

ARTIGOS

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ESCOLARES

Mirela de Oliveira Figueiredo – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Thelma Simões Matsukura - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Maria Luísa G. Emmel - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Este estudo objetivou identificar as concepções de professores sobre as dificuldades de aprendizagem. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras do ensino fundamental seguindo uma abordagem qualitativa. Os dados foram transcritos na íntegra e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontam que os professores não têm uma definição clara sobre as dificuldades de aprendizagem, formulam descrições de desempenho dos alunos por comparação com os demais, bem como suas próprias estratégias de ensino. Os professores expressaram concepções ambíguas acerca das dificuldades de aprendizagem, nem sempre diferenciando estas dificuldades da deficiência intelectual. O futuro destes alunos foi visto pelos professores como pouco promissor a partir da sua experiência de ensino e da alta taxa de abandono destes alunos. Já um futuro positivo para os alunos é considerado quando existe apoio da família, serviços especializados e estímulos oferecidos por professores e escolas.

PALAVRAS-CHAVE:

Dificuldade de Aprendizagem; Professores; Inclusão Escolar.

CONCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT THE LEARNING DISABILITIES OF STUDENTS**ABSTRACT**

This study aimed to identify the teachers' conceptions about learning disabilities (LD). Semi-structured interviews were conducted with primary school teachers following a qualitative approach. The data were transcribed in their entirety and they were submitted to a content analysis. The results indicate that the teachers do not have a clear definition about the learning disabilities (LD), they formulate descriptions of student performance by comparison with others, as well as their own teaching strategies. Teachers expressed ambiguous conceptions about the learning disabilities (LD), so they do not always differentiate LD from intellectual disabilities. The students' future with LD is viewed by teachers as unpromising from their teaching experience and from the high dropout rate of these students. But in this way, a positive future for the students is considered when there is family support, specialized services and incentives by teachers and schools.

KEYWORDS:

Learning Disabilities; Teachers; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial brasileira determina que ocorra a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), considerando estas os alunos com deficiência intelectual ou física, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007). O atual Decreto N° 7.611, revogação do Decreto N° 6.571/08, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) e determina os serviços, os recursos humanos e os materiais adicionais que devem ser dirigidos aos alunos com NEEs com a finalidade de estimular a aprendizagem eficiente e efetiva dentro das escolas regulares (BRASIL, 2011).

Hallahan e Kauffman (2005) apontam que o termo crianças com NEEs abrange aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem sem a presença de uma deficiência específica. Contudo, de acordo com as políticas educacionais nacionais, os alunos com essas dificuldades não têm o mesmo aparato legal para permanência no ensino, pois a própria política não os considera como população-alvo e, por isso, raramente têm acesso a salas de recursos e/ou com os atendimentos educacionais especializados dentro das escolas regulares.

De acordo com *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1994, 2011) e pesquisadores da área (CORREIA, 1991, 2007; FELDMAN, 2005; CARRERA, 2009), alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam desordens que interferem na recepção, integração, retenção ou expressão das informações, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos que irão gerar uma limitação ou impedimento para aprendizagem da leitura, da escrita, de cálculo e das aptidões sociais. As causas para essas dificuldades estão relacionadas ao sujeito que aprende e ao ambiente físico e/ou social da escola e não são resultado de privações sensoriais, deficiência intelectual e/ou física.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, tradução do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), versão IV, as dificuldades de aprendizagem inserem-se na seção Transtorno da Aprendizagem e são classificadas em: Transtorno da Leitura (F81.0), Transtorno da Matemática (F81.2), Transtorno da Expressão Escrita (F81.8) e Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação (F81.9) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Assim, apesar do conjunto de políticas educacionais para a inclusão dos alunos com NEE, a sistematização das dificuldades de aprendizagem como diagnóstico ou identificação não tem sido consenso e ainda há um desconhecimento acerca das dificuldades e das potencialidades desses alunos também por parte do ambiente escolar (FEITOSA, DELL PRETTE, LOUREIRO, 2007). Com isso, observam-se despreparos e dificuldades por parte dos diversos atores envolvidos no processo de inclusão escolar (BASTOS, DESLANDES, 2008; BARROS, 2008; PAMPLIN, 2010).

