

Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva

Rosimar Bortolini Poker *

Resumo: A cada ano mais e mais crianças não atingem os objetivos curriculares da série em que se encontram e, por isso, passam a compor a categoria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Esse é um dos maiores desafios da escola denominada inclusiva que se instaurou no Brasil a partir de 1990. Entretanto, o estudo demonstra que essa mudança de paradigma deu-se em termos conceituais, com o uso da terminologia *necessidades educacionais especiais*, mas não repercutiu na prática pedagógica. A escola inclusiva passou a ser obrigada a aceitar esse alunado mas não assumiu efetivamente a sua educação.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Inclusão educacional. Fracasso escolar.

Learning disabilities and inclusive education.

Abstract: Each year many more children don't reach the school goals of the grades they are taking, then they take part of the group of the students with learning disabilities. This is one of the greatest challenges of the "inclusive school" which was established in Brazil in the 90's. However, this essay shows that this paradigm change was due to some conceptual terms, with the use of the terminology of *special educational needs*, but it didn't reverberate in the pedagogical practice. The inclusive school became obliged to accept these students but it didn't assume effectively their formal education.

Key-words: Learning disabilities. Educational inclusion. School failure.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília. Professora da UNESP/FFC/Marília. E-mail:poker@marilia.unesp.br.

A exclusão de crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem do sistema educacional é uma realidade. A cada ano mais e mais crianças não conseguem atingir nem minimamente os objetivos curriculares esperados para a série em que se encontram e, por isso, passam a compor a categoria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

Esse problema constitui, em termos pedagógicos, um dos maiores desafios da escola. Tais alunos são uma ameaça para o sistema público financeiro pois multiplicam os gastos planejados para a sua educação. A maioria deles passa por uma ou mais retenções e precisa de apoio pedagógico adicional.

O número de alunos que apresenta fracasso escolar está aumentando sensivelmente, atingindo muitos países e regiões do mundo. Tal fato incomoda os gestores responsáveis pela organização das políticas públicas e preocupa diretores, coordenadores pedagógicos, professores, familiares, ou seja, constitui-se em um problema a ser enfrentado por toda a sociedade.

Mas, apesar da gravidade da situação, no Brasil, as causas e o levantamento do número preciso de alunos com Dificuldades de Aprendizagem, ainda são desconhecidos. Isso porque não há consenso quanto à elegibilidade ou mesmo a identificação dessa clientela. Não há preocupação pelos sistemas de ensino em realizar um diagnóstico mais detalhado sobre as condições psicológicas, orgânicas, sociais, intelectuais desse alunado, e nem sobre as condições de ensino que lhe são proporcionadas pela escola.

O que é sabido é que uma grande porcentagem de alunos das escolas brasileiras apresenta insucesso escolar, e que a característica comum desse grupo é o fato de não aprenderem os conteúdos mínimos previstos para a série compatível com a sua faixa etária.

Diante desse quadro incerto, os alunos com Dificuldades de Aprendizagem ficam vagando entre a educação especial e a educação regular. Alguns chegam a freqüentar salas de recursos para deficientes mentais, programas compensatórios no período oposto ao da aula e até mesmo salas especiais com professores especializados.

Os professores ao se depararem com esses alunos muitas vezes não se sentem preparados para atuarem. Normalmente, encaminham tais alunos para avaliação e para atendimentos de especialistas da área da saúde. De certa forma, por desconfiarem da presença de algum distúrbio neurológico ou cognitivo, os professores não se sentem responsáveis pela sua aprendizagem. Acreditam que o problema decorre de distúrbios do aluno e, por isso mesmo, não questionam a eficácia de suas práticas ou métodos de ensino.

De acordo com Senf (1981) as Dificuldades de Aprendizagem têm sido uma área obscura que fica entre a normalidade e a defectologia. O autor afirma que os professores que ensinam tais alunos não raramente sugerem o encaminhamento para a educação especial sem, contudo, pensarem em modelos dinâmicos e diferenciados de avaliação e de intervenção.

