

OS CASOS
EXCLUÍDOS
DA POLÍTICA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Organizadoras

**Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

**OS CASOS
EXCLUÍDOS
DA POLÍTICA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Santa Maria
Universidade Federal de Santa Maria
PRE- Pró-Reitoria de Extensão
pE.com
2017**

© Copyleft Sílvia Maria de Oliveira Pavão e

Ana Cláudia Oliveira Pavão, 2017

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei 9.610/98. É proibida a reprodução total ou parcial sem referência às autoras.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das organizadoras deste livro.

Editora pE.com UFSM

www.coral.ufsm.br/pecom

Título | Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial
na perspectiva da Educação Inclusiva

| | |
|--|--------------------------------|
| Edição, preparação e revisão de texto | Ângela Sowa |
| Projeto gráfico e diagramação | Tanise Pozzobon Ângela Sowa |
| Capa | Tanise Pozzobon Ângela Sowa |
| Supervisão de acabamento e impressão | Joel Ramos Rosin |
| Revisão e orientação editorial | Marília de Araujo Barcellos |

C341 Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Organizadoras Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão. - Santa Maria : UFSM, PRE ; Ed. pE.com, 2017. 190 p. ; 18 x 24 cm

1. Educação 2. Educação especial
3. Atendimento educacional especializado
4. Inclusão escolar 5. Acessibilidade I. Pavão, Ana Claudia Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira
CDU 376.126

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737

Biblioteca Central - UFSM

ISBN: 978-85-67104-17-1.

- 15 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL E NO AEE: UMA
ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO DE EDUCADORES ESPECIAIS

Bárbara Gai Zanini Panta

- UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS QUE A
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO 37
INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO VIGENTE
NÃO NOS PERMITEM VER

Ana Paula de Oliveira

Fabiane dos Santos Ramos

Roberta Fröh Vieira

- 51 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM: UM CENÁRIO DE
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Carmen Rosane Segatto e Souza

Zanandrea Guerch da Silva

- ESTRATÉGIAS PARA A SUPERAÇÃO DAS
DIFICULDADES NA ÁREA DA MATEMÁTICA 67

Clariane do Nascimento de Freitas

- 83 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cristiane Missio

97

DISORTOGRAFIA: UM ENFOQUE
PSICOPEDAGÓGICO

*Jéssica Colpo Bortolazzo
Sílvia Maria de Oliveira Pavão*

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: A
RELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO DO ALUNO
E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

109

Riviele Alciane Fuchs

129

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
MÉDIO: DISCUTINDO AS PRÁTICAS
INCLUSIVAS E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Tatiane Negrini
Joséli Pasetto Bittencourt*

OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS E
TDAH NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

153

*Ana Amália Oliveira Roveda
Darléia Machado Ziegler Kanofre
Karolína Waechter Simon*

167

PRÁTICAS DISCURSIVAS PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR DO TRANSTORNO DE DÉFICIT
DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE-TDAH

*Carmen Rosane Segatto e Souza
Maria Alice Coelho Ribas
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Ana Cláudia Oliveira Pavão*

AUTORES

Ana Amália Oliveira Roveda
Ana Cláudia Oliveira Pavão
Ana Paula de Oliveira
Bárbara Gai Zanini Panta
Carmen Rosane Segatto e Souza
Clariane do Nascimento de Freitas
Cristiane Missio
Darléia Machado Ziegler Kanofre
Fabiane dos Santos Ramos
Jéssica Colpo Bortolazzo
Joséli Pasetto Bittencourt
Karolina Waechter Simon
Maria Alice Coelho Ribas
Riviéle Alciane Fuchs
Roberta Früh Vieira
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Tatiane Negrini
Zanandrea Guerch da Silva

Em tempos de inclusão, trazer à tona exclusão pode parecer nefasto. Nada mais poderá ferir as políticas educacionais vigentes em torno da inclusão educacional e social, que referir algum tipo de exclusão.

O certame que se impõe na forma de denúncia, em favor a um grupo de pessoas que não é contemplado pelas práticas inclusivas vigentes leva a necessidade de encontrar caminhos, respostas ou possibilidade de compreensão para o que se tornou uma dificuldade no interior das escolas e nas relações profissionais dos agentes educacionais. O fato se instaurou, a partir do momento em que por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2009, foi definido o público alvo da Educação Especial como: alunos com deficiência, altas habilidades, autismo. Ficaram fora desse público as dificuldades de aprendizagem que antes por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº2/2001, eram contemplados como alunos com necessidades educacionais especiais.

Iniciou assim, amplo debate sobre a questão. A obra que se apresenta não vai tergiversar sobre as reais necessidades desse público caracterizado pelas dificuldades de aprendizagem e aos profissionais da educação que mais diretamente se deparam com essas pessoas. Antes disso, olhando para a política procura encontrar formas de compreender e ofertar atendimento a essa população por meio de estratégias didáticas, pedagógicas e da ampliação dos conhecimentos especializados que algumas dessas barreiras de aprendizagem requerem. Existem dificuldades que se caracterizam por serem específicas da aprendizagem como as discalculias, disortografia, dislexia e dislalias. Somam-se a essas dificuldades os problemas e aprendizagem que abarcam questões de ordem funcional e psicológica. Todas essas questões obstaculizam o aprender e, em curto, médio prazo essas pessoas afetadas por tais desordens engrossarão os índices de evasão, repetência e marginalidade do processo de aprendizagem.

Problemas de aprendizagem são problemas sociais, pois diretamente afetam a saúde e bem-estar da população. A leitura dessa obra, enriquecerá a ação de muitos daqueles que preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem humana, ingressam na seara do criativo, do novo e do promissor, trazendo possibilidade infinitas de práticas que constroem.



OS CASOS
EXCLUÍDOS
DA POLÍTICA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**Problemas de aprendizagem na
Educação Especial e no AEE:
uma análise sobre as Políticas
Públicas e formação de
educadores especiais**

Bárbara Gai Zanini Panta

Com o crescimento do processo de inclusão escolar no Brasil, emergem anseios no que diz respeito ao trabalho realizado pela Educação Especial nas Escolas juntamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há uma grande preocupação e mobilização por parte dos governos em estruturar políticas que garantam a educação de qualidade para todos os cidadãos, uma vez que nem sempre todos tiveram a oportunidade de estar na escola.

Por muitos anos, pessoas com Deficiência Intelectual, Auditiva, Visual, múltipla ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com altas habilidades estiveram fora das escolas regulares ou não tiveram o apoio necessário à sua condição. É de grande valia que as políticas tenham se voltado a este público trazendo um olhar para as suas especificidades e garantindo que tivessem o “pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular” previsto pela LDB – Artigo 29, parágrafo 3º, inciso I (BRASIL, 1996).

Entretanto, ao observar a realidade das escolas percebe-se que existe um número crescente de alunos que não se encaixam em legislações vigentes em função de seu diagnóstico e, conseqüentemente, acabam sendo privados de um atendimento ou um apoio que lhes garanta também este direito à efetiva participação no ensino regular em função de suas especificidades.

Segundo Porto (2007, p.94), os alunos com dificuldades de aprendizagem estão a “vaguear pendularmente entre a educação especial e a educação regular, quer em termos de diagnóstico, quer de intervenção ou de apoio psico educacional”. Porto (2007) ainda destaca a importância de entender o processo educativo e os motivos que levam ao fracasso escolar percebendo que este processo envolve todos os membros da comunidade escolar, os alunos, professores e equipe diretiva, indo em direção à intervenção psicopedagógica.

Porto (2007) menciona que os termos utilizados na literatura nem sempre são empregados de maneira correta. Nem sempre a presença de dificuldades de aprendizagem implica um transtorno, que compreende uma inabilidade específica como a leitura, escrita ou matemática, onde os resultados estão abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual do indivíduo.

Conforme Paín (1985), definir uma patologia da aprendizagem

é uma tarefa muito complexa, geralmente tende-se a supor um problema na aprendizagem do aluno quando apresenta desvios no que é considerado normal e não responde às expectativas de um sujeito da mesma faixa etária.

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não - aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação. Da manipulação casuística da sintomatologia inerente ao déficit de aprendizagem, concluímos que nenhum fator é determinante de seu surgimento, e que ele surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes (PAÍN, 1985, p. 28).

Portanto, é preciso destacar que os problemas de aprendizagem, tanto as dificuldades quanto os transtornos, não se encaixam na terminologia das deficiências e podem ter origens diferenciadas.

De acordo com Fernández (1991, p. 82) o fracasso escolar responde a duas ordens de causas, “externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual”. O primeiro caso seria um problema de aprendizagem reativo com origem na própria escola ou relação aluno e professor. E o segundo, um problema de sintoma e inibição com origem familiar ou de questões individuais do aluno.

Para resolver o fracasso escolar, quando provém de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança (problema de aprendizagem – sintoma ou inibição), vai ser requerida uma intervenção psicopedagógica especializada: grupo de tratamento psicopedagógico à criança, grupo de orientação paralelo de mães, tratamento individual psicopedagógico, oficina de trabalho, recreação e expressão com objetivos terapêuticos, entrevistas familiares psicopedagógicas[...] (FERNÁNDEZ, 1991, p. 82).

Podemos analisar aqui, que o aluno com problema de aprendizagem necessita de um apoio multidisciplinar na escola, tanto no sentido de identificação quanto de atendimento ou encaminhamento a profissionais de áreas diferenciadas que poderão trabalhar juntamente com a equipe da escola. A falta de diagnóstico médico pode ser um empecilho para que estes alunos possam receber o atendimento necessário nas escolas.

Ainda que não contemos com estudos estatísticos que permitam determinar a incidência desta patologia em relação à percentagem total da demanda nas instituições, por minha experiência direta e em nível de supervisão há já 15 anos, posso pensar que uns 50% das consultas podem ser atribuídas a uma causa que não é sintomática de uma família e de um sujeito, mas de uma instituição sócio-educativa, que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes (exitoso e fracassante) (FERNÁNDEZ, 1991, p. 88).

Dentro da escola, na maioria das vezes, o aluno com problemas de aprendizagem, não é atendido, não é olhado, não é entendido em sua condição ou dificuldades. Muitos destes alunos apresentam, concomitantemente, problemas de comportamento e por isso ocorre a chamada rotulação do mesmo, impedindo que supere suas dificuldades ou que seja compreendido e avaliado de maneira diferente em função de alguma dificuldade ou transtorno.

Conforme Bossa (2002) justifica-se a necessidade de se avançar os estudos sobre o sintoma “fracasso escolar” no Brasil por diversos fatos, desde o sofrimento do aluno quanto aos prejuízos que representa ao país.

Nossa prática de quase 20 anos em uma clínica voltada para o tratamento de problemas escolares mostra que são graves as consequências desse sintoma na

vida das crianças de nossa cultura e que lhes causam muito sofrimento. Por outro lado, nossa prática como supervisora de estágio na disciplina psicologia escolar e problemas de aprendizagem revela que é grande o número de crianças que padecem por causa desse sintoma contemporâneo, e não podemos ignorar o sentido desse fenômeno que insiste em nos interrogar. As crianças que chegam ao consultório ainda têm a chance de livrar-se das consequências dessa patologia do século. Contudo, em nosso País, milhares de crianças da rede oficial apresentam esse sintoma e não têm a mesma oportunidade (BOSSA, 2002, p. 17).

Busca-se, a partir desta pesquisa, compreender como a legislação brasileira está amparando os alunos com problemas de aprendizagem, como as universidades estão formando os educadores para atender a esta demanda, e mais ainda, como estes alunos poderão ser atendidos nas escolas visto a formação dos educadores que as compõem.

De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, p. 42), a educação é direito de todos e deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este direito constitucional é de todos os brasileiros, sejam eles com alguma deficiência ou não.

Portanto, faz-se necessário um olhar mais aberto para a inclusão pensando em possibilidades de se buscar qualidade na educação de todos os alunos na escola, sem pensamentos engessados em diagnósticos.

Precisa-se entender como o aluno com problemas de aprendizagem será atendido na escola e quais profissionais, além dos professores de sala de aula regular, deverão intervir para garantir o aproveitamento e a aprendizagem deste aluno na escola.

MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO

A fim de embasar a discussão proposta por este trabalho, foi realizada uma pesquisa documental buscando marcos históricos das

políticas públicas relacionadas à inclusão, dando ênfase às políticas da Educação Especial e definições de público alvo da Educação Especial e do AEE na legislação brasileira atual.

Na pesquisa documental, segundo Silva; Almeida e Guindani (2009), no âmbito da pesquisa qualitativa, são numerosos os métodos utilizados para aproximar-se da realidade social, e a pesquisa documental busca uma maneira indireta de analisar documentos produzidos pelo homem.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA; ALMEIDA e GUINDANI 2009, p.3).

Julgou-se necessária a pesquisa documental partindo de um anseio do pesquisador a respeito da incoerência entre as políticas públicas, a formação dos Educadores Especiais e a realidade na escola. Conforme Silva; Almeida e Guindani (2009, p. 4) “todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo”.

Para tal, foi realizado um levantamento das legislações e

Projetos de Lei no que diz respeito ao público alvo da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, analisando-as no que diz respeito a alunos com problemas de aprendizagem.

Em um segundo momento, foi realizada uma busca nos currículos da formação de Educadores Especiais analisando o conteúdo curricular de alguns dos principais cursos de graduação em Educação Especial no Brasil presentes nas seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Foi realizada uma análise na matriz curricular e no Projeto Político Pedagógico destes cursos, investigando a presença de disciplinas e estágios em dificuldades e transtornos de aprendizagem. Buscou-se verificar a formação dos educadores especiais quanto aos problemas de aprendizagem e se a mesma se adapta aos parâmetros da legislação; assim como comparar o papel do Educador Especial na escola com a formação que este profissional está realizando nas universidades pesquisadas.

Ao realizar um fechamento de todos os levantamentos realizados na pesquisa documental, no que diz respeito à política e aos currículos dos cursos de Educação Especial, foi aberta uma discussão a respeito da importância do olhar atento a estes alunos, visto que a política garante educação de qualidade a todos os cidadãos. O que buscamos aqui entender é como a escola deve assegurar o atendimento aos alunos e se existem profissionais preparados para dar tal apoio aos mesmos.

Será possível questionar a possibilidade da presença de outros profissionais na escola (como por exemplo, o psicopedagogo), e o trabalho interdisciplinar para dar apoio aos alunos que necessitam de atendimento e não se encaixam ao público alvo que deverá ser atendido pelo serviço de AEE, determinado pela política.

ANÁLISE DA POLÍTICA VOLTADA A INCLUSÃO ESCOLAR

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Artigo 206, Inciso I, todos os cidadãos devem ter “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, além de, no Inciso VII, “garantia de padrão de qualidade”. Inicia-se esta análise pela Constituição Federal, por se tratar da lei suprema do Brasil, e que, portanto, é soberana a todas as outras. Esta constituição prevê direitos básicos do cidadão brasileiro e é a partir dela que podemos analisar alguns aspectos um tanto contraditórios.

Ainda sobre a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 208, Inciso III, a lei prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por isso, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que a Constituição Federal prevê igualdade a todos os cidadãos e garante um padrão de qualidade, prevê o AEE somente aos “portadores de deficiência” (termo utilizado para se referir a pessoas com deficiência), sem mencionar outros casos de alunos que necessitam da suplementação ou da complementação ao ensino regular de que este atendimento oferece.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), prevê também a igualdade de condições e a garantia de padrão de qualidade, porém, garante o AEE a “educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Podemos perceber uma variação de nomenclatura de “portadores de deficiência” para “educando com necessidades especiais”.

No Capítulo IV da LDB (BRASIL, 1996), que trata especificamente sobre a Educação Especial, o Artigo 58 estabelece que a modalidade de Educação Especial seja oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Não há especificação, na LDB, para o termo “necessidades especiais”, ficando a interpretação por conta do órgão de ensino.

Também, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº2/2001, utiliza-se o termo “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001).

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. (BRASIL, 2001, p. 1)

Nesta resolução, o termo “necessidades educacionais especiais” é especificado, incluindo não só alunos com dificuldades na aprendizagem causadas por sua condição de deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, mas também dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições,

- disfunções, limitações ou deficiências;
- II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 2).

Ainda, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), prevê flexibilizações e adaptações curriculares dos conteúdos e metodologias, além de recursos didáticos e avaliações diferenciados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O termo Atendimento Educacional Especializado não é mencionado nesta resolução, exceto em casos de atendimento em classe hospitalar. Entretanto, se fala em serviço de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, prevendo uma atuação colaborativa entre professor especializado, intérpretes e professores itinerantes.

Já na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, há uma atualização na nomenclatura e uma especificação sobre o público alvo da Educação Especial.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo

clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Também de acordo com a Resolução CNE/CEB nº4/2009, no seu Artigo 12, destaca-se que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Portanto, percebe-se que o aluno com problemas de aprendizagem não aparece em nenhum momento como público alvo da Educação Especial ou do AEE, permanecendo dúvidas quanto à forma de atendimento que esse aluno poderá receber na escola.

De acordo com a Política Nacional de Educação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o movimento pela inclusão é uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando”. Esta educação inclusiva determinada pela política, visa a igualdade e diferença com valores indissociáveis e está fundamentada na concepção de direitos humanos.

Entendemos a inclusão escolar, não como um movimento social voltado somente àqueles alunos que apresentam diagnósticos médicos ou características físicas visíveis que comprometam a sua aprendizagem. Entendemos esta inclusão como um movimento voltado a um conjunto de ações que possibilitem que todas as pessoas possam ter o direito não só de ter matrícula ou frequência à escola, mas de participar das suas atividades efetivamente seja qual for sua característica física ou psíquica.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é “assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Já quando a política fala dos alunos que são atendidos pela Educação Especial, enfatiza que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais destes alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Especificando o termo “transtornos funcionais específicos”, a política cita alguns transtornos como dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que “realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização”.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Portanto, podemos concluir que ao declarar alunos a serem atendidos pela Educação Especial, os alunos com transtornos funcionais específicos e ao enfatizar que a Educação Especial é a modalidade de ensino que realiza o AEE, estes alunos deveriam ter por direito este atendimento.

É possível perceber, realizando um fechamento desta análise, uma grande variedade de nomenclaturas envolvendo o público alvo da Educação Especial e do AEE, o que torna muitas vezes confuso o entendimento de como este aluno será atendido na escola.

Se, de acordo com a política, os alunos com problemas de aprendizagem, devem ser atendidos pela equipe de Educação Especial da Escola, precisamos investigar se este profissional vem sendo formado e preparado para prestar este apoio ao aluno.

Realizando uma busca nos cadernos de instruções para o Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2013), não se encontrou nenhuma especificação sobre o atendimento de alunos com problemas de aprendizagem ou transtornos que não se encaixem nas deficiências, TGDs ou Altas Habilidades.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2013, p. 59).

Além da falta de especificação do atendimento especial aos alunos com problemas de aprendizagem no censo escolar, podemos perceber também discrepâncias com a Política Nacional da Educação Especial em outras legislações vigentes, como no Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Este documento regulamenta que “considera-se

público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Ainda neste decreto, determina-se no Artigo 2º que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, s/p).

Em nenhum momento, tanto em relação ao que compete o serviço de Educação Especial da escola quanto ao que compete o AEE se faz referência a alunos com transtornos funcionais específicos, como descrito na política, ou é usado qualquer termo que faça relação à alunos com problemas de aprendizagem.

Busca-se aqui levantar discussões a respeito destas variações nas legislações relacionadas à inclusão escolar, pois as mesmas podem causar confusões no entendimento dos gestores e educadores sobre como realizar o atendimento adequado aos alunos com problemas de aprendizagem.

PROJETOS DE LEI DIRECIONADOS A ALUNOS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Além da legislação atual relacionada à inclusão escolar, pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fez-se necessário analisar também alguns projetos de lei direcionados aos alunos com problemas de aprendizagem.

O Projeto de Lei Nº 7.081 de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica, determina que o Poder Público mantenha um programa de diagnóstico e tratamento destes estudantes por intermédio de uma equipe multidisciplinar. Ao citar alguns profissionais que estariam

incluídos nesta equipe multidisciplinar, o projeto de lei indica a participação de educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos.

Ainda, determina que as escolas de educação básica devam “assegurar o acesso aos recursos didáticos adequados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos em comento bem como oferecer aos professores da educação básica cursos sobre a dislexia e do TDAH”. Este projeto de lei de autoria do Senado Federal Brasileiro e relatado pelo deputado João Dado, ainda passa por trâmites de adequação orçamentária e financeira.

Em outro Projeto de Lei, N° 909 de 2011 (BRASIL, 2011 a), que estabelece preceitos para o aperfeiçoamento da política educacional brasileira dos sistemas públicos de ensino, para a permanência e o sucesso escolar de alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem; o congresso nacional decreta:

Art. 1º O Poder Público, para aperfeiçoar a política educacional brasileira dos sistemas públicos de ensino, especialmente quanto às ações de sustentabilidade para o processo de inclusão educacional da Educação Especial e da Educação Básica, conferirá a necessária atenção aos seguintes aspectos:

I – Planejamento necessário para o favorecimento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, levando-se em conta as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais de cada um, voltadas para a permanência e o sucesso escolar daqueles alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2011 a, s/p).

Além disto, o Projeto de Lei prevê formação continuada dos professores visando a identificação destes alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, e abordagem pedagógica especializada. No inciso IV deste projeto de lei, também se evidencia o desenvolvimento de processos diagnósticos englobando múltiplas avaliações. Por fim, o Projeto de Lei 909, de 2011 (BRASIL, 2011

a) determina que haja a “busca pela ampliação do atendimento especializado disponível para que possa vir a contemplar os casos de distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem”.

Dentro do relato do Projeto de Lei 909 (BRASIL, 2011 a, s/p), em uma justificativa o relator destaca que se considera necessário “compreender que dificuldade ou problema de aprendizagem é o termo muitas vezes utilizado para designar desordens na aprendizagem de maneira geral”.

Analisando os projetos de lei especificados anteriormente, podemos perceber que há um planejamento do poder público em atender os alunos com problemas de aprendizagem na escola. Ainda podemos compreender que há uma intenção de ampliar o AEE de modo que possa também atender as especificidades destes alunos e assim garantir seus direitos dentro da escola.

Os projetos preveem formação de professores, planejamentos internos e multidisciplinar visando o diagnóstico precoce, o encaminhamento à profissionais especializados e o atendimento deste aluno também dentro da escola, facilitando seu acesso e permanência.

CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANALISADOS

A fim de investigar como o aluno com problemas de aprendizagem será atendido na escola, é preciso analisar a formação dos profissionais que atuarão com o mesmo. Em meio a toda a discrepância das legislações vigentes, consideramos o fato de existirem projetos de lei que direcionam a ampliação do AEE a fim de dar conta, também, dos alunos com problemas de aprendizagem.

Ainda, consideramos a determinação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) de que os alunos com transtornos funcionais específicos também são público alvo da Educação Especial.

Portanto, precisamos verificar se o profissional da Educação Especial que atuará nas escolas está recebendo a formação necessária para atender às especificidades destes alunos. Esta pesquisa baseou-se em três das principais instituições de ensino superior brasileiras que formam Educadores Especiais: UFSM, UFSCAR e FURB.

Nos currículos dos cursos de Educação Especial da UFSM, foi possível constatar a existência de disciplinas obrigatórias e/ou estágio em “Dificuldades de Aprendizagem” nos cursos Diurno e a Distância.

No curso de Educação Especial Diurno da UFSM, há a presença de duas disciplinas: Dificuldades de Aprendizagem (45 horas) e Alternativas Metodológicas para Dificuldades de Aprendizagem (45 horas), além de Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem (150 horas).

No curso de Educação Especial a Distância da UFSM, constatou-se a presença de uma disciplina denominada Dificuldades de Aprendizagem “A” (60 horas), entretanto não há estágio para esta área.

Já no curso de Educação Especial Noturno da UFSM não se verificou a presença de disciplinas ou estágio específicos em dificuldades, transtornos ou problema de aprendizagem que não esteja vinculado à deficiências ou Transtornos do Espectro do Autismo.

No currículo do Curso de educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), não se observa a presença disciplinas ou estágios específicos em dificuldades, transtornos ou qualquer problema de aprendizagem.

No currículo do Curso de Educação Especial da Universidade Regional de Blumenau (FURB), encontra-se a Disciplina obrigatória de Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (72 horas), porém não se aborda outros problemas de aprendizagem e não há estágio nestas áreas.

| Instituição | UFSM | | | UFSCAR | FURB |
|-------------|--------|---------|-----|--------|---------|
| | Diurno | Noturno | EAD | Diurno | Noturno |
| Disciplinas | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Estágio | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Podemos entender que, das três Universidades analisadas na pesquisa, somente uma oferece estágio em dificuldades de aprendizagem e duas oferecem disciplinas que abordam o assunto. Além disso, é preciso levar em conta que os currículos analisados são atuais e são currículos dos cursos que estão formando os profissionais graduados da Educação Especial. Por isso, percebemos que a formação dos Educadores Especiais nos cursos pesquisados de licenciatura da área é carente no que diz respeito aos problemas de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A inclusão escolar é um fenômeno bastante complexo e recente, que requer muito cuidado ao ser discutida. A proposta desta pesquisa foi trazer à tona questões que algumas vezes se encontram mascaradas e não são discutidas, tornando o trabalho da Educação Especial e do AEE difícil e conturbado dentro da escola.

Disparidades em definições de público-alvo, nomenclaturas e diagnósticos podem influenciar o olhar aos alunos que necessitam do AEE na escola, uma vez que nem todos os profissionais que irão trabalhar neste setor tem a mesma formação ou a mesma ideologia a respeito do seu papel como Educador Especial.

O trabalho do profissional deve ir de acordo com a legislação vigente que descreve as funções de seu cargo, ao mesmo tempo em que deve ir ao encontro com a formação que teve para assumir tal função. Por isso se traz aqui algumas considerações a respeito das conclusões desta pesquisa.

Foi possível concluir que, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), menciona que o público alvo da Educação Especial, além dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou Altas Habilidades/Superdotação, incluem-se alunos com “transtornos funcionais específicos”, citando alguns transtornos como dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, transtorno de atenção e hiperatividade.

Entretanto, em nenhuma outra legislação vigente da modalidade de Educação Especial ou sobre o Atendimento Educacional

Especializado, mencionam-se alunos com qualquer problema de aprendizagem, se não os decorrentes de sua deficiência.

Além disso, consultando manuais do Censo Escolar, percebemos que não há especificação para estes alunos para que se possa incluí-los matriculados no Atendimento Educacional Especializado e, conseqüentemente, obter-se a dupla matrícula prevista em lei.

Conclui-se que existem alguns projetos de lei já aprovados, porém ainda em tramitações burocráticas, que especificam o apoio aos alunos com problemas de aprendizagem em uma extensão do atendimento especializado já existente na escola.

De acordo com a pesquisa realizada nas grades curriculares dos cursos de graduação em Educação Especial da UFSM, UFSCAR e FURB, apenas um curso apresentou mais de uma disciplina e estágio em dificuldades de aprendizagem. Então, podemos também concluir que a formação dos Educadores Especiais, que atuam no AEE, é ainda pobre no que diz respeito ao atendimento dos alunos com problemas de aprendizagem.

Por isso, caso haja a instauração das leis aprovadas pelos projetos mencionados, que preveem uma extensão do atendimento especializado já realizado nas escolas, considera-se a necessidade de formação continuada aos Educadores Especiais e/ou contratação de outros profissionais para realizar um atendimento multidisciplinar a estes alunos, como o psicopedagogo escolar.

