in Juiz de Fora - MG. Presents a brief analysis of some small and statistical data. Explains that Inclusive Education, running through by a long way.

Keywords: Inclusive Education. School Inclusion. Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

A concepção de inclusão escolar é muito ampla e complexa. Em sua amplitude a inclusão não se restringe apenas à inclusão dos alunos com deficiência motora, sensorial ou cognitiva, mas se estende a todos os indivíduos no processo educacional.

Objetivamos neste artigo: analisar o percurso histórico conturbado da educação inclusiva buscando abordar os equívocos dos recursos pedagógicos contidos no processo inclusivo; compreender a legislação que assegura a inserção das pessoas com deficiência no âmbito educacional e social; estudar as novas concepções e realidade da inclusão escolar, pois, conforme Sodré *apud* Gadotti (2004, p.23) “todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político e social”.

Percebe-se que a inclusão social ou escolar tem se tornado foco nas escolas, pois cada vez mais pessoas com deficiências têm a consciência de seu direito ao acesso aos bens públicos e à garantia de uma educação de qualidade que respeite e atenda a sua formação plena. O interesse em conhecer essa faceta da inclusão escolar nos impulsionou a desenvolver esse estudo.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que boas escolas são aquelas que se preocupam com a satisfação e aprendizagem de todas as pessoas, ou seja, dos profissionais da educação, dos alunos, da comunidade escolar e dos funcionários, dentro do ambiente escolar.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência é algo recente. Historicamente, a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se

à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir. Toda essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007).

Segundo Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial. Surgem, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Porém, a autora ressalta que a ideologia da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

A Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas. Entretanto, na década de 70, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva com a lei nº 5.692/71 que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando, assim, a segregação desses alunos em salas especiais. Nesse período cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial no Brasil difundindo o movimento da integração escolar dos indivíduos com restrições físicas ou mentais.

Em 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabeleceu o conceito de deficiência, definiu quem são esses sujeitos e, a partir disso, como assegurá-los. De acordo com esse decreto, deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade para desempenhar atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais e afirma ainda que deficiência permanente é aquela que ocorreu num determinado tempo sem recuperação, mesmo com novos tratamentos.

De acordo com o art. 4º do decreto supracitado a pessoa tem uma Deficiência Física quando apresenta uma alteração completa ou parcial de uma ou mais partes

do corpo, acarretando prejuízo para o desenvolvimento da função física e apresentando-se como: paraplegia, paraparesia, monoplegia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiplegia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, deformidade congênita dos membros ou adquirida, ressalva as deformidades estéticas e as que não alteram o desenvolvimento de funções.

Segundo o mesmo artigo, do referido decreto, tem deficiência auditiva aquele que apresenta uma perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou pela medida do audiograma nas frequências de 500 HZ, 1000HZ, 2000Hz e 3000Hz. Enquanto que o deficiente visual é aquele que tem uma acuidade visual no melhor olho de igual ou menor a 0,05, isso com uma boa correção óptica; já a baixa visão, a acuidade visual no melhor olho fica entre 0,3 e 0,05, com a melhor correção óptica; e a somatória das medidas do campo visual nos dois olhos for igual ou menor que 60°.

Com relação à deficiência mental, segundo o referido decreto, esta se dá quando o funcionamento intelectual significativo do sujeito é inferior à média, isso antes de dezoito anos e com limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como na comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Por fim, o decreto em tela define deficiência múltipla como aquela que engloba duas ou mais deficiências.

Ressaltamos que a Convenção de Nova Iorque, promulgada pelo Decreto nº 6.949/09, define pessoa com deficiência, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, como aquela que está impedida por longo prazo de interagir com sua participação plena na sociedade em igualdade com as outras pessoas.

A Constituição Federal, em seu artigo terceiro, inciso quinto, define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Outros artigos referenciados por BRASIL (2007) asseguram a frequência de todos às escolas regulares do sistema. Sendo um deles o artigo 205 que estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício

da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 56).

O artigo 206 garante a igualdade de condições de acesso e de permanência para todos na educação regular. Nessa perspectiva, o inciso terceiro do artigo 208 é destacado por BRASIL (2007) ao definir como obrigação do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 p.56).