Mas, afinal, o que é uma criança com Dificuldade de Aprendizagem?

Segundo a definição do National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD) de 1988, que reúne internacionalmente o maior consenso, Dificuldades de Aprendizagem

[...] 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. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social, na interação social podem existir com as Dificuldades de Aprendizagem. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com problemas extrínsecos (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições.

De acordo com a definição é possível verificar que a Dificuldade de Aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo que abarca uma diversidade de conceitos, critérios e teorias.

Para Senf (1990), a Dificuldade de Aprendizagem tornou-se uma “esponja sociológica” que cresceu muito rápido exatamente porque foi utilizada para absorver uma diversidade de problemas educacionais acrescidos de uma gama de fenômenos a eles inerentes.

A ausência de uma teoria sólida e coesa baseada em estudos científicos explica a ambigüidade e a falta de legitimidade e fidedignidade da definição das Dificuldades de Aprendizagem. Conseqüentemente, os serviços utilizados para atender as necessidades educacionais de tais alunos são ineficientes. Muitas vezes repetem as estratégias e atividades já desenvolvidas pelos professores nas salas de aula.

É importante ressaltar também que a identificação das Dificuldades de Aprendizagem ocorre com base em critérios arbitrários sustentados em laudos ou avaliações de diferentes áreas não tratadas de forma interdisciplinar. Ora a identificação é feita com base em critérios pedagógicos, ora em critérios médicos, ora em critérios neurológicos, psicológicos, emocionais, motores, sociais ou mesmo culturais. Em muitas ocasiões o diagnóstico clínico é super valorizado e tratado isoladamente e, seus resultados apontam para alterações que não se convertem em uma proposta de ensino ou de re-educação a ser elaborada para o aluno com Dificuldades de Aprendizagem.

Isso acontece porque ainda não há uma identificação científica comum sobre Dificuldades de Aprendizagem que seja concordante entre diferentes áreas de conhecimento, e nem critérios legítimos para a sua definição e caracterização (que podem ser intrínsecos ou extrínsecos aos sujeitos).

A classificação imprecisa e às vezes inseqüente, leva alunos que, de fato, apresentam tais dificuldades, a não serem atendidos pelos serviços de apoio escolar e, em outras ocasiões, alunos que têm problemas de comportamento, problemas emocionais ou mesmo carência sócio-econômica passam a usufruir desses serviços.

Diante desse contexto confuso, pensou-se em modificar a maneira de se classificar os alunos indicados para o atendimento da educação especial. Pesquisas constataram que muitos alunos com Dificuldades de Aprendizagem que poderiam se beneficiar do apoio especializado da educação especial eram excluídos desse serviço porque, só eram elegíveis para tal serviço, os que apresentavam alguma deficiência sensorial, motora, física ou cognitiva. E, nem sempre esses alunos precisavam, de fato, desse suporte.

Foi no Relatório Warnock, documento publicado em 1978, resultado do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência da Inglaterra, que modificou-se as concepções e terminologias referentes aos alunos com insucesso escolar. Tal relatório foi resultado de uma investigação que durou quatro anos sobre as condições da educação especial da Inglaterra, na década de 70.

De uma visão de deficiência, dificuldade ou desajuste mais determinista, centrada no sujeito, começam a ser considerados também fatores ambientais como sendo causadores dos problemas de aprendizagem. Substituiu-se a nomenclatura referente às categorias de deficiência ou desajustamento social e educacional pela expressão *necessidades educacionais especiais*.

Pretendeu-se com essa mudança desvincular a questão da dificuldade de aprendizagem à presença da deficiência, uma vez que muitos alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem não têm necessariamente uma deficiência física, mental, sensorial ou múltipla. Entretanto, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais que exigem recursos educacionais não utilizados na educação escolar regular, para alunos com a mesma faixa etária.

Essa mudança de enfoque tenta deslocar a ênfase do “aluno com deficiência” para situar-se na resposta educativa da escola, sem negar a condição vivida pelo aluno. Demonstra que apontar a deficiência, como atributo isolado do sujeito, pouco contribui para o seu desenvolvimento. Mesmo porque, a condição do sujeito depende da ação do meio que pode ou não suprir as suas necessidades.