A presença de um profissional especializado na área da Psicopedagogia na escola pode auxiliar tanto os alunos quanto aos professores a reconhecer seus alunos e obter um melhor resultado em suas intervenções.

Deixa-se aqui uma reflexão sobre as nossas políticas públicas e sobre como estão sendo atendidos os alunos com problemas de aprendizagem nas escolas, visto que o objetivo principal da inclusão é que absolutamente todos os alunos matriculados nas escolas tenham chances e condições para aprender significativamente.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Senado Federal Deputado João Dado. **Projeto de Lei Nº 7.081, de 2010**. Dispõe sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=904265&filename=Parecer-CEC-03-08-2011> Acesso em: 30 maio 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Congresso Nacional. Deputado Gabriel Chalita. Projeto de Lei, Nº 909 de 2011**. Estabelece preceitos para o aperfeiçoamento da política educacional brasileira dos sistemas públicos de ensino, para a permanência e o sucesso escolar de alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=497184>> Acesso em: 2 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação básica 2013**. Caderno de Instruções. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP, 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MASINI, Elcie F. S. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1993.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PORTO, Olivia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e Intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

SILVA, Jackson R. ALMEIDA, Cristóvão D. GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I -ISSN: 2175-3423 - Julho de 2009. (PDF) p. 1-14. Disponível em: <http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> Acesso em: 2 maio 2015.

**Um olhar sobre os alunos
que a política nacional de
Educação Especial na perspectiva
da Educação inclusiva e a
legislação vigente não nos
permitem ver...**

Ana Paula de Oliveira

Fabiane dos Santos Ramos

Roberta Friih Vieira

A escola é, sem dúvidas, um local ímpar onde a diversidade e as diferenças se apresentam, se somam e se enriquecem. É o lugar onde todos devem ser respeitados, contemplados e assistidos em suas especificidades, para que se propicie a construção de conhecimentos, se favoreça o desenvolvimento e se efetive a educação, de um modo geral. Assim, a escola deve ser um lugar de todos e para todos, cabendo a ela, elaborar estratégias diferenciadas que contemplem os sujeitos que ali são matriculados, em suas individualidades.

Nesse sentido, há ao longo do tempo movimentos que vem ganhando espaço e que garantem o acesso, a permanência e a escolarização de todas as crianças na escola. Movimentos estes, iniciados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), discutidos na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (BRASIL, 1990) e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e consolidados pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Estes movimentos são pontuais na Educação Especial, mas não se referem somente a esta modalidade de ensino, eles envolvem todas as crianças que de uma forma ou outra são excluídas.

Embora existam estes documentos que orientam as ações a serem desenvolvidas e clarificam procedimentos que podem ser adotados, sabemos que na prática a educação que é construída na escola com a mediação dos professores, é absorvida e elaborada por sujeitos diferentes, provindos de espaços diversificados, com histórias de vida variadas e com investimentos familiares e pessoais também diversos. Assim, a dessemelhança encontrada neste espaço, muitas vezes e na maioria delas, rotula, cria estereótipos e define alguns tipos de alunos ali atendidos.

Frente a este contexto, existe a necessidade de se elencar, pelo menos, dois grupos. O primeiro é formado por aqueles que possuem poucas ou nenhuma dificuldade, que vão praticamente sozinhos nesta caminhada em busca do saber e que conseguem por si só, buscar meios de apreender, exigindo do professor poucos investimentos, estes são os considerados inteligentes. O segundo grupo, é formado por aqueles com muitas dificuldades, e que necessitam de maior investimento e auxílio dos professores, também

chamados de deficientes, a legislação prevê e oferece recursos e adaptações necessárias.

Atualmente, e frente a estes sujeitos, o processo de educação inclusiva, contemplada e respaldada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), organiza os espaços escolares buscando efetivar a educação. Assim, nos contextos das salas de aula, onde cotidianamente, estes sujeitos matriculados frequentam, cabe aos professores a tarefa de se tecer ensejos e somar esforços que contemplem as individualidades, as necessidades e habilidades do público alvo da educação especial, contemplados por tal política.

São considerados público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, s/p).

Neste interim, em que os alunos definidos por tal política possuem a garantia de mediação e auxílios diferenciados com o uso de recursos específicos, professores de AEE, adaptações, reorganizações pedagógicas, os alunos que possuem habilidades

mais desenvolvidas conseguem realizar sua trajetória estudantil de forma independente, realizando sua escolarização de forma qualitativa. Desta forma, a escola estaria, de forma geral, assistindo as especificidades e cumprindo com seu papel. Mas estariam todos então sendo contemplados neste processo? Cabe-nos incitar questionamentos que reflitam, tencionem e verifiquem, se nestes espaços as práticas adotadas, de fato, contemplam a todos.

Neste espaço tão rico e diversificado que é a Instituição Escolar, será que somente estes dois tipos de alunos fazem parte? Sabemos que não. Enquanto educadores que estão, efetivamente na prática pedagógica percebemos que a existência daqueles sujeitos que também estão em sala de aula e não são nomeados nem se encaixam nestes moldes já pré-estabelecidos, de alunos exemplares e de alunos deficientes. Mas eles também fazem parte deste contexto e assim, cabe-nos pensar e efetivar intervenções que os contemplem e que, operando com variadas ferramentas disponíveis em sala de aula, façam deles, sujeitos aprendentes e integrantes da escola.

Neste cenário escolar tão rico e ao mesmo tempo - contrapondo ao processo inclusivo – tão excludente, necessitamos problematizar sobre estes sujeitos que não são contemplados pela política e nem pela legislação vigente e que ocupam lugares, matrículas e fazeres em aula, necessitando intervenções e olhares diferenciados que culminem ou tentem trazer para o contexto inclusivo, estes alunos, ora excluídos. Os mesmos exigem da escola práticas efetivas que os coloquem dentro deste contexto e que levem esta instituição ao cumprimento de seu real papel, ora apontados pelos crescentes e já consolidados, movimentos de inclusão.

MAS ENFIM, DE QUEM ESTAMOS FALANDO? QUEM SÃO ESTES SUJEITOS?

Quando falamos em aprendizagem, não podemos simplificar a ponto de ser uma mera troca de informações e absorção de saberes. Muitos fatores influenciam neste processo e o ato de aprender agrega dimensões que envolvem o cognitivo, o social e o psicológico, que abarcam o desenvolvimento do sujeito de uma forma geral. Frente a isso, a escola apresenta-se como local onde a aprendizagem formal se consolida e que, deve qualitativamente, desempenhar seu papel

de forma que culmine em alcançar seus objetivos na construção de conhecimentos dos alunos matriculados neste espaço. Mas, e quando isso não acontece? Quem seriam então esses sujeitos que não aprendem?

O insucesso escolar é um tema muito discutido e estudado na atualidade que visa a busca pela melhor forma de ajudar e minimizar essas consequências de não aprendizagem no aluno, embora não se apresentem com garantias e respaldas pela legislação. No entanto, as nomenclaturas que definem o insucesso na escola, muitas vezes, são usadas de maneira indiscriminada e como sinônimos. Segundo Moojen (1999), os termos distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros de diagnósticos diferentes.

Desta forma, cabe elencar alguns casos em que por algum motivo o aluno não atinge sucesso escolar, apenas com a intervenção do professor e não apresenta uma deficiência que justifique sua participação no AEE, conforme Lei vigente. Mesmo sendo a aprendizagem um processo que subentendesse o eficácia e o crescimento, nem sempre isso acontece e em muitos casos os alunos que não aprendem são rotulados tanto na escola quanto na família como incapazes.

A dificuldade ou problema de aprendizagem muitas vezes passa despercebido por não ter uma marca física que a identifique nem um olhar minucioso que envolva algum diagnóstico, apenas podemos observar que aquele aluno não aprende, é mais lento na realização de determinadas demandas escolares, é introspectivo, omite ou inverte letras ao ler e escrever. As alterações apresentadas por esses alunos designados como dificuldades de aprendizagem têm os atrasos no desempenho escolar por diferentes motivos e vão variar de pessoa para pessoa. Podemos nomear alguns: falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais e que não podem ser confundidos com alunos com deficiência.

Algumas características devem ser observadas para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem: os alunos devem ter

inteligência dentro da normalidade; ser descartado qualquer deficiência que possa comprometer a aprendizagem; ter um ambiente familiar adequado e seu desempenho escolar reiteradamente insatisfatório. Rotta; Riesgo (2006), destacam que um cérebro com estrutura normal, com condições funcionais e neuroquímicas corretas e com um elenco genético adequado, não significa 100% de garantia de aprendizado normal.

Ainda podemos ter nas escolas alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um distúrbio que ocorre desde os primeiros anos de vida e pode durar até a vida adulta, sendo caracterizado por uma dificuldade ou incapacidade de manter a atenção voluntária contra certas atividades tanto no meio acadêmico, como em todas as relações sociais. A legislação vigente não prevê o AEE para esses sujeitos que muitas vezes não atingem o sucesso escolar, pela incapacidade de atenção às atividades escolares.

O Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) pode ou não estar associado à Hiperatividade, demonstrando por meio de algumas características sua presença: frequentemente agitar as mãos ou os pés ou não conseguir ficar parado; levantar constantemente do seu lugar; apresentar-se inquieto em situações inadequadas; ter dificuldade em fazer coisas rotineiras com calma; falar em demasia, bem como, dar a resposta mesmo antes de a outra pessoa terminar uma pergunta; dificuldade para aguardar sua vez; e o mais decisivo a falta de atenção ao realizar as suas atividades rotineiras e escolares.

A escola como local de inserção ao conhecimento e da cultura de um povo, nem sempre consegue realizar o seu papel social, por mais que se tenha evoluído em relação à abordagem pedagógica utilizada pelos professores. Entre outros casos não previstos pela Lei para o AEE, que estão presentes dentro das escolas e levam muitos alunos ao insucesso escolar, são as dificuldades de aprendizagem, tão comuns de serem citadas nos espaços escolares e difíceis de se ter, neste contexto, atendimento específico. Estas são: Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Dislalia, Disortografia.

A Dislexia caracteriza-se por problemas que aparecem na leitura, impedindo o aluno de ser um leitor fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de linhas ao ler um texto. Na Disgrafia temos o aluno que faz

trocas e inversões de letras e dificuldades na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto e normalmente está associada à Dislexia. A Discalculia é a dificuldade para cálculos e números, os indivíduos não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas. Já a Dislalia está ligada a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando a fala confusa e muitas vezes de difícil compreensão. A Disortografia também se refere à dificuldade na linguagem escrita e igualmente pode aparecer como ligada a dislexia. Caracteriza-se por troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação (MOOJEN, 1999, ROTTA; RIESGO, 2006).

Todas essas dificuldades de aprendizagem citadas anteriormente são observadas pelos professores em sala de aula, que devem orientar a família a buscar especialistas para realmente diagnosticar o aluno, evitando assim que se criem rótulos e os mesmos apresentem mais problemas no seu desempenho escolar. O sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem depende da rede criada entre a escola, família e profissionais que atendem a criança, garantindo integridade psíquica, emocional e cognitiva a mesma.

A família é o primeiro local de contato que a criança possui com o conhecimento e como esta interação é direcionada promoverá ou não o sucesso e avanço na caminhada do saber. Diversas pesquisas são realizadas a fim de investigar as influências da família na aprendizagem da criança e muito já se avançou no sentido de identificar o valor que é dado ao conhecimento dentro do seio familiar e o resultado obtido no rendimento escolar das crianças. A prática da leitura dentro de casa, a orientação e estímulo aos estudos, o reconhecimento e valorização dos esforços influenciam, e muito, no resultado positivo frente à aprendizagem, como é verdadeira também a afirmação que a falta destes componentes influencia negativamente no avanço escolar de um aluno. Quando o filho não se sente acreditado pela própria família, isto reflete em

sua aprendizagem, na qual não se torna o autor do seu processo de conhecimento.

O aluno que apresenta algum problema que dificulte a sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu sucesso em sala de aula, pode sentir-se desmotivado e envergonhado frente a seus pares. Gerando a evasão do sistema educacional e neste sentido, o conhecimento das causas e a tomada de atitudes que minimizem essas dificuldades são muito importantes para esses indivíduos. Mesmo que as Leis vigentes não contemplem o AEE para essa parcela de educandos, os professores podem ter em mente os processos mentais que esses alunos possuem e entender, tentando minimizar suas dificuldades, para que dentro de suas potencialidades, atinjam o tão sonhado sucesso escolar e sejam contemplados pelo espaço educacional.

Frente a estas definições, o que cabe então ao professor fazer? Sem dúvidas pensar neste aluno, em sua individualidade e buscar contemplá-lo, desde a elaboração de seu planejamento até a execução de seu fazer pedagógico. E só isso resolve? Não. Devemos somar esforços e buscar apoio, a fim de atingir o sucesso escolar desses alunos.

A REALIDADE ESCOLAR, COMO OS PROFESSORES A CONFRONTAM E A NECESSIDADE DE MUDANÇA DE OLHARES...

A escola é o espaço em que as crianças conhecem a manifestação da diversidade e a possibilidade de serem iguais, quer seja na aposta de aprendizagem ou na interação com seus pares. Nos cabe, neste caminho, defender a escolarização como princípio de igualdade de oportunidades, que se bem administradas, promovem o aluno tanto em relação a construção de saberes, quanto em sua formação humana, mediando ações que culminem em saberes e construção de valores. Estas são ações que devem e necessitam ser adotadas pela escola.

Sabemos que, na maioria destas instituições existem fatores que dificultam ainda mais, o auxílio dos professores aos alunos que possuem dificuldades e que necessitam de intervenções específicas e que não são apontados pela legislação. Assim, é imprescindível lançarmos um olhar sobre como a escola está organizada, para

podermos pontuar uma reflexão que propicie o entendimento da mesma, bem como, que pontue como o professor vivencia as dificuldades de seu trabalho.

As escolas públicas brasileiras, há muito tempo, passam por sérias dificuldades e que são, pontualmente, discutidas na atualidade. Este fato está relacionado ao pouco investimento, que as mesmas recebem e isso é um dos pontos cruciais para que as políticas públicas sejam efetivadas.

Além disso, as turmas são muito numerosas e cada aluno inserido, possui individualidades que devem ser levadas em consideração na elaboração e execução do fazer pedagógico. Também há um descompasso entre a realidade dos estudantes dentro e fora da escola, onde muitos alunos, por exemplo, não têm acesso ao computador e as tecnologias em geral, precisando destes meios, para que consigam acompanhar a turma.

Outra dificuldade presente nas escolas públicas brasileiras é a desvalorização de seus profissionais. Grande parcela dos professores tem lutado para que seu trabalho seja valorizado e para receber a chance de terem uma formação continuada para acompanharem o ritmo de seus alunos e aprenderem novas formas de ensinar.

As dificuldades são muitas, sem dúvidas, mas não eximem a escola de sua responsabilidade frente aos sujeitos matriculados. É necessário dar conta da aprendizagem e consolidar, neste caminho, as capacidades que devem ser desenvolvidas neste espaço. Para isso é imprescindível pontuar a necessidade de se lançar sobre o aluno, um olhar de quem acredita na sua potencialidade e de quem respeita suas limitações, entendendo-as como desafios a serem superados com trabalho, dedicação e comprometimento.

A igualdade de oportunidades é direito de todos, independe se a criança possui deficiência ou não e deve-se levar em conta suas dificuldades, suas necessidades e limitações, quer estas sejam de percurso ou não. Como dito anteriormente a legislação assegura o direito de todos frequentarem a escola e cabendo a esta o dever de cumpri-la em sua totalidade, qualitativamente.

EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS: O QUE PENSAM E FAZEM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Após as reflexões acerca de quem são os sujeitos excluídos pela política, de compreender o cenário educacional o qual vivemos e da necessidade de construção de um olhar diferenciado sobre este processo, julgamos ser indispensável trazer para este estudo, o que os professores fazem em sua prática pedagógica, contemplando estes alunos que a política excluí. Nesta proposta de trabalho, para a verificação das práticas acerca dos alunos que possuem dificuldades e se os mesmos estão ou não inseridos nos cenários escolares, utilizamos a aplicação de uma entrevista com três professoras de três municípios diferentes do Rio Grande do Sul.

Essas professoras serão chamadas de A, B e C. A professora A leciona em uma escola de Faxinal do Soturno em uma turma de 4º ano, a professora B leciona em uma escola de Santa Maria em uma turma de 3º ano, a professora C leciona em uma escola de São Sepé em uma turma de 4º ano.

A entrevista foi composta por duas perguntas: 1ª) Excluindo as crianças pontuadas pela política e que recebem o AEE, você tem algum caso em sua sala de aula que considera que tenham dificuldades para aprender? Quais? 2ª) O que a escola e você em sua prática pedagógica fazem para auxiliar estes alunos?

Todas as professoras responderam ter alunos em suas turmas com dificuldades para aprender e a principal constatação das professoras é a dificuldade de mediação para poder auxiliar esses alunos com dificuldades e o restante da turma. A professora A mencionou em sua resposta “ter cinco alunos que não são atendidos pelo AEE e mais vinte alunos em sala de aula”, o que dificulta muito seu trabalho e vai ao encontro de um dos agravantes que pontuamos, quando falamos do cenário escolar: a grande quantidade de alunos em sala de aula.

Essa é a realidade de muitos educadores brasileiros, a frustração de não conseguir dar conta de ensinar uma turma com mais de vinte alunos, na maioria das vezes, sem auxílio e que integra alunos com diferentes tipos de dificuldades e especificidades. Muitas vezes o professor tem que formular planejamentos adaptados para alguns

alunos e se desdobrar para conseguir ensinar a todos e não deixar ninguém excluído.

Usando como fio condutor essa reflexão analisamos as respostas da segunda questão direcionada ao que as professoras e a escola fazem para auxiliar esses alunos com algum tipo de dificuldade. As educadoras A e C citaram o Programa mais Educação, do Governo Federal. Nesse programa os alunos têm aula de reforço escolar e participam de atividades extras para estimular o lúdico e a socialização. Neste sentido, percebe-se que há nas escolas a iniciativa de contemplar estes alunos de alguma forma e de buscar construir meios que culminem em sua aprendizagem, colocando também a escola como responsável por esta superação de dificuldades e não deixando o professor sozinho neste trabalho.

Além disso, todas as professoras mencionaram que realizam trabalhos em grupo, atividades lúdicas, utilizam recursos tecnológicos e músicas para auxiliar na aprendizagem. A professora C, menciona que “busco trabalhar com material diversificado, para ver se essas crianças conseguem de alguma forma, entender o que está sendo trabalhado em aula”. Destaca-se, a busca pelo professor de alternativas que promovam e despertem no aluno, curiosidade e entendimento pelo que está sendo proposto, na tentativa de minimizar as dificuldades que se destoam imensamente entre quem aprende e quem, por motivos já citados, não conseguem, mesmo com esforço, construir saberes.

Através dessas perguntas, que aqui se apresentaram de forma simplificada, mas não menos pontual e necessária para nosso entendimento, podemos perceber que a realidade escolar é bastante complexa e está longe de ser a ideal para professores e alunos. A certeza é que o modelo de ensino atual não contempla a todos e embora admita os alunos com dificuldades não consegue suprir a necessidades de todos.

CONCLUSÃO

A diversidade é o que enriquece o espaço escolar e o que mais desafia os professores na efetivação do seu trabalho. Crianças que necessitam de situações de aprendizagem distintas e que exigem intervenções qualitativas e diferenciadas compõem o cotidiano das

salas regulares de ensino de todo o país.

Frente a isso cabe à escola propiciar meios alternativos de construção de conhecimentos que levem em conta as singularidades de seu corpo discente e que favoreçam a construção de conhecimentos significativos, de acordo com as habilidades de seu alunado. Mas isso não é tarefa fácil, uma vez que as idiosincrasias existentes são muitas e a variedade de dificuldades existentes não são asseguradas por lei, necessitam de intervenção coerente e exigem minimamente do professor, um conhecimento sobre cada caso. Sabemos que as salas de aula são lotadas e em muitas realidades, existem salas multiseriadas, que dificultam ainda mais o processo.

É necessário perceber que sendo a escola um local de diversidade para que todos aprendam da mesma maneira, com materiais e metodologias idênticas, nunca atingirá o sucesso pleno, pois cada um possui a sua singularidade e a sua forma de se relacionar com o conhecimento. A escola deve ser um local favorável à aquisição do conhecimento, com educadores comprometidos, criativos, dinâmicos e que respeitem as individualidades de cada educando, valorizando a realidade e as vivências, independentemente do cenário encontrado em cada realidade.

Por mais que a educação brasileira tenha evoluído e suas leis atualizadas a fim de garantir que o País deixasse para trás o estigma do analfabetismo, ainda não conseguimos que todos tenham garantidos os seus direitos de aprender, ainda estamos perdendo para a evasão escolar, para a tecnologia que não chegou a todas salas de aulas públicas e principalmente, estamos perdendo para a diversidade encontrada neste contexto, onde, não conseguimos contemplar a todos. Os programas de educação disponíveis no Brasil melhoraram e muito a educação escolar, mas as dificuldades de aprendizagem ainda não estão sendo previstas nesse contingente de Leis e Programas, sendo que muito ainda precisa ser feito para que o aluno tenha garantido o seu sucesso e permanência na escola.

O que fazer então, frente a tal realidade? Nosso objetivo aqui, não é indicar caminhos possíveis, muito menos traçar estratégias que deem conta desta situação. É sem dúvidas, refletir e tencionar uma educação que se anuncia para todos e que, frente ao que foi visto, não consegue efetivar tal proposição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/ligis_intern/ddh_bib_interuniversal.htm> Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

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

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rüdinar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem-abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.



O processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem: um cenário de desafios e possibilidades

Carmen Rosane Segatto e Souza

Zanandrea Guerch da Silva

O contexto educacional atual tornou-se, ao passar dos anos, mais complexo e diversificado, pois se convivem com dúvidas, incertezas e divergências. Assim, a aprendizagem transcende o simples processo de aprender para se transformar em um momento significativo para os indivíduos, momento este necessário para que os indivíduos aprendam a conviver com situações singulares, instáveis, incertas e de conflitos.

A aprendizagem é um processo diário. Já a partir do nascimento, o ser humano ingressa neste jornada. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, o indivíduo precisa ser compreendido na sua totalidade dando significado a um conhecimento novo, pois tudo que é aprendido e incorporado a outro saber tem grandes chances de alcançar uma aprendizagem de qualidade. Pode-se dizer que, no decorrer da evolução do ser humano, algumas dificuldades de aprendizagem surgem na vida dos indivíduos e podem estar associadas a diversos fatores tais como: fatores orgânicos, fatores emocionais, fatores ambientais, entre outros.

A educação é essencial ao ser humano, é considerada um instrumento de luta para melhoria de sua vida, pois o ajuda a desenvolver sua capacidade de aprender a aprender e de saber pensar (CARVALHO, 2003).

Dessa maneira, se realmente queremos que todos tenham acesso ao conhecimento para que o processo inclusivo ocorra se faz necessário debruçar-se sobre o tema proposto no estudo e refletir sobre o espaço oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino.

Dessa forma, a Constituição Federal (1988) prevê que todos tem direitos iguais sem qualquer discriminação., assim a escola precisa adequar-se às necessidades dos alunos, considerando a grande quantidade de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem durante seu processo educativo (BRASIL, 1988). Cada criança aprende em ritmos diferentes pois tem interesses e experiências distintas que favorecem ou não o seu crescimento quando encorajadas a interagir e se comunicar.

O impacto que o processo inclusivo tem causado no meio escolar, nas instituições especializadas e entre os pais de alunos com e sem deficiência provocou o aparecimento de muitas dúvidas

e vieses de compreensão, que estão retardando a implementação de ações em favor da abertura das escolas para todos os alunos. Defende-se o espaço dos alunos com necessidades educativas especiais, e uma atenção especial as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles, mas também se entende que existem práticas cristalizadas que devem ser ressignificadas sob outro paradigma.

Para Goffredo,

a escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos (1999, p. 45).

A aprendizagem é entendida como uma ação social que envolve diferentes interações entre crianças e adultos, e desta intervenção a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas dadas por sujeitos mais experientes. Também é um desenvolvimento multifacetado, envolvendo diversos processos inter-relacionados contudo, precisa ser sempre estimulado através de ambientes e diferentes métodos de ensino.

No âmbito da escola, em termos gerais, também se erguem inúmeras barreiras, incluindo a "solidão" em que trabalham os professores. Com essa observação vem o alerta para o trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço permanente para discutir o trabalho pedagógico, estudar sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, além de analisar casos de alunos que apresentam necessidades mais específicas [...] (CARVALHO, 1999, p. 64).

A aprendizagem é um dos processos mais importantes na vida, pois é desta forma, que aprendemos a nos comunicar, fazer escolhas e desenvolver nosso meio de adaptação e sobrevivência. Porém, existem alguns fatores observados durante o desenvolvimento dos indivíduos que podem prejudicar seu processo de aprendizagem, ocorrendo tanto no início como durante o período escolar e em situações diferentes para cada indivíduo requerendo uma profunda investigação por parte de todos os envolvidos no processo, visando a superação dos mesmos.

É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino. Entretanto, o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida (JOSÉ; COELHO, 2010, p.11).

O sucesso do ato de aprender, está focado em quatro níveis fundamentais, que precisam estar interrelacionados: o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo de aprender do sujeito (FERNANDEZ, 1991). Nas situações relacionadas as dificuldades de aprendizagem, é preciso levar em consideração estes 4 níveis.

O termo "dificuldades de aprendizagem", refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área de desempenho (SMITH; STRICK, 2001).

Nesta perspectiva, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem precisam ser atendidos de forma diferenciada como acontece com os alunos que demonstram necessidades educacionais especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca,

[...] o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam

em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (BRASIL, 1994, p.3).

O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa situação específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado.

Embora as dificuldades de aprendizagem pareçam mais discutidas na atualidade, é um assunto que sempre preocupou tanto pais quanto os envolvidos com a educação. Para Costa e Moojen,

problemas de aprendizagem sempre existiram. A realidade é que a sociedade atual se tornou mais competitiva, o que faz com que os pais tenham maior preocupação com o rendimento escolar dos filhos, acreditando que o bom rendimento escolar é a única alternativa para o sucesso profissional (2006, p.110).

O conceito de dificuldades de aprendizagem surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um grupo de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a conhecer o insucesso escolar, especialmente em áreas específicas como leitura, escrita e cálculos. Após analisar o conceito, entende-se que diz respeito a uma inabilidade para a aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, porém nada condizente com o potencial de inteligência de cada um (CORREIA, 2004). Assim sendo, o aluno que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, em sua grande maioria, apresenta um ótimo potencial para aquisição de conhecimentos em diferentes áreas.

O mesmo autor ainda explica que a dificuldade de aprendizagem específica, significa uma perturbação em ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização

da linguagem falada ou escrita que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O tema inclui como problemas perspectivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento.

Muitas vezes, segundo Ide apud Kishimoto, o professor torna-se

[...] um profissional capaz, apenas, de transmitir um saber pronto, estabelecido para o desenvolvimento social e intelectual do aluno. Conseqüentemente, faz-se uma opção por métodos e técnicas que não aceitam a atividade assimiladora da inteligência na construção dos conhecimentos. Estes fatos, na maioria das vezes, levam a 'fracassos' sucessivos na primeira série do primeiro grau e as crianças que 'fracassam', por sua vez, são encaminhadas para avaliações psicológicas [...](1996, p. 93).