A forma de compreensão dos professores sobre as dificuldades de seus alunos está relacionada às concepções que possuem sobre o assunto, incluindo o grau de conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem. De acordo com Mendes (1995) as concepções que um indivíduo possui resultam de um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, tornando-o capaz de identificar um fenômeno, de descrever suas características e como se manifesta, de explicar sua ocorrência, estabelecendo relações entre eventos determinados e consequentes, e de intervir no fenômeno por meio da derivação de estratégias.

Nesse sentido, é primordial que esses professores sejam acolhidos e recebam um suporte que propicie o desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento desses alunos, sendo que, para tal, é necessário verificar a concepção e compreensão que possuem sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Assim, o presente estudo teve como objetivo identificar a concepção e compreensão que os professores estudados têm a respeito da dificuldade de aprendizagem de seus alunos.

METODOLOGIA

Método

Trata-se de um estudo descritivo exploratório de natureza qualitativa (MINAYO, 2007).

Participantes e local

As participantes da pesquisa foram seis professoras de alunos com idades entre 6 a 10 anos, matriculados no ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do Estado de São Paulo, que atendiam aos critérios de inclusão da amostra como ter mais de sete anos de experiência profissional, referir ter aluno(s) com dificuldades de aprendizagem e lecionar para este(s) aluno(s) por um período mínimo de 3 meses.

Importante mencionar que todos os alunos referidos por essas professoras como apresentando dificuldades de aprendizagem já haviam sido triados em instituições especializadas e não possuíam laudo diagnóstico de deficiência intelectual e/ou física e outros transtornos invasivos do desenvolvimento. Além disso, foram avaliados pela pesquisadora por meio de dois testes padronizados: o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) de Seabra e Capovilla (2010) que analisa o estágio de desenvolvimento da leitura do aluno e suas estratégias de leitura, e a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto (2002) a qual verifica o desenvolvimento psicomotor segundo as aquisições adequadas para cada faixa etária.

As professoras indicaram 75 alunos como apresentando dificuldades de aprendizagem, sendo que 55 destes apresentaram *scores* abaixo da média nos testes padronizados citados acima o que, a partir dessas avaliações, confirma a presença das dificuldades de aprendizagem.

Instrumento para coleta dos dados

Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada que continha questões para caracterização dos participantes e os tópicos a seguir, para que as professoras discorressem sobre: a) a forma como concebia e compreendia as dificuldades de aprendizagem do aluno, b) o nível de conhecimento que possuía sobre as causas, evolução e necessidades requeridas no processo de aprendizagem escolar, c) a compreensão e das expectativas em relação ao seu papel no auxílio a minimização das dificuldades de aprendizagem.

O roteiro de entrevista passou por um processo de validação (MANZINI, 2003), no qual fizeram parte sete docentes e pesquisadores com experiência em pesquisa com professores e/ou com roteiros para pesquisas qualitativas.

Procedimentos para Coleta dos Dados

A coleta iniciou a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara¹ e após o aceite por parte da diretora e professores mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas em uma das salas da escola, sendo gravadas com equipamento de áudio.

¹ Parecer número 38/2011 - FCL/CAr, CAAE-0013.0.457.000-11.

Procedimento para Análise dos Dados

Os dados obtidos nos relatos das professoras foram submetidos a um processo de análise de conteúdo (BARDIN, 1994). A princípio, realizou-se uma leitura minuciosa das entrevistas transcritas, selecionando os temas que se destacavam nas falas e que estavam ligados aos objetivos do estudo. A segunda etapa consistiu na elaboração das categorias e subcategorias existentes e suas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à caracterização das professoras, tem-se que a idade variou de 25 a 48 anos. Quanto à formação educacional, uma docente cursou o Normal Superior² e tem Especialização em Gestão em Recursos Educacionais e 5 fizeram Pedagogia e, destas, 4 também têm especialização em diferentes áreas. No que concerne ao tempo de exercício profissional, as participantes apresentaram experiência de, no mínimo, 7 anos e, no máximo, 18 anos lecionando em escolas.

As categorias que emergiram a partir da leitura e dos tópicos pré-estabelecidos na entrevista foram: “Compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem” e “O papel do professor e expectativas em relação ao futuro dos alunos com dificuldades de aprendizagem”. A seguir serão apresentadas e discutidas as categorias e as subcategorias identificadas.

1. Compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem:

1.1. Definição de dificuldades de aprendizagem.

Quando questionadas sobre o que entendem por dificuldades de aprendizagem, as professoras apresentaram concepções que denotam que o aluno não entende nem assimila os conteúdos e, por esse motivo, apresenta um desempenho escolar diferente dos demais alunos da sala de aula. A professora 2 relata “*Eu acho que seria aquela criança que em vista dos outros não consegue entender, ir para frente, é um pouco diferente do resto da sala*” e a professora 5 afirma que “*A dificuldade de aprendizagem acontece quando a criança, mesmo sendo motivada, ela não tem um desempenho escolar bom, então ela tem dificuldade na escrita, tem dificuldade na leitura [...]*”.

² O curso normal superior, de acordo com o MEC (2001), destina-se à formação do profissional docente para atuar no magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (<http://xa.yimg.com/kq/groups/25299235/509046259/name/Curso+Normal+Superior.pdf>).

Também definem as dificuldades de aprendizagem relacionando-as com as próprias intervenções pedagógicas que realizam em sala, como refere a professora 3: “[...] *é aquele aluno que a gente utiliza as mais diversas estratégias com ele, tenta de tudo e ele não vai, ele não avança, não muda de nível e fica ali estacionado*”.

É possível observar que as professoras não apresentam uma definição sobre as dificuldades de aprendizagem; em lugar disso, realizam uma descrição do desempenho desses alunos em comparação com os demais e com suas estratégias de ensino. Ao realizar essa descrição, denotam possuir concepções sobre as dificuldades de aprendizagem em um sentido amplo à sua definição, nem sempre fazendo a diferenciação desta com a deficiência intelectual.

Tal resultado corrobora com estudos de Correia (1991, 2004, 2007) e Correia e Martins (1999) os quais indicam que há confusões e interpretações errôneas sobre o que são as dificuldades de aprendizagem e quem são os alunos com dificuldades de aprendizagem. A ocorrência de tais fatos é apontada em consequência do desconhecimento da definição, causas e tipos de dificuldades de aprendizagem assim como pela ocorrência da generalização do sentido atribuído às dificuldades de aprendizagem .

Outros equívocos e a complexidade desta questão têm sido abordados na literatura como, por exemplo, o fato das dificuldades de aprendizagem de um aluno parecerem leves ou, até mesmo, inexistentes em algumas circunstâncias e mais graves em outras, porque as exigências da aprendizagem, dos ambientes e dos suportes variam muito entre os contextos e ao longo da vida, ocasionando esta variação no impacto funcional do aluno com dificuldades de aprendizagem. Assim, aponta-se que cada indivíduo possui um conjunto de pontos fortes e de limitações, que representa um *continuum* de risco e resiliência, que atua fortemente no grau de interferência das dificuldades de aprendizagem na aprendizagem e no sucesso ao longo da vida do aluno. Aponta-se ainda que, embora a maioria dos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem apresente problemas de leitura, as dificuldades de aprendizagem abrangem também déficits em ouvir, falar, na matemática, na expressão escrita, nas funções executivas e também no aspecto sócioemocional. Esses mal-entendidos muito recorrentes podem resultar em políticas e práticas que criam barreiras para os serviços apropriados para indivíduos com dificuldades de aprendizagem (NJCLD, 2011).

Outra causa apontada para a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem ainda ser falha, por parte de diferentes profissionais, estaria nas políticas educacionais que não discriminam nem oferecem serviços que enquadrem as dificuldades de aprendizagem no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). O reconhecimento das dificuldades de aprendizagem é essencial para a formulação de uma política voltada as necessidades desse alunado e com uma aplicação efetiva na prática escolar (NJCLD, 2011).

Nessa direção, torna-se necessário reforçar que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm direito à igualdade de acesso ao ensino de qualidade e ao suporte necessário, sendo que a adoção de políticas eficazes é fundamental para a promoção do sucesso escolar. A formulação de políticas adequadas requer que os representantes dos órgãos governamentais e demais atores envolvidos compreendam a natureza das dificuldades de aprendizagem e as necessidades desses alunos, fazendo uso, por exemplo, dos dados provenientes de pesquisas empíricas na área. Os legisladores, tanto do nível federal como dos estaduais, precisam considerar as consequências intencionais e não intencionais das políticas, ou seja, o foco e o escopo de determinada política irá abarcar determinada população e desconsiderar outra(s), como é o caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem que, apesar de possuírem NEEs, não se constituem como população alvo dessas políticas e nem de outras voltadas para a escolarização e/ou inclusão escolar (FIGUEIREDO, MATSUKURA, EMMEL, 2013).

