



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

JULIANA CECÍLIA PADILHA DE RESENDE

DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE
AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA

Anápolis

2021

JULIANA CECÍLIA PADILHA DE RESENDE

**DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE
AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira.

Anápolis

2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

RES/dif	<p>Resende, Juliana Cecília Padilha de Dificuldades e transtornos da aprendizagem: um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva. / Juliana Cecília Padilha de Resende - 2021. 148 f.; il. color.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Gizele Geralda Parreira. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.</p> <p>1. Transtornos de aprendizagem. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Educação inclusiva. I. Parreira, Gizele Geralda. II. IFG, Campus Anápolis. III. Título.</p>
---------	--

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária – Claudineia Pereira de Abreu – CRB1/1956
IFG - Campus Anápolis.

JULIANA CECÍLIA PADILHA DE RESENDE

**DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE
AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 19 de agosto de 2021, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira – ProfEPT/IFG
Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Profa. Dra. Leigh Maria de Souza - IFGoiano
Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Anápolis

2021



Programa de Pós-Graduação
Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 19 (dezenove) do mês de agosto do ano de 2021, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado **“Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem: um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva”** e respectivo Produto Educacional de autoria de **Juliana Cecília Padilha de Resende**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Gizele Geralda Parreira -IFG/ProfEPT** (Orientadora e Presidente da Banca), **Dra. Leigh Maria de Souza-IFGoiano** (Avaliadora Externa) e pelo professor: **Dr. Timoteo Madaleno Vieira-IFG/ProfEPT** (Avaliador Interno).

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Juliana Cecília Padilha de Resende**.

Anápolis -GO, 19 de agosto de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Gizele Geralda Parreira-IFG/ProfEPT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dr. Timoteo Madaleno Vieira -IFG /ProfEPT
3. A presidente da Banca assina a ata pela profa. Dra. Leigh Maria de Souza-IFGoiano*
3. Juliana Cecília Padilha de Resende – Discente do ProfEPT

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Leigh Maria de Souza-IFGoiano** que participou da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Timoteo Madaleno Vieira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 19/08/2021 22:03:49.
- **Juliana Cecília Padilha de Resende, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 19/08/2021 18:33:49.
- **Gizele Geralda Parreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 19/08/2021 16:28:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 19/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 192028
Código de Autenticação: 19bf248c17



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional – Tipo: | |

Nome Completo do Autor: Juliana Cecília Padilha de Resende

Matrícula: 20192060150120

Título do Trabalho: Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem: um estudo sobre as Necessidades Educativas Especiais numa perspectiva inclusiva

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

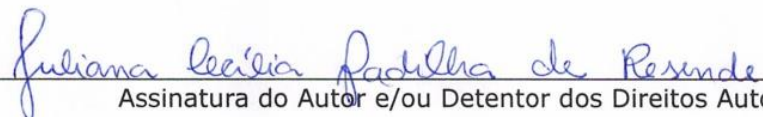
- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 19/08/2021.


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Traça a reta e a curva, a quebrada e a sinuosa.
Tudo é preciso. De tudo viverás. (...)
Traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.
Construirás os labirintos impermanentes que sucessivamente habitarás.
Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida.
(Cecília Meirelles, 1997)

A minha filha Analice, minha razão de viver.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo o apoio ao longo desta jornada incrível, pela compreensão nos momentos mais difíceis e pelo amor demonstrado a cada gesto e a cada palavra.

À minha orientadora, professora Gizele, que com toda paciência e carinho sempre me ouviu, me compreendeu, me guiou. Uma grata surpresa que a vida me proporcionou, uma educadora brilhante, um ser humano incrível.

Aos professores do ProfEPT Câmpus Anápolis, pela dedicação e empenho e pelos momentos maravilhosos que tivemos em sala de aula.

Aos colegas de turma, pelas experiências compartilhadas ao longo desses dois anos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DA – Dificuldade de Aprendizagem

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IES – Instituição de Ensino Superior

NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

p. – página

PcD – Pessoa com Deficiência

SIC – Segundo Informações Colhidas

TA – Transtorno da Aprendizagem

TDA – Transtorno do Déficit de Atenção

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Gerais do Desenvolvimento

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pensamento e Linguagem	27
Figura 2: Zona de Desenvolvimento Proximal.....	32
Figura 3: Cubo de Syracuse.....	50
Figura 4: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respondentes por área de atuação.....	88
Gráfico 2: Compreensão do conceito de dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem.....	90
Gráfico 3: Formação acadêmica sobre dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem.....	91
Gráfico 4: Percepção de diferença entre dificuldades e transtornos da aprendizagem	93
Gráfico 4: Transtornos da aprendizagem conhecidos pelos respondentes	95
Gráfico 5: Experiência profissional com dificuldades e/ou transtornos da aprendizagem	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias utilizadas pelos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos da aprendizagem (SIC).....	98
Quadro 2: Perfil dos pareceristas	107
Quadro 3: Escala Likert utilizada no instrumento de validação	108
Quadro 4: Avaliação e parecer técnico.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	22
1.1. OS PLANOS GENÉTICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	23
1.2. A RELAÇÃO LINGUAGEM E PENSAMENTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	26
1.3. APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	29
1.4. OS DIVERSOS FATORES QUE CONCORREM PARA A APRENDIZAGEM	35
1.4.1. Aspectos cognitivos	37
1.4.2. Aspectos emocionais e afetivos.....	39
1.4.3. Aspectos pedagógicos.....	41
CAPÍTULO 2 – DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: FATORES INTERVENIENTES	44
2.1. ASPECTOS GERAIS.....	44
2.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	46
2.3. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM	53
2.3.1. Transtornos Específicos da aprendizagem	56
2.3.1.1. Dislexia.....	56
2.3.1.2. Disgrafia	59
2.3.1.3. Disortografia	59
2.3.1.4. Discalculia	61
2.3.2. TRANSTORNOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM.....	63
2.3.2.1. Transtorno do Espectro Autista	63
2.3.2.2. Transtorno do Déficit de Atenção (TDA).....	66
2.3.2.3. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).....	67
CAPÍTULO 3 – A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM	71
3.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	71
3.2. A INCLUSÃO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA LEGAL.....	75

3.3.	AS CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	78
3.4.	DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA	82
	CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	87
4.1.	PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
4.1.1.	<i>Locus</i> da pesquisa e população estudada.....	88
4.1.2.	Instrumentos de coleta de dados.....	89
4.2.	RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	90
	CAPÍTULO 5 - PRODUTO EDUCACIONAL	105
5.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO	105
5.2.	CONSTRUINDO O PRODUTO EDUCACIONAL: ESCOLHA METODOLÓGICA.....	106
5.3.	PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	125
	APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL	126

RESUMO

Esta pesquisa investigou como a sistematização do conhecimento dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem contribui para a construção de estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com NEE no IFG. Foi norteada pela questão: como a ciência acerca do conceito, das características e das diferenças entre as dificuldades e os transtornos da aprendizagem – por parte dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE – pode contribuir com as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) no IFG? Do ponto de vista teórico, apresenta os conceitos de dificuldades e transtornos da aprendizagem, bem como exemplifica os principais transtornos da aprendizagem, sendo eles específicos como dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia ou transtornos gerais do desenvolvimento e seus impactos na aprendizagem, tais como o transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa bibliográfica, fundamental para a construção dos conceitos de transtornos e dificuldades que, apesar de muitas vezes tratados como sinônimos, são termos diferentes. Ainda foi realizada pesquisa junto aos professores e membros do NAPNE de todos os câmpus do IFG. Responderam ao questionário aplicado eletronicamente 91 pessoas, sendo 62 docentes e 29 membros do NAPNE. Quanto aos principais resultados encontrados, foi possível evidenciar que os professores encontram dificuldades em diferenciar dificuldades de transtornos da aprendizagem e que, exceto transtornos como TDAH e dislexia, os participantes desconhecem a maioria dos transtornos citados, demonstrando a importância de se construir estratégias de formação docente inicial e continuada numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Transtornos da aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This research investigated how the systematization of knowledge of teachers and servants linked to NAPNE (Support for People with Special Educational Needs Program) about learning disorders and difficulties contributes to the construction of pedagogical strategies that expand the possibilities of an effective inclusion of students with SEN (Special Educational Needs) at the IFG. The following question guided the research developed: how can science, which encompasses concepts, characteristics and differences observed between disorders and learning difficulties, contribute to the possibilities of an effective inclusion of students with specific educational needs (SEN) with IFG teachers and servants? From a theoretical point of view, the concepts of learning disorders and difficulties are presented, as well the main learning disorders are exemplified, which may be specific, such as: dyslexia, dysgraphia, dysorthography and dyscalculia; or general developmental disorders and their impacts on learning, such as autism spectrum disorder, attention deficit disorder, and attention deficit hyperactivity disorder. In methodological terms, it is a bibliographical research, fundamental for the construction of the concepts of disorders and difficulties that, despite being often treated as synonyms, are different terms. A survey was also carried out with professors and members of NAPNE from all IFG campuses. 91 people answered the questionnaire electronically, being 62 professors and 29 members of the NAPNE. As for the main results found, it was possible to show that teachers find it difficult to differentiate disorders from learning difficulties and that, except for disorders such as ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and dyslexia, the participants are unaware of most of the disorders mentioned, demonstrating the importance of building initial and continued teacher training strategies in an inclusive perspective.