Diante deste fato, é de fundamental importância o papel do educador ao identificar os problemas de aprendizagem na sala de aula, investigando as causas de uma forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados ao ambiente em que a criança vive (JOSÉ; COELHO, 2010).

As dificuldades podem incidir de fatores externos ou mesmo emocionais, desta forma, é importante que as causas sejam encontradas, a fim de auxiliar no desenvolvimento do processo educativo dos indivíduos, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam a criança a aprender.

Atualmente podemos identificar uma preocupação maior dos poderes públicos e das escolas em relação ao fracasso escolar, pois as práticas pedagógicas vêm sofrendo mudanças constantes, tomando o cuidado de incluir alunos com ou sem deficiência e que apresentam dificuldades de aprendizagem, em suas metodologias e tarefas diferenciadas, assumindo assim, a responsabilidade na

aquisição do conhecimento e novas aprendizagens por parte desses alunos.

Segundo Carvalho,

de pouco adianta, em documentos oficiais, mencionar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos se, em vez de se perceber como profissional da aprendizagem e especialista no aprendiz, o professor se mantiver como profissional do ensino. Com esta atitude, os alunos que apresentam dificuldades para aprender, com os métodos tradicionais de ensino, são percebidos como deficientes, incapazes e impedidos [...] (2003, p.143).

Para Correia (2004) o aluno com dificuldade de aprendizagem apresenta um potencial médio ou acima da média, sendo este, um fator de grande importância no sentido de ajudá-lo a compreender suas necessidades educativas.

Em muitos casos crianças que sofrem com o estigma do insucesso escolar são excluídas por apresentarem dificuldades de aprendizagem, porém problemas de aprendizagem não refletem apenas em problemas pedagógicos, mas também, problemas sociais onde há uma exigência por parte da sociedade que as crianças sejam alunos exemplares em conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser entendidas e tratadas apenas como fatores biológicos ou de crianças desatentas e com mau comportamento, mas sim como fatores sociais, afetivos, cognitivos e pedagógicos associados a dificuldade de se compreender o que cada professor explica e ensina em sala de aula. Diante disso, um fator importante que se pode destacar é a falta de estímulos sociais, dificuldades de relacionamento e socioeconômico e até mesmo questões multiculturais e pedagógicas, que podem interferir na aprendizagem das crianças. “A interação entre quem ensina e quem aprende não se dá no vácuo. Há um cenário de dimensões variadas, incluindo desde o espaço físico da sala de aula, até o mundo, fora da escola (CARVALHO, 2003, p.45).

Para Marchesi (2004), o fracasso escolar está distribuído desigualmente. O autor destaca que carências econômicas, sociais e culturais influenciam na construção do fracasso ou do sucesso escolar, pois a taxa de alunos em situação de fracasso escolar encontra-se no contexto sociocultural desfavorecido economicamente, enquanto o sucesso escolar estaria associado aos contextos socioculturais mais favorecidos.

Nesse sentido Bossa argumenta que:

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos (2002, p. 19).

Neste sentido, os obstáculos na aquisição do conhecimento só começam a ser identificadas quando uma criança começa a apresentar problemas na escola e enfrentar obstáculos neste ambiente, pois esses problemas prejudicam o domínio de habilidades simples, como escrever, ler e calcular. Neste sentido, os obstáculos em desenvolver o domínio destas habilidades se configuram em uma falha no reconhecimento ou na compreensão do que é explicado na escola.

Caminhando nesta mesma lógica, Smith; Strick (2001) afirmam que, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem passam por grande sofrimento, pois ficam em maior evidência nas áreas que interferem na aquisição de conhecimentos necessários,

como a leitura e a escrita, com isso, podem sofrer um bloqueio, sentindo-se desvalorizadas, porque não conseguem atingir os objetivos propostos pela professora.

Sabe-se que, as crianças com dificuldades de aprendizagem quando ingressam na escola tendem a aumentar seus obstáculos. Essas crianças acabam se distraíndo com mais facilidade, e por vezes perdem o interesse pelas atividades ou elas ficam inacabadas.

Tal discrepância entre o que parece que a criança deveria ser capaz de fazer e o que ela realmente faz, contudo, é a marca desse tipo de déficit. O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem congelar (SMITH; STRICK, 2001, p. 16).

As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de professores capacitados para lidar com suas dificuldades, professores que as encorajem a trabalhar do seu jeito, para que assim possam desenvolver suas habilidades. Segundo Smith; Strick (2001) o ambiente escolar inapropriado pode levar até mesmo as mais leves deficiências a tornarem-se grandes problemas. A p e s a r das mudanças apresentadas pelas políticas educacionais terem avançado para responder ao crescimento preocupante do insucesso e do abandono escolar e das fracas atuações dos estudantes em exames nacionais e internacionais, as dificuldades de aprendizagem continuam a surgir e a preocupar o campo educacional.

A possibilidade de aprendizagem escolar está diretamente relacionada à estrutura de personalidade do sujeito. Para aprender o que a escola ensina, é necessária, além de outras coisas, uma personalidade medianamente sadia e emocionalmente madura, que tenha

superado a etapa de predomínio do processo primário [...] um bom contato com a realidade externa, indispensável para a aprendizagem escolar, é condição de acesso ao processo secundário, com mecanismos de defesa mais evoluídos (BOSSA, 2002, p. 24).

Mesmo com a presença de uma pedagogia alicerçada e eficiente no campo da aprendizagem e das dificuldades, essas não desaparecem com o passar dos anos. Problemas de comportamento, de falta de atenção e percepção ou de interação social coexistem juntamente com as dificuldades de na aquisição do conhecimento. E isso, deve-se ao fato das dificuldades de apresentarem um vasto campo de problemáticas até mesmo desconhecidas dos profissionais que acompanham o ensino das crianças. Contudo, essas mesmas crianças que apresentam dificuldades, também são capazes de mostrar grande potencial quando estimuladas e desafiadas, pois apresentam capacidade cognitiva criativa independente de suas dificuldades em áreas mais específicas.

Em síntese, para cada dislexia (termo que simplesmente quer dizer dificuldade de aprendizagem da leitura) há uma despedagogia (termo que unicamente quer ilustrar uma dificuldade em diagnosticar e compensar as necessidades educacionais dos formandos). Sem expandir e ampliar os sentimentos de competência das crianças ou dos formandos e dos professores ou dos formadores, não é possível produzir mudanças qualitativas e substanciais no macro contexto das dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 2007, p. 9).

Na verdade, a questão da despedagogia para muitos autores, reflete a condição de que muitos professores promovem em seus alunos algum tipo de dificuldade de aprendizagem e, a partir da forma como ensinam acabam concebendo fracasso escolar em estudantes que não acompanham o ritmo da sua turma.

O mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente

universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. Ao mesmo tempo em que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas na condição de puro objeto do desejo parental e social; de outro, “crianças-problema” que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno (BOSSA, 2002, p. 54).

Fonseca (2007) contribui com algumas premissas para identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. São elas: esquecimento, dificuldades de expressão linguística, inversão de letras, dificuldades em lembrar as letras do alfabeto, dificuldades psicomotoras, dificuldades em recuperar a sequência das letras do alfabeto, dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação, afiliação e imitação; confusão com pares de palavras que soam iguais, fraco aproveitamento escolar, pouca auto estima, dificuldades em aprender palavras novas, relutância em ir à escola, dificuldades em completar frases simples, leitura hesitante, lenta e amelódica, fraco conhecimento global dentre outras.

Bossa (2002), contribui abordando que as dificuldades de aprendizagem escolar podem ter causas, que ela chama de Extras Escolares como: Orgânico: lesões, doenças, hiperatividade, imaturidade SNC; Emocionais: neuroses, psicoses, perversões, inibição intelectual; Culturais: falta de estímulo, condições socioeconômicas; Intelectuais: atraso no desenvolvimento intelectual, deficiência; Específicos: dislexia, disgrafia, discalculia; relação dos pais com o estudo dos filhos.

Dessa forma, aquele aluno que não acompanha as atividades em sala de aula sejam elas, na escrita, nos cálculos, na leitura ou outras atividades que exigem maior concentração e acompanhamento, é um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Para Bossa,

a identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar requer uma intervenção especializada. Muito embora o aprender seja

um processo natural, resulta de uma complexa atividade mental, na qual estão envolvidos processos de pensamento, percepções, emoções, memória, motricidade, mediação, conhecimentos prévios, etc (2007, p.12).

Para Fonseca (2007) as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de frequentemente contarem com muitos professores "derrotados" e "desmotivados". A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada e cuidada, pois só assim se alcançará o objetivo de se formar cidadãos.

Uma porcentagem muito significativa de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem não conclui a escolaridade obrigatória, contribuindo desta forma, para o contínuo insucesso escolar. Assim, existe uma preocupação com esses alunos pois, juntamente com o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem eles também podem fazer parte de um quadro de alunos em situação de risco.

Para Smith; Strick,

embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem problemas emocionais relacionados. Esses estudantes ficam tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados [...] (2001, p. 17).

As dificuldades de aprendizagem fazem parte do cotidiano das escolas acarretando na grande maioria das vezes no insucesso de seus alunos. Essa comprovação salienta a importância dos profissionais envolvidos no processo de formação dos alunos, no sentido de

criar condições juntamente com os profissionais que acompanham o dia a dia escolar, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, prazerosa e significativa. Nessa perspectiva, Costa; Souza e Roncaglio, enfatizam que,

[...] os problemas de aprendizagem podem surgir devido a causas pedagógicas, ou seja, a própria escola pode criar, produzir problemas de aprendizagem para as crianças. A escola cria esses problemas através de inadequação metodológica, precária qualificação do corpo docente, currículo inadequado, falhas no processo de avaliação, salas numerosas (1995, p. 56).

Segundo Ide apud Kishimoto, para revertermos este quadro, devemos desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos, tornando-os capazes de:

[...] pensar, refletir e construir o conhecimento de forma significativa. Dois aspectos bastante relevantes devem ser satisfeitos: 1. A presença de um mediador (pais, professores, companheiros), ou seja, pessoas que se interpõem entre o estímulo e o organismo, criando, de forma sistemática ou assistemática, situações que levem o indivíduo a se desenvolver; e 2. Os recursos, instrumentos pedagógicos que devem ser adequados a essas crianças, possibilitando a construção do conhecimento de forma pensante (1996, p. 93-4).

Precisamos compreender cada aluno em sua singularidade e individualidade e promover padrões educacionais de qualidade que se apoiem não só nos atributos e nas experiências de seus professores, mas também, em adaptações curriculares eficazes que permitam responder as necessidades e competências tanto em áreas educacionais como na vida social de cada indivíduo.

CONCLUSÃO

Um dos desafios do milênio é conscientizar a sociedade de que as limitações, não devem ser confundidas com impedimentos. Esses, têm origem na própria sociedade, prejudicando o desenvolvimento individual que depende das interações com os outros.

Se realmente queremos que todos tenham acesso ao conhecimento, e, conseqüentemente, ao exercício pleno da cidadania, precisamos superar as relações educacionais hoje existentes na estrutura escolar. Precisamos superar, de forma radical, a atual organicidade escolar brasileira.

É necessário que seja desenvolvida uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Tais estratégias, oriundas da realidade educativa, podem ser capazes de guiar a intervenção do professor a partir de processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola, a qual favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento, e não como uma mera transmissão da cultura escolar.

Assim, sejam quais forem as práticas educativas adotadas pelos professores, estas podem primar pela efetiva inclusão dos alunos à sociedade. Profissionais da docência, por meio de uma intervenção educativa eficaz, podem tentar dar respostas que sejam satisfatórias às necessidades das pessoas em uma sociedade em que a regra ainda é uma exceção.

Chegamos à conclusão que é possível melhorar as condições da educação e oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade, onde se incluem os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com necessidades educativas especiais. Porém, para tanto, é preciso romper as barreiras do preconceito e de rótulos já defasados pela sociedade e se debruçar a favor de uma educação igualitária para todos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar** – um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Medicas, 2007.

CARVALHO, Rosita E. **Temas em educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: BRASIL. **Salto para o futuro**: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

COSTA, Adriana; MOOJEN, Sonia. Semiologia Psicopedagógica. In: RÖTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem-abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

COSTA, Carmem R. da; SOUZA, Iara E. R. de, RONCAGLIO, Sonia M. **Momentos de psicologia escolar**. Curitiba: Pinha, 1995.

CORREIA, Luis de Miranda. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**. Coleção Educação. Lisboa: Porto, 2004.p. 369-376.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitor Da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Psicopedagogia**. Revista de psicopedagogia. v. 24, n.74. São Paulo, 2007.p. 135-48.

GOFFREDO, Vera L. F. S. De. Educação: direito de todos os brasileiros. In: BRASIL. **Salto para o futuro**: Educação Especial:

tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

IDE, Sahda M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

JOSÉ, Elisabete e COELHO, Maria Tereza. **Problemas de aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MARCHESI, A; GIL, C.H. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004.



Estratégias para a superação das dificuldades na área da matemática

Clariane do Nascimento de Freitas

A matemática, enquanto disciplina curricular, geralmente, é a que mais causa angústia aos alunos em função das dificuldades encontradas. No entanto, a matemática, em conjunto com a escrita, são áreas do conhecimento de suma importância para a humanidade. Seja pela sua função social, ou pelo seu papel enquanto base ou suporte para o desenvolvimento cognitivo. Dada a sua relevância, torna-se imprescindível que sejam desenvolvidas estratégias para que sua aprendizagem não seja tão difícil. Tal dificuldade, algumas vezes, está relacionada ao modo como os conhecimentos matemáticos estão sendo desenvolvidos. Dito de outro modo, por vezes, o professor não consegue mostrar ao aluno a importância e o significado de aprender este ou aquele conceito. Nesse sentido, entende-se que o professor deve buscar subsídios que o auxiliem a compreender o processo pelo qual a criança passa para poder intervir de forma efetiva e significativa no intuito de proporcionar em sua sala de aula a aprendizagem da matemática (CORSO; DORNELES, 2012).

A intenção do presente artigo não é tecer uma crítica aos professores, tão pouco realizar um estudo aprofundado das teorias que envolvem o ensino da matemática. É, antes de tudo, contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade pensando especificamente em apontar estratégias que auxiliem na superação das dificuldades que os alunos – sejam eles público-alvo da educação especial ou não – possam apresentar.

Dessa forma, serão expostos alguns aspectos fundamentais, que são a base para compreender o processo de aprendizagem da matemática e, consecutivamente, algumas sugestões de abordagens possíveis para o professor da sala regular desenvolver com seus alunos. Salienta-se que o foco deste trabalho são os anos iniciais do ensino fundamental.

O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER?

Alguns professores ao se depararem com alunos que apresentam dificuldades em compreender e aprender conceitos matemáticos se questionam sobre quais seriam os fatores desencadeadores dessas dificuldades?

Muitos são os fatores que podem interferir nesse processo sejam eles de ordem externa como os fatores sociais, a estrutura da escola, a formação dos professores ou ainda fatores inerentes a cada criança como, por exemplo, déficit intelectual, dificuldade de compreensão, enfim, não existe somente uma causa para isso. Sabe-se da importância do professor estar ciente que existem muitas possibilidades que podem estar desencadeando as dificuldades de seus alunos. No entanto, tais aspectos não serão discutidos aqui, pois fogem do objetivo deste trabalho que é tentar auxiliar o professor mostrando algumas alternativas de intervenções e atividades.

Entretanto, entende-se ser necessário apresentar alguns aspectos fundamentais para que o professor conheça quais são as habilidades que a criança precisa desenvolver para aprender determinado conteúdo e tenha clareza do seu papel enquanto mediador do conhecimento. Em primeiro lugar, destaca-se que o professor deve ter o olhar atento e sensível às dificuldades de seus alunos, pois cada um tem suas especificidades.

Em segundo lugar, o professor deve compreender que o contato com o conhecimento matemático se dá antes mesmo do ingresso na escola. A esse conhecimento dá-se o nome de “conhecimento informal” (Ginsburg, 1997 apud CORSO, 2008). A criança interage com o ambiente físico e social que estão repletos de experiências matemáticas. Ver o pai contar moedas poder ser um exemplo disso; ou a própria criança manipular e contar pequenos objetos, além das experiências com a linguagem cotidiana como as relações de “mais, menos, outro,...” Quando a criança chega à escola, traz consigo conhecimentos prévios que servirão de base para a aprendizagem formal. Cabe ao professor, auxiliar seu aluno a desenvolver seus conhecimentos avançando em sua aprendizagem e elaborando esses conceitos formais partindo das experiências da criança.

Como terceiro aspecto, é importante que o professor saiba quais são as habilidades cognitivas que estão prejudicadas nas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade. Segundo Corso (2008) podemos destacar: as dificuldades na organização da memória de trabalho, certa lentidão na consolidação dos princípios de contagem, dificuldades em realizar os procedimentos de cálculo e nos processos executivos para a ativação de estratégias de

recuperação e ainda dificuldades referentes à recuperação de fatos da memória de longo prazo.

De acordo com Bastos, existem alguns sintomas que podem ser mais frequentemente detectados:

- 1) erro na formação de números, que frequentemente ficam invertidos;
- 2) dislexia;
- 3) inabilidade para efetuar contas simples;
- 4) inabilidade para reconhecer sinais operacionais para usar separações lineares;
- 5) dificuldade para ler corretamente o valor de números com multidígitos;
- 6) memória pobre para fatos numéricos básicos;
- 7) dificuldade de transportar números para local adequado na realização de cálculos;
- 8) ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões (BASTOS, 2006, p.202).

Um aspecto muito importante que o autor supracitado comenta é que a partir dessas informações, o professor e também a família podem perceber que as dificuldades apresentadas pela criança não são meramente falta de vontade ou preguiça em aprender, mas envolve fatores muito mais complexos. No entanto, é fundamental que o professor tenha persistência e busque desenvolver seu trabalho da melhor forma possível a fim de auxiliar esse aluno a traçar estratégias para superar suas dificuldades.

Entende-se que as informações apresentadas estão longe de ser um estudo consistente sobre o que sejam as dificuldades de aprendizagem na área da matemática, mas para o objetivo a que se propõe tal trabalho, são suficientes. Cabe ao professor buscar por mais conhecimento em prol de aprimorar sua formação e qualificar seu trabalho.

No entanto, conhecer as dificuldades de aprendizagem e saber identificá-las não basta para o professor em sala de aula, pois é preciso se pensar em estratégias a serem desenvolvidas. Nesse sentido,

a intervenção em crianças com discalculia será bem-

sucedida quando as noções de números elementares de 0 a 9 (habilidade léxica), a produção de novos números (habilidade sintática), as noções de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, os cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemático forem trabalhados, primeiramente como experiências não-verbais significativas. A criança só irá trabalhar com fatos aritméticos mentalmente quando superar as etapas citadas (BASTOS, 2006, p. 204).

Ou seja, é preciso proporcionar à criança experiências no âmbito do concreto, através da manipulação de materiais e da experiência com o próprio corpo (consciência do corpo no espaço). Bastos ainda afirma que

[...] é preciso trabalhar com a percepção de figuras e formas, observar detalhes, semelhanças, diferenças e relacionar com as experiências do dia-a-dia, tais como fotos, imagens, tamanho, largura e espessura, e então trabalhar com números, letras e figuras geométricas (BASTOS, 2006, p. 204).

Torna-se evidente que o professor deve ter clareza de que sua atuação, antes de chegar ao ensino de conceitos matemáticos específicos como os procedimentos de operações aritméticas, por exemplo, deve estar pautada na exploração de objetos, na observação do ambiente, na proposição de atividades lúdicas.

Dito isto, serão apresentados a seguir, os conceitos de princípios de contagem e senso numérico por se entender que estes são conhecimentos fundamentais para que o professor possa ter os subsídios iniciais para dar conta das necessidades e especificidades de seus alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

PRINCÍPIOS DE CONTAGEM

Os princípios de contagem podem ser compreendidos como as diferentes habilidades que a criança adquire ao longo do seu desenvolvimento e a partir das experiências e interações que estabelece com o meio. São cinco os princípios que devem ser desenvolvidos pelas crianças:

.Ordem constante – a ordem da contagem dos números é sempre constante, portanto digo 1, 2, 3, 4, 5 e não 1, 3, 8, 9.

- . Correspondência um a um (termo a termo) – para cada objeto tenho um nome de número.
- . Cardinalidade – o valor do último número contado na série representa a quantidade de itens da série.
- . Abstração – objetos de qualquer tipo podem ser colecionados e contados.
- . Irrelevância da ordem – os itens dentro de um determinado grupo podem ser contados em qualquer sequência. (Gelman; Gallistel, 1978 apud CORSO, 2008, p. 66).

Como já dito anteriormente, os princípios de contagem vão se desenvolvendo a partir das experiências da criança. Portanto, é fundamental que o professor proponha atividades que possam contribuir no desenvolvimento dessas habilidades. Uma alternativa interessante é fazer uso de jogos para tornar a aprendizagem mais prazerosa. Outra possibilidade são as brincadeiras de faz-de-conta onde a partir de experiências que sejam significativas, a criança possa estabelecer relações com o seu cotidiano como, por exemplo, brincar de mercadinho, lanchonete, entre outras.

Mas, de que forma o professor poderá identificar se a criança já desenvolveu esses princípios? Nesse sentido, pode-se dizer que não é necessário nenhum tipo de teste especial ou complexo. Essa verificação pode ser feita através das brincadeiras que a criança participa no dia a dia. Basta que o professor tenha seu olhar atento e perceba se ela já apresenta as habilidades descritas acima.

SENSE NUMÉRICO

Julga-se necessário que o professor conheça o conceito de senso numérico e tenha minimamente condições de analisar se seus alunos tem esse conceito desenvolvido – ou não – e de que forma ele pode ajudá-los a desenvolver tal senso. Corso; Dorneles (2010, p.299) definem o senso numérico como “a facilidade e flexibilidade das crianças com números e à sua compreensão do significado”.

Possuir senso numérico permite que o indivíduo possa alcançar: desde a compreensão do significado dos números até o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas complexos de matemática; desde as comparações simples de magnitudes até a invenção de procedimentos para a realização de operações numéricas; desde o reconhecimento de erros numéricos grosseiros até o uso de métodos quantitativos para comunicar, processar e interpretar informação. Um senso numérico bem desenvolvido é refletido na habilidade da criança de estimar quantidade, reconhecer erros em julgamentos de magnitude ou de medida, fazer comparações quantitativas do tipo, maior do que, menor do que e equivalência. Crianças com senso numérico desenvolvido têm uma compreensão do que os números significam (CORSO; DORNELES, 2010, p. 299).

Para que esse senso seja desenvolvido, cabe ao professor propor atividades que possam exercitar essas habilidades. Mais uma vez, evidencia-se a importância de se propor atividades que sejam significativas e interessantes aos alunos assim como jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, Queiroz; Maciel e Branco (2006, p. 171) compreendem, a partir da teoria sócio histórica de Vygotsky, que “a brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica”. Sob essa mesma perspectiva, pode-se dizer que “a importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside

no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos”. (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 171).

No contexto educacional, além das brincadeiras, outros recursos que podem ser utilizados pelo professor são os jogos. Dessa forma, apresenta-se a seguir, algumas sugestões que podem contribuir com o trabalho do professor em sala de aula no intuito de proporcionar o desenvolvimento das habilidades que foram mencionadas ao longo do texto.

SUGESTÕES AOS PROFESSORES

As sugestões apresentadas foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: jogos que contemplam os aspectos abordados no presente trabalho, ou seja, os princípios de contagem e senso numérico; que sejam fáceis de confeccionar (com exceção dos blocos lógicos que precisam ser adquiridos) e de baixo custo.

Sugestão 1

TRABALHANDO COM PALITOS

Objetivos: desenvolver a noção de conservação, de quantidade, valor posicional do número.

Material necessário: palitos e tampinhas ou fichas pintadas com cores diferentes.

Opção 1: distribuir os palitos e tampinhas em quantidades diferentes e solicitar às crianças que agrupem os palitos com igual número de tampinhas ou fichas.

Opção 2: dividir o grupo em duas colunas. Fazer um círculo à frente das duas colunas. Os primeiros de cada coluna devem pegar um palito, levar até seu círculo e se direcionar para o fim da fila. Essa dinâmica acontecerá consecutivamente até o último integrante da coluna. Cada cor corresponde a um número, que será somado ao final da brincadeira, estimulando assim, as operações de adição e subtração.

Fonte: (GOMES; FERLIN, 2009, p.146).

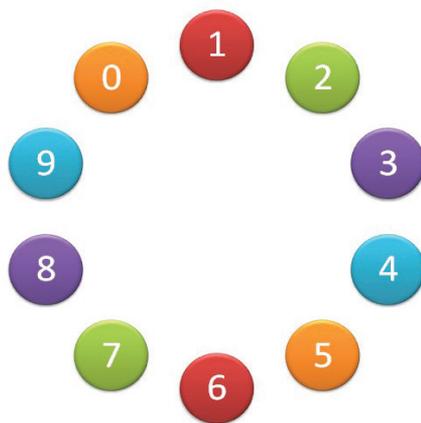
Através desse jogo, o professor pode auxiliar a criança a desenvolver os princípios de contagem. Uma segunda alternativa, depois desses princípios estarem consolidados é utilizar o jogo como forma de exercitar as habilidades em operações aritméticas à medida que o professor pode lançar desafios relacionados à pontuação utilizando as cores e por vezes, trocando seus respectivos valores.

Sugestão 2

JOGO FECHA 10

Objetivos: desenvolver noções de quantidade, princípios de contagem e senso numérico.

Material necessário: um dado, fichas ou tampinhas de cores diferentes para cada jogador e um tabuleiro com os números de 0 a 9, conforme a figura.



Como jogar: em duplas. Cada participante, ao jogar o dado, deve verificar quanto falta para fechar 10 a partir do número indicado pelo dado. Por exemplo: se saiu 6, quanto falta para fechar 10? Falta 4, então ele marca o 4.

Opção 2: mais tarde pode-se introduzir outro dado. Dessa forma, os participantes terão de somar os números dos dados para poder verificar quanto falta para fechar 10. Se a soma for igual a 11 ou 12, passa a vez. Vence quem marcar mais números.

Esse jogo permite ao professor explorar diversos aspectos, além de incentivar a interação entre as crianças. Segundo Vygotsky (POZO, 2010), a interação possibilita a construção do conhecimento porque atua na zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito é utilizado por Vygotsky para explicar a diferença entre o conhecimento já estabelecido e o que o sujeito é capaz de aprender através da mediação. Pozo (2010, p.196) comenta que para Vygotsky, a aquisição do conhecimento “começa sendo interpessoal para, em seguida, internalizar-se ou tornar-se intrapessoal [...] todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos”. Proporcionar essas interações entre as crianças estimula ainda mais a construção do conhecimento. As crianças conseguem muitas vezes explicar alguns conceitos de forma mais acessível aos seus pares por estarem mais próximas a seu nível cognitivo.