As políticas devem apoiar um contínuo reconhecimento da categoria das dificuldades de aprendizagem e garantir que os educadores e outros profissionais empreguem práticas que beneficiem esse alunado. Para um ensino voltado às necessidades dos alunos, as políticas devem também promover a capacitação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dos gestores escolares (NJCLD, 2011).

Dessa forma, para que os professores possam ampliar suas ferramentas, a fim de lidarem com as questões conceituais, é importante oportunizar aos mesmos o aprofundamento sobre esta temática. Para isso, condições de acesso às informações devem ser garantidas tanto com crescentes pesquisas na área como pela divulgação dos resultados das mesmas nos ambientes escolares e com a formação e capacitação continuada aos professores.

1.2 Causas para as dificuldades de aprendizagem

Sobre as causas para as dificuldades de aprendizagem, foram apontados os fatores emocionais dos alunos, advindos do ambiente familiar e social em que vivem, como relataram: a professora 1: “*A maioria das crianças que eu acompanho, percebo que vem de um fator emocional. Por algum motivo a criança se bloqueia e tem uma dificuldade pela frente. [...] Na maioria das vezes o problema está na família*” e a professora 3 “*O meio social em que vivem. Aqui, no nosso caso a alimentação, porque eles não têm uma alimentação adequada, eles não têm hábitos de higiene.*”

Essas professoras apresentaram considerações que sugerem que as causas para o surgimento das dificuldades de aprendizagem não são intrínsecas aos alunos, mas sim advindas dos contextos ambientais e sociais. Para Werner (1998), Silva e Dessen (2001), Bastos e Deslandes (2008) a consideração dos contextos ambientais e sociais é de extrema importância, já que o ambiente externo representa papel fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo que o ambiente primário é composto pela rede familiar da criança. Contudo, Correia (2007) ressalta que, além do papel do ambiente social/físico como causa para as dificuldades de aprendizagem, esta também está relacionada ao sujeito que aprende. Isto quer dizer que envolve déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos, necessitando de intervenções específicas para minimização de tais déficits. Feldman (2005) e Carrera (2009) definem que as dificuldades de aprendizagem decorrem de alterações no funcionamento cerebral e da forma pela qual o cérebro processa a informação, ou seja, com “o que se aprende”. Também consideram os aspectos psíquicos como causa subjacente, em outras palavras “quem aprende”. Dentre as condições externas, apontam os aspectos sociais que se referem ao “como se aprende” e ao ambiente de aprendizagem, espaço “onde se aprende”. Assim, as dificuldades acadêmicas destes alunos estão, frequentemente, ligadas aos déficits que possuem nas próprias estratégias metacognitivas, necessárias para planejar, monitorar e avaliar seu próprio comportamento (JOB, KLASSEN, 2012; MELTZER et al., 2004; MIRANDA, VILLAESCUSA, VIDAL-ABARCA, 1997).

Sendo assim, evidencia-se que os alunos com dificuldades de aprendizagem requerem instrução e apoio que se diferenciam, tanto em relação aos outros alunos regulares, como entre os próprios alunos com dificuldades, para que, dessa forma, sejam atendidas suas necessidades específicas de aprendizagem (NJCLD, 2011).

Nesse sentido, torna-se imprescindível a presença, nas escolas, de profissionais especializados no desenvolvimento infantil, habilitados na avaliação dos aspectos cognitivos, psíquicos e motores que envolvem a aprendizagem e na elaboração de programas de intervenção que vão ao encontro da necessidade de aprimoramento nos componentes de desempenho. A Terapia Ocupacional compõe a gama de profissionais específicos que são necessários ao atendimento das questões escolares como a intervenção específica aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no preparo dos professores quanto a identificação das dificuldades e estratégias educacionais a serem adotadas para estes alunos e no acolhimento e orientação aos pais.

2. O papel do professor e expectativas em relação ao futuro dos alunos com dificuldade de aprendizagem

2.1. O papel do professor.

Em relação ao papel que as professoras consideram que lhes é atribuído, têm-se que, de acordo com o contexto em que realizam suas práticas educativas, estas consideram que sua ação vai além do processo de alfabetização formal. Como referem as professoras 2 e 3 respectivamente *“Eu vejo hoje que o meu papel não é só educar e ensinar. E muitas vezes passo até por mãe, a criança vem chora, então eu acho que nós temos um papel muito importante na vida delas”* e *“[...] o professor para eles é muito importante, muitos deles se espelham no professor”*.