Para reforçar e chamar a atenção dos pais como agentes importantes na educação dos filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, em seu art. 55 estabelece que cabe aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Nessa mesma década tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) como a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão na educação.

No final da década, a Convenção da Guatemala (1999), regulamentada no Brasil pelo decreto de nº 3.956/2001 considerou a educação especial, no contexto da diferenciação, exigindo uma nova interpretação dessa educação, para realmente eliminar as barreiras que dificultam o acesso de todas as pessoas com deficiência, que têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, à escolarização.

Nessa perspectiva, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – priorizou esta nova visão educacional, principalmente, com a prescrição do artigo 59 que afiança aos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa. Os artigos 24, inciso V e o art. 37, parágrafo primeiro da LDB evidenciam de que maneira a educação básica deve-se organizar: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2007, p.3).

No período de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) apud (BRASIL, 2007, p. 3) afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Além de destacar a formação ineficiente dos profissionais da educação, a

acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não permitem a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

A inclusão defendida pelo PNE é ampla ao defender e mencionar a inclusão da diversidade humana que não está, somente, limitada às pessoas com deficiência, mas dos “diferentes”, como o homossexual, o negro, o índio, o pobre, dentre outros.

Preocupado com a formação dos profissionais de educação, sob a ótica da inclusão escolar, o Conselho Nacional de Educação estabelece em 2002 a resolução CNE/CP nº 1/2002 que obriga as instituições de ensino superior a ajustar os currículos dos cursos de licenciaturas inserindo nestes conteúdos que possibilitem aos futuros docentes a compreensão sobre as diversidades e as especificidades de cada aluno. Com isso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) torna-se conteúdo curricular dos cursos superiores através da lei Nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2007).

Em 2006, a Secretaria dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO elaboraram o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que defende a inclusão de assuntos relacionados às deficiências no currículo da Educação Básica. Além de reivindicar ações que incentivem o acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2007).

Deste modo, conforme o (BRASIL, 2007) salienta, a educação inclusiva é a confirmação de direitos humanos. Pois, a educação inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 2).

Apesar de todos os progressos e avanços humanitários em direção ao cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, não podemos deixar de analisar o outro lado dessa história.

Com efeito se a partir da Declaração de Mundial de Educação para todos (1990) os direitos humanos das pessoas com deficiência passaram a ser mais respeitados, também pudemos observar nessas três décadas a constituição e o crescimento de um mercado voltado para a produção de bens e serviços destinados a atender as necessidades das pessoas com deficiência, que assim passaram à condição de consumidores ativos mais do que de produtores no mercado globalizado.

A globalização da economia fez com que o mercado mundial se desse conta de que cerca de 1,5 bilhões de pessoas com deficiência existentes no mundo constituiriam um mercado potencial para o empreendedorismo, incluindo estas pessoas como produtoras e consumidoras de bens e serviços.

A partir desta percepção pesquisas voltadas para a produção de equipamentos, órteses, próteses, tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, pisos táteis, softwares e hardwares inclusivos passaram a produzir produtos para esses novos consumidores.

Próteses como a máquina de andar, o ouvido e o olho biônico prometem a reabilitação para as pessoas com deficiência, que puderem pagar por essa tecnologia, voltarem ao mercado de trabalho e a vida social, numa forma high tech de normalização que retoma o paradigma da integração do século passado, que integrava na sociedade e na escola aqueles que não representassem qualquer necessidade de mudança do *status quo* social e escolar.

No setor de serviços passamos a assistir a uma proliferação de especialistas no atendimento clínico, psicológico e educacional das pessoas com deficiência, que combinados à implementação de políticas públicas para a inclusão destas pessoas na escola e na sociedade, resultaram na criação de milhares de postos de trabalho no mundo inteiro.

Desta forma, podemos afirmar que a merco-inclusão ainda que tenha contribuído para a afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, vem fomentando um mercado paradoxal, uma vez que o grande negócio da inclusão exclui todos aqueles que não podem pagar por estes produtos e serviços, ou no máximo, dá a estes excluídos o papel de beneficiários de políticas públicas. Por sua vez, estas políticas públicas são terceirizadas, movimentando milhões de dólares no terceiro setor da economia, explorado por Organizações não Governamentais ONG'S de toda natureza, que disputam com todas as armas as parcerias com o poder público, no afã de prestar serviços às pessoas com deficiência pertencentes à base da pirâmide social capitalista, enriquecendo estas organizações, que por suas limitações e interesses acabam prestando um desserviço à inclusão.