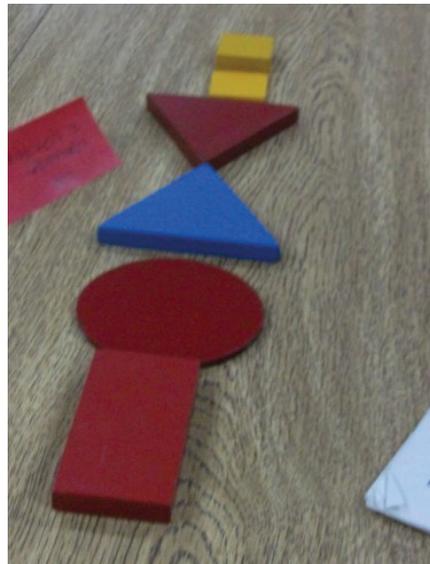
Sugestão 3

DOMINÓ COM BLOCOS LÓGICOS

Objetivos: exercitar a percepção de figuras e formas e desenvolver o conceito de categoria.

Material necessário: blocos lógicos

Como jogar: inicialmente, o professor deve propor aos alunos observarem as peças e dividi-las em grupos de acordo com suas características: a forma, a cor, a espessura e o tamanho. Para dar início ao jogo, o professor coloca aleatoriamente uma peça sobre a mesa. O desafio de cada jogador é escolher a próxima peça de modo que uma das características (ou categoria) seja alterada.



Na figura, por exemplo, iniciou-se com um retângulo, vermelho, grosso e grande; a peça seguinte mudou a forma, mas manteve a questão do tamanho. Ao longo do jogo pode-se aumentar o nível do desafio solicitando que sejam trocadas 2, 3 e depois, 4 das características.

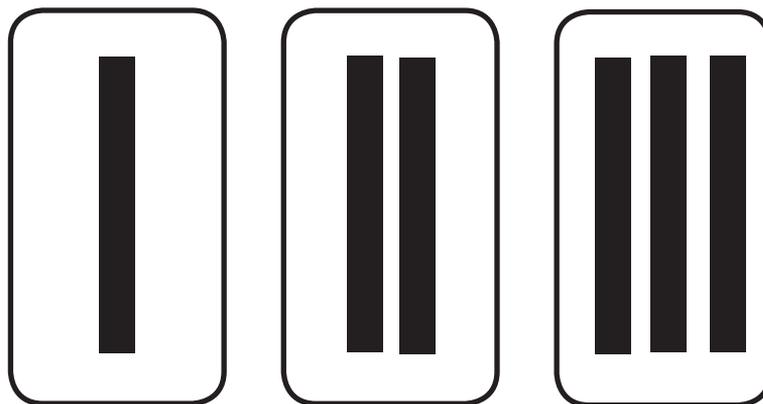
Deve-se mencionar que os “blocos lógicos” são um excelente recurso pedagógico. A partir de suas peças, além do exemplo acima, existem inúmeras formas de utilizá-lo de forma orientada ou simplesmente permitir que as crianças o manipulem e explorem as possibilidades estimulando assim, a criatividade.

Sugestão 4 **CONTAR ATÉ 10**

Objetivo: desenvolver princípios de contagem.

Material necessário: 1 baralho contendo 10 cartas representando 1 palito; 10 cartas representando 2 palitos; 10 cartas representando 3 palitos; palitos (aproximadamente 30).

Como jogar: os palitos ficam dispostos juntamente com as cartas que estarão formando uma pilha com as figuras voltadas para baixo. Cada jogador vira uma carta e pega o número de palitos indicado. Vence aquele que conseguir agrupar 10 palitos primeiro.



Opção 2: de acordo com as habilidades das crianças podem ser estipulados outros números a serem alcançados.

Opção 3: substituir as cartas com as figuras por cartas com o numeral.

Opção 4: cada jogador sorteia 2 cartas e soma os pontos para poder pegar os palitos.

O professor pode propor outras alternativas ou ainda propor que os alunos criem as regras do jogo.

Sugestão 5

QUATRO X QUATRO

Objetivo: desenvolver noções de contagem, inclusão, adição, multiplicação.

Material necessário: 1 dado, 1 ficha nas dimensões 20x20cm; 4 fichas nas dimensões 10x10cm (azul); 16 fichas nas dimensões 5x5cm (verde) e 64 fichas nas dimensões 2,5x2,5cm (laranja). As cores apresentadas aqui são apenas sugestões, mas é preciso que cada tamanho seja de uma cor diferente.

Como jogar: ao lançar o dado, cada jogador “pesca” na mesa o número correspondente de fichas laranja. A cada 4 fichas, o jogador deve trocá-las por 1 ficha maior, ou seja, 4 fichas laranjas = 1 ficha verde; 4 fichas verdes = 1 ficha azul. Ao obter os 4 quadrados azuis deve trocá-los pelo quadrado maior e assim, vencer o jogo. O jogador deve estar atento às suas fichas para saber quando deve trocar suas fichas.



CONCLUSÃO

As dificuldades de aprendizagem na área da matemática estão cada vez mais presentes nas escolas. Tal fato pode suscitar inúmeras discussões, seja no âmbito da formação dos professores, seja em busca de entender como se apresentam essas dificuldades ou ainda como estabelecer estratégias para superá-las.

O presente trabalho, longe de fazer uma discussão exaustiva sobre o assunto, buscou apresentar ao professor alguns conceitos fundamentais para o entendimento do que sejam essas dificuldades. Destaca-se ser fundamental que o professor entenda quais podem ser suas causas e de que forma elas podem se manifestar, ou seja, as características apresentadas pelas crianças, permitindo que dessa forma elas possam ser compreendidas. Outro aspecto crucial no âmbito educacional se refere ao conhecimento que o professor deve ter sobre como se dá o processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para que a criança aprenda os conceitos matemáticos formais/científicos. Nesse trabalho foram destacados os princípios de contagem e o senso numérico no intuito de oferecer ao professor, breve conhecimento sobre as habilidades iniciais desse processo de aprendizagem.

Tendo em vista as considerações apresentadas, afirma-se que a aprendizagem deve ser sempre significativa e possibilitar que as crianças possam estabelecer conexões com seu cotidiano. Dessa forma, defendeu-se ao longo de todo o trabalho a utilização de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico. E, pensando nos desafios que o professor enfrenta ao deparar-se com as dificuldades de aprendizagem na área da matemática foram apresentadas algumas sugestões de jogos fáceis de confeccionar e de baixo custo para auxiliá-lo em sala de aula.

Por fim, entende-se ser fundamental que o professor tenha condições de compreender o seu aluno e possa, através de seu conhecimento, auxiliá-lo a superar suas dificuldades desenvolvendo possibilidades e estratégias necessárias para isso.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J.A. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSO, Luciana Vellino; DORNELES, Beatriz Vargas. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 83, 2010. p. 298-309. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 maio 2015.

CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Qual o Papel que a Memória de Trabalho Exerce na Aprendizagem da Matemática? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 627-647, abr. 2012.

CORSO, L. V. **A Busca de Relações entre as Dificuldades na Leitura e na Matemática: um estudo com alunos de 3ª a 5ª série do ensino fundamental**. [Tese Doutorado]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15661/000687009.pdf?sequence=1>> Acesso: 12 jul. 2014.

GOMES, D.; FERLIN, A.M. **90 ideias de jogos e atividades para a sala de aula**. 3. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

POZO, Juan Ignácio. **Teorias Cognitivas Del Aprendizaje**. 10. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. p. 169-179. Disponível em <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/05.htm>> Acesso em: 22/10/2011

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>



Dificuldades de aprendizagem: reflexões sobre a prática da Educação Especial

Cristiane Missio

A educação inclusiva tem ocupado um espaço significativo no campo das discussões sobre a realidade de nossas escolas. Consiste em uma educação para todos. Carvalho (2004), salienta que a educação inclusiva compreende uma escola que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos.

Dessa forma, podemos pensar que uma escola para realmente ser inclusiva, e colocar na prática essa proposta, deve compreender todos os seus alunos como singulares, que estes apresentam diferentes formas de saberes e aprendizados e que devem ser considerados e respeitados.

A educação inclusiva abrange todos os estudantes, inclusive os contemplados no público alvo da Educação Especial. Mas há uma tendência a se pensar a educação inclusiva somente para esses alunos. É necessário lembrar, que hoje, mais do que em qualquer outro tempo, temos diferentes realidades chegando à sala de aula, que antes, não apareciam, devido a não obrigatoriedade da escolarização e também, devido à falta de informação e preconceitos por parte das famílias.

Pode-se dizer que um grande marco sobre o início dessas discussões surgiu com a Declaração Mundial sobre a Educação (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), onde o advento da educação inclusiva, que buscava a inclusão social passou a propor diretrizes mais específicas sobre a educação das pessoas com necessidades especiais.

Essa declaração abordou as questões referentes à inserção e a aprendizagem desses alunos no ensino regular. Além dos alunos com deficiência, os alunos que apresentavam transtornos e dificuldades de aprendizagem também eram contemplados como público alvo da educação especial, tendo, portanto, direito ao que hoje chamamos de Atendimento Educacional Especializado.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes

e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização [...] Isto levou ao conceito de escola inclusiva (BRASIL, 1994, p.6).

As Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), contempla o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem pelo educador especial quando diz que

Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. (BRASIL, 2001 p.18).

A partir do ano de 2008, na nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o decreto nº 7611 (BRASIL, 2011) e demais documentos que seguem o viés dessa Política, temos hoje, uma configuração diferente do público que tem direito ao Atendimento Educacional Especializado.

Terão acesso a esse atendimento os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva coloca como objetivo

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Dessa forma, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem passam a não mais se configurar como público do Atendimento Educacional Especializado. Fonseca faz a seguinte definição das dificuldades de aprendizagem (DA):

Os indivíduos com DA, portadores de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria, revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem, sejam: de índole escolar e/ou acadêmica, isto é, simbólica ou verbal, como aprender a ler, a escrever e a contar; de índole psicossocial e/ou psicomotora, isto é, não simbólico

ou não verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares (2007, p. 45).

Então, como esses alunos que possuem essas dificuldades em seu processo de aprendizagem, encontram-se dentro do ambiente escolar? De onde deve vir o suporte para ter suas necessidades contempladas e para que sua aprendizagem realmente se efetive?

Ao longo de doze anos trabalhando com o atendimento em Sala de Recursos, hoje o Atendimento Educacional Especializado, percebo que o público de alunos com dificuldades de aprendizagem tem aumentado significativamente.

Temos inúmeros casos de alunos que chegam ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental e que não conseguiram alfabetizar-se, e muitos que já se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental e que apresentam defasagem grandiosas, além de um longo histórico de repetência e conseqüentemente, evasão escolar.

Escrevo relatando experiências de duas escolas, com um nível sócio econômico desfavorecido, onde podemos levantar questões acerca da origem dessas dificuldades.

Mas o que tenho percebido, ao longo de todo esse tempo atuando junto a esta realidade, é que essas dificuldades de aprendizagem são bem pontuais, não ocorrem em função de quadros de neurológicos, ou de deficiências em geral. Normalmente, são dificuldades em algum aspecto da aprendizagem, como leitura, escrita ou cálculo.

A grande maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem, trazem problemas emocionais associados, além de realidade de drogadição e alcoolização de familiares, bem como situação de miserabilidade. Também não existe uma estruturação familiar adequada, uma organização do ambiente em que vivem, de forma que possam refletir isso na sua aprendizagem. A grande maioria traz em sua bagagem, situações de abandono afetivo, descaso com a alimentação e vestuário, de forma que a escola passa a ser a única referência positiva que eles têm.

Para Fonseca,

As causas das DA, nomeadas de dislexia (dificuldades de leitura), da disgrafia(da escrita), da disortografia(da formulação de idéias e sua expressão ortográfica) e da discalculia (do cálculo ou da aritmética), são fundamentalmente sociais, embora tenha que se diferenciar causas endógenas e exógenas, umas por dificuldades de processar a informação, outras por problemas de motivação. O defasamento social, a violência e os traumatismos provocados pela sociedade de consumo, geram desajustes afetivos e privações de desenvolvimento que se refletem na maturação global da criança (1995, p.241).

Então, temos uma série de situações, que nós, enquanto educadores, não conseguimos intervir e modificar. Tenta-se minimizar e reduzir esses danos causados pelo meio e aproximar o contexto daquilo que é trabalhado em sala de aula, com a realidade e o conhecimento que cada um traz. Barbosa reitera:

um obstáculo ligado ao conhecimento exige do professor ou da professora a capacidade de trabalhar com diferentes níveis de compreensão, com uma dinâmica capaz de acolher conclusões com distintos graus de complexidade, sem gerar no grupo de aprendizes os sentimentos de superioridade e inferioridade (2006, p.58).

Mas, para que esses alunos possam avançar em seus processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento, seria necessário um suporte de apoio pedagógico, para que as lacunas que apresentam no seu aprender, possam ser preenchidas ou minimizadas.

E aí, entra novamente o questionamento: quem deve fazer isso? Qual é o profissional que deveria oferecer esse suporte? No entendimento dos professores do ensino regular, essa função ainda se destina ao Educador Especial, visto que por longos anos, era quem desempenhava e oferecia esse apoio.

A legislação prevê que o educador especial ofereça ao professor do ensino regular suporte para trabalhar com essas dificuldades, mas que não realize mais o Atendimento Educacional Especializado para esses alunos. Dessa forma, a responsabilidade no resgate da aprendizagem desses alunos passa a ser do professor de classe regular.

A partir disso, devido à demanda exigida do professor de ensino regular, no sentido de vencer conteúdos, de planejar aula para todos, de forma que tenham pleno acesso ao conhecimento, faz com que esses alunos com dificuldades acabem sendo “atropelados” e não tenham as suas necessidades atendidas. Como a maioria das escolas não dispõe de recursos humanos sobrando, não existe a possibilidade de um professor oferecer apoio pedagógico a esses alunos.

Todas essas mudanças também geraram situações conflituosas, pois ainda existe a dificuldade na compreensão das diferenças entre dificuldades e deficiências, por parte dos professores. Apesar de haver formações, reuniões com o objetivo de se esclarecer esses aspectos, muitos ainda compreendem que alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, hiperatividades deveriam ter direito ao AEE e fazem a solicitação de encaminhamento e atendimento ao Educador Especial.

E na grande maioria dos casos, o Atendimento Educacional Especializado acaba por fornecer esse apoio, no caso de haver disponibilidade de horário e também no sentido de tentar auxiliar esse educando, para que venha a ser melhor sucedido em sua aprendizagem.

E essa disponibilização de atendimento a alguns desses alunos, faz com que a mudança nessa realidade de desamparo de atendimento, não se modifique, pois a verdade é que os alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem estão desamparados dentro das instituições públicas de ensino.

Hoje temos a área da psicopedagogia que abarcaria o trabalho com esse público, porém esse profissional não é encontrado na rede pública de ensino, visto que não existe, até o momento, concurso público para que este profissional possa atuar dentro das escolas da rede estadual.

Sabemos que em instituições de ensino privadas, existe a presença desse profissional, mas infelizmente, na realidade da Educação Básica da rede estadual do Rio Grande do Sul, isso não acontece.

Além dessas questões, temos problemas relacionados também com a rede de apoio, visto que sempre existem longas filas de espera por atendimentos, principalmente nas áreas da psicologia. Esse serviço também tem fundamental importância, visto que a grande maioria dos alunos que apresentam essas dificuldades em sua aprendizagem, trazem problemas de ordem emocional, devido às repetidas reprovações, rotulações e bullying por parte dos colegas.

UM PEQUENO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para ilustrar o que abordei até o momento, vou relatar um pouco de minha experiência como educadora especial, na rede estadual de ensino em dois municípios, com realidades sociais e educacionais distintas.

Comecei minha trajetória como profissional no ano de 2002, em uma escola estadual do município de Júlio de Castilhos. Essa escola situa-se na zona rural, tendo em média 100 alunos que estão matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na época em que iniciei minha atuação como educadora especial, atendia a sete alunos, todos com deficiência mental. Nesse período, o laudo médico era necessário para que se regulamentasse a Sala de Recursos e conseqüentemente, a atuação do Educador Especial. Atualmente, essa realidade já modificou-se, bastando o parecer educacional do professor de educação especial.

Naqueles primeiros anos de atuação, tínhamos um suporte para o atendimento dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, visto que podíamos encaminhá-los para as atividades de projetos que haviam no turno inverso, como o projeto da leitura e escrita, projeto de teatro, projeto de inglês e projeto de equoterapia.

Essas atividades proporcionavam aos alunos e aos professores suportes ao que era trabalhado dentro da sala de aula. Essas atividades eram estendidas a todos os alunos, mas principalmente aos que apresentavam defasagem em seu rendimento escolar.

Essa realidade perdurou até o final do ano de 2006. No ano seguinte, todos os professores que desempenhavam essas atividades foram remanejados, acabando, dessa forma, com as atividades desenvolvidas em turno inverso.

Com isso, tivemos um aumento na demanda de atendimentos para aqueles alunos que não conseguiam ler, escrever e calcular, mas que não apresentavam nenhum quadro de deficiência. Conseqüentemente, a Sala de Recursos passou a ser uma alternativa para esses alunos.

Com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), repensou-se o atendimento dessa clientela pela educação especial. Mas o que observamos, enquanto escola, é que esses alunos estavam ficando sem nenhum suporte, pois os professores de ensino regular, na grande maioria das vezes, não conseguiam preencher as lacunas apresentadas por esses alunos. Era visível que essas dificuldades apresentadas, necessitam de um trabalho mais específico e direcionado, de modo que esses alunos pudessem ter um real aproveitamento dentro do ano que frequentavam.

Então, mais uma vez, mesmo sabendo que estávamos contrariando o aspecto legal, a educação especial tornou a tomar para si a responsabilidade no atendimento dos alunos que apresentavam maiores dificuldades e tentou-se estabelecer parcerias com a rede de apoio, para encaminhamentos, principalmente, quando se constatava que essas dificuldades vinham em decorrência de situações psicológicas e afetivas.

Eu, enquanto educadora especial, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, passei por diversos conflitos, pois sabia que aquele não era o público alvo de meu trabalho, mas por outro lado, se eu não os atendesse, esses alunos ficariam sem nenhum tipo de apoio, suas dificuldades iriam aumentar, a repetência seria o caminho óbvio e a auto estima deles cada vez mais prejudicada.

Então, em uma conversa franca com professores e equipe diretiva, estabelecemos que, na medida do possível, esses alunos poderiam ser contemplados pelo AEE, desde que os alunos público-alvo desse atendimento, não fossem prejudicados pela falta de horários.

Essa realidade modificou-se no ano de 2013, quando recebemos uma professora que pode desempenhar a função de apoio pedagógico junto a esses alunos. Desde então, como educadora especial, faço avaliação dos alunos encaminhados pelos professores e analiso se são alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado ou de apoio pedagógico. Também, baseadas nessa avaliação, a professora de apoio e eu como educadora especial, traçamos os objetivos necessários a serem atingidos com esse aluno.

É uma parceria que tem dado muito certo. Temos muitos casos de alunos que efetivaram sua alfabetização, que conseguiram evoluir em seu raciocínio lógico matemático, que se apropriaram da leitura e escrita e que, conseqüentemente, melhoraram seu desempenho no ensino regular.

Ressalto que os casos de dificuldades de aprendizagem são poucos, em torno de 10 a 12 casos, o que permite que o trabalho possa ser desenvolvido com qualidade. Outro fator importante, é que conseguimos a parceria com a área da saúde, e temos uma psicóloga que trabalha com alguns dos alunos que tem histórico de abuso e maus tratos.

Dessa forma, acredito que estamos caminhando para superar muitas dessas dificuldades apresentadas por nossos alunos, e o Atendimento Educacional Especializado tem conseguido desempenhar sua função. Mas enfatizo que isso só é possível por termos um recurso humano que possa dar apoio à demanda das dificuldades de aprendizagem.

A segunda realidade que irei relatar diz respeito a de outra escola que atuo, na cidade de Santa Maria, também da rede estadual de ensino. É uma escola de ensino fundamental, com uma média de 300 alunos e que trabalha também, com a Educação de Jovens e Adultos. Essa escola atende a uma clientela de classe socioeconômica baixa, com realidade de miserabilidade.

Nossos alunos, em sua grande maioria, em torno de 70% a 80%, apresentam problemas socioambientais, como moradias precárias, desnutrição, violência familiar, maus tratos, abuso sexual, drogadição, prostituição, entre outros fatores de risco. Essa realidade se traduz em um índice elevado de dificuldades na aprendizagem.

Temos uma grande parcela de alunos dos anos iniciais que não se alfabetizaram, que estão no terceiro ano e que ainda não conseguem ler e escrever. Embora sejamos sabedores que a alfabetização compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, é gritante a grande dificuldade apresentada por essas crianças.

Dessa forma, a sala do Atendimento Educacional Especializado recebe inúmeros encaminhamentos, por parte dos professores, para que esses alunos sejam contemplados com algum tipo de apoio. E novamente, vem o questionamento sobre realizar ou não esse atendimento.

A forma que encontrei de contornar essa situação, foi de proporcionar alguns horários e trabalhar com pequenos grupos, de forma que os alunos que apresentavam maiores dificuldades em sua aprendizagem tinham o suporte do AEE.

Neste ano de 2014, também conseguimos uma professora para dar esse suporte, mas como são muitos alunos, fica difícil de contemplar a todos. E como referido anteriormente, a realidade dos alunos dessa escola, é muito fragilizada, eles trazem situações bem críticas do contexto familiar.

Nesse sentido, a escola tem tentado ser bem presente junto às famílias, mas mesmo assim, é uma realidade difícil. As crianças vêm à escola com fome, frio, carência de afeto, de carinho, trazem muita agressividade em seus comportamentos e relacionamentos com os colegas.

Com certeza, esse contexto em que estão inseridos, faz com que as dificuldades de aprendizagem afluam, pois sabemos que para podermos aprender e nos apropriar de novos conhecimentos, temos que ter um ambiente favorável, estarmos estáveis e seguros emocionalmente.

Essas são as duas realidades com as quais convivendo semanalmente. Acredito que muitos, ao lerem essas minhas considerações e relatos, se identifiquem, pois sabemos que o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ainda continua sendo feito, com certa frequência, pelos educadores especiais.

CONCLUSÃO

A reflexão que fiz acerca da atuação da educação especial junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem teve como objetivo fomentar a discussão sobre a temática.

Esse relato de experiência vem mostrar um pouco da realidade que vivo semanalmente, além de trazer à tona o velho conflito pessoal sobre atender apenas o público alvo da educação especial, que são as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação e prestar apoio àqueles alunos com as possíveis dislexias, disgrafias, e tantas outras “dis”.

Existe uma área que se encarrega de prestar atendimento à essa clientela, a psicopedagogia, mas que para a rede pública estadual, ainda não está previsto no quadro de pessoal. Então, enquanto aguardamos a contratação desses profissionais, o que fazer com esses alunos? Não podemos cruzar os braços frente a essa realidade, delegar exclusivamente ao professor do ensino comum, a responsabilidade de resgatar e auxiliar esse aluno.

Acredito que a parceria entre a educação especial e o ensino regular deva ir além das deficiências e altas habilidades. Nosso papel de orientação junto a esse professor torna-se cada vez mais, fundamental para que esses alunos possam ter acesso ao conhecimento e aprendizagem efetiva e também garantam a permanência na escola, pois sabemos que uma das conseqüências das dificuldades de aprendizagem, também é a evasão escolar, seguida da marginalidade.

Para finalizar, deixo expressa aqui, minha grande preocupação e inquietação sobre a temática, uma vez que, se a realidade de se ter um professor destinado ao apoio pedagógico, não tornar-se indispensável e necessária, esses alunos com dificuldades de aprendizagem permanecerão retidos, ou sendo marginalizados na aquisição de saberes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo** entre a psicopedagogia e a educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em:<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/ligis_intern/ddh_bib_interuniversal.htm.> Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** Brasília.MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.



Disortografia: um enfoque psicopedagógico

Jéssica Colpo Bortolazzo

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

O sucesso integral da aprendizagem é o resultado da combinação de muitos fatores que envolvem a dinâmica do ser humano em contato com seu meio de vivências intrapessoais e interpessoais ao longo da vida. A ruptura desse processo que é nomeado como as dificuldades de aprendizagem, trazem consequências desnecessárias ao completo desenvolvimento da pessoa, isso em qualquer etapa do ciclo vital. Mas, é justamente nos primeiros anos de vida, e logo no ingresso das pessoas ao sistema institucional escolar que as dificuldades de aprendizagem se manifestam. A psicopedagogia é a área do conhecimento dedicada à compreensão e a intervenção dos fatores atinentes à aprendizagem e a não aprendizagem.

A área da psicopedagogia surgiu em virtude de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem humana. De acordo com Scoz (1994, p. 23) o objetivo principal da psicopedagogia é: “[...] resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo”. Assim, a psicopedagogia ocupa-se em compreender os sujeitos que tenham dificuldades de aprendizagem e as suas relações e fatores intervenientes. Além disso, alargando a compreensão e conceito da área psicopedagógica, existem ações e processos comprometidos com o desenvolvimento do potencial humano na aprendizagem, de forma que a psicopedagogia não se ocupa apenas dos problemas, mas também da prevenção às dificuldades e da potencialização do sujeito aprendente.

Nessa perspectiva, os sujeitos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que não apresentam deficiência, mas atitudes que podem ser consideradas desviantes em alguns aspectos do plano educacional, ou seja, a resposta do sujeito aos estímulos do processo educacional não corresponde às expectativas do contexto educacional. Por este viés, surgem formas de não aprender que podem ser classificadas como dificuldades de aprendizagem, primárias e secundárias, a primeira associada às causas do sujeito e a segunda relacionada aos fatores de ordem externa, sendo que a abordada neste trabalho, que é a disortografia, corresponde à ordem primária (FONSECA, 1995).

A disortografia está relacionada com a escrita, ou ainda com as dificuldades com a escrita. Compreende-se, portanto, como um sujeito disortográfico, aquele que não consegue apresentar

a escrita ortográfica adequadamente, ou seja, com os símbolos gráficos necessários, juntando palavras, omitindo sílabas e palavras, entre outros elementos que se referem a essas dificuldades.(COLL; MARCHESI; PALACIOS, 1996).

Esse artigo tem por objetivo contextualizar a psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagem, e em especial a disortografia, por meio de referenciais teóricos que discutam essas questões, procurando focalizar o olhar psicopedagógico diante desta problemática e as afetações dessa dificuldade no espectro da aprendizagem humana global. A disortografia é uma das dificuldades específicas de aprendizagem que afeta a representação do signo gráfico e pouco tratada nos meios acadêmicos, embora seja bem incidente. Pretende-se assim, discutir essas questões relacionadas à psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagem e a disortografia, percebendo como a psicopedagogia contribui no campo da disortografia, utilizando para isso os seguintes autores: BOSSA (2000), COLL; PALACIOS; MARCHESI (1996), FONSECA (1995), FERNÁNDEZ (1991), entre outros.

O trabalho configura-se, como uma pesquisa de cunho qualitativo, considerando que a ênfase desse estudo implica-se em um processo de perceber os sentidos e não de mensurar os resultados compreendidos no desenvolvimento desse trabalho.

A pesquisa qualitativa, com base em Neves (1996), é caracterizada como uma aquisição de dados que são descritivos, agindo por contato direto e interativo dos pesquisados com o seu objeto de estudo, sendo frequente que o pesquisador procure entender os fatos, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e com isso buscar interpretar esses fatos.