As professoras apontam para o papel do professor enquanto modelo positivo de identificação, principalmente para crianças que passam por situações que se enquadram como de risco e vulnerabilidade. Nesse sentido, estas professoras têm atuado fornecendo suporte emocional, segurança, coerência e rotina para os alunos, em consonância com o que Werner (1998), Poletto e Koller (2008), Matsukura, Fernandes e Cid (2011) referem sobre a escola constituir-se como rede de apoio social e fator de proteção.

Aliado a esse papel relatado pelas professoras, e que se constitui em um dos deveres da família (ECA, 1990), elas também referem assumir a responsabilidade pela propagação do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento. Nesse sentido, cabe ao professor dar destaque aos aspectos relevantes de uma tarefa que deve ser aprendida. As afirmações das participantes da pesquisa estão de

acordo com Emmel (2002), que ressalta a função do adulto como facilitador do aprendizado das crianças.

Contudo, é importante ressaltar que as ações educativas promovidas pela escola e pela família são distintas em seus objetivos, conteúdos e métodos. Por esse motivo, a despeito dos papéis que podem ser desempenhados pelos professores ou pela escola, destaca-se a relevância na distinção com o papel e funções da família, principalmente no que se refere ao estabelecimento de vínculos afetivos básicos, como apego seguro. Esses vínculos são originariamente desenvolvidos nas relações familiares e, a partir destes, torna-se possível um desenvolvimento saudável, padrões interacionais positivos e um processo de socialização e ajustamento da criança aos diferentes ambientes de forma positivas (POLONIA, DESSEN, 2005; POLETTO, KOLLER, 2008).

Nesse complexo debate sobre escola e família há vários desafios a serem enfrentados. Aiello (2002) refere a necessidade de existência de uma equipe multidisciplinar e de ampliação de serviços e apoios para atender a essas necessidades específicas de cada família. Já Marins e Matsukura (2009) apontam a necessidade de articulação entre setores, como por exemplo, a Secretaria de Educação com outras secretarias municipais, para o exercício efetivo de promoção da integralidade, já que essas famílias demandam atenção intersetorial e a escola necessita de atenção para acolher essas demandas e sustentar seu papel protetivo e de rede de apoio social (POLETTO, KOLLER, 2008). A Declaração de Salamanca (AIELLO, 2002) aponta para a necessidade da parceria entre pais e escola, considerando a necessidade de apoio que os pais possuem para assumirem seus papéis de pais de crianças com necessidades educacionais especiais e da existência de aparato legal advindo de políticas governamentais, concretizando a premissa “educação direito de todos e dever do Estado”.

2.2. Expectativas em relação ao futuro escolar do aluno com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com os relatos das professoras, as expectativas em relação ao futuro dos alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a ser negativas sem o apoio de outros setores e contextos. Tais relatos baseiam-se em sua prática profissional, que lhes permite antecipar o futuro desses alunos.

O futuro escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem é visto como não promissor, quando comparado ao dos alunos sem dificuldades, a partir da própria

experiência docente e do alto índice de evasão escolar. A professora 3 refere “*Infelizmente, eu não vejo um futuro muito próspero para eles. Porque essas crianças, pelo o que a gente tem acompanhado outras crianças que passaram por nós também, quando eles chegam na quinta, sexta série eles acabam evadindo da escola.*”. No mesmo sentido, a professora 6 relata que “[...] *eles fazem o 1º ano, 2º ano, quando eles percebem que estão ficando muito aquém dos demais a tendência é a evasão [...]. Poucos vão chegar ao ensino médio principalmente porque o sentimento dentro deles de incapacidade acaba falando mais alto*”.

A realidade descrita pelas professoras acerca da trajetória e possível futuro dos alunos com dificuldades de aprendizagem permite observar que essas crianças integram o significativo número de alunos que compõem as estatísticas relativas à evasão escolar. Para Provedello e Furtado (2005), o país, embora tenha universalizado o acesso à escola, ainda não o fez com o conhecimento. As crianças estão matriculadas e frequentando as escolas, mas não necessariamente aprendendo como deveriam, sendo que se não aprendem se desestimulam e acabam buscando outra atividade que lhes são interessantes. Dados apontam que de 34,4 milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental³ apenas 3,4% delas concluem a 8ª série em oito anos, com 14 anos de idade, considerando uma taxa de reprovação de 11,8% e de abandono de 8,1% (SIMONETTI, 2005). Ao longo do processo de escolarização, segundo o INEP, mais de 90% dos alunos que ingressaram no ensino fundamental deixaram de frequentar a escola por razões diversas (BELCHIOR, 2007).