Longe de transformar a escola e assim a sociedade, a política de inclusão acaba assimilada como mais uma reforma do capitalismo e como tal contribui para sua perpetuação e, portanto, para a perpetuação da exclusão.

Abordaremos a seguir algumas diretrizes que permeiam algumas dessas políticas públicas que necessitam ser consideradas no processo de inclusão de todos na escola e na sociedade.

3 BREVE ANÁLISE DE ALGUMAS DIRETRIZES NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL DA INCLUSÃO

Ao analisarmos as dificuldades do sistema de comunicação dos indivíduos surdos, primamos por um ensino educacional enriquecedor que diminua as desigualdades cognitivas e atue em uma aprendizagem de qualidade.

O Decreto nº 5.296/04 legaliza a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura de nível superior e médio e no curso de Fonoaudiologia devendo ser lecionada por docentes com formação plena em Letras – Libras, também chamados pela resolução de professor ouvinte bilíngue.

Porém, o artigo 9º deste decreto assegura como meta a implantação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos diversos cursos de formação superior nos próximos dez anos, isto é, em 2015, a cultura do bilingüismo estará presente em todas as formações proporcionando a comunicação e o respeito aos surdos nos diversos segmentos sociais.

Além de garantir à pessoa com deficiência auditiva o direito à educação por meio da inclusão em classes bilíngues ou regulares, com a presença de tradutor ou interprete de Libras que atuará somente com facilitador da comunicação, a compreensão de suas particularidades linguísticas e textuais.

3.1 Língua de sinais

São sistemas de sinais independentes das línguas faladas. Contrariamente a uma ideia preconcebida, não existe uma língua de sinais utilizada e compreendida universalmente. As línguas de sinais praticadas nos diferentes países diferem umas das outras.

Nos EUA utiliza-se a ASL (*American Sign Language*) e na França a LSF (*Langue de Signes Français*). Existem também as línguas orais, dialetos ou variabilidade regional dos sinais, que têm estrutura própria. Um sinal gestual remete

a um conceito, não existindo uma correspondência termo a termo com a língua oral. Sendo assim, a língua de sinais é uma língua de dimensão espacial e corporal.

No Brasil, temos a LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais — promulgada pela Lei 10.436, em 22 de abril de 2002. Constitui-se como comunicação legal composta por expressões faciais e motoras com estrutura gramatical própria para transmitir ideias, além de garantir sua utilização e difusão nas organizações de serviço público.

Observamos que linguagens sinalizadas utilizam um léxico gestual, emprestando a organização gramatical das linguagens orais correspondentes. Um exemplo é o “português sinalizado”, criado artificialmente. Ele explora menos possibilidades que as línguas gestuais que se desenvolvem com base nas dimensões espaciais e corporais. Assim, a inserção e as dificuldades de leitura na escola, do aluno surdo, tornam-se evidentes.

No artigo 32, inciso 3º da LDB, lemos: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LEI 9.394/1996).

Podemos notar que o ensino será ministrado em língua portuguesa, assegurando apenas às “comunidades indígenas” a utilização de suas línguas no processo próprio de aprendizagem. Problema que é reforçado pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, em seu parágrafo único: “A língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (LEI 10.436/2002).

Então, partimos do princípio de que os indivíduos surdos não poderão utilizar a estrutura da Língua Brasileira de Sinais para a escrita e que precisam desenvolver habilidades para derivar os benefícios e o prazer da leitura. Nesse caso, precisam aprender a Língua Portuguesa e sua estrutura, naturalmente respeitando sua cultura, sua individualidade e, principalmente, sua língua – Língua Brasileira de Sinais - (JESUS, 2007).

Surge assim, uma questão bem simples, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e da aprendizagem. Desenvolvimento este, também dificultado pelo desconhecimento dos professores de como enfrentar as dificuldades, os distúrbios e os transtornos da aprendizagem de seus alunos, que passamos a analisar a seguir.