O Relatório sugere que a expressão *necessidades educacionais especiais* seja aplicada não para rotular o aluno, mas sim, para traduzir todas as exigências para seu progresso escolar. Inclui-se aí a eliminação de barreiras arquitetônicas; formação e competência dos educadores; adaptação de material didático; utilização de recursos especiais (material para alunos com cegueira, surdez, paralisia cerebral, etc.); sistema de suporte; orientação à família; etc. Nesse sentido, são considerados meios e recursos especiais de acesso ao currículo, adequações curriculares e intervenções no âmbito familiar e escolar no qual a criança está inserida.

Vê-se então que o foco de atenção se deslocou da deficiência para o meio, no caso, as respostas educativas da escola que devem ser organizadas para suprir as necessidades de cada aluno para que ele venha a aprender.

Para Marchesi e Martín (1995, p. 11) o termo *necessidades educacionais especiais* refere-se ao sujeito que:

[...] apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade. Aparecem, portanto, nesta definição, duas noções extremamente relacionadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Ao falar de problemas de aprendizagem e evitar a terminologia da deficiência, a ênfase situa-se na escola, na resposta educacional. Sem dúvida, esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas especificamente vinculados a seu próprio desenvolvimento. Uma criança cega ou com paralisia cerebral apresenta inicialmente algumas dificuldades que seus colegas não têm. No entanto, a ênfase consiste agora na capacidade do centro educacional oferecer uma resposta a suas demandas.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais:

Educandos que durante o seu processo educacional apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

A alteração da definição do aluno com Dificuldades de Aprendizagem para aluno com *necessidades educacionais especiais*, aponta assim, para uma expectativa positiva. Entretanto, não suficiente. Isto porque não atingiu uma uniformidade em termos de discussão de estratégias de diagnóstico, de procedimentos de intervenção pedagógica e muito menos em termos da formação do professor para atuar com esses alunos.

No Brasil, a *terminologia necessidades educacionais especiais* apareceu na década de 90, quando o modelo da educação inclusiva se disseminou. A partir daí o fenômeno da deficiência e/ou desajuste passou a ser concebido não mais em função da limitação que o sujeito porta, mas sim, em função da resposta educacional e das possibilidades de aprendizagem do educando, configurando-se uma perspectiva interativa.

Mas, apesar da perspectiva inclusiva basear-se na visão interativa da deficiência ou mesmo da dificuldade de aprendizagem, observa-se que têm ocorrido muitos equívocos na implementação desse modelo de escola.

Escola, inclusão e o aluno com necessidades educacionais especiais

De acordo com os princípios da educação inclusiva o aluno com Dificuldades de Aprendizagem deve ser considerado um desafio, visto que, a escola, precisa se adaptar às suas necessidades, organizando-se para atendê-lo da melhor forma possível proporcionando-lhe seu pleno desenvolvimento.

Estes alunos passaram a fazer parte da categoria de alunos

com *necessidades educacionais especiais* e, por isso mesmo, receberam o rótulo de alunos “da inclusão”. Precisam ser “aceitos” pela escola, o que subentende, como acontece de forma equivocada com os alunos com deficiência, que passam a ser considerados alunos - problemas ou mesmo alunos incapazes.

Dissemina-se a idéia deturpada de que a escola, ao ser acolhedora, deve respeitar o ritmo de cada aluno e sua condição social, cultural e econômica, sem se mobilizar para oferecer, de fato, a possibilidade de uma aprendizagem significativa para esses alunos, de forma a provocar a sua transformação. Os aspectos didáticos - pedagógicos propriamente ditos, ou seja, que se referem a intervenção proporcionada pela escola e pelo professor são, de certa forma, negligenciados. Além disso, não são consideradas as especificidades da aprendizagem de alunos que têm comprometimentos orgânicos e/ou neurológicos.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, a partir do paradigma da educação inclusiva, a educação especial assume também o alunado que apresenta Dificuldades de Aprendizagem, além de atuar com os alunos com deficiência.