Assim, as expectativas negativas sobre o futuro escolar das crianças com dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao insucesso escolar e a evasão. A tendência apontada para o insucesso e a evasão escolar possibilita questionamentos, uma vez que, de fato, as políticas educacionais nacionais parecem estar garantindo o acesso à escola, mas não garantem a permanência. Com isso, o acesso não resulta, nem significa, melhora na qualidade de ensino e no seu aproveitamento.

Em contrapartida, as professoras visualizam a possibilidade de um futuro positivo aos alunos com dificuldades de aprendizagem desde que estes possam contar com

³ O ensino fundamental é o nome dado a uma das etapas da educação básica no Brasil e foi regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Atualmente, pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, transformado na Lei Ordinária 11274/2006, tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e 14 anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica a responsabilidade conjunta dos pais ou responsáveis pela matrícula dos filhos; do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas; e da sociedade por fazer valer a própria obrigatoriedade.

o apoio da família, de serviços especializados e de estímulos por parte dos próprios professores e das escolas, como relata a professora 4 “[...] eu acredito que essa criança em questão vai ser bom, que ele vai conseguir porque eu vejo interesse da família, de estar olhando, estar ajudando, querendo o melhor pra ele. Então estão agindo de forma correta, a mãe faz toda questão, não falta nas sessões que tem ir, nos compromissos, está sempre perguntando como é que ele tá, como é que ele não tá”.

Segundo esse relato da professora 4, a participação assídua dessa mãe na escolarização do filho constitui um indicativo positivo para o sucesso escolar. Entretanto, essa professora não refere o que propicia que a referida mãe tenha esse tipo de participação e traz o questionamento sobre quais os motivos para uma presença e/ou ausência dos pais na vida escolar dos filhos.

Essa participação e presença das famílias na vida escolar dos filhos tem sido queixa recorrente em estudos com professores e sobre o fracasso escolar (TURNBULL, MORNINGSTAR, 1993; DELIBERATO, 2009). Polonia e Dessen (2008) referem que pais que não tiveram experiências escolares positivas podem transmitir percepções negativas da escola para os seus filhos, além de adotarem uma postura distante, ausentando-se, por exemplo, das reuniões de pais, das convocações da professora e permitindo a ausência regular dos filhos na escola.

De outro modo, também se tem apresentado que os pais possuem queixas quando questionados sobre a participação na vida acadêmica do filho. Os pais apontam desde dificuldade para acesso à escola, devido à indisponibilidade de transporte para os horários estabelecidos pela escola, até para a comunicação e interação entre escola e família, em decorrência de uso de termos técnicos pela escola, que acarretam sentimentos de inferioridade dos pais e dúvidas sobre o que o filho possui e quais suas consequências (AIELLO, 2002).

Assim, uma vez que a tendência é culpabilizar sempre o outro, as falhas na relação entre escola e família são antigas e acabam por gerar um muro invisível que as separa.

A percepção otimista dos professores acerca do futuro das crianças com dificuldades de aprendizagem é justificada na vivência e na experiência que agregaram ao longo do exercício profissional e encontram forte sustentação com pesquisas da área. Nessa direção, aspectos apontados pelas docentes como o fundamental apoio advindo