Keywords: Inclusion; Learning Disorders; Learning difficulties.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo crucial no desenvolvimento humano, atualizando-se nos mais diversos contextos formais e informais ao longo da vida. Pode ser entendida como uma atividade individual que se constitui por meio de um sistema único e contínuo em que o indivíduo opera sobre todos os dados recebidos, revestindo-os de significado (CIASCA, 2003).

Nota-se que a aprendizagem envolve alguns componentes principais como: prestar atenção, compreender, aceitar, transferir e agir. Segundo Vygotsky (1999), a informação captada por meio das funções mentais elementares é submetida a um contínuo processamento e elaboração e juntos passam a trabalhar em níveis cada vez mais complexos e profundos. Envolve desde a extração de características sensoriais, a interpretação do significado até, finalmente, a emissão da resposta, isto é, por meio do uso das funções psicológicas ou funções mentais superiores tais como: a percepção, a atenção voluntária, a memória, o pensamento lógico e a linguagem. Além disso, a aprendizagem não ocorre da mesma maneira para todos os indivíduos, podendo acontecer alterações provocadas por fatores internos (advindos de questões biopsíquicas), ou externos (advindos de questões decorrentes do ambiente físico, social e cultural).

Nesse contexto, surgem as dificuldades e os transtornos da aprendizagem, muitas vezes, considerados, via senso comum, como sinônimos aos quais se atribuem, frequentemente, as causas do fracasso escolar. Todavia, **dificuldades e transtornos da aprendizagem** são coisas diferentes e empregadas como rótulos, de maneira indiscriminada, nas escolas, como referência ao aluno que não aprende. Cada aluno é único na sua forma de ser, de aprender, bem como na sua forma de não aprender. Do mesmo modo, os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas, com sintomas reveladores de que algo não vai bem (SANTOS; KAULFUSS, 2017).

A dificuldade de aprendizagem, por exemplo, é um termo mais amplo e inclui todos os problemas apresentados no processo de aprender, sejam de origem endógena ou exógena. Já os transtornos da aprendizagem possuem um significado mais restrito que indica uma disfunção específica, geralmente, neurológica e/ou

neuropsicológica (GIMENEZ, 2005). Os transtornos da aprendizagem constituem um desvio significativo de aprendizagem, apresentando um nível patológico pela sua ruptura com os mecanismos da adaptação habituais do sujeito às condições de aprendizagem, em particular, e psicossociais, em geral.

Considerando as convergências e também as diferenças entre os termos, esta pesquisa visa compreender os transtornos e as dificuldades de aprendizagem no contexto educacional numa perspectiva inclusiva, a qual pressupõe o direito à educação para todos os alunos, indistintamente. De acordo com Mantoan (2008), o trabalho pedagógico na educação inclusiva deve ter por objetivo estimular a capacidade de aprendizagem dos alunos, ajudando-os a vencer os obstáculos. Para tanto, deve-se partir da compreensão de que esses alunos sempre sabem alguma coisa e, ao mesmo tempo, podem aprender, mas no tempo e do jeito que lhes são próprios.

Assim, este estudo buscou responder, inicialmente, à seguinte **questão norteadora**: Como o conhecimento sistematizado acerca do conceito, das características e das diferenças entre as dificuldades e os transtornos da aprendizagem – por parte dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE – pode contribuir com as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) no IFG? Quanto às questões complementares, pretendeu-se identificar sobre os seguintes aspectos: a compreensão dos professores e dos membros do NAPNE sobre a definição de dificuldades e transtornos da aprendizagem e suas diferenças; a aptidão dos professores e dos membros do NAPNE no reconhecimento das demandas decorrentes das DA e dos TA para a prática pedagógica; as estratégias educacionais dos professores e dos membros do NAPNE revelam práticas inclusivas ou integrativas em relação aos alunos com NEE.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a sistematização do conhecimento dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem contribui para a construção de estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com NEE no IFG. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: conceituar e identificar

aspectos caracterizadores das dificuldades e transtornos da aprendizagem, notando as principais diferenças entre eles; observar sobre a concepção dos professores e membros dos NAPNE acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem; verificar se o conteúdo das respostas aos questionários evidenciam a adoção de práticas inclusivas ou integrativas em relação aos alunos com NEE, mais especificamente aqueles com dificuldades e/ou transtornos da aprendizagem, bem como se conseguem identificar as demandas específicas destes alunos.

A temática proposta para esta pesquisa situa-se no campo da psicologia, da educação e da diversidade, mais especificamente, na perspectiva inclusiva da educação com foco em transtornos e dificuldades de aprendizagem, convergindo para a linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Considerando a necessidade de reflexões que contemplem a prática pedagógica voltada para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, o tema em questão reveste-se de relevância social por se tratar de um público que precisa de condições específicas e diferenciadas para ter assegurado seu direito à aprendizagem. O referido público demanda uma atenção pedagógica especial de modo a favorecer seu adequado desenvolvimento e aprendizagem. Diante da necessidade de produções teóricas, ainda escassas, que propiciem avanços no atendimento pedagógico ao aluno com dificuldades de aprendizagem ou transtorno da aprendizagem, a temática é relevante, também, do ponto de vista acadêmico.

Esta pesquisa trouxe a discussão do atendimento ao aluno com dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos da aprendizagem tendo como *locus* de investigação o IFG. Assim sendo, não poderia deixar de incluir no estudo a importância do NAPNE para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A Resolução de n.º 30, de 2 de outubro de 2017, aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e foi retificada pela Resolução n.º 001, de 4 de janeiro de 2018, definindo, em seu primeiro artigo, o NAPNE como um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com NEE.

A finalidade do NAPNE é promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras

arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica discente com necessidades específicas. De tal modo, os NAPNE funcionam como núcleos de atuação em cada campus, enquanto, em nível institucional, o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) é o responsável por assessorar o trabalho dos NAPNE e pelo desenvolvimento de ações de capacitação relacionadas à educação especial inclusiva.

Para tanto, compreender as dificuldades e os transtornos da aprendizagem é de fundamental importância, assim como identificar as demandas educacionais delas decorrentes. Isso para que se ampliem as possibilidades de realização das adaptações necessárias, em termos pedagógicos, de modo a melhor atender esses alunos no sentido da atualização de um processo inclusivo e não apenas integrativo.

Quanto ao aspecto metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio da coleta de dados em todos os campi do IFG, totalizando um total de quatorze unidades, a saber: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

No que se refere aos procedimentos adotados para sua realização, o estudo consistiu de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. No aspecto teórico, foram fundamentais as contribuições de Vygotsky (1999, 2000, 2001, 2010), Ciasca (2003), Piovesan et al. (2018) e outros teóricos do campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Especificamente, quanto aos transtornos e dificuldades de aprendizagem, destacam-se as contribuições teóricas de Fletcher et al. (2009), Boruchovitch (2004), Sisto (2002), entre outros. No que se refere à temática da inclusão escolar, contribuíram, principalmente, os estudos de Mantoan (1997, 2003, 2006, 2008), Sasaki (1997) e Mittler (2013).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da aplicação de questionário, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, junto a uma amostra representativa de professores e de membros do NAPNE de todos os campi do IFG. Os questionários foram enviados por meio eletrônico (e-mail, com uso de formulário do *Google Forms*), tendo sido assegurada aos sujeitos a decisão de optar ou não pela participação por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. O

questionário foi composto de duas questões fechadas e quatro abertas, cujo objetivo foi conhecer as percepções e as concepções dos sujeitos acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem, visando identificar o entendimento dos sujeitos sobre a diferença entre aqueles, bem como sobre as demandas educacionais decorrentes. Os dados coletados foram organizados em gráficos e posteriormente analisados à luz do referencial teórico apresentado.