Carvalho (2004, p. 76) afirma que encaminhar alunos com Dificuldades de Aprendizagem para classes especiais:

É criticável na medida em que, historicamente, a educação especial se originou e se organizou para o atendimento educacional escolar de alunos com deficiência como sistema paralelo à educação comum, ou ensino regular. Alunos com distúrbios de aprendizagem não são, conceitualmente, portadores de deficiência, não devendo ser segregados.

Isso é extremamente perigoso porque como não existe um teste ou método de avaliação que seja capaz de diagnosticar ou identificar de forma objetiva um aluno com Dificuldades de Aprendizagem ou os problemas de leitura ou escrita que ele apresenta, uma grande porcentagem de alunos está sendo encaminhada de forma errônea para os serviços especializados. Na verdade, muitos desses alunos

apresentam dificuldades decorrentes de problemas relacionados a uma concepção de ensino e de aprendizagem tradicionais que não considera a ação transformadora do professor no sentido de proporcionar as melhores condições para o aluno se desenvolver.

Diferentemente das deficiências sensoriais, físicas ou motoras, as Dificuldades de Aprendizagem não podem ser tratadas como decorrentes de apenas uma causa. É um conjunto de condições extrínsecas e intrínsecas ao sujeito que podem provocar tal problema que exige procedimentos psicopedagógicos diferenciados e individualizados.

Segundo Carvalho (2004, p. 71)

Parece impossível, pois, compreender ou explicar as dificuldades de aprendizagem sem levar em conta os aspectos orgânicos, psicológicos ou sociais, banalizando a importância de cada um, isoladamente ou desconsiderando suas intrincadas inter-relações. Na verdade, há que examinar o dinamismo existente entre todos os fatores, sem atribuir unicamente a um deles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno.

Por conta disso, torna-se fundamental rever o processo de avaliação desses alunos. Só a partir de uma avaliação detalhada e interdisciplinar do potencial de aprendizagem, capaz de coletar dados sobre as dificuldades do aluno no que tange aos processos cognitivos subjacentes aos diferentes conteúdos, bem como aos aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares é que será possível, de fato, planejar estratégias pedagógicas individualizadas que promovam o seu desenvolvimento. Avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente.

Interessante notar o que vem acontecendo atualmente. Em nome da escola denominada “inclusiva”, o aluno com Dificuldades de Aprendizagem segue sua trajetória escolar sem ter a possibilidade de se desenvolver em sua plenitude. As limitações do nosso sistema educacional tradicional não são reconhecidas e muito menos reveladas ou enfrentadas. Dessa forma tais alunos são aceitos de maneira passiva

pelo sistema educacional e pelo professor em sala de aula que não se preocupa em identificar os fatores que levaram a essas dificuldades e muito menos em organizar um currículo diferenciado de tal forma a atender às necessidades educacionais específicas dos educandos.

A escola, como não se sente responsável pelo problema, não revê seus princípios, e nem suas práticas. Conseqüentemente, não realiza avaliação diferenciada e, conseqüentemente, não planeja estratégias pedagógicas que viabilizem e respeitem o estilo e as condições de aprendizagem do educando.

Ao fazer uma análise da definição a respeito do conceito de *necessidades educacionais especiais*, percebe-se que, a expressão conforme foi definida, não conseguiu, de fato, deslocar o foco do problema do aluno, direcionando para as respostas educacionais específicas e adequadas exigidas para sua aprendizagem. Observa-se claramente que houve um desvirtuamento desse objetivo.

A expressão ao evitar enfatizar os atributos ou condições pessoais (orgânicas ou não) que podem interferir na escolarização do aluno, permitiu aos sistemas educacionais transferirem o foco para as causas externas que provocam a condição da não aprendizagem. E, como essas condições (sociais, familiares, econômicas), não podem ser modificadas pela escola, foram tratadas como simples diferenças do alunado que a escola, denominada inclusiva, precisa lidar. Ou seja, ao enfatizar e culpabilizar as condições limitadoras do meio de onde a criança provém, como causadoras dos problemas de aprendizagem, isenta-se de certa maneira, o sistema educacional, da responsabilidade pelo fracasso escolar desse alunado que compõe a maioria das crianças da escola pública brasileira.