da família, por exemplo, tem sido evidenciado como importante aspecto no desenvolvimento positivo e na superação de dificuldades enfrentadas pelas crianças, sejam elas escolares ou observadas em outros contextos (AIELLO, 2002; POLONIA, DESSEN, 2008; POLETO, KOLLER, 2008; MATSUKURA, FERNANDES, CID, 2011). Através das falas das professoras evidencia-se também que, a despeito da imensa sobrecarga colocada sobre as mesmas no cotidiano escolar e também no próprio processo de inclusão escolar (LIPP, 2002; NAUJORKS, 2002; SANT'ANA, 2005, ANJOS, ANDRADE, PEREIRA, 2009; MARINS, MATSUKURA, 2009), as docentes revelam disposição e disponibilidade no envolvimento com cada aluno e no enfrentamento da realidade colocada pela escola nas limitações para atender e responder ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribui para o conhecimento sobre as concepções de professores acerca das dificuldades de aprendizagem de estudantes. Nessa perspectiva, revela uma compreensão parcial da problemática por parte dos professores, apesar de possuírem envolvimento e grande disponibilidade para enfrentar essa complexa realidade. Tal fato denota a necessidade de ampliar, através de ações e política públicas, o universo de opções e ações voltadas para a viabilização da inclusão escolar no Brasil, dentre elas, a explicitação de que outras alterações no desenvolvimento também integram o cotidiano de crianças que frequentam a escola e não são consideradas no universo das “necessidades educativas especiais”, dentre elas as crianças com dificuldades de aprendizagem. Para isso, torna-se clara a importância de concretizar a articulação entre as secretarias municipais de educação e de saúde para o atendimento das demandas destes estudantes. Apesar do atual conceito de saúde superar os limites do enfoque orgânico e a análise do tema requerer o alcance de dimensões mais amplas, considerando os fatores sociopolíticos, econômicos e educacionais que envolvem a população, profissionais da saúde como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, ainda são raros no apoio e atuação dentro do espaço escolar. Além disso, há contínuas queixas dos pais e educadores quanto à carência na cobertura da demanda dos serviços de saúde para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem dos escolares, influenciando diretamente no sucesso do processo de aprendizagem, acarretando em fracasso e mais exclusão escolar.

Nesse sentido, a saúde requer condições, decisões e ações que possam garanti-la e que não estão necessariamente no plano da medicalização, mas sim, e principalmente, nas dimensões sociais, culturais, espirituais e educacionais que envolvem os indivíduos e a comunidade que habitam. Com isso, afirma-se que se faz necessária a ocorrência da desfragmentação entre as políticas fomentadas pelos Ministério da Saúde e da Educação e as consequentes ações das redes estaduais e municipais, uma vez que a relação entre saúde e educação não está na patologização ou medicalização das dificuldades de aprendizagem, mas na ação preventiva e na efetivação de práticas de fato intersertoriais.

Por fim, destaca-se que o estudo apresenta limites na medida em que envolveu professores de uma única escola, ainda que a mesma seja uma escola pública da periferia de um município de médio porte do Estado de São Paulo, os resultados devem ser considerados sob essas perspectivas. Sugere-se a continuidade de investigações sobre a temática em questão na medida em que este estudo identifica a percepção de um dos atores envolvidos no processo de educação e cuidado dessas crianças, bem como sugere-se que novos estudos possam envolver gestores, familiares e as próprias crianças na busca de aprofundar a compreensão dessa complexa realidade e implementar recursos para o enfrentamento concreto dos desafios identificados.

REFERÊNCIAS

AIELLO, Ana L. R. Família Inclusiva. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002, p.87-98.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)**. Tradução de Miguel R. Jorge, 4.ed. texto rev. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ANJOS, Hildete P. dos; ANDRADE, Emmanuele P. de; PEREIRA, Mirian R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, jan/abr. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Personna, 1994.

BARROS, Sibely K. S. N. **Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares**. 2008. 257p. (Dissertação - Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BASTOS, Olga M.; DESLANDES, Suely F. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 9, p. 2141-2150, set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BELCHIOR, Fátima. **O valor do diploma no Brasil**. Desafios do desenvolvimento. Brasília: IPEA, v.4, n.35, p. 22-28, 2007.

CAPELLINI, Simone A. et al. **Dificuldades de Aprendizagem**: manual de orientação para professores e informativo para familiares. Marília: Fundepe Editora, 2007.

CARRERA, Gabriela. **Dificuldades de Aprendizagem**. Detecção e estratégias de ajuda prática. Editora: Grupo Cultural, 2009.

CORREIA, Luís de M. **Dificuldades de aprendizagem**: contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.

_____. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.22, n.2, p.369-376, 2004.

_____. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.7, p.155-172, mai/ago. 2007.

CORREIA, Luís. de M.; MARTINS, Ana P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 1999.

DELIBERATO, Débora. Introdução. In: FUJISAWA, Dirce S. et al. (Orgs.). **Família e Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2009, p.1-5.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Justiça. LEI N° 8.069. Brasília: MJ, 1990.