3.2 Dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem

Iniciamos nossa reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem, lembrando que não há, segundo a literatura vigente, uma causa única, uma etiologia única, mas sim uma junção de fatores que interferem neste processo. Também não podemos afirmar que há uma primazia de fatores biológicos em detrimento dos fatores sócio-ambientais. No que diz respeito à legislação, no Brasil, esta não é específica para as dificuldades de aprendizagem, referindo-se apenas à inclusão escolar como um direito do cidadão.

Historicamente, a escola vem percorrendo um caminho desafiador e ao mesmo tempo árduo. De acordo com Sanchez (2004) a escola no século XVII era vista como uma das instituições de fundamental importância e essencial à formação de uma nova ordem social. Acreditava-se ser constituída por uma sociedade justa, igualitária, racional e sem privilégios por nela existirem uma mistura de pessoas de todas as raças, credos e religiões. Mas, esta ideia não se confirmou um século depois, a partir do momento em que os filhos de trabalhadores começaram a frequentar a escola, dando início a uma história de fracasso escolar para a maioria das crianças.

Na transição do século XIX para o século XX, o movimento da Escola Nova³, passa a questionar a relação autoritária do sujeito ensinante (professor) com o sujeito aprendiz (aluno). Uma relação baseada no princípio de que o aluno chegaria à escola sem nenhuma experiência que pudesse ser transformada em saberes aceitos pela escola. Essa visão demarca para o sujeito aprendiz um lugar de passividade em relação à construção do seu próprio saber.

Todo esse movimento da Escola Nova fez surgir propostas pedagógicas positivas com o objetivo de estimular diferentes níveis de aptidões, rompendo um pouco com a ideia de que o sujeito inteligente é aquele que domina áreas específicas como matemática, português, física, dentre outras. Porém, para a avaliação destas habilidades, fez uso abusivo dos testes e, de acordo com os resultados, houve um encaminhamento desnecessário de crianças para o ensino especial e também para os consultórios médicos.

³A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX, nascido na Europa e na América do Norte; chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas.

Patto (1991) nos explica que, anteriormente, os problemas de aprendizagem eram vistos como decorrentes de uma patologia, lesão cerebral ou hereditária. Com o passar dos anos os problemas foram então explicados a partir da junção de vertentes como: a médica, a psicológica, a sociológica, pedagógica e outras.

Moysés e Collares (1992) enfatizam também que na medicina o fracasso escolar era atribuído a problemas orgânicos; deste modo o fracasso estaria no corpo da criança, no funcionamento cerebral. Assim, a maioria das crianças, que no fim do século XIX, fracassaram na escola, provavelmente tiveram um diagnóstico proveniente de alguma anormalidade orgânica.

Já no início do século XX, a Psicologia e a Pedagogia começam a valorizar as influências ambientais, tanto no processo da aprendizagem como das dificuldades na aprendizagem, salientando, entre outras coisas, a necessidade de se considerar o universo sociocultural da criança. De acordo com Patto (1991), a partir dessa conscientização por parte de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, passamos do conceito de criança anormal, segundo a avaliação médica, para entendermos e ampliarmos nossas pesquisas em relação ao sujeito que apresenta problemas em sua aprendizagem.

Sanches (2004) aponta que o campo das necessidades de aprendizagem se desenvolveu nos Estados Unidos e Canadá a partir da famosa reunião em 6 de abril de 1963, onde um grupo de pais reunidos com diferentes profissionais e pesquisadores começaram a estudar e entender um pouco melhor as dificuldades de aprendizagem, visando melhor desenvolvimento das crianças na escola. Essa reunião foi apoiada por Samuel Kirk, considerado por muitos como o pai das dificuldades de aprendizagem; foi ele quem utilizou o termo dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*) pela primeira vez. Kirk conceitua as dificuldades como,

Um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK, 1962, p.263).

A partir não apenas desta reunião, mas também da preocupação de adultos que perceberam que muitos de seus prejuízos sociais e escolares foram decorrentes da ausência de serviços e programas instrucionais especializados para responderem às suas necessidades e a constituição de profissionais provenientes do campo clínico, educativo e científico, novos movimentos surgiram.