O trabalho final foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro, discutiu-se a aprendizagem na perspectiva sócio-histórica-cultural, apresentando os planos genéticos do desenvolvimento, a relação entre linguagem e pensamento no desenvolvimento humano e os diversos fatores que concorrem para a aprendizagem. Evidenciou-se que o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve elementos de natureza biológica, social e psíquica, acompanhando o sujeito ao longo de toda a sua vida. A aprendizagem, por sua vez, é considerada um processo interdependente do desenvolvimento humano, mas a ele ligada desde o nascimento. O processo de aprendizagem inicia-se muito antes do processo de escolarização e envolve diversos fatores internos ao indivíduo (cognitivos, afetivos, biológicos) e também fatores ambientais (sociais, culturais, pedagógicos, entre outros). Dessa forma, cada indivíduo apresenta suas singularidades em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem tanto na forma de aprender quanto em relação às potencialidades e limitações.

O segundo capítulo verificou especificamente sobre as dificuldades e os transtornos da aprendizagem, caracterizando-os e diferenciando-os, além de analisar os seus impactos no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Nessa perspectiva, foi destacado que nem toda dificuldade de aprendizagem advém de algum transtorno, tendo em vista que pode ser ocasionada por condições inclusive de natureza transitória, como mudanças, lutos ou problemas familiares. As dificuldades de aprendizagem podem ainda derivar de lacunas no processo de aprendizagem de determinado conteúdo, problemas de ordem didático-metodológica e diversos outros fatores nem sempre relacionados diretamente ao indivíduo ou à sua capacidade de aprendizagem. Já os transtornos da aprendizagem relacionam-se a limitações decorrentes de desordens orgânicas (nerológicas, psíquicas, cognitivas) que podem afetar a aprendizagem em determinada área de conhecimento como a linguagem ou

a matemática. Dessa maneira, considera-se indispensável que professores e demais profissionais que atuam na área pedagógica tenham conhecimento das diferenças entre transtornos e dificuldades de aprendizagem, a fim de possibilitar o melhor desenvolvimento desses alunos.

O terceiro capítulo apresentou uma discussão acerca do processo de inclusão escolar do aluno com necessidade educacional especial, sobretudo o aluno com dificuldades e/ou transtornos da aprendizagem, destacando os aspectos histórico e legal, bem como as condições necessárias à efetivação do processo de inclusão escolar. O movimento pela inclusão escolar é relativamente recente, fortalecendo-se já no final do século XX. Buscou-se, neste capítulo, mostrar como a pessoa com deficiência historicamente enfrenta dificuldades de acesso à educação e como, apesar de todo o aparato legal favorável, não são oferecidas as condições para que a inclusão escolar efetivamente aconteça. A inclusão escolar depende não apenas de legislações que a estabeleçam, o que certamente configura um importante avanço, mas também das condições necessárias para promover a aprendizagem num ambiente de diversidade. Entre estas condições, merecem destaque a formação do professor e as equipes de apoio capacitadas que possam auxiliá-lo na definição de estratégias de ensino que possam contemplar as demandas específicas dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades ou transtornos da aprendizagem.

O quarto capítulo ocupou-se da descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa, da apresentação e da discussão das respostas dos sujeitos aos questionários, que esses foram os instrumentos utilizados na coleta de dados. Eles possibilitaram, posteriormente, a evidência da necessidade de ações institucionais no sentido de promover a formação docente no campo da educação inclusiva e, mais especificamente, no que se refere às dificuldades de aprendizagem e aos transtornos da aprendizagem. Isso porque, nos resultados do estudo, foram verificadas a presença de lacunas naquela formação e a necessidade de que essa temática seja melhor contemplada nos programas de formação docente no âmbito do IFG.

O quinto e último capítulo apresentou o produto educacional elaborado como resultado da pesquisa realizada, o qual se constitui de um material instrucional para o ensino, na modalidade mídia educacional, construído no formato de vídeo

informativo, cujo objetivo foi esclarecer melhor aos professores e demais interessados acerca das dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem. Além dos aspectos conceituais, buscou-se apresentar, no produto educacional, os principais transtornos específicos da aprendizagem e sugestões de como o professor pode auxiliar os alunos em cada dificuldade ou transtorno. Finalmente, ressalta-se que o material em questão foi submetido à avaliação de pareceristas *ad hoc* e, por ter recebido parecer favorável de todos os avaliadores, o produto educacional foi, então, validado.

CAPÍTULO 1 – A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

A compreensão das dificuldades e transtornos da aprendizagem requer o conhecimento do que vem a ser a aprendizagem e de como ela ocorre. Nesse sentido, este capítulo, de natureza introdutória, tem como propósito apresentar a concepção de aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural. Esta opção teórica justifica-se por entender que essa teoria apresenta, desde sua origem, um olhar mais específico para a escola, para a sala de aula e para as relações pedagógicas, o que, por sua vez, contribui para uma compreensão mais assertiva de como o sujeito aprende.

Conforme afirma Magalhães (1996, p. 3), “em uma abordagem sócio-histórico-cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais”. Trata-se, pois, de uma abordagem marcada, principalmente, por três dimensões: social (relações humanas), histórica (como chegamos até aqui, os processos evolutivos que marcaram a humanidade ao longo do tempo), e cultural (valorização de toda a produção humana em diferentes contextos).

Defende-se, portanto, nesta pesquisa, que a aprendizagem, tal qual as demais funções mentais superiores, é possível por meio das interações sociais, onde o ser humano convive socialmente desde o nascimento, construindo sua história, na medida em que internaliza práticas sociais e culturais do meio em que estende suas relações e, ao mesmo tempo, deposita suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade.

Considerando essa perspectiva teórica, a análise apresentada neste capítulo parte de um breve estudo acerca dos planos genéticos do desenvolvimento humano. Em seguida, buscou-se conceituar e caracterizar a aprendizagem na concepção de Vygotsky, destacando ainda o papel da linguagem e do pensamento no desenvolvimento humano. Finalizando o capítulo, apresentam-se os diversos fatores que concorrem para a aprendizagem, com destaque para os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e pedagógicos.

1.1. OS PLANOS GENÉTICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano é definido por Oliveira (2004) como um processo de transformação que ocorre ao longo da vida do sujeito. Trata-se de um processo complexo envolvendo elementos de natureza biológica, social e psíquica, que se inter-relacionam numa evolução constante durante todo o ciclo vital. Compreender este desenvolvimento implica entender melhor como ele se processa em suas diferentes dimensões, destacando o mecanismo de funcionamento cerebral humano. Assim afirma a autora:

O cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Essa ideia de plasticidade não supõe um caos inicial, mas sim uma estrutura básica estabelecida pela história da espécie, que cada indivíduo traz consigo ao nascer. Sobre esta estrutura básica é que serão organizados os chamados sistemas funcionais, que mobilizam diferentes partes do cérebro para a realização das diversas atividades psicológicas. (OLIVEIRA, 1992, p. 69).

O desenvolvimento humano está, portanto, relacionado a um conjunto complexo de fatores que abrange, de acordo com Moura et al. (2016), um processo de evolução que perdura ao longo de todo o ciclo vital, em diversos campos da existência, tais como: afetivo, cognitivo, social e motor. Esse processo é determinado não apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas, também, pelo meio, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações, os quais são fatores de máxima importância para o desenvolvimento humano. Essas observações fazem referência aos “planos genéticos do desenvolvimento”, termo cunhado por Vygotsky para representar as “entradas de desenvolvimento”, as quais, juntas, singularizam o funcionamento psicológico do homem. Ou seja:

Os planos genéticos do desenvolvimento humano propostos por Vygotsky integram o plano da filogênese (história da espécie); da ontogênese (história do próprio indivíduo); da sociogênese (história do grupo cultural) e da microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo indivíduo). [...] Assim, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem ao longo de toda a vida e é resultado da interação entre esses quatro planos. (MOURA et al., 2016, p. 107).

Vygotsky (2000) denomina o desenvolvimento histórico da humanidade, no que se refere ao aspecto biológico, como filogênese e o desenvolvimento do indivíduo, inserido no meio histórico-cultural, de ontogênese, apontando importantes diferenças entre o desenvolvimento histórico da humanidade e sua evolução biológica. Assim, na ontogênese, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre em paralelo com mudanças biológicas substanciais, onde aspectos orgânicos do desenvolvimento exercem papel fundamental. Já na filogênese, o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre historicamente sem provocar mudanças biológicas substanciais, como, por exemplo, o desenvolvimento da escrita, que envolveu muito mais processos de evolução cultural que elementos ligados à maturação biológica.