Por esta perspectiva, adotou-se a pesquisa qualitativa, por ter a intenção de compreender os elementos estudados e observados ao longo desse estudo, realizando relações com os dados obtidos. Minayo (1994) coloca que, esse tipo de pesquisa vai trabalhar com uma realidade que não poderá ser quantificada, respondendo a questões bem reservadas, percebendo assim, os fenômenos oriundos de aspectos sociais e humanos para compreender e estabelecer significados a essas informações.

Destaca-se, portanto, que ao realizar um levantamento bibliográfico, tem-se por finalidade perceber e elaborar relações e também aspectos que diferenciem os estudos dentro da temática da disortografia e os seus aspectos psicopedagógicos envolvidos, percebendo quais fontes são mais exploradas nesse assunto e quais significados pode-se constatar a partir desses materiais existentes, sem medir a amplitude das discussões decorridas.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO

Os primeiros Centros Psicopedagógicos, segundo Bossa (2000), foram fundados na Europa no século XIX, e na década de 70 no Brasil, sendo que nos anos de 1990 esta área se expandiu no Brasil. A psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, possuindo um caráter interdisciplinar, buscando conhecimentos em outros campos, como por exemplo, na Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Medicina, Antropologia, Linguística, e através disso construiu o seu objetivo que está estruturado no processo de aprendizagem humana, seu desenvolvimento e suas influências (MOOJIN, 1991).

Esta área busca as evoluções da aprendizagem, assim como uma melhor qualidade na construção da própria aprendizagem tanto dos sujeitos aprendentes como dos seus educadores.

Neste sentido, a psicopedagogia estuda como os sujeitos aprendem e as suas relações e fatores intervenientes neste processo, atuando junto às dificuldades\problemas encontrados nesse meio. Compreende-se pelo termo dificuldades de aprendizagem, segundo Fonseca:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida (1995, p.71).

Por este viés, os sujeitos com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, mas apresentam uma ou mais desordens na compreensão e na utilização da linguagem tanto falada como da escrita, ou em elaborar cálculos.

As dificuldades de aprendizagem segundo Fonseca (1995) são divididas em primárias, que são as que não têm uma razão orgânica específica, e as secundárias resultantes de limitações ou deficiências diagnosticadas adequadamente, sendo considerados alguns tipos de deficiência: a visual, a auditiva, a mental, a motora, a emocional ou privação cultural. No caso da disortografia, esta é uma dificuldade de ordem primária, relacionando-se a linguagem escrita.

Um sujeito que tenha dificuldade de aprendizagem possui uma inteligência normal, no entanto, necessita de métodos diferenciados para chegar ao mesmo objetivo, dos sujeitos que não possuam dificuldades de aprendizagem.

Em termos educacionais, os sujeitos com dificuldades de aprendizagem, apresentam problemas relacionados à aprendizagem da linguagem, escrita ou na realização de cálculos, no entanto, em outras atividades podem desenvolver-se brilhantemente, sem apresentar impedimentos para a realização das mesmas.

Fernández (1991) considera que as dificuldades de aprendizagem são comparadas a fraturas que aconteceram no processo de aprendizagem, no qual, estão implicados tanto o organismo, como o corpo, a inteligência e a vontade (desejo) de aprender.

Percebe-se que existem variadas visões a respeito do conceito que define as dificuldades de aprendizagem, mas podemos compreender que são problemas pelos quais os sujeitos aprendentes passam em algum momento do processo de ensino e aprendizagem que interferem nesse cenário, podendo ser de ordem familiar, individual, emocional, orgânica ou escolar.

CONCEITUANDO A DISORTOGRAFIA

Por disortografia, compreende-se a dificuldade de aprendizagem que se relaciona a ortografia e a sintaxe da escrita, apresentando sintomas como as omissões, trocas, inversões de letras e palavras. De acordo com Fonseca, a disortografia é:

[...] problema da expressão escrita, afetando a ideação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstração. Nestes casos, é frequente verificar-se uma discrepância entre o conhecimento adquirido e o conhecimento que pode ser convertido em linguagem escrita (1995, p.213).

A disortografia é uma dificuldade que incide em numerosos erros na escrita, revelando-se após o sujeito ter o domínio tanto da leitura como da escrita. Neste sentido, Fonseca (1999) apresenta que mesmo que os sujeitos disortográficos se comuniquem bem oralmente, copiando e revisualizando palavras, e escrevendo-as quando ditadas, não conseguem organizar e expressar o seu pensamento segundo as normas gramaticais.

Os sujeitos disortográficos não afetam o traçado da escrita, ou seja, a sua grafia, mas apresentam dificuldades na escrita da palavra, em escrevê-la corretamente, de acordo com as normas gramaticais. Com base em Fernández; Mérida; Cunha; Batista; Capellini:

A caracterização da disortografia se dá pela dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras, apresentando como sintomas típicos a substituição, omissão e inversão de grafemas, alteração na segmentação de palavras, persistência do apoio da oralidade na escrita e dificuldade na produção de textos. (2010, p.3).

Assim, caracteriza-se, como escrita disortográfica: a troca de fonemas na escrita, a junção ou separação das palavras impropriamente, na omissão das letras e inversões, bem como desordem de sílabas, e na dificuldade de compreender as sinalizações como parágrafos, acentos e pontuações.

Para Torres; Fernández (2002), esses erros característicos da disortografia são classificados em: erros de caráter linguístico-perceptivo (consiste na troca de fonemas vocálicos ou consonantais

pelo ponto\modo de articulação parecido, a omissão ou adição de fonemas e trocas de grafemas); Erros de caráter visuoespacial (são as trocas de letras que se distinguem pela sua posição no espaço, ou por letras que são parecidas em suas características visuais, no conflito em palavras que possuem uma grafia dupla e na omissão da letra H por não possuir correspondência fonética); Erros de caráter visuoespacial (dificuldade para realizar tanto a síntese como a associação entre grafema e fonema); Erros referentes ao conteúdo (compreendem a dificuldade de separar os seguimentos gráficos, na junção de sílabas que pertencem a duas palavras, e em separar sílabas que compõe uma palavra); Erros que tangem às regras de ortografia (consiste em não respeitar as regras de pontuação, em não utilizar “m” antes de “p” e “b”, bem como em não seguir o uso de letras maiúsculas e minúsculas).

Nesse sentido, a escrita disortográfica implica em uma série de erros ordenados na escrita e também na ortografia, que em alguns casos tornam a escrita ilegível para o leitor e para o próprio sujeito. As causas de uma escrita disortográfica podem estar relacionadas a um atraso tanto da aquisição, como da utilização da linguagem, ou até mesmo em ter um vocabulário pobre. Outro fator pode ser em escrever uma palavra nova, cujo significado, e imagem sonora e gráfica ainda não foram compreendidos ou interiorizados (AFONSO, 2010).

Esses elementos constituintes da escrita disortográfica e os seus fatores intervenientes compõe o processo de apropriação do sistema ortográfico da língua, sendo superados, ou amenizados com intervenções e o apoio de seus pares.

Nessa perspectiva, a disortografia é uma perturbação que afeta as habilidades da escrita, sendo explanada pela persistente e periódica dificuldade do sujeito em compor escritas sem apresentar erros relacionados à sua sintaxe e ortografia.

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA COM OS SUJEITOS DISORTOGRÁFICOS

No que tange ao trabalho psicopedagógico em relação ao sujeito disortográfico, algumas condutas na ação psicopedagógica são essenciais para que a intervenção possa alcançar resultados

satisfatórios. Um dos principais aspectos reflete principalmente na ênfase dos questões positivas, para assim elevar a autoestima deste sujeito, que em razão das dificuldades na escrita já pode estar afetada.

Diante disso, é importante que seja elaborado, um planejamento com a definição de estratégias de intervenção que atendam as especificidades de aprendizagem e as características da personalidade de acordo com cada sujeito. Nicásio (2004), apresenta algumas estratégias de intervenção na escrita, que auxiliam no acompanhamento da disortografia, como por exemplo, em utilizar tarefas não padronizadas que permitam o funcionamento normal ou alterado e o seu desenvolvimento também; a utilização de chaves externas e rotas alternativas de remediação e também em atividades de auto regulação.

Dessa forma, o trabalho psicopedagógico frente ao sujeito com disortografia, será em propiciar um ambiente favorável à escuta e ao diálogo, no qual possa se perceber o erro como uma ferramenta para o crescimento, procurando assessorá-lo, para amenizar as suas dificuldades e encorajando-o a realizar as suas escritas espontâneas como forma de expressão e reflexão. Nesse processo de escuta, também será possível identificar aquelas características de personalidade que possam afetar na escrita e na aprendizagem de modo geral. Interpretando esses dados que o sujeito disortográfico manifesta, é possível construir um plano de intervenção que melhor atenda as necessidades de aprendizagem da escrita e mais facilmente alcançar resultados satisfatórios.

Além disso, no que tange a essas dificuldades específicas da escrita Nicásio (2004) cita alguns modelos de atividades que podem favorecer a aprendizagem da escrita, como por exemplo: pedir que narre um conto ou história, que descreva um desenho ou uma cena, ordenar palavras ou frases que estão desordenadas, escrita espontânea, ditados, cópias (podendo ser livre ou não), unir letras e pontilhados, exercícios de recortar, rasgar, ditados de fonemas isolados, entre outras estratégias que viabilizam a intervenção psicopedagógica na disortografia.

Nota-se que tais atividades podem ser desenvolvidas com pessoas de diferentes idades e níveis de ensino, conforme se faz

necessário à adequação dos materiais apresentados. Compreende-se que essas adequações podem ser realizadas no que se refere ao nível de complexidade de uma tarefa, bem como da área de conhecimento do sujeito.

Assim, ao trabalhar, por exemplo, com um aluno do ensino superior, que estuda na área das letras pode ser apresentado um texto da literatura, e para um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se apresentar um texto como, um conto infantil.

Para tanto, realizar inventários e fichas cacográficas, que são fichas em que o sujeito copia as palavras com erros ortográficos que comete de um lado, e de outro as escreve corretamente, além de outras atividades de discriminação auditiva, visual, de organização e estruturação espacial, de percepção linguístico-auditiva, de vocabulário e de ortografia no geral, respaldam o trabalho psicopedagógico, sendo elementos que irão contribuir para amenizar, refletir e analisar quais aspectos precisam ser avançados, e aprofundados, servindo de molde para o trabalho contínuo e processual do acompanhamento psicopedagógico.

CONCLUSÃO

O artigo buscou contextualizar a psicopedagogia, e o contexto das dificuldades de aprendizagem, e em especial a disortografia, entendendo as consequências dessa dificuldade no espectro da aprendizagem global dos sujeitos. Salienta-se que nesse conjunto de relações a disortografia não se manifesta como um sintoma, ou desvio isolado ao não aprender. O Signo gráfico é talvez, uma das mais importantes aprendizagens que os sujeitos precisam dominar ao ingressar nas instituições de ensino desde os anos iniciais dos processos de escolarização, pois estão na dependência dessa aprendizagem todas as demais subsequentes.

Os problemas específicos de aprendizagem, quais sejam: a disortografia, discalculia, dislexia e disgrafia figura provavelmente entre os problemas com maior taxa de prevalência, isso em função de seu diagnóstico e intervenção ainda serem de difícil realização, haja vista que dependem de uma equipe interdisciplinar, nem sempre disponível nas instituições de ensino.

A escrita disortográfica, afeta todas as demais aprendizagens e

desempenhos no mundo acadêmico. A ilegibilidade do texto coloca em jogo a real aprendizagem e são quase sempre registrados como inadequação do sujeito ao processo educacional. Dessa dificuldade decorrem outras, que podem ingressar no âmbito comportamental e do desenvolvimento do sujeito.

É preciso que sejam cada vez mais pesquisados e discutidos os problemas de aprendizagem nos meios educacionais, para que pessoas que tenham essas dificuldades possam ser melhor compreendidas e atendidas em suas necessidades. A disortografia, embora nem sempre diagnosticada como tal, pode ser acompanhada por um profissional da área da psicopedagogia que com métodos de intervenção apropriados, poderá angariar sucesso ao sujeito com dificuldades.

Algumas estratégias de intervenção psicopedagógica vem sendo utilizadas com sucesso, e outras, provavelmente estão sendo estudadas procurando atender a diversidade e a especificidade de cada caso. Algumas questões são apropriadamente levantadas nesse processo de construção de estratégias que envolvem o planejamento didático, a formação de professores, a análise contextualizada dos aspectos culturais e sociais envolvidos na ação de cada sujeito, entre outros.

Por fim, discorrer, sobre as dificuldades de aprendizagem, e em especial sobre a disortografia, leva inevitavelmente a compreender as relações e percepções de aprendizagem, a fim de ter uma visão mais aguçada sobre esses fatos, que estão cada vez mais presentes nos meios educacionais, buscando desmistificar os pré-conceitos relacionados a esses entraves, enfrentados na aprendizagem, e assim contribuir psicopedagogicamente com estratégias de intervenção que possam qualificar esse processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria de Lurdes Peixoto. **Disortografia:** compreender para intervir. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial. Portugal, 2010.
- BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 3 V

FAGALI, Eloisa. VALE Zélia. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDEZ, Amparo Ygual et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 499-504, June 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Maio 2015. Epub June 11, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462010005000056>.

FONSECA, Vitor Da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa-Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.1,nº 03,2º SEM.\1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.

NICÁSIO, Jesús Garcia Sánchez. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre, Artmed,2004.

MOOJIN KIGUEL, Sonia Maria. Normalidade x Patologia no processo de Aprendizagem: Abordagem Psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo. v.10, 1º Semestre, 1991.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema**

escolar e de Aprendizagem. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TORRES, R.; M. R.; FERNANDÉZ, P. **Dislexia, disortografia e disgrafia.** Tradução e revisão técnica: João A. Lopes. Portugal: Universidade do Minho, 2002.



**Intervenção psicopedagógica:
a relação entre a motivação
do aluno e as dificuldades
de aprendizagem**

Riviele Alciane Fuchs

Existem determinados problemas no âmbito escolar que são bastante frequentes, sendo a falta de motivação um dos mais preocupantes. A falta de motivação atinge muitos alunos prejudicando a aprendizagem. Dessa forma, o trabalho do Psicopedagogo tem o intuito de auxiliar na revisão desse quadro, pois muitos alunos desmotivados apresentam dificuldade na aprendizagem. Desde alteração da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que as dificuldades de aprendizagem não são mais contempladas pela Educação Especial, assim cabendo ao Psicopedagogo intervir e entender essa relação.

A partir disso, surgiu o interesse em estudar sobre a motivação e as dificuldades de aprendizagem, mais precisamente sobre a importância do trabalho psicopedagógico na motivação do aluno com dificuldade de aprendizagem. Neste sentido, como problemática dessa pesquisa, pensou-se na intervenção psicopedagógica no sentido de um caminho possível para entender e auxiliar nessa relação entre a motivação e as dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, o objetivo geral deste artigo é investigar os problemas envolvidos na aprendizagem e a importância da intervenção psicopedagógica na motivação de alunos com tais dificuldades. E como objetivos específicos a presente pesquisa propôs rever os conceitos de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e transtorno na aprendizagem; discutir a importância e o impacto de um diagnóstico em Psicopedagogia; realizar uma breve reflexão acerca da influência da Neurociência na aprendizagem; bem como, analisar as possibilidades de intervenção do Psicopedagogo com alunos desmotivados que apresentam a queixa de dificuldade de aprendizagem.

Saber quais fatores estão relacionados com a motivação e aprendizagem, quais as possibilidades de atuação do Psicopedagogo frente a essas queixas é de fundamental importância. Da mesma forma, é importante saber qual o papel que esse profissional irá desempenhar, tanto na Instituição, como na Clínica, para que assim esteja consciente de sua prática de intervenção psicopedagógica e para relacionar-se bem com a profissão. Além disso, acredita-se ser de grande relevância esse tema diante da comunidade científica,

pois gera curiosidade e interesse de todos os envolvidos neste processo, bem como, vem preocupando a comunidade escolar atual. Portanto, almeja-se, com este artigo, contribuir e propiciar um espaço de discussão acerca de alunos aparentemente desmotivados que apresentam dificuldade de aprendizagem.

APRENDIZAGEM, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNO NA APRENDIZAGEM

Inicia-se abordando os conceitos de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e transtorno na aprendizagem, tendo em vista que a definição destes conceitos são os norteadores deste estudo. Em outras palavras, as definições desses conceitos são o ponto de partida de uma intervenção psicopedagógica eficiente e significativa.

Muitos estudos teóricos acerca do funcionamento psíquico apontam que os seres humanos nascem com uma disposição nata para a aprendizagem e, desde cedo, iniciam esse processo. Além disso, não existe dúvida de que o ato de aprender ocorre no Sistema Nervoso Central – SNC, onde acontecem modificações funcionais e condutuais, que precisam do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde esse ser está inserido (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

Segundo Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2006, p.117) “o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência)”. Assim, a aprendizagem não depende unicamente de fatores genéticos, hereditários, mas também dos estímulos adquiridos no ambiente, das experiências vividas de cada sujeito.

Com a aprendizagem conceituada dessa forma, pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagem são o resultado de alguma falha intrínseca ou extrínseca desse processo (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). Além disso, no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem, compartilha-se do entendimento de Marquazan quando diz que:

a dificuldade de aprendizagem é uma alteração no sistema de trocas entre organismos e o meio.

A alteração no sistema de trocas pode ocorrer em função de comportamentos do organismo, em função do meio ou pela combinação de ambos (2000, p.7).

Nessa perspectiva, Moojen (2004) estabelece uma definição sobre as dificuldades de aprendizagem em duas categorias de problemas. Os problemas de aprendizagem naturais ou de percurso e os problemas secundários a outros distúrbios.

As dificuldades naturais ou de percurso dizem respeito àquelas dificuldades vivenciadas por todos os indivíduos em algum conteúdo de aprendizagem ou algum momento de sua vida escolar. Tendo como fatores causadores dessas dificuldades aspectos evolutivos ou decorrentes de inadequada metodologia, de padrões de exigência da escola, de falta de assiduidade do aluno e de conflitos familiares eventuais (MOOJEN, 2004).

Já as dificuldades secundárias a outros quadros diagnósticos são os problemas na aprendizagem escolar decorrentes de outras dificuldades que atuam sobre o desenvolvimento humano normal (MOOJEN, 2004). Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem, denominadas secundárias, são conseqüências de um quadro diagnóstico, como por exemplo, a deficiência mental, sensorial, quadros neurológicos mais graves ou transtornos emocionais significativos.

No caso dos transtornos na aprendizagem existem dois manuais diagnósticos que descrevem critérios. Na Classificação Internacional de Doenças (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, os transtornos de aprendizagem:

[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma conseqüência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo

cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (1993, p.236).

Além disso, o termo transtorno é empregado na CID -10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993) para indicar um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis associados, na maior parte dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV-TR; APA, 2002) coloca os transtornos de aprendizagem no Eixo 1 na categoria dos transtornos de aprendizagem diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência (MOOJEN, 2004).

Além disso, O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais aborda que:

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 (APA, 2002, p. 80).

Os problemas de aprendizagem prejudicam o rendimento escolar de forma significativa, como também nas atividades da vida diária que demandam das habilidades de leitura, matemática ou escrita. Além do mais, os transtornos da aprendizagem podem persistir até a idade adulta (APA, 2002).

Os dois manuais classificam os transtornos da aprendizagem em: transtorno da leitura, transtorno da matemática, transtorno da expressão escrita e transtorno da aprendizagem sem outra especificação. O transtorno da leitura é descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2002) em três critérios, A, B e C.

O critério A traz que a característica essencial do Transtorno da Leitura consiste em um rendimento na leitura inferior ao esperado

para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo. A perturbação da leitura interfere no rendimento escolar e em atividades da vida diária que demandam habilidades de leitura (critério B). E, no critério C, as dificuldades de leitura excedem habitualmente na presença de um déficit sensorial a este associadas (APA, 2002).

Assim como o transtorno da leitura, o transtorno da matemática é descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em três critérios diagnósticos (A, B e C):

A característica essencial do Transtorno da Matemática consiste em uma capacidade para a realização de operações aritméticas (medida por testes padronizados, individualmente administrados, de cálculo e raciocínio matemático) acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo (Critério A). A perturbação na matemática interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas (Critério B). Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade matemática excedem aquelas geralmente a este associadas (Critério C) (APA, 2002, p. 83).

O transtorno da expressão escrita possui como característica diagnóstica as habilidades de escrita acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e o nível escolar próprios da idade do indivíduo (critério A). A perturbação na expressão escrita interfere no rendimento escolar e nas atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de escrita (Critério B). E, no critério C, as habilidades de escrita excedem habitualmente na presença de um déficit sensorial a este associado (APA, 2002).

Já o transtorno da aprendizagem sem outra especificação é descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais como uma categoria que:

Esta categoria envolve os transtornos da aprendizagem que não satisfazem os critérios para qualquer Transtorno da Aprendizagem específico, podendo incluir problemas em todas as três áreas (leitura, matemática, expressão escrita) que, juntos, interferem significativamente no rendimento escolar, embora o desempenho nos testes que medem cada habilidade isoladamente não esteja acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo (APA, 2002, p. 86).

Dessa forma, evidencia-se que os conceitos de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e transtorno na aprendizagem estão ligados, mas diferem-se entre si. O diagnóstico do transtorno deve ser realizado preferencialmente de forma interdisciplinar (SALLES; PARENTE; MACHADO, 2004) junto a profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas e psiquiatras e cabe ao psicopedagogo planejar e realizar uma intervenção psicopedagógica especializada para cada sujeito, conforme as suas necessidades relacionadas à aprendizagem.

APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A Neurociência e a Psicologia Cognitiva buscam entender a aprendizagem, mas com distintas maneiras. A Neurociência é uma ciência recente que estuda o sistema nervoso central bem como sua complexidade, através de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como o de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar possíveis alterações no cérebro durante seu funcionamento, dialogando também com a educação (RELVAS, 2009) e, a Psicologia Cognitiva, não desconsidera o papel do cérebro, mas foca nos significados, se pautando em evidências indiretas para esclarecer como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o

conhecimento adquirido (LEMOS, 2005).

Nesse sentido, essas duas áreas permitem perceber de forma abrangente o desenvolvimento da criança, mais especificamente, a Neurociência que estuda a educação e o cérebro, entendendo este último como um “órgão” social, passível de ser modificado (RELVAS, 2009). Para tornar mais claras essas questões é necessário entender o que os pesquisadores mostram sobre as implicações da neurociência ligadas à aprendizagem, ou seja, as implicações relacionadas com a Memória, Emoção, Atenção, Meio e Motivação, que serão abordadas em seguida, individualmente.

MEMÓRIA

Inicia-se com um conceito chave para entender a aprendizagem, que é a memória, para Cosenza; Guerra:

Podemos simplesmente decorar uma nova informação, mas o registro se tornará mais forte se procurarmos criar ativamente vínculos e relações daquele conteúdo com o que já está armazenado em nosso arquivo de conhecimentos (2011, p.62).

Para o teórico Vygotsky construímos memórias por imagens, associando uma a outra, com o transcorrer do desenvolvimento, passamos a fazer essa relação conceitualmente, pela influência e pelo domínio da linguagem (componente cultural mais importante). Logo, há o desenvolvimento de uma memória mais apoiada nos sentidos para outra mais escorada na linguagem. Assim, a memória relacionada às aprendizagens escolares é uma função psicológica que vai se determinando durante o desenvolvimento (SILVA, 2012).

De acordo com o pressuposto da psicogenética de Wallon somos seres integrados: afetividade, cognição e movimento. Nesse sentido, informações e acontecimentos que nos afetam e fazem sentido para nós ficam arquivados na memória mais facilmente. Já que a constituição de sentido passa pela afetividade, é difícil arquivar algo novo quando ele não nos afeta (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

A premissa central da Teoria da Aprendizagem Significativa, de

Ausubel (1976) é que aprendemos com base no que já sabemos. Assim, é necessário diferenciar memória de aprendizagem significativa. A memória é a capacidade de lembrar algo. Já a aprendizagem abrange usar o saber prévio em novas situações, ou seja, um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio social e físico (LEMOS, 2005).

Sendo assim, podemos definir memória como a representação neural da informação à qual o sujeito foi antecipadamente exposto e que pode ser reativada para o uso no momento atual, envolvendo codificação, armazenamento, recuperação e consolidação (FERREIRA, 2006). Portanto, aprender não é só memorizar informações, é necessário saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas.

EMOÇÃO

Nesse viés, outro fator que interfere no processo de retenção da informação é a emoção. Para Ferreira (2006, p. 438) “emoção envolve a memória, na medida em que lida com a aprendizagem da consequência das ações – predição que forma o juízo normativo”.

O psicólogo Piaget (1983) valoriza o termo afetividade, ao invés de emoção, afirmando que ela interfere negativa ou positivamente nos processos da aprendizagem, atrasando ou acelerando o desenvolvimento intelectual, pois para ele a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, formando os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, visto que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente. Para o pesquisador Wallon o sujeito é o resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento, ou seja, os acontecimentos a nossa volta instigam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, intervindo no desenvolvimento (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

Dessa forma, Vygotsky corrobora as ideias dos pesquisadores citados quando afirma que para compreender o funcionamento cognitivo é necessário entender o aspecto emocional. Esses processos são uma unidade em que o afeto interfere na cognição e vice-versa, pois a própria motivação para aprender está agregada a uma base afetiva (SILVA, 2012). Assim, a intervenção psicopedagógica em

indivíduos que tem problema de retenção de informação vem no sentido de auxiliar para que este faça um maior número de relações entre o objeto de estudo (o que quer ou precisa aprender) e suas estruturas mentais.

ATENÇÃO

Além da emoção, outro fator fundamental para a percepção e para a aprendizagem é a atenção. Segundo Vygotsky a atenção faz parte das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. O funcionamento da atenção baseia-se inicialmente em mecanismos neurológicos inatos e involuntários. A atenção vai gradualmente sendo submetida a processos de controle voluntário, em grande parte fundamentado pela mediação simbólica (OLIVEIRA, 2003).

Para esse teórico, no decorrer do desenvolvimento, a atenção passa de automática para dirigida, sendo guiada de forma intencional e relacionada com o pensamento. Isto é, ela sofre influência do meio cultural, que por fim a orienta, sendo que a atenção e a memória se desenvolvem de modo interdependente (SILVA, 2012).

De acordo com Piaget (1983), prestamos atenção porque entendemos, que o que está sendo apresentado tem significado e representa uma novidade. Se há um desafio e se for possível estabelecer uma relação entre esse elemento novo e o que já se sabe, a atenção é despertada.

Segundo Ausubel (1976), a mente é seletiva, só reconhecemos nos fenômenos que acontecem a nossa volta aquilo que o nosso conhecimento prévio nos permite perceber. Por exemplo, não hesitamos em deter uma atividade quando sentimos um cheiro de fumaça no ambiente, pois conhecer padrões é fundamental para se dedicar, agir e aprender sobre o que importa (LEMOS, 2005).

MEIO

Além disso, deve-se levar em consideração a influência do meio, da plasticidade cerebral, pois o cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida. Para Vygotsky, o meio tem influência, pois a cognição se constitui pelas experiências sociais, e a importância do ambiente nesse enfoque é fundamental. À medida que aprende a criança e seu cérebro se desenvolvem (SILVA, 2012).