Um deles, e talvez o mais importante, foi a mudança de paradigma, ou seja, a ideia de disfunção cerebral cede lugar a uma abordagem psicoeducacional. A partir daí vários órgãos foram criados no intuito de pesquisar junto a outros profissionais as possíveis causas e consequências das dificuldades de aprendizagem e como exemplo podemos citar a Associação de Dificuldades de Aprendizagem da América – Revista Learning Disabilities, Conselho para as Dificuldades de Aprendizagem e, em 1975, o Comitê Nacional Conjunto sobre Dificuldades de Aprendizagem (NJCLD), que assim conceitua as dificuldades de aprendizagem:

Dificuldades/Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (SANCHEZ, 2004, p.16).

Em relação à etimologia, segundo Moojen (1999), os termos distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura quanto na prática clínica e escolar.

Etimologicamente, a palavra distúrbio compõe-se do radical *turbare* e do prefixo *dis*: *dis* => “alteração com sentido anormal, patológico” e possui valor negativo; *turbare* => “alteração violenta na ordem natural” (MOOJEN, p.15).

Em síntese: Distúrbio => “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”. Para Collares e Moysés (1992), os distúrbios de aprendizagem

seriam frutos do pensamento médico, surgindo como entidades nosológicas e com o caráter de doenças neurológicas.

Outra terminologia recorrente na literatura é a palavra “transtorno”. De acordo com a Classificação de transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças – CID 10 4:

O termo “transtorno” é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como “doença” ou enfermidade. “Transtorno” não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (CID – 10, 1992, p.2).

Ainda de acordo com a CID -10 - transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares são aqueles transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebral. Inclui: Transtorno específico de leitura, Transtorno específico da soletração, Transtorno específico da habilidade em aritmética, Transtorno misto de habilidades escolares, Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares.

A seção sobre Transtornos da Aprendizagem inclui: 1 - Transtorno da Leitura, 2 - Transtorno da Matemática, 3 - Transtorno da Expressão Escrita, 4 - Transtorno da Aprendizagem sem outra Especificação.

Os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades de aprendizagem podem exceder aquelas habitualmente

⁴ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde; é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e é usada globalmente para estatísticas de morbidade e de mortalidade.

associadas com o déficit. Os Transtornos da Aprendizagem podem persistir até a idade adulta.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV)⁵, os transtornos de aprendizagem podem ser geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência, assim como o transtorno da leitura, matemática, escrita e outros transtornos sem especificação.

Segundo a CID-10, a Dificuldade de aprendizagem é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. Essa desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informações e pode tornar problemático para uma pessoa o aprendizado.

Não há uma definição universalmente aceita sobre o que seria as DA, pois coexiste um grupo heterogêneo de características, o que dificulta a demarcação de fronteiras. Nesse sentido, Romero (1995) afirma que será difícil nos dias de hoje um defensor de causas neurológicas que descarte completamente a importância dos diversos determinantes ambientais, assim como quem enfatiza a importância dos fatores puramente acadêmicos não pode ignorar a influência de certos processos psiconeurológicos e ambientais.

Scoz (1994, p. 22) enfatiza que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.

Portanto, segundo Scoz (1994), quando atribuímos os problemas de aprendizagem apenas aos fatores individuais, deixamos de levar em conta as condições psicológicas e a multiplicidade dos aspectos que o ser humano apresenta no que diz respeito às questões relacionadas aos problemas de aprendizagem, estes não possuem uma causa física ou psicológica específica.

⁵O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais é uma publicação da *American Psychiatric*, Washington D.C., sendo a sua 4ª edição conhecida pela designação "DSM-IV".

Como dito anteriormente, não temos uma legislação específica de apoio para atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, porém, nos amparamos em documentos que buscam a inserção desta criança e a assegura o direito de frequentar a escola comum, como, por exemplo, a Lei 9394/96, em seu Art. 12, afirma 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.

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24

V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.