Essa maneira de compreender e enfrentar a questão do fracasso escolar é muito diferente do que propõe, de fato, uma educação inclusiva, uma educação de qualidade para todos.

Uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem. Oferece respostas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam para o aluno condições de superar ou compensar as suas dificuldades de aprendizagem, independentemente das causas que

provocaram tal problema em seu processo de escolarização.

Por conta disso, quando surge a discussão sobre a inclusão, a primeira questão que deveria ser tratada é a exclusão social e econômica. Até 1990, só os alunos com deficiência eram explicitamente excluídos do sistema regular de ensino. Depois, constatou-se que a escola utilizava também de forma implícita o mecanismo de exclusão com todos aqueles que não se enquadravam no modelo de aluno idealizado por ela, ou seja, excluía o alunado das classes sociais menos favorecidas.

Daí emergem indagações como: a quem a escola pública presta serviço? À classe média?

Nesse sentido, duas reflexões precisam ser feitas:

– O aluno que não aprende porque vive em condição de pobreza extrema que provoca limitações de ordem emocional, lingüística e até mesmo intelectual, não deve ser considerado, simplesmente, como um aluno com *necessidades educacionais especiais* que aprende com instrumentos e recursos pedagógicos diferentes. Essa é uma questão social muito mais ampla e complexa! A escola, por isso mesmo, não pode se responsabilizar sozinha por esse problema. Afinal, não podemos naturalizar a miséria e muito menos camuflar o problema. Não adianta criar uma escola de pobres para pobres. É preciso oferecer condições de vida adequadas para que todos, de fato, tenham as mesmas possibilidades de aprender. Não é desqualificando o ensino que se garante a igualdade de oportunidades. Isso constitui um grande engodo.

– Se as dificuldades de aprendizagem decorrerem da inabilidade da escola em lidar com a sua clientela, ou seja, se a escola continua a trabalhar dentro de um modelo tradicional e homogeneizador de ensino, que impede o desenvolvimento do aluno das classes populares, a dificuldade não é de aprendizagem e sim de “ensinagem”, devendo, o sistema educacional, rever suas concepções de ensino e de aprendizagem.

Quando se instaura uma nova lógica para tratar da questão do papel da escola no processo de construção de uma sociedade inclusiva,

fala-se justamente que todos devem ter igualdade de direitos e que a escola constitui-se na instância privilegiada ao favorecer a convivência com a diversidade, principalmente num país como o Brasil, com alto índice de pobreza e miséria social, desemprego e trabalho infantil.

Nesse sentido, cabe à escola organizar-se para proporcionar as melhores condições possíveis de aprendizagem ao aluno, uma escola baseada na teoria construtivista. Para tanto, é necessário mudar os pressupostos epistemológicos que a sustentam. Isso quer dizer rever a atuação da escola, sua metodologia de ensino, os recursos utilizados, sua estrutura e sua organização, seu currículo, o número de alunos da classe, a formação dos professores, o salário dos profissionais da educação, etc.

Conclui-se então que é preciso não só resignificar o conceito de Dificuldades de Aprendizagem como também rever o papel da escola em uma sociedade que assume o paradigma da inclusão.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Parecer n.17, de 03 de julho de 2001**. Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 1990.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SENF, G. M. Issues surrounding the diagnosis of LD. In: KRATOCHWILL, T. (Ed.). **Advances School Psychology**. New Jersey: Ed. Hillsdale, 1981.

_____. LD as sociologic sponge: wiping up life's spills. In: VAUGHN, S.; BOS, C. (Ed.). **Research in LD**. Boston: College-Hill Publication, 1990.

*Recebido em: 04 de maio de 2007.
Aprovado em: 03 de agosto de 2007.*