EMMEL, Maria L. G. A brincadeira simbólica nas situações lúdicas de crianças com necessidades especiais e crianças normais. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 11, n. 62, p. 5-13, mai/jun. 2002.

FEITOSA, Fabio B.; DEL PRETTE, Zilda A. P.; LOUREIRO, Sonia R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Temas em Psicologia**. v. 15, n. 2, p. 237-247, out. 2007.

FELDMAN, Robert S. **Psicología**: con aplicaciones en países de habla hispana. 6.ed. México: McGrawHill, 2005.

FIGUEIREDO, M. O.; MATSUKURA, T. S.; EMMEL, M. L. G. Práticas de identificação e estratégias de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, art. 7, pp. 116-130, Abr./Jun. 2013.

HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M. **Exceptional learners**: introduction to special education. 9.ed. Boston: Allyn and Bacon, 2005.

JOB, Janelle M.; KLASSEN, Robert M. Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. **Contemporary Educational Psychology**, v. 37, p. 162-169, 2012.

LIPP, Marilda N. (Org.). **O stress do professor**. São Paulo: Papirus, 2002.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, Maria A.; OMOTE, Sadao. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, 2003, v.1, p.11-25.

MARINS, Simone C. F.; MATSUKURA, Thelma. S. **Avaliação de políticas públicas**: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 15, n. 1, apr. 2009.

MATSUKURA, Thelma S; FERNANDES, Amanda D. S. A; CID, Maria F. B. Fatores de risco e proteção à saúde mental infantil: atividades de lazer e práticas de cuidado dos pais com as crianças. In: **63ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA**, julho, 2011, Goiânia, GO. Anais/Resumos da 63ª Reunião Anual da SBPC - ISSN 2176-1221, Goiânia: UFG. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/4261.htm>. Acesso em: 13 fev. 2012.

MELTZER, Lynn et al. **Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities**: Changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice*, v.19, p.99-108, 2004.

MENDES, Enicéia G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387p. (Tese - Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 10.ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Ana, VILLAESCUSA, Maria I.; VIDAL-ABARCA, Eduardo. Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.30, n.5, p.503-512, 1997.

NJCLD. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED, 1994.

NJCLD. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. *Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities* March 2011. *Learning Disability Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 237-241, 2011.

NAUJORKS, Maria I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*, v.20, p.1-6, 2002.

PAMPLIN, Renata C. O. **Dimensões da relação família-escola**: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental. 2010, 218p. (Tese - Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

POLETO, Michele; KOLLER, Silvia H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n.3, p.405-416, jul/set. 2008.

POLONIA, Ana da C.; DESSEN, Maria A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Relações família-escola. Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.9, n.2, p. 303-312, dec. 2005.

PROVEDELLO, Maysa; FURTADO, Clarissa. **Metas do Milênio**: Educação, escola e aprendizagem. Desafios do desenvolvimento. Brasília: IPEA, 10.ed., mai. 2005.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TURNBULL, Ann P.; MORNINGSTAR, Mary E. Family and professional interaction. In: SNELL, Martha E. (Org.). **Instruction of students with severe disabilities**. 4.ed. New York: Merrill, 1993, p. 31-60.

SANT'ANA, Izabella. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, ago. 2005.

SEABRA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C. **Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras (TCLPP)**. São Paulo: Memnon, 2010.

SILVA, Nara L. P.; DESSEN, Maria A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psic.: Teor. e Pesq, Brasília**, v.17, n.2, p.133-114, mai/ago. 2001.

SIMONNETI, Eliana. Por uma nova escola. Definição de novo fundo garantidor do ensino gera polêmica. **Desafios do desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 14.ed., set. 2005.

WERNER, Emmy E. Protective factors and individual resilience. In: MEISELS, Samuel J.; SHONKOFF, Jack P. (Orgs.). **Handbook of early childhood intervention**. Nova York: Cambridge University, 1998, p. 97-116.

Mirela de Oliveira Figueiredo

Profa. dra. Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Universidade Federal de São Carlos
E-mail: mirelafigueiredo@hotmail.com

Thelma Simões Matsukura

Profa. dra. Associada do Departamento de Terapia Ocupacional – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Universidade Federal de São Carlos, orientadora no Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR

E-mail: thelma@ufscar.br

Maria Luísa G. Emmel

Profa. dra. Titular do Departamento de Terapia Ocupacional – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Universidade Federal de São Carlos, orientadora no Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR

E-mail: malu@ufscar.br