Essa relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais está presente também nos estudos de Wallon. Para esse pesquisador, a criança nasce com um equipamento biológico, mas vai se constituir no meio social, que tanto pode favorecer seu desenvolvimento como dificultá-lo (ALMEIDA; MAHONEY, 2006).

Já Piaget (1983) afirma que para o estímulo provocar certa resposta, é necessário que o sujeito e seu organismo sejam capazes de fornecê-la. Por isso, não basta ter um meio provocativo se o sujeito não participar dele ou se ele for incapaz de se sensibilizar com os estímulos oferecidos e reagir a eles. A aprendizagem, nesse viés, não é a mesma para todos, e também difere de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um, pois há domínios estabelecidos para que seja possível construir determinados conhecimentos.

MOTIVAÇÃO

Por fim, outro fator importante e que é necessário em todos os outros citados anteriormente, é a motivação, pois ela é essencial para a aprendizagem, sem a motivação não conseguimos aprender. A neurologista Herculano-Houzel (2007), explica que tarefas muito difíceis desmotivam e deixam o cérebro frustrado, sem obter prazer do sistema de recompensa, dessa forma são abandonadas, o que também ocorre com as fáceis.

Para Piaget (1983) a motivação é a busca por respostas quando o sujeito está diante de uma situação que ainda não consegue resolver. A aprendizagem ocorre na relação entre o que ele sabe e o que o meio físico e social oferece. Pois, sem desafios, não há por que buscar soluções e se a questão for distante do que se sabe, não são possíveis novas sínteses.

Para Vygotsky, a cognição tem origem na motivação. Contudo, ela não nasce espontaneamente, como se houvessem algumas crianças com vontade e naturalmente motivadas, e outras não. Esse impulso para agir em direção a algo é também culturalmente modulado, onde o sujeito aprende a direcioná-lo para aquilo que quer, como no caso de estudar (SILVA, 2012).

De tal modo, para Ausubel (1976) essa motivação está diretamente relacionada às emoções geradas pelo contexto e, nessa

perspectiva, o prazer, mais do que estar na situação de ensino ou mediação, pode fazer parte do próprio ato de aprender. Trata-se da sensação boa que o sujeito tem quando se percebe capaz de explicar certo fenômeno ou de vencer um desafio usando apenas o que já sabe, o que acaba motivando-o para continuar aprendendo sobre determinado tema (LEMOS, 2005).

Assim, dentro das pesquisas na área, o fator que mais tem aparecido nas escolas é a falta de motivação do aluno, principalmente daquele com a queixa de dificuldade na aprendizagem. Para Burochovitch; Bzuneck:

a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem (2009, p. 13).

Segundo Marchesi (2004) a falta de motivação é um fator que influi no baixo rendimento dos alunos, ainda que nem todos os alunos com baixo rendimento tenham pouca motivação para a aprendizagem escolar. Da mesma forma, o insuficiente rendimento escolar aumenta o risco de que a motivação para aprender diminua.

Para Boruchovitch; Bzuneck (2009), o principal indicador da motivação é o esforço, que só é utilizado pelo estudante para ultrapassar suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações novas ou desafiantes caso este acredite na sua própria capacidade de alcançar sucesso. Muitos estudos atribuem a motivação ou a falta dela em função do significado que o aluno atribui para as atividades escolares. Conforme Boruchovitch; Bzuneck (2009) a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de percurso.

Além do mais, a desmotivação dos alunos está diretamente relacionada com a experiência de fracasso, a falta de habilidade para determinada tarefa e a baixa autoestima. De acordo com Marchesi (2004) o aluno sente que não pode resolver tarefas escolares devido à sua falta de capacidade para realizá-lo, e as constantes experiências

de fracasso leva-o a desvincular-se do processo de aprendizagem, bem como:

Quando a avaliação não leva em conta os progressos feitos pelo aluno em relação a seu nível inicial, há o risco de que um aluno com dificuldades iniciais de aprendizagem acumulem uma história de fracassos que o leve a considerar-se incapaz de conseguir por si mesmo o menor acerto (MARCHESI, 2004, p. 132).

Deste modo, existe uma acentuada preocupação a respeito da falta de motivação de alunos que, como consequência, apresentam rendimento baixo, ou vice-versa. Sendo que, “a motivação para aprender é uma variável-chave para a autorregulação da aprendizagem” (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 244), e recuperá-la ou promover uma motivação de melhor qualidade não é algo simples, pois se trata de uma variável multifacetada, e os processos motivacionais do aluno são complexos (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Após explanação dos fatores que podem interferir na aprendizagem, cabe resaltar a relevância da intervenção psicopedagógica, que de acordo com Bossa (2002) os problemas escolares causam graves consequências na vida das crianças, causando-lhe muito sofrimento e baixa autoestima. Afinal, é de se esperar que as crianças ao chegarem para um atendimento psicopedagógico necessitam receber atenção acerca de sua regulação motivacional, pois a grande parte dos alunos que buscam ajuda psicopedagógica são alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, e, portanto, em sua maioria já se encontram em estado de desmotivação.

Além disso, existem muitas possibilidades de intervenção do psicopedagogo, e uma relevante consideração da motivação escolar sob o aspecto qualitativo apoia-se no senso de autonomia, sob a luz de uma macroteoria contemporânea, a Teoria de Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan citado em Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010). Essa teoria se utiliza do método empírico e

tem como objetivo contribuir para a qualidade da motivação de estudantes e compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e todos os fatores que tem relação com a sua promoção (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Deci e Ryan citado em Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010) descrevem que a teoria da autodeterminação evidencia a necessidade que as pessoas possuem de sentirem-se autônomas e responsáveis pelas próprias escolhas, almejam que seus desejos sejam satisfeitos por suas próprias forças e vontades, ao invés de serem realizados por pressões externas. Sobre a motivação intrínseca e extrínseca, de acordo com os referidos autores, Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães:

Segundo Deci e Ryan (1991), e Ryan e Deci (2000a), a motivação humana era tradicionalmente diferenciada em intrínseca e extrínseca. No primeiro caso, o comportamento é motivado pela atividade em si, ou seja, pela satisfação a nela inerente, o que foi explicado diversamente por varias teorias. Já a motivação extrínseca existe quando a atividade é percebida com meio para alcançar eventos externos desejáveis ou escapar de indesejáveis, ou seja, ela é exercida por seu valor instrumental (2010, p.44).

Nesse sentido, pode-se considerar que a Teoria da Autodeterminação cotiza-se como referencial teórico e, conseqüentemente prático ao Psicopedagogo, colaborando com seus resultados de pesquisas sem caráter científico, direcionando o profissional a identificar os níveis e seus reguladores da motivação do aluno. Ao colaborar na sua identificação, o Psicopedagogo poderá mais precisamente auxiliar nas atividades a serem propostas a este aluno, revertendo o quadro que este se encontrar.

Além das teorias existentes, que auxiliam na intervenção psicopedagógica de alunos desmotivados, é imprescindível que o Psicopedagogo desenvolva seu trabalho com o ingrediente lúdico que é o alicerce de todo o sucesso na aprendizagem do aluno, pois

através do brincar, segundo Winnicott (1993), o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.

Deste modo, as atividades lúdicas, jogos, brincadeiras devem ser vistas como parceiras na intervenção psicopedagógica de crianças com dificuldade de aprendizagem que apresentam falta de motivação para aprender, sendo um objeto de grande valia no desenvolvimento e desenvoltura das mesmas. A ludicidade garante motivação para resgatar a aprendizagem que se perdeu ou que está adormecida, pois provoca conflitos internos, necessitando buscar uma saída e, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido, reestruturado e apto para lidar com novas transformações (PIAGET, 2010).

Rubinstein (1999) enfatiza que na ação terapêutica psicopedagógica existe um par que vive o ensinar e o aprender simultaneamente, tanto o terapeuta como o paciente estão ensinando e aprendendo um com o outro. Esta concepção contribui para que o terapeuta “afine sua escuta”, esteja muito atento ao que seu paciente e a situação lhe ensinam.

Portanto, independente da teoria ou das técnicas que o Psicopedagogo utilizar, ele sempre precisa ter em mente que a intervenção psicopedagógica deve promover a motivação para a aprendizagem, a autoestima, a autonomia e o autoconceito. Além disso, a base do trabalho do Psicopedagogo deve estar na criação de vínculos afetivos, pois para o aprendizado acontecer é necessário haver confiança e, para assim poder reintegrar esse sujeito numa vivência escolar e social adequada, capaz de responder a todas as suas necessidades.

CONCLUSÃO

Esse artigo objetivou pesquisar, analisar e problematizar a intervenção psicopedagógica no sentido de um possível caminho para entender e auxiliar nessa relação entre a motivação e as dificuldades de aprendizagem, já que as dificuldades de aprendizagens não são mais amparadas pela Educação Especial. Assim, buscou-se respaldo em vários autores que tratam do assunto para estabelecer uma relação entre teoria e prática.

Evidenciaram-se, a partir da revisão realizada, alguns fatores que influenciam e ajudam a entender a aprendizagem, bem como, a diferenciação entre terminologias diagnósticas existentes.

Além disso, este trabalho buscou realizar uma breve reflexão acerca da influência da Neurociência na aprendizagem, bem como, analisar as possibilidades de intervenção do Psicopedagogo com alunos desmotivados que apresentam a queixa de dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, foi possível perceber que existem muitos fatores que podem interferir na aprendizagem, entre eles a memória, a emoção, a atenção, o meio e a motivação, sendo esta última a mais presente nas escolas, pois percebe-se que uma das grandes preocupações no dia a dia dos escolares está relacionada às dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, a desmotivação.

A motivação tem sido alvo de discussões quando o assunto é dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar. Como foi visto, a motivação tornou-se um problema na educação, pela simples constatação de que, sua ausência representa um baixo investimento pessoal em executar as atividades de aprendizagem com a qualidade necessária, influenciando diretamente nos resultados obtidos. De forma geral, pôde-se concluir que é notória a decisiva importância da motivação para o aprendizado efetivo e de qualidade.

Quanto ao trabalho do Psicopedagogo frente à desmotivação do aluno com dificuldades de aprendizagem, existem muitas possibilidades, técnicas, teorias e instrumentos, como a utilização da Teoria da Autodeterminação, de jogos e atividades lúdicas. No entanto, para mudar esse quadro antes de desenvolver uma técnica ou jogos é necessário à criação de vínculos afetivos, pois uma criança ou adolescente só aprende com quem ela outorga confiança.

A partir deste estudo, conclui-se que grande parte dos alunos com dificuldades na aprendizagem apresentam falta de motivação para os estudos. Assim, esses estudantes chegam para o Psicopedagogo “em sofrimento”, com possíveis conflitos internos, e cabe a este profissional ficar atento a este processo que influencia negativamente na aprendizagem. Sempre que perceber tal necessidade, o psicopedagogo poderá realizar um trabalho em conjunto com profissionais da saúde mental para auxiliar de forma integral em sua recuperação.

A Psicopedagogia tem sido um campo do conhecimento que vem crescendo, principalmente por lidar com os alunos em seus problemas de aprendizagem. Sendo assim, a ação psicopedagógica consiste em criar condições para que a relação sujeito-mundo vá sendo construída, proporcionando ao aprendente experiências que os ajudem a se aproximar do meio que está inserido e transformar seus erros em possibilidades. Por fim, com estas colocações, almeja-se contribuir com um campo de discussão para a Psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagem e a importância da compreensão sobre a motivação no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUSUBEL, D. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo**. México: Editorial Trillas, 1976.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: (MEC/SEESP), 2008.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. H. M. Aprendizagem e problemas emocionais. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem-abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Fique de Bem com Seu Cérebro: Guia prático para o bem-estar em 15 passos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

LEMOS, E. dos. S. (Re)situando a Teoria de Aprendizagem Significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 5(3), 2005, p. 38-51.

MARCHESI, A. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. V.2. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUEZAN, R. Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, nº37, p. 01-26, 2000.

MOOJEN, S. Diagnósticos em Psicopedagogia. Relato de experiência. **Revista Psicopedagogia**, nº66, p. 245-255, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky - **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2003. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE.

Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. In: PIAGET, J. **Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança** - imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RELVAS, M. P. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem-abordagem neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia: **Uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; MACHADO, S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações** (Universidade São Marcos), São Paulo, IX, 17, 109-132, 2004.

SILVA, C. L. da. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski.** 2012. 275 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1993.



Alunos com deficiência no ensino médio: discutindo as práticas inclusivas e o atendimento educacional especializado

Tatiane Negrini

Joséli Pasetto Bittencourt

A educação básica brasileira vem tentando construir nos últimos anos, a partir das discussões e formações pedagógicas, um outro olhar ao sujeito com deficiência, uma vez que na contemporaneidade este vem sendo matriculado na escola e busca seus direitos por uma educação de qualidade.

Historicamente a educação destes sujeitos tomou diferentes configurações de acordo com os aspectos históricos e sociais que permeavam cada período, sendo que se caracterizam alguns principais paradigmas que marcaram a educação especial. O primeiro deles é o paradigma segregativo, as pessoas com deficiência ficavam à mercê de qualquer forma de convívio social (CARVALHO, 2004).

A partir de estudos realizados por alguns médicos e educadores, são organizadas instituições especializadas de caráter médico-terapêutico, com objetivo de “correção” deste sujeito. Estas instituições ofereciam um trabalho terapêutico e educativo, e normalmente estes sujeitos ficavam afastados do convívio social e familiar.

Por este motivo, houve movimentos de questionamento a algumas práticas, o que favoreceu o fortalecimento do paradigma de Integração, o qual compreendeu que o sujeito com deficiência necessitava normalizar-se para participar da vida em sociedade. Assim, o aluno passa a ser inserido no contexto escolar, realizando-se o “diagnóstico”, mas sem mudanças nos currículos e práticas, e sim focalizando no sujeito o alvo da mudança, procurando homogeneizar as diferenças dos alunos.

Por diversos motivos esta organização foi questionada, sendo que a partir da década de 90 se intensificam os debates em torno de uma proposta inclusiva – paradigma da Inclusão. Com isso considera-se que todos os sujeitos têm direito à educação, independentemente de suas condições, e cabe aos sistemas de ensino também se adaptarem para recebê-los. Considerando esta proposta de inclusão, as escolas passam a reorganizar suas práticas pedagógicas, buscando a formação dos profissionais de ensino, a adaptação de recursos, materiais e espaços, para que o aluno possa usufruir assim como os demais.

Estes alunos, neste contexto inclusivo, podem ter acesso aos diferentes níveis de ensino, sendo que a partir de então, muitos

professores e instituições se mobilizam para construir práticas diversificadas e significativas para estes alunos. Além disso, nesta proposta, o professor de Educação Especial acompanha o processo de inclusão deste aluno dentro da escola, junto com o professor regular e também ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, pelas vivências neste contexto de inclusão, muitos questionamentos surgem quando este aluno se encontra no ensino médio. Nessa perspectiva que, a partir do olhar verificado de demandas escolares e as construções que vem ocorrendo no âmbito educacional, este artigo busca discutir as práticas educacionais inclusivas para alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio, assim como as propostas pedagógicas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, a qual é caracterizada como sendo:

um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2008, p. 60).

Considerando o objetivo deste estudo, o qual se propõe a discutir as práticas educacionais inclusivas dos alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados no Ensino Médio e as propostas do AEE, realiza-se um estudo bibliográfico e descritivo a partir da temática proposta.

De acordo com Oliveira (2008, p. 69), “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. Neste sentido, o

estudo bibliográfico está firmado em autores que problematizam e discutem a educação inclusiva, bem como a legislação nacional vigente referente à educação inclusiva, o atendimento educacional especializado e o ensino médio. A partir de então, aproximou-se este referencial do objetivo proposto pelo estudo, além de contextualizar com a realidade na qual o AEE encontra-se atualmente.

Além disso, caracteriza-se como descritiva, uma vez que observa acontecimentos e procura interpretá-los. Segundo Oliveira,

[...] é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. Também é utilizada para a compreensão de diferentes comportamentos, transformações, reações químicas para explicação de diferentes fatores e elementos que influenciam um determinado fenômeno (2008, p. 68).

Visando aproximar o estudo à realidade educacional, utilizou-se um questionário como recurso metodológico para coleta de dados, aplicado com duas educadoras especiais do Estado do Rio Grande do Sul que possuem experiência com alunos incluídos no Ensino Médio, trabalhando no AEE. Uma delas tem experiência de 2 (dois) anos atendendo alunos do ensino médio, e a outra de 9 (nove) anos. As duas são formadas no Curso de Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma a 5 (cinco) anos e a outra a 19 (dezenove) anos.

As educadoras especiais que contribuíram com este estudo autorizaram a publicação das respostas, sendo preservada a identidade das mesmas, as quais serão nomeadas no decorrer do texto como Educadora A e Educadora B.

Neste questionário foram respondidas questões pertinentes ao contexto da inclusão e do AEE para alunos do ensino médio, ou seja, procuramos compreender, qual sentido está-se dando às práticas e propostas pedagógicas para estes alunos bem como a compreensão da organização/planejamento do AEE.

CONHECENDO AS POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo do tempo, muito se tem discutido e debatido acerca da inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, pode-se afirmar que foi no ano de 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que representantes de diferentes governos e organizações internacionais se reuniram a fim de pensar de forma mais abrangente e efetiva a educação desses estudante, não percebendo a educação dos mesmos de forma isolada, segregada. Desta forma, traçaram-se ações que visavam a inclusão efetiva destes alunos, em que os alunos com deficiência devem fazer parte do todo da escola, em que sejam realmente incluídos no ambiente escolar, considerando é claro, a especificidade de cada aluno. Cabe salientar que a Declaração de Salamanca, aparece como reflexo da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 (BRASIL, 1990), em que se estabeleceram objetivos de forma a tentar garantir a universalização da educação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece a educação especial como modalidade de ensino, a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em que visa atender alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo atendimento especializado e buscando a integração desses alunos nas classes comuns de ensino.

Entretanto, considerando as fragilidades ainda existem nesta modalidade de ensino em nosso país, no ano de 2008, a Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual apresenta como objetivos,

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do

atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

A partir deste contexto, passou-se a intensificar as ações de forma a promover a inclusão do aluno na educação especial, sendo que nesses estão compreendidos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Com isso, além dos documentos anteriores que já mencionavam a proposta inclusiva para o sistema de ensino brasileiro, a política nacional enfatiza a necessidade destes alunos estarem inseridos no contexto educacional, participando de acordo com suas condições, sendo o ambiente educacional também preparado para atendê-los nas suas necessidades específicas. Cabe salientar que o atendimento educacional especializado tem como função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Com isso evidencia-se uma preocupação que neste artigo se procurará debater, que é a continuidade nos estudos do aluno com deficiência nos diferentes níveis de ensino e a oferta do AEE

aos alunos do Ensino Médio, assim como demais aspectos que se acredita que são primordiais para a qualificação da educação a estes sujeitos. Sabe-se que muitas das ações mencionadas nos documentos acabam por não se efetivar rapidamente nas práticas educacionais, no entanto é fundamental que, enquanto profissionais da educação, estas sejam conhecidas, para que se possa lutar para alcançá-las.

Na contemporaneidade evidencia-se um maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino médio regular, para os quais, a instituição necessita construir práticas condizentes, para incluí-los no contexto educacional. Assim, o professor da sala de aula regular e o professor do AEE precisam estar em constante discussão, conhecendo este aluno, para construir estratégias adequadas às necessidades destes.

Logo, a educação especial configura-se como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10). A educação especial passa a ser complementar ao ensino comum e não mais substitutiva, sendo que os alunos devem ser inseridos nas escolas regulares.

Neste sentido, a educação inclusiva vem no intuito de,

[...] remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola. (CARVALHO, 2004, p. 72).

A partir disso, há vem sendo uma construção nos contextos educacionais, uma vez que uma prática inclusiva não se efetiva imediatamente, tendo em vista diferentes fatores que interferem,

como as representações sociais sobre estas pessoas, a condição de sujeito incapaz a que por muito tempo foram submetidos, entre outros pontos. Inclusive o trabalho com o aluno do ensino médio questiona também as práticas escolares, pois os mesmos têm direito de estar aprendendo e convivendo dentro deste espaço.

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, orientando algumas diretrizes para este trabalho, e menciona, entre outros aspectos, que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, p. 1).

A partir do olhar atento a estes documentos evidencia-se uma preocupação com a qualidade da educação deste aluno com deficiência dentro da escola, uma vez que, se a proposta é uma educação inclusiva, a não exclusão e a garantia de adaptações de recursos e serviços às suas necessidades é uma premissa importante.

O ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE EM FOCO

Pensando no contexto do ensino médio, esta discussão permanece eminente, pois o aluno com deficiência tem direito de estar matriculado no nível da educação básica, assim como os demais alunos, e recebendo o acompanhamento necessário, inclusive do profissional da educação especial.

Além disso, com a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estes alunos também precisam estar na escola.

Art. 208. I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009, s/p).

De acordo com o que aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e o artigo 35 menciona que tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia

intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 15).

No entanto a preocupação que se evidencia é com a real inclusão deste aluno com deficiência no contexto educacional e no cotidiano da escola, uma vez que as práticas docentes preocupam-se muito com vestibulares, provas, entre outros, esquecendo-se dos sujeitos que fazem parte daquele espaço e suas necessidades de aprendizagem. Quanto ao currículo do ensino médio, a LDB menciona:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que

ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [...] (BRASIL, 1996, p. 16).

Nesse sentido, percebe-se que o ensino médio possui suas especificidades dentro da educação básica, e vem lentamente tomando novas configurações na educação dos jovens. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) que vem sendo discutidas pelos professores apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. Além disso, indica um outro olhar para a juventude, uma mudança das representações sobre este sujeito visto por muito tempo como um problema para a sociedade.

Debater sobre a juventude hoje é uma necessidade, pois este grupo já não se caracteriza por uma condição definida apenas por critérios de idade e biológicos. Segundo Brasil, em material organizado por Carrano e Dayrell,

consideramos a categoria juventude parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos a partir do conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação a ser superado quando se entrar na vida adulta (2013, p. 15).

Os jovens possuem experiências diferentes e buscam nos espaços sociais a construção de novas possibilidades. E porque não

reconhecer este sujeito dentro do espaço educacional? Nesta mesma discussão, os autores apontam que:

além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (BRASIL, 2013, p. 15-6)

Como evidenciado, estas juventudes, estes sujeitos, são diversos entre si, e buscam na escola, diferentes saberes, os quais se constituem de maneiras diferentes a partir de suas relações sociais extraescolares. Trazem à escola o desafio das tecnologias digitais, das mídias, a musicalidade, entre outros aspectos que compõem a cultura juvenil.

A escola coloca-se, então, diante de um dilema, ao ser interpelada pela pluralidade das manifestações culturais juvenis. Há, assim, escolhas institucionais a serem feitas: as referências extraescolares podem ser interpretadas como ruídos e interferências negativas para o trabalho pedagógico - caso a escola se feche - ou significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens estudantes. Estar atento para os grupos de identidade com os quais eles se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento

dos sentidos dos modos de agir dos jovens estudantes e das jovens estudantes. (BRASIL, 2013, p. 22).

Diante destas evidências, o Ensino Médio, conforme mencionado na LDB, almeja o ensino e aprendizagens destes jovens estudantes, e para isso precisa-se redefinir alguns objetivos, considerando suas experiências e contextos sociais. Além disso, é necessário refletir o papel da escola diante destes sujeitos, e especialmente dos alunos que fazem parte daquela determinada escola. “A escola pública necessita ser simultaneamente única de qualidade para todos, mas também atenta às características de sua territorialidade” (BRASIL, 2013, p. 40).

O conceito de territorialidade é apresentando como:

Entendemos o território na forma conceitual dada por Milton Santos (2000). O território se define pelo uso que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço. Assim, o território é espaço vivido. Ele é produzido socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações e engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo. Envolve as dimensões da produção material da existência, da circulação e do consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais, estéticas, etc. (BRASIL, 2013, p. 40).

Considerando estas juventudes inseridas nos espaços sociais e educacionais, e que a escola pública possui um papel junto ao ensino destes, traz-se a discussão também a inclusão do aluno com deficiência no ensino médio, os quais também fazem parte destes jovens inseridos no contexto escolar.

A partir desta discussão, tanto o professor da sala regular como o professor do Atendimento Educacional Especializado necessitam estar atentos a estas demandas da juventude inserida na escola no ensino médio, avaliando como em seus planejamentos pedagógicos poderão se aproximar dos saberes da cultura juvenil e articular com

os conhecimentos organizados sistematicamente nas diferentes áreas.

A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À COMUNIDADE ESCOLAR

Considerando que a inclusão educacional é um processo de construção na realidade educacional brasileira, tem-se a preocupação com os aspectos que permeiam o Ensino Médio, tendo em vista que os alunos estão chegando aos diferentes níveis de ensino. A partir dos dados dos questionários das educadoras especiais, é possível fazer alguns apontamentos sobre como tem-se efetuado as práticas de AEE junto aos alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio, assim como a proposta inclusiva.

Neste sentido, percebe-se que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular vem se dando de forma lenta e gradual. Entretanto, aponta-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como uma das propulsoras da inclusão destes alunos, pois é através desta política que vem se efetivando de forma mais significativa o processo de inclusão destes alunos.

Conforme afirma uma das educadoras, é por meio do “movimento da inclusão” que os alunos com deficiências estão tendo apoio para chegar ao ensino médio, o que anterior era menos frequente ou eram mantidos em instituições especializadas. Entretanto há algumas fragilidades também neste processo, como aponta a educadora:

[...] Atualmente, com o movimento da inclusão, esses jovens estão chegando no ensino médio, porém lá encontram outras dificuldades, como: falta de um profissional especialista para orientar as práticas inclusivas dos professores da sala de aula comum, infraestrutura adequada, mobiliário, materiais didáticos, etc [...].(Educadora A)

Assim, a partir da colocação da Educadora A, é possível perceber que esta é uma prática que está se constituído pelo movimento dos professores regulares e educadores especiais nas escolas, mas que ainda se tem a avançar. Além disso, também é destacado que:

Percebo as práticas pedagógicas inclusivas sendo implementadas de forma homeopática, ou seja, o processo é lento. As práticas ocorrem na medida em que os professores possuem formação, orientações e um olhar para o aluno com deficiência, Transtorno do espectro do autista ou altas habilidades. Acredito que o papel da educadora especial fundamental na busca da parceria com os professores do ensino comum. (Educadora B)

Um aspecto que é importante para pensar a inclusão do aluno com deficiência no ensino médio é a articulação entre os diversos profissionais da educação que trabalham com este aluno, especialmente os professores da sala regular e o educador especial. Conforme se observa nos relatos das educadoras, mesmo havendo uma boa interlocução com os professores da sala de aula comum, ainda há certa fragilidade nesta relação. Segundo as educadoras, existem reuniões periódicas com os professores da sala de aula comum, entretanto há dificuldades quanto à prática, haja vista que, no caso de alunos com maior comprometimento, falta um profissional que dê suporte para as práticas realizadas na sala de aula comum.