Outro importante documento é o Estatuto da Criança e do adolescente, de 13 de julho de 1990, que no Art. 53, incisos I, II e III, esclarece:

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-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

Citamos também a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, - Plano Nacional de Educação, que estabelece no capítulo 8 – da Educação Especial, diretrizes afirmando que :

A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos.

Bem como a Resolução CNE/CEB 02 – 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e no

Art. 3º: Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Por fim a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007, p. 3).

Assim, amparados em documentos que asseguram a inclusão destas crianças na escola comum é pertinente pensar numa intervenção que busque o favorecimento de desafios cognitivos e a promoção de habilidades sociais que auxiliem na promoção do bem estar físico, cognitivo e emocional da criança com dificuldades em sua aprendizagem.

3.3 Mecanismos de Intervenção na Educação Inclusiva

A aprendizagem integral é a principal função do professor. Porém, esse objetivo não tem sido o foco do trabalho de muitos docentes. Muitos dos futuros professores ficam preocupados em aprender “receitas prontas” pedagógicas. Com isso, os professores das “receitas prontas” assumem a postura de “em vez de se perceber como profissional da aprendizagem e especialista no aprendiz, o professor se mantém como profissional do ensino” (CARVALHO, 2000, p. 143). Essa prática pedagógica prioriza a formação acadêmica do estudante deixando a formação

integral e o atendimento da particularidade dos alunos fora do seu trabalho educacional.

Stainback; Stainback (1999) enfatizam que a aprendizagem inclusiva “está voltada para as necessidades gerais do aluno, não apenas para sua realização acadêmica” (p. 70). Se a aprendizagem escolar tiver somente como foco a formação acadêmica, a cultura da rotulação, preconizada pelos professores, permanecerá no ambiente educacional gerando a exclusão escolar e social. Por isso, “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Para que a escola tenha um ambiente favorável para a aprendizagem ela necessita de uma reforma abrangente com a quebra de paradigmas para satisfazer as necessidades de todos os membros do processo educacional.

Buscando desenvolver um ambiente escolar inclusivo Stainback e Stainback (1999) sugere dez passos que auxiliam aos sistemas educacionais propagarem a ideologia da inclusão social, cultural e econômica do educando. Pois, “As escolas são microcosmo da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 72).

O primeiro passo é o “Desenvolvimento de uma filosofia” democrática, contrapondo-se à visão tradicionalista. Tem como foco a formação acadêmica, social, emocional, coletiva e cidadã do discente (STAINBACK; Stainback, 1999).

O segundo passo é “Proporcionar uma liderança forte” que trabalhe como facilitador das mudanças estruturais, organizacionais e didáticas. O gestor deve assumir a imagem de autoridade democrática; ostentar o perfil de líder simbólico (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O terceiro passo é “Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade” para que a escola se transforme em uma comunidade acolhedora da diversidade pautada nas teorias da igualdade, da justiça e da neutralidade no convívio com todos.

É necessário que haja adequação de todas as atividades pedagógicas para que os alunos com necessidades especiais possam participar efetivamente do processo de aprendizagem. Além da difusão do valor de respeito e apreciação da diversidade, promover atividades que busquem desenvolver o espírito de

cooperação e não de competitividade entre os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O quarto passo é “Desenvolver redes de apoio” que podem ser os “Círculos de Amigos”, *Making Action Plan* (MAPs – Formulação de Planos de Ação) e *Planning Alternative Tomorrow swith Hope* (PATH – Planejamento de um Futuro Alternativo com Esperança) que têm como objetivo discutir, analisar e solucionar dificuldades enfrentadas pelo alunos marginalizados. Este passo permite ao gestor identificar os motivos que levam à exclusão de um determinado aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O quinto passo é “Usar processo deliberativo para garantir a responsabilidade”. Esse processo é importantíssimo para a continuidade do trabalho das equipes de apoio. Para que tenha resultados positivos é necessário desenvolver um trabalho contínuo que busque destacar as potencialidades do aluno fazendo com que os responsáveis por esse aluno participem das redes de apoio (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Stainback e Stainback (1999) acentuam como sexto passo “Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua”, ou seja, oferecer a esses alunos ajuda de especialistas e o acesso aos recursos tecnológicos. E aos professores a proposta de elaboração de planos que partam da realidade inclusiva, reuniões que discutam suas práticas perante a concepção inclusiva e a oportunidade de formação continuada.