A filogênese – estudo da evolução das espécies sob o ponto de vista biológico – aborda a evolução por meio da adaptação progressiva desde os primórdios da espécie, numa perspectiva evolucionista. Já a ontogênese trata da evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequencializadas até a morte, num processo evolutivo relacionado à maturação do indivíduo. A sociogênese, por sua vez, envolve o processo de evolução do ponto de vista social, pela influência do meio, da cultura, da sociedade e suas interações. A microgênese caracteriza-se pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, enfatizando a importância da afetividade e o conceito de personalidade. Esta última abrange ainda processos afetivo-cognitivos e investigações acerca da compreensão dos processos psíquicos superiores, tais como: pensamento, linguagem, atenção voluntária, entre outros (MOURA et al., 2016).

No mesmo caminho, Alves (2016), ao explicar os planos genéticos do desenvolvimento, enfatiza que, como membros de uma espécie, o homem segue um percurso natural de desenvolvimento típico de sua espécie por meio de uma carga biológica que o permite nascer, crescer, envelhecer e morrer. O ser humano herda da espécie as condições biológicas para o desenvolvimento psicológico, na qual encontram-se as funções psicológicas elementares, caracterizadas por seus reflexos mais primitivos, como preensão, sucção, atenção involuntária, memória genética cravada no genoma que nos compõe como seres vivos.

Assim exposto, afirma-se que, com o nascimento, entra em movimento um conjunto de ações de outros humanos que assumem a tarefa de cuidado do neonato, tornando o processo de desenvolvimento humano não apenas biológico, mas também social e cultural. Dessa maneira, o tornar-se humano não se limita aos fatores biológicos, pois depende da inserção social e da mediação semiótica que se realiza pela principal objetivação humana: a linguagem. Sobre isso, destaca-se que:

Além dos atos e processos de comportamento naturais, é preciso distinguir as funções e formas de comportamento artificiais ou instrumentais. Os primeiros surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo do processo da evolução e são comuns ao homem e aos animais superiores; os segundos constituem uma realização posterior da humanidade, produto da evolução histórica e são a forma específica de comportamento do homem. (VIGOTSKI, 1996, p. 94).

Com efeito, o ser humano é um ser não apenas biológico, mas também social, histórico e cultural. Seu desenvolvimento ocorre no âmbito individual (microgênese), porém, é influenciado desde o nascimento pela interação com outros seres humanos, que possibilitam a evolução da espécie do ponto de vista sócio-histórico-cultural.

Com relação à microgênese, Oliveira (2016) observa que o desenvolvimento psicológico é considerado um fenômeno único, que não ocorre da mesma maneira em dois sujeitos diferentes. Diferente do que ocorre nos processos de filogênese, ontogênese e sociogênese, que apresentam pontos comuns em termos de desenvolvimento numa perspectiva coletiva de espécie, a microgênese tem um caráter mais intrínseco ao indivíduo. Entretanto, apesar de individual, é um processo que também é influenciado pelo meio natural e social, pelas experiências vivenciadas por aquele indivíduo e pela forma como ele interage com o meio.

A participação do outro é fundamental no processo de constituição do sujeito ou, nas palavras de Vygotsky (1988, p. 33), “o caminho do objeto até [o sujeito] e deste até o objeto passa através de outra pessoa”. Desse modo, vale destacar a importância da linguagem nesse processo. De acordo com Werner (2015), é a partir da participação da linguagem no curso do desenvolvimento que o pensamento se

torna verbal e a fala, racional. O surgimento do pensamento verbal não ocorre de forma mecânica, pois envolve um longo processo de mudanças, que, por sua vez, altera o modo de o sujeito operar a realidade.

Assim sendo, discute-se, a seguir, a importância da linguagem e do pensamento no desenvolvimento humano.

1.2. A RELAÇÃO LINGUAGEM E PENSAMENTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A importância da linguagem pode ser considerada como um dos elementos estruturantes da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, assim como a inter-relação entre pensamento e linguagem nesse processo. Vygotsky (2001, p. 409) afirma que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. A linguagem não é, portanto, apenas instrumento de expressão do pensamento, mas atua em sua constituição.

No entendimento de Luria (1994), a linguagem envolve um processo de transmissão de informações que emprega recursos da língua e pode se apresentar em duas formas de atividades: transmissão da informação, ou comunicação, e veículo de pensamento. Como veículo de informação, a linguagem demanda a participação de interlocutores, e como veículo de pensamento esse processo é interno, individual.

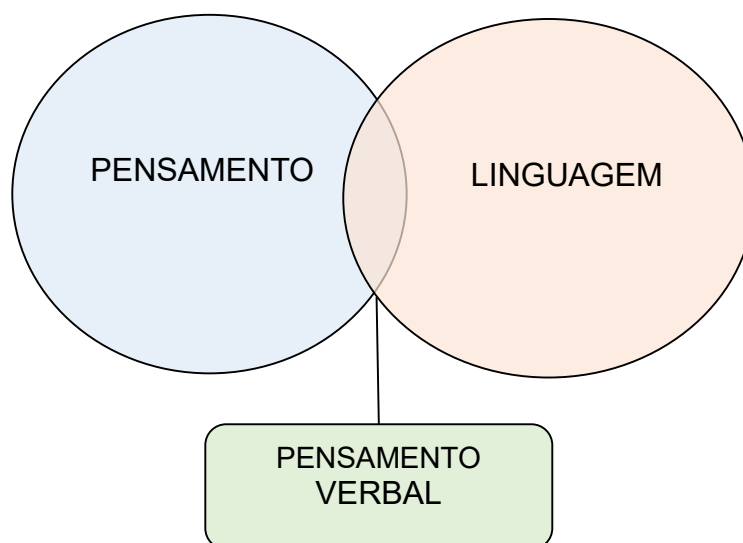
Ao estudar a relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento filogenético, Vygotsky (1991) afirma que pensamento e linguagem possuem raízes genéticas diferentes, desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes e não há nenhuma relação nítida e constante entre eles. Assim, é possível distinguir com muita clareza uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) relata que o choro e o balbúcio da criança, presentes na fase pré-intelectual da linguagem, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Mais tarde, por volta dos dois anos de idade, as linhas evolutivas do

pensamento e da fala, que até então se desenvolviam separadas geneticamente, se unem, dando início a uma nova forma de comportamento. É nessa fase que a criança descobre que cada “coisa” tem um nome, passando a estabelecer relações intelectuais que tornam possível o pensamento.

A partir daí, a linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a se oralizar. O pensador russo ressalta que “esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a linguagem como dois círculos que se intersectam. Nas regiões sobrepostas, o pensamento e a linguagem coincidem, produzindo assim o que se chama pensamento verbal” (VYGOTSKY, 1991, p. 51). Esse esquema é mostrado na Figura 1, abaixo.

Figura 1: Pensamento e Linguagem



Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível observar, na ilustração acima, que pensamento e linguagem se relacionam, mas são independentes entre si. Para Vygotsky (1988), o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural, destacando o papel da mediação na construção da linguagem e do pensamento. Como ilustra a Figura 1, o pensamento verbal não engloba todas as formas de pensamento,

tampouco todas as formas de linguagem, representando apenas o ponto de intersecção entre pensamento e linguagem. A linguagem não se restringe à mera representação do pensamento, embora participe também de sua elaboração, inter-relacionando-se. Ainda de acordo com Vygotsky (2010, p. 412):

A linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.

A linguagem exerce diversas funções no desenvolvimento humano, desempenhando um papel fundamental. Segundo Vygotsky (1988, p. 27), “antes de controlar o próprio comportamento, o homem, mesmo infante, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”. De acordo com Werner (2015), além de função comunicativa e constitutiva do sujeito, a linguagem exerce outras importantes funções, como o planejamento e a organização da ação e a autorregulação do sujeito. Assim, já no início do seu processo de desenvolvimento, o ser humano usa diferentes formas de linguagem para comunicação afetiva: choro, balbúcio, primeiras palavras, pequenas frases, gestos, como forma básica de comunicação orientada para o outro. Gradualmente, a fala começa a acompanhar a ação e, logo depois, participa ativamente do planejamento e da organização da ação da solução de problemas.

É por intermédio da linguagem que se viabiliza o processo de aprendizagem, por meio do qual o ser humano, na interação com o meio e com o outro, vai desenvolvendo e consolidando suas dimensões, inclusive no que tange às funções mentais superiores. Daí a importância da linguagem na atualização da essência humana, visto que o impacto de possíveis dificuldades nesta área pode comprometer o pleno desenvolvimento do “humano” no homem – como no caso de dificuldades e transtornos da aprendizagem subjacentes à experiência efetiva da linguagem.