Na minha escola a interlocução se dá nas reuniões pedagógicas que acontecem de segunda a quinta, onde cada dia uma área do conhecimento se reúne. Então eu tento participar destas reuniões para planejar junto com os professores e também para mostrar o que o aluno vem produzindo no AEE. Além disso, na hora do recreio e nos períodos vagos dos professores, sempre procuro conversar sobre os alunos, pois uma

simples conversa pode abrir novas possibilidades e ideias para a inclusão do aluno na escola. (Educadora A)

Na escola que trabalho, a interlocução ocorre de maneira frequente, pois há espaço em reuniões pedagógicas, em conversas informais na hora do recreio e durante o apoio pedagógico na sala de aula comum. (Educadora B)

Com isso acredita-se que para que a inclusão dos alunos com deficiência possa se concretizar no espaço escolar é fundamental que se busque esta articulação entre os professores das diversas áreas, como também, com o educador especial, tanto no conhecimento mais detalhado sobre as necessidades do aluno, quanto no planejamento de acordo com suas especificidades, trocando informações, experiências significativas, práticas que foram produtivas, metodologias atrativas ao alun e etc.

Segundo Magalhães (2011), precisam-se romper determinados estereótipos que muitas vezes se constrói em torno do aluno com deficiência como sujeito incapaz, e elaborar outro olhar.

Goffman (1998) afirma que o ingresso, na escola, oportuniza, às crianças com deficiência, a aprendizagem do estigma que, frequentemente, se configura como uma experiência bastante dramática com situações de conflito entre as expectativas escolares e as prováveis impossibilidades em realizá-las por parte de alguns alunos. A escola inclusiva não irá acabar de forma milagrosa com tais conflitos, mas lidar com eles de forma a construir e possibilitar a construção de consensos e garantir às pessoas com deficiência espaço e experiências que considerem suas “metamorfozes” e sua autoconstrução como pessoas dignas e criativas. (MAGALHÃES, 2011, p. 81).

A partir das reflexões, é importante aos professores discutir sobre o que vem sendo realizado para o atendimento educacional destes alunos com deficiência, revendo pontos de vista, superando práticas discriminatórias ou que buscam padronizar os alunos. Além disso, estes debates podem ser levados ao contexto da sala de aula, diretamente no trabalho com os jovens, discutindo as relações sociais estabelecidas entre os colegas, o respeito a si mesmo e ao outro, o que pode favorecer para que haja maior aceitação entre eles, contribuindo para o processo inclusivo.

Outro ponto que merece destaque é o Atendimento Educacional Especializado para os alunos incluídos no ensino médio, uma vez que estes alunos estão na sala de aula regular e no turno inverso tem direito ao AEE. O educador especial precisa desenvolver um plano considerando as necessidades educacionais do aluno, e considerando também sua idade, tendo atenção para não infantilizar.

Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que dentre os diferentes aspectos trabalhados no atendimento educacional especializado, o desenvolvimento da autonomia do aluno é de grande importância, conforme relatado pelas educadoras:

[...] Vários fatores devem ser considerados, mas no meu ponto de vista os principais devem ser os objetivos referentes a autonomia do aluno dentro da escola. Que o planejamento do AEE possa contemplar as necessidades que o aluno precisa para aprender, mas que também envolva um projeto de autonomia do aluno em sala de aula e outros espaços da escola [...] (Educadora A).

Organizo o plano de AEE para o aluno do ensino médio, a partir da área de interesse do aluno, contextualizando com fatos atuais sendo priorizada a autonomia e a aprendizagem de cada aluno em todas as áreas do conhecimento. (Educadora B)

Assim, percebe-se o grande desafio de se trabalhar com estes alunos, haja vista que, considerando a idade e o contexto em que estão inseridos, é necessário propor estratégias que sejam interessantes e atrativas ao aluno, de forma que considere as potencialidades do aluno.

As educadoras destacam também aspectos relacionados às questões práticas do trabalho com os alunos com deficiência, mencionando:

O AEE para os alunos do ensino médio está organizado no contraturno, e tem o foco principal de despertar a curiosidade nos alunos a partir de temas que sejam do próprio interesse. Muitas rodas de conversas são feitas para estimular o pensamento crítico reflexivo, a fim de que o aluno se sinta confiante para participar na sala de aula comum. As dinâmicas pensadas e realizadas durante o AEE tem como função desenvolver alguma habilidade que o professor da sala comum percebeu que o aluno tem capacidade, mas precisa de um estímulo. (Educadora A)

Considerando os objetivos traçados para o AEE aos alunos com deficiência, aparecem algumas palavras chaves que marcam este trabalho, como o desenvolvimento da autonomia do aluno, o despertar da curiosidade e do pensamento crítico reflexivo, incentivo a sua participação nos diferentes espaços. No entanto sabe-se que cada aluno possui sua singularidade e o trabalho precisa ser planejado de acordo com as necessidades evidenciadas por ele.

Segundo Alves; Guareschi (2011, p. 37), que discutem sobre o AEE, “o professor terá que pensar, caso a caso, qual a melhor forma de trabalhar com o aluno, quais os recursos a serem utilizados para que a construção de sua aprendizagem seja levada a termo. Isso se revelará na singularidade de cada sujeito, no estilo cognitivo de cada aluno”. Também se evidencia na colocação da educadora:

Penso que o planejamento deve abarcar o potencial do aluno, pois no primeiro momento devemos fazer uma avaliação para conhecermos o potencial e depois construirmos o plano de AEE contendo as áreas do desenvolvimento de acordo com a idade e nível de interações que o mesmo realiza, mediando e incentivando as novas aprendizagens. (Educadora B)

Além disso, fica saliente que o enfoque do trabalho com o aluno com deficiência é incentivar o que ele demonstra de potencial a desenvolver, incentivando novas aprendizagens nos diferentes aspectos – sociais, intelectuais, físicos, etc. Ressalta-se, no entanto, que no AEE o educador especial não trabalha com reforço escolar, mas como apresentado, com demais questões que precisam ser desenvolvidos para que o aluno sintam-se mais seguro nas aprendizagens em sala.

O importante é o investimento que deve haver tanto do professor do AEE quanto do professor do ensino regular, apostando que todos aprendemos, independentemente das incapacidades que possamos supostamente possuir. Portanto, todos os alunos aprendem e o professor precisa disponibilizar recursos e estratégias pedagógicas para que seu aprendizado seja facilitado (ALVES; GUARESCHI, 2011, p. 37).

Destaca-se o importante trabalho dos professores, tanto da sala regular como do educador especial, no processo de mediação da aprendizagem deste aluno, uma vez que não pode ser visto como incapaz ou mesmo vincular suas dificuldades como impeditivos para novas aprendizagens. Considerando os estudos de Vigotsky (1995) a respeito das zonas de desenvolvimento (o que não será aprofundado neste texto, mas sugere-se a leitura), acredita-se que a avaliação do aluno deve possibilitar descobrir os seus potenciais e a fim de estimular suas capacidades.

Assim, os professores têm papel muito importante no

desenvolvimento destes alunos com deficiência, uma vez que como mediadores, podem favorecer suas aprendizagens. A Educação Especial também pode contribuir, incentivando a elaboração de propostas que possam seguir diferentes abordagens no ensino, recursos, metodologias, entre outros.

Na escola, a implicação desta perspectiva é a noção de que educar é um campo de organização de significações do professor para seus alunos. Os alunos com deficiência necessitam de forma contundente da significação, ou seja, da mediação do professor em seu processo de apropriação da cultura. Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto. (MAGALHÃES, 2011 a, p. 100).

Com isso, também se evidencia a preocupação em torno da formação dos professores, uma vez que para que se possa qualificar o trabalho pedagógico, os docentes necessitam estar orientados e preparados, a partir de discussões e estudos, dialogando sobre novos conhecimentos. Para que se possa expandir o acesso a cada vez mais alunos, assim como qualificar o que já vem sendo realizado, é necessário a implementação de ações na formação permanente dos professores.

Segundo Zardo, em pesquisa realizada no Estado de Goiás sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio, constata que:

Os dados indicam que a universalização da educação básica para os alunos com deficiência somente será alcançada se forem implementadas pelos sistemas de ensino ações efetivas de inclusão, que iniciam desde

a educação infantil, contemplando um processo formativo de docentes a partir da compreensão das diferenças humanas no processo de construção do conhecimento. Esse processo deverá pensar a organização dos processos pedagógicos a partir da heterogeneidade da comunidade escolar (2011, p. 13).

Neste sentido, retoma-se a questão da inclusão educacional do aluno com deficiência no ensino médio, salientando que os profissionais da escola podem tornar este espaço um ambiente de aprendizagens significativas para seus alunos, preocupando-se com uma educação de qualidade e uma permanência bem-sucedida na escola, considerando suas necessidades específicas. No entanto também se fazem necessárias ações efetivas para formação dos docentes.

CONCLUSÃO

A partir da discussão apresentada neste artigo discutindo aspectos que fazem parte das práticas educacionais inclusivas para alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio, e das propostas pedagógicas de AEE, acredita-se que se está colaborando com a construção de novas discussões no contexto escolar brasileiro, uma vez que a inclusão neste nível de ensino – o ensino médio – ainda é uma problemática que precisa avançar.

Além disso, o trabalho do professor de educação especial é extremamente relevante dentro deste processo de inclusão, orientando e acompanhando o aluno em suas aprendizagens, tanto no AEE como em sala de aula regular com o apoio pedagógico aos professores.

Acredita-se que o empenho dos professores e educadores especiais que acreditam na proposta inclusiva e que lutam para que ações cotidianas aconteçam nas escolas, tem alcançado resultados, construindo um caminho com várias possibilidades educacionais para estes alunos em processo de inclusão, e abrindo portas para que mais profissionais da educação tornem-se sujeitos ativos neste processo, rompendo as barreiras que ainda dificultam algumas práticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado - AEE. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. p. 31-60.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59**, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 79-90

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011 a. p. 91-106.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 10 jul. De 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1995.

ZARDO, Sinara. **A inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio no Estado de Goiás: limites e desafios para a organização do sistema de ensino**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0498.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2014.

**Os problemas de aprendizagem
e a política nacional de
educação especial: uma reflexão
acerca da escolarização de alunos
com transtornos funcionais
específicos e TDAH no âmbito da
educação inclusiva**

Ana Amália Oliveira Roveda

Darléia Machado Ziegler Kanofre

Karolina Waechter Simon

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) traz em seus objetivos a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para indivíduos com necessidades especiais, estando seu conteúdo fundamentado na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1998), na Declaração Mundial de Educação para todos (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 2006).

A Educação Especial é um processo que busca promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, abrangendo os diferentes níveis, etapas e demais modalidades de ensino. A Educação Especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 2008). Numa perspectiva inclusiva, direciona suas ações ao atendimento das peculiaridades dos alunos no processo educacional, orientando a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos e serviços, bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que não substitui a escolarização e possui como público alvo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Considerando que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos em longo prazo, de natureza física, mental/intelectual ou sensorial, que as impeçam de participar ativa e efetivamente na escola e na sociedade. Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, incluindo-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Aqueles que apresentam, de forma isolada ou combinada, potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse são classificados como alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não prevê como público alvo da Educação Especial os alunos com dificuldades de aprendizagem, classificados com transtornos funcionais específicos - distúrbios de aprendizagem - dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade, entre outros. Sendo assim, suscitou-nos a inquietude por saber o que fazer com os alunos que apresentam essas especificidades uma vez que nas escolas públicas não há profissionais específicos que tratam das questões da aprendizagem, tais como os psicopedagogos para atender a demanda e, os educadores especiais, quando nestas existem, não podem atender, pelo menos oficialmente, nas salas de recursos multifuncionais destinadas somente ao seu público alvo.

Dessa forma, sabendo-se que não há psicopedagogos suficientes para atender essa demanda e que os profissionais da educação especial, como já citado, legalmente não podem atendê-los por estar fora do público a que se enquadra a Educação Especial, acreditamos que cabe repensar o movimento da Educação Inclusiva que, proposto pela Política, implica em mudanças no intuito de receber grupos de sujeitos que durante a história estiveram excluídos dos sistemas educativos. Pois então, o não contemplar alunos com transtornos funcionais específicos e TDAH nos atendimentos especializados ofertados não seria uma forma de exclusão? Conforme Carvalho:

Tanto é perverso atribuir somente aos aprendizes a “culpa” por seus insucessos, isentando o papel dos educadores e da ideologia dominante, quanto é perverso negar que possam ter, eles próprios, algumas dificuldades que precisam ser consideradas, com vistas a minimizá-las ou eliminá-las. Afinal, deixar de reconhecer essa possibilidade não é, também, uma forma de rejeição e de exclusão? Não é criar mais uma barreira através da negação? (2010, p. 76).

A legislação educacional brasileira não trata as diversas necessidades relacionadas à aprendizagem dos educandos de forma

clara. O que acaba gerando omissão e/ou falta de atendimento a esses sujeitos. Na Constituição Federal quando é mencionada a educação especial diz: "O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Artigo 208, III). E na Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta: "O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, Art. 4º, LDB).

Diante disso, voltamos a dizer que uma escola de boa qualidade para todos, precisa estar preparada para receber e incluir todos na apropriação e construção do conhecimento, independentemente de ter ou não deficiências (CARVALHO, 2010). Então, cabe mais uma vez pensar na importância de a escola ter o apoio de um profissional especializado que possa acompanhar esse processo de aprendizagem dos alunos que não se enquadram no público da Educação Especial, mas que requerem atenção especial para a promoção de sua aprendizagem.

Ciasca define os distúrbios de aprendizagem como:

[...] uma disfunção do sistema nervoso central, portanto um problema neurológico relacionado à falha aquisição, processamento ou, ainda, no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos, em determinado momento do desenvolvimento (2005, s/p).

Essas dificuldades, por serem de fundo neurológico, não são passageiras e necessitam de uma maior atenção e trabalho pedagógico diferenciado no intuito de reduzir ou até mesmo compensar tais dificuldades desde que se façam as devidas intervenções. Advindos de causas genéticas, hereditárias, esses distúrbios não

se caracterizam por alfabetização precária, desmotivação, baixa condição social ou econômica, tampouco por deficiência intelectual.

A Dislexia é um distúrbio de maior incidência em sala de aula, pois de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), calcula-se que de 5% a 17% da população mundial seja disléxica. A definição mais atual que se tem sobre dislexia é que:

é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária (KAPPES,2003, s/p).

A dislexia constitui uma desordem de linguagem e também cognitiva, esta última porque se concentra na problemática da significação da linguagem interior, da abstração, da formação dos conceitos e das metáforas. A dislexia pode estar associada a outros distúrbios como de memória (seja auditiva, visual ou para sequências); orientação lateral e temporal; imagem, escrita, distúrbio topográficos e de coordenação (KAPPES, 2003).

Sabemos que no atual contexto escolar, não contamos com equipes multiprofissionais para identificação e diagnóstico em curto prazo da dislexia, por conta disso, o professor deverá estar atento aos diversos sinais e fazer o encaminhamento necessário para avaliação e, enquanto aguarda o apoio específico, resta desenvolver atividades diferenciadas que não segregue o aluno da classe, mas que incentive a busca pela aprendizagem, independente de obter atendimento especializado ou não.

A disgrafia é outro problema que frequentemente leva professores de classes comuns a encaminhar alunos para avaliação na sala de recursos multifuncional pelo educador especial. Sendo ela relacionada com a caligrafia, geralmente a pessoa que possui este distúrbio apresenta um traçado de letra culturalmente inaceitável, que pode advir de diversas causas, dentre elas o próprio histórico de vida ou trajetória escolar, não tendo ligação com algum aspecto

neurológico. Geralmente as pessoas disgráficas são rotuladas pelos pais, professores e colegas como desleixadas e desatentas. Outros fatores que também podem contribuir para a disgrafia são as dificuldades de orientação espacial, organização, lateralidade, bem como fatores emocionais (MYKLEBUST; JOHNSON, 1987, MORAIS, 2006).

A disortografia e a discalculia também são distúrbios que da mesma forma fazem com que os professores de classes comuns solicitem avaliação mais detalhada, geralmente já rotulando o aluno como possuidor de alguma deficiência intelectual por apresentar dificuldades para escrever sem erros e realizar com sucesso as operações matemáticas mais simples (MYKLEBUST; JOHNSON, 1987, MORAIS, 2006).

É importante lembrarmos que até mais ou menos o terceiro ano do ensino fundamental é comum que os alunos realizem as trocas de letras, possuam dificuldades na escrita. No início da alfabetização é natural que haja essas confusões, pois ainda estão no processo de desenvolvimento da consciência fonológica. Uma vez que essas dificuldades persistam após este período, há que se fazer uma investigação mais aprofundada, não que necessariamente se caracterize uma disortografia. Por isso, o acompanhamento e o olhar atento de um profissional capacitado, com intuito de verificar se essas trocas realmente caracterizam uma dificuldade de aprendizagem ou somente fazem parte do processo de alfabetização é importante.

Pessoas com discalculia, por sua vez, são incapazes de perceber o mecanismo da numeração, relacionar quantidades, compreender e assimilar a linguagem matemática, não obtendo eficácia ao realizar operações. Há sinais que podem ser observados na idade pré-escolar ou escolar com relação a estas dificuldades, o que também, vale ressaltar, não caracteriza de forma definitiva uma discalculia. São eles: dificuldade extrema em aprender a contar, sequenciar numerais, memorizar fatos matemáticos, regras e símbolos, entre outros. (MYKLEBUST; JOHNSON, 1987, MORAIS, 2006).

Antes de abordarmos outro caso que fica de fora da Política Nacional de Educação Especial, faz-se necessário destacar que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes dos transtornos

funcionais específicos e contribuem para o fracasso escolar dos alunos se não forem oferecidas intervenções pedagógicas eficazes que minimizem seus danos à aprendizagem. Não possuem uma causa comum, mas podem se destacar fatores pedagógicos, psicológicos, neurológicos, intelectuais e cognitivos. (MYKLEBUST; JOHNSON, 1987, MORAIS, 2006).

Tais dificuldades muitas vezes são oriundas de problemas relacionados à esquema corporal, lateralidade, noções iniciais (conservação, seriação, cores, classificação, noção espaço-temporal) e acredita-se que isso precisa ser trabalhado com o direcionamento adequado, voltado a realidade e potencialidade de cada aluno. Por isso, a necessidade em oportunizar atendimentos com profissionais especializados, que possam fazer as avaliações, adequações e orientações necessárias aos professores de sala de aula. (MYKLEBUST; JOHNSON, 1987, MORAIS, 2006).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH tem trazido ao cotidiano escolar, diversas discussões e até mesmo divergências acerca do atendimento ou não na sala de recursos multifuncional, uma vez que os professores estão cada vez mais encaminhando ao educador especial alunos agitados, dispersos, com hábitos e atitudes inadequados ao ambiente escolar, já os rotulando como alunos “hiperativos”. Muitas vezes este transtorno é comumente confundido com falta de limites em alguns alunos, sendo estes encaminhados erroneamente para outros tratamentos.

Para a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2014, p.2), o TDAH “é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”.

O aluno com TDAH apresenta, dentre outras características, acentuada desatenção, falta de concentração, dificuldade em permanecer na mesma tarefa por tempo desejável, é impulsivo, demonstrando inclusive momentos de ansiedade. Sabemos que é comum encontrarmos crianças mais agitadas que outras, mais ativas, impulsivas, mas quando essas características interferem em outras áreas como atenção, concentração e aprendizagem, é necessário que se faça uma investigação mais minuciosa a respeito.

Além disso segundo o DSM-IV-TR esse transtorno pode ser classificado em quatro tipos:

- tipo desatento - não enxerga detalhes, faz erros por falta de cuidado, apresenta dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, tem dificuldade em seguir instruções, desorganização, evita/não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, distrai-se com facilidade, esquece atividades diárias;
- tipo hiperativo/ impulsivo: inquietação, mexer as mãos e os pés, remexer-se na cadeira, dificuldade em permanecer sentada, corre sem destino, sobe nos móveis ou muros, dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente, fala excessivamente, responde perguntas antes delas serem formuladas, interrompem assuntos que estão sendo discutidos e se intrometem nas conversas;
- tipo combinado: quando o indivíduo apresenta os dois conjuntos de critérios de desatento e hiperativo/impulsivo;
- tipo não específico, quando as características apresentadas são insuficientes para se chegar a um diagnóstico completo, apesar dos sintomas desequilibrarem a rotina diária (2000, p. 105).

Vale ressaltar que a definição de quem são as pessoas com TDAH deve ser considerada por profissionais da saúde (médico ou psicólogo), embora seja comum ser realizada por uma equipe integrada de diferentes profissionais, o que não existe em escolas públicas.

Acompanhando a difícil empreitada destes alunos com os transtornos acima descritos nas escolas regulares sem o devido acompanhamento profissional, tornamos a questionar: como minimizar tais dificuldades em alunos que não se enquadram no público alvo da educação especial, mas que, no entanto, necessitam

de atendimento especializado, uma vez que apresentam causas muito importantes para suas dificuldades e que precisam ser trabalhadas, tanto em atendimento terapêutico como pedagógico especializado?

Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, a legislação educacional brasileira na perspectiva da educação inclusiva teve avanços significativos. A Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com olhar inclusivo se configuram nos meios mais eficazes para combater as discriminações, acreditando que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (1994, p.2)

No entanto, essa mesma legislação ainda deixa lacunas e anseios. Alunos com necessidades educacionais especiais são considerados aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, decorrentes de circunstâncias que podem ser de ordem biológica, psicológica, social e cultural, exigindo uma atenção mais específica e maiores recursos sociais e educacionais, a fim de desenvolver suas potencialidades. (CARVALHO, 2010).

Atuando em escolas regulares e frente ao processo de

aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem que não apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento nem altas habilidades/superdotação a preocupação torna-se ainda maior. São visíveis os tantos apontamentos realizados diariamente nas ações pensadas para qualificar a oferta de ensino a esses alunos que vivenciam, com suas singularidades, diferentes dificuldades de contexto familiar, socioeconômico, cultural e também oriundas de abalos psicológicos.

Alunos que muitas vezes possuem condições mínimas de alimentação, vestuário e moradia, que não tem alguém a quem possam mostrar os trabalhos desenvolvidos na escola. Alunos que ao chegar em casa assistem cenas de violência, pais se espancando, fazendo uso de drogas e que nem mesmo preocupam-se com sua condição de sobrevivência e bem-estar. Alunos que sofrem negligência familiar e abuso de diferentes formas. Enfim, alunos que precisam aprender a sobreviver por conta própria. Será que esses alunos têm condições mínimas para se desenvolver dentro do esperado nas atividades acadêmicas a que são submetidos em sala de aula? Será mesmo que não precisam de um olhar diferenciado e especializado?

Segundo Lopes; Fabris:

Diante desse conjunto de razões, destacamos que a mais recorrente delas é a que traz questões comportamentais para justificar a falta de atenção e a não-aprendizagem da leitura e da escrita. Os professores afirmam, em seus pareceres sobre os alunos, que estes não conseguem aprender a ler nem a escrever. Para justificarem a não-aprendizagem, continuam seus pareceres descrevendo comportamentos tidos como indesejáveis, problemáticos e desviantes apresentados pelos alunos na escola. As justificativas dadas para a não aprendizagem escolar da escrita e da leitura – aprendizagens inquestionáveis em sua importância dentro do currículo escolar – parecem se direcionar para a disciplina (2010, p. 22).

O que perpassa nossos estudos e a experiência com Sala de Recursos Multifuncional tanto com alunos com deficiência como com essa significativa demanda que nos é encaminhada para avaliação é a angústia dos professores e também da família frente a tais necessidades apresentadas por esses alunos. Mais que isso, o despreparo da maioria dos professores no trabalho com esses alunos que sem diagnósticos acabam ficando à margem, sem acompanhamento especializado e, conseqüentemente, os professores sem a orientação necessária.

Se tais alunos pudessem ser contemplados também com o Atendimento Educacional Especializado, podendo assim ter um plano individualizado, que pensado a partir de suas características, dificuldades e singularidades, bem como em suas principais habilidades e potencialidades, teriam acesso a uma educação de qualidade. Talvez pudessem também sentir-se menos desprovidos de desafetos, desinteresse, cobranças, e possam melhorar seu rendimento em sala de aula como aumentar as possibilidades de aprendizagem.

Para promoção de uma educação inclusiva de qualidade é necessário que todos os públicos marginalizados da sociedade sejam beneficiados com atendimentos especializados e de qualidade. É preciso que os olhares se voltem também a essas diferenças que emergem em muitos cantinhos de muitas salas de aula, em que professores, desprovidos de formação específica para os transtornos de aprendizagem, sentem-se solitários e frustrados na busca pelo sucesso no processo de aprendizagem de tais alunos.

Então, pensando que esses são problemas recorrentes na maioria das escolas e que afetam significativamente, professores, famílias e, principalmente, alunos que poderiam se desenvolver mais satisfatoriamente e ficam excluídos de certa maneira, uma vez que o sentimento de frustração por não adquirir o aprendizado de acordo com o esperado e ainda por não receber um olhar específico voltado as suas especificidades é visível. Acreditamos na necessidade imediata de programas ou revisão de legislação vigente que vise a contemplar essas questões, numa perspectiva de modificar tal realidade, implementando, qualificando e intensificando as ofertas especializadas também aos alunos com transtornos funcionais

específicos e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

Não podemos esquecer que a escola não é uma ilha. Ela está inserida em um contexto econômico, social e cultural que produz significados e traz efeitos para seu cotidiano. Os sujeitos da educação, do mesmo modo, participam de variadas formas desse contexto. E isso deve ser pensado quando se busca a qualidade da educação (HATTGE, 2010, p. 88).

CONCLUSÃO

Diante disso, não podemos ignorar esta realidade que faz parte do nosso cotidiano como educadoras especiais. Isso nos leva a crer que necessitamos de programas e legislações que contemplem a escolarização de alunos com transtornos funcionais específicos e TDAH. Com esses respaldos esses alunos possam ter acesso ao atendimento psicopedagógico realizado por uma educadora que realize um atendimento como apoio à aprendizagem em trabalho articulado com sala regular.

Enquanto não se reconfigurar a ideia de educação inclusiva como sendo efetivamente para todos, relembramos o princípio orientador da Declaração de Salamanca, o qual diz que: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (BRASIL, 1994, p.330).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **DSM-IV-TR** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/http://www.dislexia.org.br>> Acesso em: 12 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO - ABDA. Disponível em:<<http://www.tdah.org.br/>> Acesso em:

12 jul. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/ligis_intern/ddh_bib_interuniversal.htm> Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbio de Aprendizagem - uma questão de nomenclatura. **Revista Sinpro**. Rio de Janeiro. 2005. p.4-8.

HATTGE, Morgana Domênica. Avaliação da aprendizagem como estratégia de vigilância e controle constante. In: **Aprendizagem e Inclusão**. Implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KAPPES, Dany et at. Dislexia. **Psicopedagogia online**,

2003 <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=888>> Acesso em: 12 jul. 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Aprendizagem e Inclusão**: Implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 21.ed. São Paulo: Edicon, 2006.

MYKLEBUST, Helmer; JOHNSON, Doris J, e R. **Distúrbios de Aprendizagem**: Princípios e Práticas Educacionais. São Paulo: Pioneira, 1987.



Práticas discursivas para a inclusão escolar do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH

Carmen Rosane Segatto e Souza

Maria Alice Coelho Ribas

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Ana Claudia Oliveira Pavão

Muitos dos problemas enfrentados pela humanidade nos dias de hoje, foram ao longo da história investigados e compreendidos por meio do método científico. A história da vida e dos homens é dinâmica e todos os dias novas demandas de conhecimento são colocadas em pauta. O caso do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH é uma dessas demandas que no interior das escolas assume uma dimensão exorbitante, quando da falta ou carência de orientação a essas pessoas que por se caracterizarem com esse transtorno podem sucumbir ao fracasso escolar. A responsabilidade de pensar estratégias que favoreçam a vida e o desenvolvimento dessas pessoas incide sobre toda sociedade.