No sétimo passo –“Manter a flexibilidade” – Stainback e Stainback (1999) frisam a flexibilidade como elemento primordial para o cumprimento de uma educação inclusiva de qualidade. Os educadores preocupados com a inclusão devem ter a mesma flexibilidade dos pais que têm um filho com deficiência. Pois, estas famílias, com a necessidade de incluir esses indivíduos no seu convívio familiar, utilizam a flexibilidade para “fazer o momento funcionar” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 80).

O oitavo passo é “Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas”. Stainback e Stainback (1999) propõem, dentro do contexto inclusivo, que os educadores procurem empregar abordagens educacionais diversas que busquem atender as limitações de cada aluno. Sair do modismo do “tamanho único” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 81).

No nono passo –“Comemorar os sucessos e aprender com os desafios”– declaram que os sistemas educativos busquem formas de aprendizagens criativas que levam os alunos a ter prazer em aprender. Fazer com que os alunos superem as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem (STAINBACK; Stainback, 1999).

No décimo passo Stainback e Stainback (1999) sublinham a urgência da transformação ideológica da escola integralista, excludente para a concepção inclusiva. Pois, os alunos com diversidade, assim como os outros, estão em constante desenvolvimento, tanto físico quanto psíquico, e necessitam de conhecimentos que os levem a compreender o mundo e a serem compreendidos. Eles não podem ficar parados, esperando que os sistemas educacionais se tornem inclusivos.

Assim como essas dez particularidades auxiliam a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência nas escolas regulares, algumas técnicas de comunicação podem também contribuir para a inserção desses alunos. Entre essas técnicas destacamos “os sistemas de comunicação aumentativos e alternativos (CAA)” que podem ser “não-apoiados”, ou seja, a comunicação do aluno acontece por meio de expressões corporais, como por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ou “apoiados”, nos quais os CAA dependem do apoio de equipamentos de comunicação, como por exemplo os computadores, que podem ajudar no processo de comunicação desse aluno com os outros indivíduos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A “Comunicação Facilitada” necessita de um facilitador, ou seja, de um estagiário ou professor para auxiliar a comunicação do aluno com limitação motora. Essa comunicação pode provocar a redução da coordenação motora fina, pois os seus movimentos são mecanizados e repetitivos, além de causar a dependência do aluno do facilitador (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Percebe-se que mudanças ocorreram na sociedade nessas últimas décadas, tanto no campo social, econômico, científico, tecnológico e legislativo, principalmente na educação especial.

Como citado, algumas leis asseguram e ratificam “que todos são iguais em seus direitos”. Enfatizam que todos fazem parte de uma sociedade mais humana e justa, compreendendo o sujeito em suas diferenças.

A seguir, lança-se um breve olhar para alguns dados das escolas em Juiz de Fora- MG.

4 BREVE OLHAR DE ALGUNS DADOS SOBRE A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE JUIZ DE FORA

O Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgado pelo Centro de Pesquisa Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, através de seu Anuário Estatístico de 2012, aponta dados sobre a população de Juiz de Fora. Consideramos esta Pesquisa relevante, pois os seus resultados servirão para a proposição de políticas públicas que visem à população em geral, mas, principalmente, aquela parcela da população excluída por condições diversas.

De acordo com o documento supracitado, existem mais escolas privadas do que públicas e mais escolas municipais do que estaduais e somente três escolas federais, em Juiz de Fora. Destaca-se que o número de crianças atendidas pela Rede Municipal, entre 0 e 3 anos , em tempo integral (creches) é muito menor em relação ao atendimento à pré-escola, ao ensino fundamental e à Educação de Jovens e adultos.

Outro indicador que a pesquisa abaliza é o número expressivo de matriculados tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas poucos são os alunos que concluem seus estudos. Dentro disso podemos analisar que, mesmo o município concedendo a alunos de baixa renda (inferior a dois salários mínimos), moradores a mais de um quilômetro da escola, o Vale Estudante, o transporte não representa um indicador efetivo para evitar evasão escolar.