Luria (1994) destaca a importância do significado em relação à linguagem, demonstrando que uma mesma palavra pode variar de acordo com o contexto em que é aplicada, de acordo com os interlocutores e até mesmo conforme a entonação utilizada:

O sentido da palavra, que depende da tarefa concreta que o sujeito tem diante de si e da situação concreta em que se emprega a palavra, pode ser totalmente diferente embora exteriormente permaneça o mesmo. Por exemplo, a palavra “dez” tem sentidos inteiramente distintos na boca de uma pessoa que espera um ônibus e na boca do aluno que acaba de prestar exames; ela tem sentido diferente para a pessoa que espera o ônibus nº 3 e vê chegar à parada o nº 10 e para a pessoa que vê chegar o ônibus que tanto esperara. A palavra “tempo” tem sentidos inteiramente diferentes quando empregada pelo serviço de meteorologia ou quando pronunciada por uma pessoa que, após longa conversa, levanta-se e diz: “bem, o tempo!”, querendo com isto dizer que a conversa está terminada; ela adquire um terceiro sentido na boca de uma velha que olha com reprovação para os jovens e diz: “que tempos”, querendo externar seu desacordo com as concepções e os costumes da nova geração. [...] Basta pronunciar a palavra *besta*, uma vez sem qualquer entonação especial, e em outra com a entonação humilhante *besta!* para lhe dar o sentido de pessoa curta de inteligência, tola, simplória, pedante, etc.; a palavra *pamonha*, pronunciada sem entonação especial, significa uma espécie de bolo de milho verde condimentado; pronunciada com entonação especial, essa mesma palavra adquire o sentido de pessoa tola. (LURIA, 1994, p. 22-23).

Nota-se que as palavras não possuem um sentido único pré-determinado, visto que esse pode variar conforme o contexto em que esta mesma palavra é utilizada, influenciada por diferentes aspectos sociais aí envolvidos. Vygotsky (1989) também ressalta a importância das interações sociais para a apropriação e desenvolvimento da linguagem no contexto em que os sujeitos estão inseridos. Segundo ele, desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social fortemente influenciado pelo ambiente.

1.3. APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Importante retomar que a perspectiva interacionista vigotskiana, reconhecida como abordagem sócio-histórico-cultural ou sociointeracionismo, apresenta, como característica marcante, a indicação da grande influência do meio

social e da linguagem na formação da mente humana como um todo. Isso sinaliza a influência deste aspecto também no processo de aprendizagem humana. Acompanha, portanto, o sujeito por toda sua vida. Para Vygotsky (1991, p. 95), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da [pessoa]”. Destacando o papel das interações sociais no desenvolvimento humano, Vygotsky ainda afirma que: “[...] todas as funções no desenvolvimento da [pessoa] aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior [delas] (intrapsicológica)” (Ibdem, 1998, p. 75).

No entendimento de Vygotsky (2010), o processo de desenvolvimento humano é considerado interdependente do processo de aprendizagem, estando ambos os processos (desenvolvimento e aprendizagem) ligados desde o nascimento. Nesse contexto, considera que a aprendizagem começa muito antes do início do processo de escolarização, esclarecendo ainda que:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem [da pessoa] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam [na pessoa] essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Valorizando o papel da interação social, nota-se que a teoria vigotskiana compreende que o desenvolvimento humano ocorre primeiro no plano social e só depois é internalizado no plano individual. Outro aspecto da visão sociointeracionista a ser apontado diz sobre o fato de que a aprendizagem não ocorre da mesma maneira para todos os sujeitos e, além disso, podem ocorrer alterações provocadas por fatores internos (advindos de questões biopsíquicas), ou externos (advindos de questões decorrentes do MF e MS, isto é, do ambiente físico, social e cultural). Para Vygotsky (1999, p. 61): “a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico”. Trata-se de um ponto de vista que apreende o aluno como um

indivíduo singular e, ao mesmo tempo, constituído em sua totalidade, seja ele dono de uma aprendizagem plena ou com alterações.

Dessa forma, aqui, a aprendizagem é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido. Pode-se aprender, por meio das interações sociais, tanto conceitos espontâneos (papéis de cada um na família, por exemplo), como conceitos científicos (aqueles aprendidos na escola, por meio do ensino) (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Rego (2002), ao descrever a teoria vigotskiana, assinala, em síntese, que o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal. Ao contrário, é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. Na concepção sociointeracionista de aprendizagem, existe a valorização da inter-relação dos conhecimentos espontâneos e científicos, considerando que o sujeito, ao chegar na escola, já dispõe de uma bagagem histórica e cultural que precisa ser reconhecida para, a partir dela, se construir os novos conhecimentos. Tal concepção mostra a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em sua teoria, conceituada como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1999, p. 58).

Vygotsky (1984) entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real (conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha), e o nível de desenvolvimento potencial (conjunto de atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente). A distância entre o nível de desenvolvimento

real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, ilustrada na figura a seguir:

Figura 2 – Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Goulart (2015, p. 123).

Como bem se percebe na figura, a ZDP envolve o que a pessoa pode aprender com a colaboração do outro – mais experiente – devendo ser este o foco do ensino: a interação e a cooperação entre pares. Conforme assevera Vygotsky (1999, p. 244), “ensinar [a um aluno] aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma”. Sendo assim, considerar a ZDP é fundamental para que se consiga, de fato, mediar a aprendizagem. O autor russo ainda observa que um dos aspectos essenciais do aprendizado é o fato de ele possibilitar a ZDP, isto é, um aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento capazes de operar somente por meio da interação com pessoas e seu ambiente. A partir do momento em que são internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente do sujeito (VYGOTSKY, 1999).

A ZDP é onde a aprendizagem acontece, isto é, onde o sujeito poderá aprender algo mediado pelo outro, avançando em relação ao que já sabe ou consegue fazer sozinho a caminho de suas potenciais aprendizagens. Assim, surge outro

conceito de fundamental importância na teoria vygotskyana: o conceito de mediação. É por meio do processo de mediação que as funções psicológicas humanas se desenvolvem. Mediação, em termos genéricos, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Vygotsky, em sua análise sobre o processo de formação das estruturas psicológicas, entendeu que a atividade intelectual do sujeito não é realizada mecanicamente nem por repetições impostas pelo outro, mas por mediações construídas em situações de interação. Essas atividades mediadas caracterizam toda forma superior de comportamento, como a linguagem, o pensamento abstrato, a memória voluntária, entre outras, e funcionam como um mecanismo interno que requer não apenas a memorização de conteúdos, mas, principalmente, a relação de significados entre os diversos signos culturais presentes no mundo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Outrossim, em sua constituição psicológica, o homem se utiliza de instrumentos, denominados por Vygotsky de signos ou instrumentos psicológicos.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Na verdade, em Vygotsky, reside a afirmativa de que o uso de signos (representação mental do mundo real/concreto por meio de símbolos) constitui um grande avanço no desenvolvimento humano, ampliando as possibilidades de operações mentais e de construção de conhecimentos por meio da mediação. Entre esses signos, o autor destaca a importância da linguagem, elemento indispensável para a interação social. Para ele, é por meio da linguagem que os seres humanos interagem entre si, com o ambiente e com a história, apropriando-se da cultura. Quando a pessoa assimila a linguagem, passa a organizar novas formas de percepção e memória, assimilando assim formas mais complexas de relação com os

objetos do mundo exterior. Torna-se, então, capaz de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquistando todas as possibilidades do pensamento (LURIA, 1994).

As mudanças sociais promovem mudanças nas funções psicológicas superiores, que, por sua vez, alteram a linguagem humana. É a linguagem que, por meio de sua função generalizante, fornece conceitos e formas de organização do real que irão fazer a mediação entre o sujeito e o objeto (indivíduo e meio). Então, pode-se entender a linguagem como o instrumento do pensamento, tal como o machado para o lenhador. Em outras palavras, corrobora-se o supracitado com a afirmação de Charaudeau (2014, p. 7), a saber:

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos”.

A linguagem, entendida não apenas como expressão oral/escrita, mas abrangendo todas as formas por meio das quais o homem se comunica e/ou organiza seu pensamento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na vida humana. É por meio da linguagem que os seres humanos interagem entre si, compartilham conhecimentos, culturas e tradições, expressam suas ideias, formulam hipóteses, desenvolvendo diversas atividades que favorecem a evolução da humanidade em suas diversas dimensões.

É também por meio da linguagem que se torna possível o processo de ensino e aprendizagem, que se efetiva pela mediação do professor e também pela interação que ocorre no ambiente escolar. A comunicação, viabilizada pela linguagem, é que torna possível o compartilhamento e a produção de conhecimento nas mais diversas áreas. A seguir, discutem-se os diversos fatores que concorrem para a aprendizagem, os quais incluem diferentes estratégias de ensino e utilização de formas de comunicação e interação variadas no contexto da sala de aula.