Foi no ano de 1902, que George Still, apresentou uma descrição sobre os sintomas do TDAH, apontando que as crianças com TDAH possuíam “déficits significativos no autocontrole e poderiam ser normais ou mesmo brilhantes em termos de inteligência geral”. Desde então, essa caracterização tem se mantido atualizada (CRUZ; BERTELLI; BIANCHI, 2010, p. 12).

O TDAH é um dos transtornos mais comuns na infância e na adolescência. Ele é responsável pela frustração que os pais das crianças com esse transtorno experimentam a cada dia. Crianças, adolescentes e adultos hoje diagnosticados com TDAH são, frequentemente, adjetivados de "problemáticos", "desmotivados", "avoados", "malcriados", "indisciplinados", "irresponsáveis" ou, até mesmo, "pouco inteligentes", o que repercute na vida social. Para Freitas (2011, p.31) “são crianças que parecem perder sua condição de crianças e deixam de ser lembradas por seus nomes, e passam a ser nomeadas por uma sigla-TDAH”. No caso das crianças e adolescentes, o problema se agrava ainda mais no âmbito escolar, onde ocorre, por vezes, a frustração das expectativas dos professores no que diz respeito às atividades em sala de aula, exigindo desses profissionais um melhor preparo e capacitação para lidar com as adversidades que advêm dessa situação.

A perspectiva educacional inclusiva, ou a inclusão de todos os alunos na escola regular, para além da legislação e políticas na área da educação especial (BRASIL, 2008, 2009) vem gradativamente provocando mudanças no contexto da escola, seja em termos de concepções pedagógicas, nos processos de gestão, democratização,

ou ainda, seja na atuação e relacionamento de alunos e professores face às diferenças que constituem as pessoas. No pensar de Nozi; Vitaliano (2012, p. 340) “os conhecimentos sobre a legislação e os fundamentos da educação inclusiva possibilitam que os professores analisem criticamente as condições escolares que ainda não estão adequadas a essa perspectiva educacional”. Por isso que ao considerar a educação inclusiva, é preciso ponderar os diversos fatores que concorrem para o sucesso dela. Isso significa dizer que o justo atendimento as necessidades educacionais dos alunos que chegam à escola, a recepção, as medidas, os recursos e suportes adequados que garantirão o bom convívio e aprendizagem na escola dependem em grande parte daqueles que coordenam o processo escolar: os professores. Isso é reforçado por Omote et al. ao referir que esse arsenal de concepções, procedimentos e recursos, dependem “da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor” (2005, p. 338).

Este artigo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, discute sobre a influência na família e do ambiente escolar da perspectiva educacional inclusiva. Tem como objetivo geral compreender como são produzidos os discursos sobre a pessoa com o TDAH no ambiente familiar e escolar, considerando as novas pautas educacionais de inclusão escolar. Como objetivos específicos pontuaram-se: descrever as principais características da sintomatologia, incidência e intervenção clínica; analisar as contribuições da família da pessoa com TDAH e os reflexos na escola dessas orientações; relacionar a educação geral com a educação inclusiva potencializando a ação educacional face ao TDAH no âmbito escolar.

Salienta-se como forma de apresentar uma justificção ao presente estudo de que já existem pesquisas na área objeto de investigação. Dentre esses estudos destacam-se aqueles que fazem parte do referencial utilizado, e que sistematizam os dados relativos aos aspectos médicos, biológicos, dentre eles: Rohde; Halpern (1999), Barkley (2002), Phelan (2005), Messina; Tiedemann (2009), e, outros que trazem relações desses estudos com aspectos escolares, tais como o estudo realizado Dallanora (2007) enfatizando as

responsabilidades da escola no encaminhamento dos pais e dos profissionais da saúde afetos ao sujeito com TDAH; o estudo realizado por Freitas (2011) que consistiu em entender como a educação atende com o TDAH e quais recursos utiliza, salienta que a educação lida com campos de saberes distintos: educação e saúde, e denomina o TDAH como “corpos que não param”. Na mesma linha, também, destaca-se o estudo realizado por Richter (2012) que mostra estratégias para o trabalho com o TDAH na escola, procurando evitar a medicalização do ensino e o estudo de Toassa que denuncia os graves efeitos colaterais em longo prazo do uso da medicação para casos com TDAH “riscos potenciais a longo prazo é adição à cocaína, como modo de substituição da droga legal ingerida durante a infância/adolescência” (2012, p. 431).

Todos esses estudos contribuem para que cada vez mais o TDAH seja desmistificado nos âmbitos da família e da escola, mas, não esgotam o interesse científico em fazer relações entre esse transtorno do desenvolvimento e as demandas sociais vigentes, principalmente quando se trata da instituição escolar. Depreende-se disso que parece ainda carecer de um estudo que coloque em foco a inclusão escolar e o TDAH, enquanto paradigma educacional, por isso o tema tem relevância, e também porque atinge instituições valiosas da sociedade: a escola e a família.

A pesquisa do tipo bibliográfica com método reflexivo foi utilizada para aprofundar a compreensão dessa realidade. Essa escolha foi realizada tendo em vista ser esse tipo de pesquisa considerado o primeiro passo da pesquisa científica e a existência de obras pertinentes ao tema que permitem um avanço na discussão sobre o ponto de vista da inclusão educacional. Foram utilizados para a coleta de dados os meios in press e on line e definido os limites da extensão do sujeito e objeto da pesquisa por meio de “adjetivo explicativo [...] que é um desdobramento das partes constituintes de um ser [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.46).

DA CARACTERIZAÇÃO A SINTOMATOLOGIA E CLASSIFICAÇÃO DO TDAH: INFORMES PONTUAIS NECESSÁRIOS A PRÁTICA EDUCACIONAL

O TDAH é caracterizado por desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade inadequadas à etapa do desenvolvimento e presente em ao menos dois ambientes distintos (escola, ambiente familiar). As consequências incluem baixo rendimento acadêmico e profissional e um risco maior para transtornos na linha antissocial e de dependência química. Alguns conhecimentos técnicos e científicos da área médica são necessários a prática educacional, pois de sua apropriação pelos pais e professores pode resultar em melhor orientação educacional as pessoas com TDAH no seu processo de escolarização.

Segundo Barkley (2002), o TDAH é definido como um transtorno de desenvolvimento de autocontrole, que consiste em problemas quanto aos períodos de atenção, ao controle do impulso e ao nível de atividade, definidos por muitos autores como sendo o tripé básico para a compreensão do TDAH. Os prejuízos oriundos desse transtorno são refletidos e podem ser percebidos na vontade do sujeito ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento em relação à passagem do tempo, isto é, em ter em mente objetivos futuros e suas consequências.

O TDAH recebeu variadas denominações ao longo do tempo, como por exemplo, Lesão Cerebral Mínima, Disfunção Cerebral Mínima, Síndrome da Criança Hiperativa, Distúrbio Primário da Atenção, Distúrbio do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (DDA/H), Síndrome da Ausência de Controle Moral e, ainda, Reação Hiperkinética da Infância (SILVA, 2003).

A prevalência do TDAH é estimada em 3% a 5% da população, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), e é mais frequente no sexo masculino cujas razões masculino: feminino são de 9:1 em populações clínicas e 4:1 em populações epidemiológicas (American Psychiatric Association, 2002). É o diagnóstico mais comum na infância e, à medida que o indivíduo cresce, ocorrem também taxas crescentes de comorbidade (ROHDE; BENCZIK, 1999, MESSINA; TIEDEMANN 2009).

As origens neurobiológicas do TDAH não se encontram completamente elucidadas. Há teorias que apontam para distúrbios tanto de ordem dopaminérgica quanto noradrenérgica ou serotoninérgica. Com relação às vias dopaminérgicas e noradrenérgicas, o enfoque mais aceito pelos pesquisadores sugere que baixos níveis da dopamina seriam responsáveis pela desatenção, enquanto que o descontrole da atividade dopaminérgica estaria relacionado à hiperatividade (American Psychiatric Association, 2002, BARKLEY, 2002).

O TDAH, em sua etiologia, pode ocorrer como resultado de bases multifatoriais, nos fatores genéticos, biológicos e neuropsicológicos. Na genética, a predisposição é acima de 50%. A deficiência biológica recebe suporte dos estudos com imagens cerebrais, em que o TDAH é basicamente uma disfunção geneticamente herdada do córtex pré-frontal devido, em parte, a uma deficiência do neurotransmissor dopamina. Estudos neuropsicológicos sugerem, ainda, que o TDAH está associado a alterações do córtex pré-frontal e de suas projeções a estruturas subcorticais, o que caracteriza esse transtorno por frequentes níveis de desatenção, impulsividade, hiperatividade, desorganização e inabilidade social, envolvendo um déficit do sistema inibitório ou de funções executivas da memória de trabalho do TDAH (MESSINA; TIEDEMANN 2009). Sobre esses aportes da etiologia, Legnani, mostra que “evidências conclusivas, porém, de que haveria uma disfunção neurofisiológica para a etiologia do TDA/H, continuam incertas” (2012, p. 308).

Independente das origens neuroquímicas, estudos propõem duas hipóteses antagônicas para esclarecer o fenômeno da desatenção no TDAH. Segundo a hipótese da hiperfocalização, o déficit de atenção seria decorrente da dificuldade em deslocar o foco de atenção para os diversos estímulos do ambiente. Nesse caso, a presença de certa rigidez mental acarretaria a focalização da atenção em um determinado estímulo externo ou interno, e o paciente não conseguiria desviar sua atenção para os demais.

De forma contrária, a desatenção seria interpretada pela hipótese da desfocalização como consequência do excesso de deslocamento do foco de atenção. Com isso, a atenção do indivíduo com TDAH seria direcionada, a cada momento, a um estímulo diferente, sem

fixar-se em nenhum. A formação do foco atencional passa pelo controle do circuito tálamo-cortical, visto que essa parte do cérebro seleciona os estímulos externos a serem processados pelo córtex.

Os experimentos histoquímicos, realizados tanto em humanos como em macacos, mostraram que a serotonina projeta, por meio da via mesotalâmica, neurônios dopaminérgicos em direção a núcleos talâmicos - em particular o núcleo reticular talâmico (NRT). Com isso, a serotonina possivelmente afeta diretamente a atividade do circuito tálamo-cortical e, portanto, modula a maneira pela qual o foco de atenção é consolidado (MADUREIRA, 2007).

Os sintomas que caracterizam o TDAH podem estar presentes antes dos sete anos, embora a maioria dos casos seja diagnosticada após manifestações por alguns anos. Esses sintomas podem ser observados em diversos locais e situações como no ambiente familiar, escolar ou no trabalho. A interferência e o prejuízo quanto ao desenvolvimento social, acadêmico ou a funções ocupacionais devem ser claras para o sujeito.

A sintomatologia pode ser categorizada em três subtipos específicos: subtipo predominantemente desatento, subtipo hiperativo/impulsivo e subtipo combinado/misto. Além dessa proposta, o DSM-IV TR (American Psychiatric Association, 2002) inclui uma classificação não específica aos distúrbios que não satisfazem os critérios para o TDAH. Para auxílio no diagnóstico, esse manual classificatório, lista 18 sintomas onde se coligam as duas principais sintomatologias do TDAH: predominantemente desatento (nove sintomas), hiperativo-impulsivo (com seis sintomas de hiperatividade e três sintomas relacionados à impulsividade).

Para a diagnose do TDAH, Legnani (2012, p. 308) refere que o passo inicial é a coleta de dados com os pais e os professores, que são aqueles que mais convivem com o sujeito. Nesse caso fica privilegiada “a posição subjetiva do respondente adulto, ao qual caberá descrever as ações da criança”, o que consiste algumas vezes em uma mera ratificação de comportamentos que são muito conhecidos no meio social como próprios do TDAH (mídia, internet). Um discurso que se soma a outro discurso, nem sempre correspondente aos reais comportamentos do sujeito com TDAH. Isso já levou a discussão da “alta incidência do diagnóstico de

TDA/H, bem como o uso de uma lógica descritiva para delimitar tal problemática, da forma estabelecida pelo Manual Estatístico dos Transtornos Mentais, o DSM IV” (LEGNANI, 2012, p. 308), conforme exposto.

O subtipo sem hiperatividade (TDA) associa os problemas, envolvendo a atenção seletiva e a velocidade de processamento de informações; o tipo com hiperatividade (TDAH) associa as dificuldades na sustentação da atenção ao longo do tempo, com maior vulnerabilidade à distração. Assim, enquanto as pessoas da forma sem hiperatividade apresentam desempenhos piores nos testes de destreza viso-motora, de velocidade de processamento e de recuperação mnêmica verbal, aqueles que apresentam a forma com hiperatividade, em suas performances nestas capacidades, não diferem dos demais sujeitos (MESSINA; TIEDEMANN 2009).

Embora os sintomas característicos do transtorno possam estar presentes antes dos sete anos de idade, o diagnóstico só pode ser fechado após esse período. Um diagnóstico preciso também deve pautar-se na persistência de, no mínimo, seis sintomas apresentados pelo DSM-IV-TR, por mais de seis meses, em mais de um ambiente (casa, escola, trabalho, entre outros). Tendo em vista os critérios diagnósticos, o TDAH pode ser caracterizado em três subtipos, dependendo da manifestação dos sintomas, ou seja, desatento, hiperativo e misto/combinado.

Rohde; Benczik (1999) ressalta que a pesquisa clínica de comorbidades associadas ao TDAH é fundamental, tendo em vista que a prevalência elevada das co-morbidades aponta para decisões terapêuticas distintas. Entre os transtornos mentais que mais se apresentam associados com o TDAH encontram-se o transtorno de conduta (40%); a depressão (21%); os transtornos de ansiedade (18%), bipolar (12%) e de aprendizagem (10%). Rohde; Benczik (1999) verificaram em seus estudos que 50% dos pacientes com Transtorno de Tourette e tiques apresentam TDAH. Entre os adolescentes com déficit de atenção é possível que haja uma maior incidência de abuso de drogas principalmente quando adultos. Tal fato, provavelmente, é dependente da ligação com transtornos de

conduta, uma vez que há uma relação entre distúrbios de

conduta na infância e abuso de drogas na fase adulta.

A FAMÍLIA E A PESSOA COM TDAH

A instituição social particularmente afetada pelo TDAH pode ser considerada a família, pois é a primeira a deparar-se com dificuldades que decorrem das características desse transtorno. Da sua correta compreensão e abordagem inicial as características e sintomas dependem a aprendizagem da pessoa com TDAH e do bom convívio com as pessoas a seu entorno. Um estudo apresentado por Barkley (2002) mostrou que pais de crianças com TDAH sofrem maiores níveis de estresse, depressão e autopunição e resistem aos mesmos níveis de estresse que pais de crianças com deficiências de desenvolvimento severo como deficiência mental e autismo. Conforme Rohde; Benczik (1999), algumas orientações gerais aos pais, sobre o comportamento dos filhos se fazem necessárias, entre as quais: estabelecimento de prioridades; pensar antes de agir; usar o reforço positivo antes da punição; manter constância de estratégias; antecipar problemas; estabelecer uma comunicação clara e eficiente; proporcionar uma atividade física regular para o seu filho; escolher criteriosamente a escola.

Pais e professores por serem as pessoas que mais convivem com as crianças têm responsabilidades no que tange ao desenvolvimento global dessas pessoas. O conhecimento acerca da etiologia do TDAH pode ajudar na compreensão das consequências “sobre o comportamento, a aprendizagem, as competências sociais, a autoestima, o funcionamento da criança na família e, ainda, as consequências dos tratamentos psicofarmacológico e psicoterapêutico” (CRUZ, BERTELLI; BIANCHI, 2010, p. 20).

Com relação ao comportamento de crianças com TDAH, Phelan (2005) salienta que existem alguns princípios básicos de intervenção, como por exemplo, dar feedback imediato a consequências imediatas, isto é, elogiar o comportamento positivo e repreender o comportamento problemático rapidamente; manutenção do comportamento do feedback frequente, com lembretes amigáveis, a fim de motivar a criança na realização de suas tarefas, sejam elas escolares ou não.

Segundo Goldstein; Goldstein (1994, p.122), o fato da criança

com hiperatividade não conseguir um ajustamento às expectativas de seu ambiente social e familiar, leva a formação de “um laço pai/mãe-filho muito especial e entra em frequentes conflitos com os irmãos”. A criança hiperativa, nesses casos, pode se tornar o problema da família.

Na relação familiar, o fato de um irmão ter TDAH, pode levar o outro a assumir atitudes de proteção em relação ao que tem o transtorno. Os sentimentos de culpa e hostilidade também podem estar presentes, o que torna a relação ainda mais ambígua. A desatenção característica desse transtorno, pode levar a uma invasão do espaço dos outros irmãos, em que a impulsividade da criança que tem o TDAH, não raro, desenvolve situações de confronto entre os familiares (SENA; DINIZ NETO, 2007). É importante que os pais se apoiem mutuamente no enfrentamento da hiperatividade. Atitudes tais como: “paciência, aptidão, tolerância, conhecimento, compreensão e, acima de tudo capacidade de reconhecer o amor [...] são essenciais na diluição dos problemas cotidianos” (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994, p.128).

O reconhecimento por parte dos pais que o filho é hiperativo, bem como o tratamento adequado é fundamental para evitar que a família fique desestruturada emocionalmente. Sendo assim, a informação dos pais acerca do transtorno e a tomada de decisões quanto ao manejo com relação ao filho são componentes essenciais para a realização da criança nas várias instâncias da sua vida (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994).

Cruz; Bertelli; Bianchi, (2010, p. 11), concluem que as intervenções eficazes para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar, incluem a “perspectiva psicoterapêutica (comportamental), na forma de Treino Comportamental para Pais (TCP) e na Gestão de Contingências do Comportamento (GCC)”.

A DINÂMICA DA ESCOLA INCLUSIVA E O TDAH

Pertencer a uma escola pode parecer bastante fácil para algumas pessoas que passam pela escola sem que nenhuma diferença de sua constituição seja percebida. Para os alunos com necessidades educacionais especiais isso nem sempre ocorre facilmente. O

processo de escolarização deles está na dependência da compreensão dos agentes educacionais da escola da qual quer pertencer. Nem todas as escolas estão preparadas para a inclusão educacional, por isso, “para se promover a inclusão, é necessário que os professores compreendam como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando as especificidades [...]” (NOZI; VITALIANO; 2012, p. 342), de cada ser humano.

Sobre essas especificidades e diferenças que constituem os seres humanos, a escola inclusiva, “questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade [...]” (ROPOLI et al., 2010, p. 8).

As escolas inclusivas devem ser espaços genuínos onde todos os alunos possam construir os conhecimentos que tenham significado contextual para o seu desenvolvimento e cidadania. Nessas escolas os alunos são concebidos como: “únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI, 2010, p.9).

Crianças com hiperatividade possuem essa diferença apontada pela educação inclusiva, na maioria das vezes, não se ajustam muito bem às expectativas da escola, demandam maior atenção por parte do professor, o qual pode reagir de modo negativo ao seu comportamento (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994). Fatores tais como, “o grau do seu comprometimento, e do contexto escolar no qual ocorre a inclusão, podem determinar maior ou menor aceitação pelos professores (OMOTE et al., 2005, p. 388).

Considerando que o professor desempenha importante papel no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes com TDAH, torna-se necessário que ele procure o máximo de informações acerca do transtorno. O educador deve lembrar-se de que a boa comunicação entre a escola e os pais é um dos fatores importantes para se obter o êxito no processo de ensino e de aprendizagem (RODHE; BENCZIK, 1999).

Rohde; Benczik (1999) apresentam estratégias para o manejo de comportamento de crianças e jovens com TDAH, por exemplo, o planejamento e a antecipação das atividades, isto é, o

professor deve planejar as atividades juntamente com a criança antes de desenvolvê-las; a atenção sustentada, que consiste em dividir as tarefas em várias micro tarefas e, sempre que possível, dar preferência ao ensino participativo, variando os recursos de ensino quando possível; a sistematização dos conteúdos das aulas, utilizando esquemas; o estímulo à leitura em voz alta, o que serve como estratégia para a manutenção da atenção; e por último, os autores salientam a necessidade de se manter o foco de atenção da criança hiperativa, evitando salas com muitos estímulos e trabalhos em grandes grupos.

Os professores que lidam com crianças hiperativas, segundo Goldstein; Goldstein (1999), devem ter em mente que o comportamento desigual, não reativo às suas intervenções normais, não necessariamente, deve ser visto apenas como desobediência. Conforme Sena; Diniz Neto (2007), independentemente da abordagem pedagógica da escola com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o professor tem de considerar a individualidade do aluno com seus limites e potencialidades. Para tanto, deve estar bem informado e ser capaz de adaptar os programas de ensino às necessidades do aluno em questão. Precisa estar consciente de que as pessoas com TDAH são, na maioria das vezes, pessoas criativas e inteligentes.

Na prática, o professor é visto com a responsabilidade de desempenhar um papel fundamental no ensino inclusivo, dele dependem todos os alunos da escola, por isso “a tarefa de prepará-los para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em classes de ensino comum, tornou-se uma das grandes preocupações (OMOTE et al., 2005, p. 389). A família, tem sua importância e papel, mas é o professor que pode no caso do TDAH aqui tratado, contribuir também na orientação da família, para que esse aluno possa pertencer e ser produtivo no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

O TDAH, etiologicamente ocorre como resultado de fatores múltiplos, os quais podem ser genéticos, biológicos e neuropsicológicos, todavia as origens neurobiológicas não se

encontram completamente elucidadas, e a ciência é dinâmica. Até o momento, sabe-se que o TDAH se caracteriza como um transtorno de desenvolvimento de autocontrole, problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade da pessoa e, sua incidência é mais frequente no sexo masculino.

A escola como instituição social, sempre exerceu um importante papel no desenvolvimento do ser humano. Hoje, ao considerar o ideário da inclusão escolar, são repensados os discursos que movem práticas no interior das escolas e que podem certo modo, libertar os sujeitos ou ao contrário aprisionar. Essa escola, para além de um cumprimento da legislação, é pautada pela atenção as diferenças que constituem as pessoas, enfatizando a atuação discursiva do professor, de forma que ele possa deliberar sobre suas atitudes e atividades de modo assertivo na direção da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Sendo assim, o conhecimento científico por parte dos pais e dos professores sobre o transtorno e suas consequências, é uma importante ferramenta e pode ser o primeiro passo em direção do desenvolvimento de ações conjuntas e eficazes que promovam o bom convívio do sujeito com TDAH na escola, na família, na sociedade. Contudo, o conhecimento do transtorno por si só não é suficiente. É necessário que tanto a família quanto os professores que representam a escola, hoje concebida como a escola inclusiva desenvolvam práticas e estimulem discursos que favoreçam a vida escolar de alunos com TDAH. Tais ações requerem essa gama de conhecimentos científicos e específicos do assunto e a provisão de suportes necessários às necessidades de aprendizagem, só alcançados por meio de discursos que libertem os sujeitos dentro da escola.

Esse artigo, ao dar destaque a inclusão escolar e ao TDAH, reflete sobre as atitudes dos professores em sala de aula, seus conhecimentos acerca das diferenças constitucionais dos alunos, incentiva a família em relação ao processo de inclusão e pontua as responsabilidades de cada um nesse processo, pois as instituições (família, escola) em um conjunto são afetadas. Tais questões alcançam a dimensão de operadores de discursos que são os responsáveis pela participação ativa dos sujeitos na família, na escola e na sociedade de modo pleno. Os discursos são produzidos pelos sujeitos que

participam ativamente dos processos de diagnóstico, dos processos de inclusão escolar e dos próprios sujeitos com TDAH.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

CRUZ, E. C., BERTELLI, R. & BIANCHI, J. J. P. Perspectivas recentes no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, 23 (36), pp. 11-26, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. >.

DALLANORA, A. R. et al. A relação da escola com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nos vales do Rio Pardo e Taquari - RS: um pensamento atual. **Psicol. pesq.** 2007. [online]. jun., [citado 09 Abril 2010], pp.29-33. ISSN 1982-1247. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>.> Acesso em: 2 maio 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). **DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** São Paulo: Artes Médicas, 2002.

FREITAS, C. R. de. **Corpos que não param**: Criança, TDAH, e escola. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre. 2011.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. São Paulo: Papiros, 1994.

LEGNANI, Viviane Neves. Efeitos imaginários do diagnóstico de TDA/H na subjetividade da criança. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 24 – n. 2, p. 307-322, Maio/Ago. 2012.

MADUREIRA, D. Q. M. et al. Modelagem neurocomputacional do circuito tálamo-cortical: Implicações para compreensão do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Arq Neuropsiquiatr*; 65(4-A). 2007. pp.1043-1049.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

MESSINA, L. F.; TIEDEMANN, K. B. Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Psicol. USP*. [online]. jun., 2009. [citado 09 Abril 2010], pp. 209-28. ISSN 1678-5177. Disponível em <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>> Acesso em: 2 maio 2015.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, 25 (43), pp. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. > Acesso em: 2 maio 2015.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia (USP)*, Ribeirão Preto, SP, 15 (32), pp. 387-98, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>.> Acesso em: 2 maio 2015.

PHELAN, T. W. **TDA/TDAH**-Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

RICHTER, B. da R. **Hiperatividade ou indisciplina**: o TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação e ciências: química da vida e saúde. Porto Alegre, 2012.

ROHDE L. A. B.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROHDE, L.A.; HALPERN, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**: Guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROPOLI, E. A. [et.al.]. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SENA, S. S.; DINIZ NETO, O. **Distraído e a 1000 por hora**: Guia para familiares, educadores e portadores do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

TOASSA, Gisele. Sociedade Tarja Preta: uma crítica à medicalização de crianças e adolescentes. Fractal, **Rev. Psicol.**, v. 24 – n. 2, p. 429-434, Maio/Ago. 2012.

| | |
|---|---|
| Reitor | Paulo Afonso Burmann |
| Vice-reitor | Paulo Bayard Dias Gonçalves |
| Diretor do CCSH | Mauri Leodir Löbler |
| Pró-reitora de Extensão | Teresinha Heck Weiller |
| | |
| Chefe do Departamento de Ciências da Comunicação | Sandra Rúbia da Silva |
| | |
| Coordenação da Editora | Marília de Araujo Barcellos |
| Técnico em Artes Gráficas | Joel Ramos Rosin |
| | |
| Corpo Editorial | Cláudia Bomfá Liliane Brignol Marília Barcellos Rosane Rosa Sandra Rubia da Silva |
| | |
| Conselho Editorial pE.com UFSM | Ana Cláudia Gruszynski (UFRGS) Ana Elisa Ribeiro (CEFET - MG) Aníbal Bragança (UFF) Eduardo Giordanino (UBA) Marisa Midori Deaecto (ECA USP) Márcio Gonçalves (UERJ) Paulo César Castro (UFRJ) Plínio Martins Filho (USP) Sandra Raimão (PPGCOM USP) Maria Teresa Bastos (ECO- UFRJ) |

Fontes: Garamond, Impact, Chaparrol Pro.
Formato: 18x24cm, com tiragem de 2.000 exemplares
Papel Capa: Craft 240g/m²
Papel Miolo: Polen Soft 90g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2017