O Censo (2010) relata um número expressivo de pessoas com deficiência em Juiz de Fora. Sejam deficientes visuais, auditivos, sensoriais, motores, com um apontamento maior para o deficiente mental e intelectual. Demonstra também que grande parcela da população apresenta alguma dificuldade, seja visual, auditiva ou motora.

Segundo o INEP (2012) das 374 escolas públicas e privadas do município de Juiz de Fora nem a metade atende aos requisitos da acessibilidade arquitetônica.

O município de Juiz de Fora possui 49 escolas estaduais. Dessas, somente 22,44% possuem acessibilidade adequada para os alunos com deficiência ou

mobilidade reduzida, 14,28% têm dependências adequadas para alunos com deficiência física, e 20,40% têm sanitários adaptados para os alunos com mobilidade reduzida.

Segundo o INEP (2012), das 127 escolas municipais de Juiz de Fora apenas 27,55% contemplam a acessibilidade adequada, 18,89% desse total possuem vias apropriadas para a movimentação dos alunos com deficiência física, e 14,96% possuem banheiros adaptados.

Das três Instituições Federais de Ensino, somente 33,33% têm acessibilidade adequada para os estudantes com deficiência física e nas 198 escolas privadas do município somente 31,81% desse total possuem acessibilidade adequada; 26,76% têm dependências adequadas; e 24,74% contam com sanitários adaptados.

Referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), alguns dados disponibilizados pela Superintendência de Juiz de Fora, responsável pela administração do sistema de ensino estadual, mostram como a assistência educativa oferecida no município, através do AEE, aos alunos com deficiência sensorial ou cognitiva, ainda é bem reduzida. Das 49 instituições de ensino estaduais apenas 11 possuem intérprete de Libras; 27 têm professores de apoio e contam ao todo com 11 salas de recursos e apenas uma oficina pedagógica.

Faz-se necessário muitos estudos e pesquisas para analisar os direitos e informar grande parte da população que não conhecem ou não têm acesso às Leis e que por isto não as cumprem. Diante desse impasse surge a necessidade de promover encontros que incitem reflexões e discussões e que apontem alternativas metodológicas, contribuindo para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos em suas peculiaridades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora muitos conheçam o conceito de Inclusão, o processo pode ser muito difícil. Entender as políticas públicas e as leis que permeiam esta trajetória envolve esforço e habilidades, pois perpassa pela modernização e reestruturação de muitas condições existentes na maioria das escolas.

Enfrentamos muitos obstáculos para mudar as condições excludentes de ensino e aprendizagem. É um grande desafio encaixar um projeto novo, como é o

caso da inclusão, em uma matriz arcaica de concepção escolar; daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.

Percebemos que as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças desenvolvem projetos educacionais inclusivos e o ensino que ministram difere do proposto, para atender às peculiaridades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma.

Compreendemos que as políticas de inclusão constituem, além de um grande desafio para o século XXI, uma oportunidade para a construção de um outro mundo, mais humano e mais justo, no qual todos possam viver em harmonia e de modo sustentável.

A inclusão não é só uma política, mas um caminho que, ao trilhar, construímos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 14/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, Vol. 3. 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **LDB nº 9394, de 20 dez. 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

_____. **Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais**: Subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 set. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Brasília: 14 set. 2001. p. 39-40.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/snpd/convencaoopessoascomdeficienciapdf.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

BRASÍLIA, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** 2. ed., DF, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CID. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES.** nº 28, Campinas: Papirus, 1993, p.31-48.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** Ática: São Paulo, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira; Centro de Pesquisas Sociais/ Anuário 2012.

JESUS, Sônia Cupertino de. **Linguagem e Aprendizagem.** 2004. 41f. Monografia (Especialização em Mídia e Deficiência) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

_____. Tecendo os laços: **Literatura Infanto-Juvenil e educação:** O Olhar para o Diferente. 2007. 84 p. Dissertação de Mestrado – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

KIRK, Samuel A. **A Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes.1962.

LEI nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 10/06/2012.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-IV -Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Resolução nº L.44 (XLIV). Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 nov. 1989. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 14 de abril 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

ROMERO, J. F. **Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem**. In: COLL. C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3

SANCHEZ, Jesús- Nicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

STAINBACK, Susan; STAIMBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.