1.4. OS DIVERSOS FATORES QUE CONCORREM PARA A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve uma série de fatores de ordem individual/interna e ambiental/externa. Como bem destaca Pereira (2010, p.114): “cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios, as intervenções internas e/ou externas são motivações, estímulos que produzem no sujeito uma forma muito especial de aprender”. Desse modo, não é tão fácil definir como o ser humano aprende, pois há variáveis individuais que influenciam a aprendizagem, tendo em vista a diversidade inerente ao ser humano. Assim, afirma-se que o ato de aprender é constituído de fatores internos e externos que incrementam tanto a possibilidade de avançar como a de não poder ir adiante.

Nesse ínterim, é válido ressaltar que esses fatores dão origem a diferentes estilos de aprendizagem, influenciados por traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que influenciam o modo como cada indivíduo responde as situações de aprendizagem. Então, faz-se necessário que a escola ensine a todos não como se fosse um só, mas reconheça as características individuais que determinam como cada pessoa aprende. No entendimento de Piovesan et al. (2018), três estilos de aprendizagem são destacados: o visual (a aprendizagem ocorre principalmente por estímulos visuais, estabelecendo relações entre ideias e conceitos a partir de imagens); o auditivo (ocorre principalmente por estímulos auditivos, estabelecendo relações entre ideias e conceitos a partir de sons, especialmente da linguagem falada); e o cinestésico (a aprendizagem ocorre principalmente por meio dos movimentos corporais, sendo que experiências que envolvem tocar, sentir e explorar são de grande relevância).

De igual modo, Pain (1985 apud PIOVESAN, 2018) assinala que a aprendizagem está relacionada a quatro fatores: orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais. Os fatores orgânicos referem-se ao funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do Sistema Nervoso Central, sendo que lesões ou desordens podem comprometer a aprendizagem. Os fatores específicos abrangem questões cognitivas/perceptivas e motoras, que não apresentam possibilidade de verificação de sua origem orgânica (incluem-se nestes fatores, por

exemplo, a dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem). Já os fatores psicógenos estão relacionados a traumas e conflitos internos, em que o não aprender constitui-se como inibição (restrição da capacidade) ou como sintoma, defesa (medo de lembrar ou viver novamente alguma situação traumática). Os fatores ambientais, por sua vez, referem-se às possibilidades reais que o meio lhe fornece, à quantidade, à qualidade, à frequência e à abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual, incluindo condições de moradia, trabalho, acesso ao lazer, esportes, aos bens culturais, ao grau de consciência e participação social.

Diante do supracitado, nota-se que o conjunto desses fatores de ordem orgânica, psicológica/emocional, social e ambiental irá influenciar o modo como a pessoa aprende e até mesmo suas possibilidades em termos de níveis de conhecimento que poderá atingir nas diversas áreas do conhecimento. Desse modo, tais fatores não podem ser desconsiderados no ambiente escolar, já que impactam significativamente o desempenho escolar dos alunos.

Em complemento, Ciasca (2003) observa que a aprendizagem envolve alguns componentes principais como: prestar atenção, compreender, aceitar, transferir e agir. Nessa perspectiva, a informação captada, segundo Vygotsky (1999), por meio das funções mentais elementares (necessariamente determinadas pela maturação biológica), é submetida a um contínuo processamento e elaboração, que trabalha em níveis cada vez mais complexos e profundos, envolvendo desde a extração de características sensoriais, a interpretação do significado até, finalmente, a emissão da resposta, isto é, por meio do uso das funções psicológicas ou funções mentais superiores: a linguagem, a atenção voluntária, a memória, a percepção, o pensamento, o raciocínio lógico e abstração (conforme indicação apresentada no final do item 1.1).

Como se pode observar, para que a aprendizagem ocorra, diversos fatores estão envolvidos. A seguir, serão apresentados alguns dos principais aspectos que influenciam a aprendizagem, tais como os aspectos cognitivos, emocionais/afetivos, pedagógicos e sociais.

1.4.1. Aspectos cognitivos

Qualquer aprendizagem humana emerge de múltiplas funções, capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas. Nessa perspectiva, a cognição, termo que pode ser entendido como ato ou processo de conhecimento, envolve a coativação integrada e coerente de vários instrumentos ou ferramentas mentais, tais como: atenção, percepção, processamento (simultâneo e sucessivo), memória (curto termo, longo termo e de trabalho), raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação. Tais processos mentais decorrem, por um lado, da transmissão cultural intergeracional, e por outro, da interação social entre seres humanos que a materializam (FONSECA, 2014).

De acordo com Rocha (2018), ressalta-se que as funções executivas, entendidas como uma família de processos cognitivos de controle necessários em atividades que exigem raciocínio, concentração e controle de impulsos, também exercem um papel indispensável à aprendizagem. Podem-se destacar três dimensões fundamentais que compõem as funções executivas: a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva.

Para além disso, o autor assevera que a memória de trabalho, ou memória operacional, abrange os mecanismos ou processos envolvidos no controle, regulação e manutenção ativa de informações relevantes para a tarefa a serviço da cognição complexa, incluindo tanto tarefas novas quanto familiares, cuja solução é conhecida. O controle inibitório refere-se à habilidade de controle de atenção, comportamento, pensamentos e/ou emoções a fim de sobrepor uma forte predisposição interna ou tentação externa, conseguindo, assim, fazer o que é mais apropriado ou necessário. Já a flexibilidade cognitiva envolve tanto a mudança de perspectiva (espacial e interpessoalmente) quanto a capacidade de adotar novas maneiras de pensar, o que permite criar uma nova solução para um problema antigo (ROCHA, 2018).

Em complemento ao supracitado, pode-se também definir as funções executivas como um conjunto de habilidades que possibilita uma reflexão atenta, isto é, deliberada e intencionada a alcançar um objetivo. Tais habilidades permitem ao indivíduo refletir antes de agir, trabalhar diferentes ideias mentalmente, solucionar desafios inesperados, pensar sob diferentes ângulos, reconsiderar opiniões e evitar distrações. Possibilitam ainda organizar diferentes atividades no dia a dia, planejar e executar etapas de um objetivo de longo prazo, concluir tarefas apesar de interrupções e distrações, controlar impulsos, manter o foco, refazer planos para corrigir erros e realizar diferentes ações simultaneamente (COSTA et al., 2016).

Sendo assim, relacionada à função executiva de controle inibitório, a atenção pode ser considerada um dos elementos que mais influenciam a aprendizagem. Lima (2004, p.114) define atenção como “a capacidade de o indivíduo responder predominantemente os estímulos que lhe são significativos em detrimento de outros”. O ato de prestar atenção aumenta a percepção em relação ao alvo, ao mesmo tempo em que reduz a interferência de outros estímulos. Do mesmo modo, no entendimento de Brandão (2004), o ser humano tem a capacidade de, entre muitos estímulos, só responder àqueles que são particularmente importantes e correspondem aos seus interesses, intenções ou tarefas imediatas. Assim, o sujeito foca sua atenção naquilo que considera interessante/importante, reduzindo assim sua vulnerabilidade a outros estímulos.

Ainda sobre a atenção, é válido ressaltar que, a não ser que exista algum transtorno ou desordem orgânica que justifique a dificuldade de manter a atenção (como o TDAH, por exemplo), esta pode ser influenciada pelos interesses do indivíduo, por suas aptidões, pela atratividade dos estímulos oferecidos, entre diversos outros fatores.

Outro elemento considerado fundamental na aprendizagem é a memória operacional, também conhecida por memória de trabalho. A conservação da informação está relacionada a essa modalidade. Primeiro, ocorre a aquisição de um determinado conhecimento para, posteriormente, ocorrer a conservação de aprendizagem adquirida (PIOVESAN et al., 2018). Considerada um importante componente das funções executivas, a memória operacional envolve, principalmente,

habilidades relacionadas às representações verbais, que possibilitam reter informações e relacioná-las às representações visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas, que possibilitam imaginar objetos, ações, acontecimentos não disponíveis de forma direta, ou seja, perceptiva (COSTA et al., 2016).

Entende-se que a memória operacional ou de trabalho é um elemento fundamentalmente importante na retenção de informações do sujeito. É ela a responsável para que o aluno não somente compreenda a linguagem, mas, também, para que ele raciocine logicamente e resolva situações-problema, o que é essencialmente importante no processo cognitivo. É por meio da memória operacional que o sujeito consegue assimilar e acessar informações que já lhes foram disponibilizadas, estabelecendo relações com as novas informações, possibilitando assim a aprendizagem.

1.4.2. Aspectos emocionais e afetivos

As emoções podem ser definidas como estados ou processos que preparam o organismo para certos comportamentos ou ainda reações psíquicas a determinadas circunstâncias. Podem provocar, principalmente, dois tipos de procedimentos adaptativos: os facilitadores, marcados por inclinações, predileções, propensões e tendências e os inibidores, marcados por bloqueios, resistências, desmotivações e sofrimentos, por exemplo. Nos dois casos, observa-se um poderoso impacto nas funções cognitivas e executivas, com grande influência em todo o processo complexo de aprendizagem humana (FONSECA, 2014).

Considerando então o impacto dos procedimentos adaptativos inibidores, Fonseca (2014, p. 242) explica que a aprendizagem humana “dificilmente ocorre numa atmosfera de sofrimento emocional, de incompreensão penalizante ou debaixo de uma autorrepresentação ou autoestima negativas, exatamente porque ela tem, e assume sempre, uma significação afetiva”. Problemas de ordem afetiva podem impactar negativamente a aprendizagem em decorrência da perda de estratégias de atenção, criação, busca e conquista de objetivos e fins a atingir, entre outros, que se repercutem nas funções cognitivas.

Dessa maneira, os fatores emocionais/afetivos impactam significativamente a aprendizagem, pois podem afetar diversas capacidades cognitivas do indivíduo. As emoções influenciam, por exemplo, o interesse por determinado assunto/área de conhecimento, o bloqueio com relação a outras áreas, podendo causar sérias dificuldades de aprendizagem.

Leite e Tassoni (2002) evidenciam que sentimentos de compreensão, aceitação e valorização do outro, bem como experiências vividas em sala de aula, favorecem trocas afetivas positivas que influenciam positivamente a percepção do objeto de conhecimento, além de desenvolver a autonomia e fortalecer a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

Galvão (1995), ao explicar a teoria do desenvolvimento de Wallon, relata que afetividade e cognição alternam a dominância nos diversos estágios do desenvolvimento humano, sendo, portanto, complementares. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se, reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. A adolescência, por exemplo, traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, retomando a predominância da afetividade vivenciada nos estágios iniciais da infância. Nas palavras de Wallon (2008, p.73):

[...] a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico.

Nessa perspectiva, a afetividade não pode ser considerada inferior ou menos importante que a cognição. Ao contrário, também exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano e, mais especificamente, na aprendizagem. Problemas de ordem afetiva podem, inclusive, provocar desordens no campo cognitivo, acarretando, assim, problemas com relação à aprendizagem.

Assim exposto, Fernandez (1991) destaca que a aprendizagem envolve dois personagens que ele chama de ensinante e aprendente, e um vínculo que se

estabelece entre ambos. Assim, não se aprende de qualquer um, mas com quem se outorga confiança e direito de ensinar. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais na trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, e não puramente na área cognitiva.

1.4.3. Aspectos pedagógicos

Partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem primeiro no plano social para depois no individual, é importante que os sujeitos mais experientes de uma cultura auxiliem os menos experientes, tornando possível que eles se apropriem das significações culturais. Assim, a construção de conhecimentos é entendida como uma atividade compartilhada, trazendo implicações importantes para a educação (TABILE; JACOMETO, 2017).

Vygotsky (2010) considera fundamental a relação entre o ensino e o desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento está sempre avançado em relação à aprendizagem e a aprendizagem ajusta-se ao desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento e a aprendizagem não se iniciam na escola, isto é, para Vygotsky (2010, p. 476), “a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido [pelo aluno] antes de ingressar na escola”.

Do ponto de vista pedagógico, com base na concepção sociointeracionista de aprendizagem, considera-se que a construção do conhecimento se dá coletivamente e, por essa razão, cabe ao professor atuar como mediador desse processo, facilitando o acesso aos diferentes instrumentos culturais e a construção e apropriação de significados acerca dos mesmos (PIOVESAN, 2018).

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma série de fatores e, no campo pedagógico, o papel do professor é de fundamental importância. No entendimento de Anastasiou (2003), o ato de ensinar deve ser uma ação intencional e resultar em aprendizagem, enquanto aprender implica apropriar-se dos conhecimentos, a fim de que esses se integrem à estrutura cognitiva dos alunos. A atuação do professor como mediador de aprendizagem supõe uma atividade docente

sistemática, planejada, com objetivos claros, a fim de orientar o aluno na aprendizagem, oferecendo as melhores oportunidades possíveis para que esta aconteça.

Machado (2008, p.11) argumenta sobre a importância de “reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente”. Segundo o mesmo autor, a atividade docente deve envolver um trabalho independente e criativo, de modo a favorecer a construção da autonomia progressiva dos alunos. No que se refere às estratégias de ensino, Santos (2008) sugere que o professor se preocupe em dar sentido ao conteúdo, contextualizando-o, em favorecer a compreensão do aluno em relação ao conceito, de modo a assegurar a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos, bem como estimular a argumentação e a discussão, e a aplicação prática dos conhecimentos.

Gomes (2006) entende que a prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, permitindo o exercício do pensamento reflexivo, a construção de uma visão política de cidadania, capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa. O papel do professor não se restringe, portanto, à mera transmissão de conteúdos de ensino, mas abrange a função de facilitador de aprendizagem. Cabe ao professor organizar as situações de interação e aprendizagem, assegurando a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Muito mais do que os recursos didáticos e/ou as estratégias de ensino utilizadas pelo professor em sala de aula, sua intencionalidade influencia sobremaneira a aprendizagem dos alunos. A atividade pedagógica não é neutra e, por isso mesmo, as opções políticas adotadas pelo professor é que conduzirão o processo pedagógico para a formação de um determinado perfil de aluno. A relação do aluno com os estudos, com a escola e mesmo com o professor, pode influenciar seu desempenho escolar. Nesse sentido, Coll (1994, p. 152) argumenta:

Existem outros aspectos ou processos psicológicos que agem como mediadores entre o ensino e os resultados de aprendizagem: a percepção que o aluno tem da escola, do professor e das suas atuações; as suas expectativas perante o ensino; as suas motivações, crenças, atitudes e atribuições; as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar, etc.

O aspecto afetivo exerce grande influência na aprendizagem, razão pela qual é importante criar um ambiente motivador para o aluno, respeitando suas características e estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades. Defendendo a indissociabilidade entre afeto e cognição, Davis e Oliveira (1994) argumentam que o afeto influencia, inclusive, a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Assim, a construção do vínculo afetivo entre professor e aluno pode constituir um elemento facilitador de aprendizagem escolar por meio do estabelecimento de uma relação de confiança e diálogo, fundamentais para que a interação aconteça e, por meio dela, a aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: FATORES INTERVENIENTES

Este capítulo tem por objetivo diferenciar as concepções que identificam as dificuldades de aprendizagem (DA) e os transtornos da aprendizagem (TA), caracterizando-os e discutindo como ambos são tratados no ambiente escolar, destacando, inclusive, as principais demandas deles decorrentes.

Nessa perspectiva, inicialmente, apresentam-se os aspectos gerais que diferenciam as dificuldades de aprendizagem dos transtornos da aprendizagem. Em seguida, discorre-se sobre as características específicas das dificuldades de aprendizagem, bem como os aspectos a elas relacionados. Na sequência, abordam-se os transtornos da aprendizagem, destacando os principais exemplos e como esses refletem na aprendizagem do indivíduo.

2.1. ASPECTOS GERAIS

Partindo do pressuposto de que nem toda dificuldade de aprendizagem seja decorrente de alguma desordem ou de alguma condição biológica por parte do aluno, infere-se que tal processo depende de fatores diversos, os quais podem estar relacionados não somente ao aluno, mas também a outros fatores externos. Golbert e Moojen (1996) enumeram diversos fatores considerados determinantes do sucesso ou do fracasso escolar, que não aparecem isoladamente no desempenho do aluno, mas contribuem na formação de um todo único em cada caso, são eles: fatores biológicos, familiares, características da escola, características individuais e características da tarefa (atividades desenvolvidas na escola).

Assim exposto, ressalta-se que dificuldades e transtornos da aprendizagem são aspectos diferentes, embora muitas vezes utilizados como rótulos e empregados, indiscriminada e inadequadamente, nas escolas para fazer referência ao fato da não aprendizagem de alguns alunos. Isso assim é considerado porque cada aluno é único na sua forma de ser, de aprender, como também na forma de não aprender; do mesmo modo que os problemas de aprendizagem se manifestam de

diferentes maneiras e os sintomas se apresentam revelando que algo não vai bem (SANTOS; KAULFUSS, 2017).

Nesse contexto, em linhas gerais, entende-se por dificuldades de aprendizagem a situação em que o aluno manifesta uma capacidade de aprendizagem inferior ao esperado à época de seu desenvolvimento, considerando sua faixa etária, os estímulos recebidos e suas condições cognitivas. As dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, são transitórias e decorrem de situações individuais, sociais ou familiares vivenciadas pelo indivíduo. Diversas terminologias vêm sendo utilizadas para designar o aluno ou o indivíduo que, por alguma razão, não consegue aprender. Desse modo, podem ser encontrados termos como: dificuldades de aprendizagem, dificuldades na aprendizagem, dificuldades escolares, problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem, distúrbio de aprendizagem e transtorno da aprendizagem. Tais termos são utilizados muitas vezes de forma confusa quando, equivocadamente, são considerados sinônimos (GIMENEZ, 2005).

Outrossim, algumas distinções precisam ser feitas para melhor compreensão. A dificuldade de aprendizagem, por exemplo, é um termo mais amplo, envolvendo todos os problemas apresentados no processo de aprender, sejam de origem endógena ou exógena¹. Já os transtornos possuem um significado mais restrito, envolvendo uma disfunção específica, geralmente neurológica e/ou neuropsicológica (GIMENEZ, 2005). As dificuldades de aprendizagem não necessariamente decorrem de transtornos ou desordens orgânicas (neurológicas, sensoriais, por exemplo), mas podem a esses estar relacionadas. Desse modo, um aluno com transtorno da aprendizagem apresenta, em seu processo cognitivo, dificuldades de aprendizagem, mas um aluno com dificuldades de aprendizagem não, necessariamente, tem transtorno da aprendizagem.

Além disso, há também os transtornos que não são específicos de aprendizagem (como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Transtorno do Espectro Autista - TEA, por exemplo), mas que podem, de algum modo, afetá-la. Alunos com TDAH não apresentam, necessariamente, algum comprometimento cognitivo ou de sua capacidade de aprendizagem, mas essa pode

¹ Origem endógena refere-se a causas intrínsecas ao indivíduo, causas internas como condições orgânicas ou psicológicas, enquanto origem exógena refere-se a causas externas ao indivíduo, como questões relacionadas à escola, ao ambiente, à família.

ser dificultada por sua agitação ou pouca atenção, como será detalhado mais adiante. Alunos com TEA, por sua vez, apresentam dificuldades na comunicação que podem dificultar sua aprendizagem, o que não necessariamente implica a existência de déficit cognitivo. Condições como estes transtornos evidenciam que um aluno com déficit em suas funções intelectuais ou cognitivas, notadamente, apresentará dificuldades ou mesmo transtorno da aprendizagem, mas um aluno com dificuldades de aprendizagem ou transtorno da aprendizagem não necessariamente terá déficit intelectual/cognitivo.

Desse modo, é importante identificar a real causa da não aprendizagem e, a partir daí, traçar estratégias no sentido de contribuir para que as demandas específicas de cada aluno sejam atendidas a fim de favorecer o alcance dos objetivos do processo de aprendizagem. A seguir, serão apresentadas as principais definições de dificuldades de aprendizagem, bem como os fatores a elas relacionados. O conhecimento desses fatores é essencial para identificação das demandas de cada aluno, bem como a definição de estratégias pedagógicas mais adequadas a cada caso.

2.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Apesar de fazer parte do cotidiano de qualquer professor, conceituar e/ou caracterizar as dificuldades de aprendizagem, em termos teóricos, nem sempre é tarefa fácil. Conforme Fonseca (2007, p. 135), “o conceito de Dificuldades de aprendizagem (DA), introduzido por Samuel Kirk há 42 anos, não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação”. Considera-se importante compreender o que vêm a ser as dificuldades de aprendizagem, bem como suas causas e consequências na vida escolar do aluno, a fim de que seja possível contribuir para que os obstáculos à aprendizagem sejam superados.

As dificuldades de aprendizagem (DA) caracterizam-se por uma capacidade de aprender abaixo do esperado, seja em termos gerais ou em áreas específicas (como, por exemplo, linguagem ou matemática), podendo ser permanentes ou transitórias. Segundo Sousa (2014), as dificuldades de aprendizagem, geralmente de natureza transitória, têm por características um

desempenho não compatível com a capacidade cognitiva do indivíduo; diz de uma dificuldade que ultrapassa a enfrentada por seus colegas de turma, apesar dos esforços para superá-la. Podem ocorrer somente no ambiente escolar ou ainda no ambiente familiar, inclusive em decorrência de problemas como o uso de drogas, violência, mudanças, problemas emocionais ou efeitos colaterais de medicamentos. Sisto (2002) assim define dificuldades de aprendizagem:

[...] Grupo heterogêneo de [perturbações] que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo, em [alunos] com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens socioculturais. Geralmente a dificuldade não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais. (SISTO, 2002, p. 193).

As dificuldades de aprendizagem referem-se, portanto, a indivíduos sem nenhuma condição orgânica ou cognitiva que justifique a não aprendizagem, mas que ainda assim apresentam atraso ou dificuldade maior em uma ou mais áreas de aprendizagem em relação a seus pares nas mesmas condições. Diversos fatores de natureza emocional, social ou mesmo escolar (como lacunas no processo de alfabetização, por exemplo) podem acarretar tais dificuldades.

Do ponto de vista histórico, García (1998) relata que a história das dificuldades de aprendizagem (DA) é diversa e multifacetada, originando-se nas primeiras descrições de casos com perda da leitura originada por lesão cerebral ou afasia. Segundo ele, é provável que a primeira definição específica de DA tenha sido apresentada em 1963 no Congresso da *Association for Children with Learning Disabilities*, em que Kirk² (1962) relaciona DA a um retardamento, transtorno ou desenvolvimento - lento de um ou mais processos de fala, linguagem, aritmética ou outras áreas - escolares em decorrência de possível disfunção cerebral ou alteração emocional ou condutual.

Em 1965, Bateman passa a entendê-la como discrepância significativa entre o potencial intelectual estimado e o nível atual de execução, podendo ou não ser acompanhados por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central. E, em

² Samuel Kirk (1904-1996) foi um psicólogo norte-americano que muito contribuiu com a Psicologia do Excepcional e a Psicologia Escolar/Educacional, considerado o pai dos estudos dos problemas e distúrbios de aprendizagem.

1968, o *National Advisory Committee on Handicapped Children*, coordenado por Kirk, limita as DA aos infantes, compreendendo que aquelas que manifestam DA manifestam um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos relacionados à compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita.

Já em 1976, a *United States Office of Education* (USOE) relaciona a DA a um ou mais déficits significativos nos processos de aprendizagens essenciais que requerem técnicas de educação especial, em que os alunos demonstram discrepância entre o aproveitamento atual e o esperado em áreas como fala, leitura, escrita, matemática, orientação espacial, não decorrentes primariamente de deficiências sensoriais, motrizes, intelectuais ou emocionais, tampouco de oportunidades para aprender. Diferente disso, no início da década de 1980, compreende-se que os alunos com DA não podem ser considerados com diversos déficits ou dentro de diagnósticos superpostos, isto é, um aluno com DA não pode apresentar, simultaneamente, transtornos emocionais, deficiência mental ou auditiva, por exemplo, diferenciando assim as DA dos transtornos.

Sisto (2001) também pondera que o campo das dificuldades de aprendizagem delimita-se, oficialmente, a partir de 1963, quando o psicólogo Samuel Kirk, trabalhando com infantes com atraso mental, dificuldades de linguagem e leitura, propõe que obstáculos inexplicáveis observados na aprendizagem da leitura, que muitas vezes não podem ser atribuídos ao nível de inteligência, ao ambiente familiar ou educativa, poderiam ser chamados de dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*). Segundo o mesmo autor, é a partir deste momento que se origina uma unificação terminológica e uma delimitação de campo no que se refere às DA.

Em outra perspectiva, García (1998) ainda apresenta um relato histórico do movimento das dificuldades de aprendizagem (DA). Primeiramente, cita a etapa de fundação (1800 a 1963), envolvendo as ideias que demarcaram as bases teóricas, os precedentes que possibilitaram a formação do campo das dificuldades de aprendizagem. Num primeiro momento, essas dificuldades eram estudadas principalmente do ponto de vista médico, como decorrência de lesões cerebrais adquiridas. A segunda etapa, denominada “primeiros anos”, abrange o período de 1963 a 1990, momento em que realmente se produz o grande desenvolvimento do campo das dificuldades de aprendizagem. Nota-se que nesta etapa podem ser

destacadas três grandes caracterizações: a constituição de uma clara identidade do campo das DA com respeito a outras áreas de educação especial; o desenvolvimento de uma base clara e ampla para a dotação de fundos públicos na provisão de programas educativos para as pessoas com DA; o grande esforço na formação de professores para intervenção com pessoas com DA.

Assim, em complemento às fases supracitadas, a terceira etapa (de 1990 aos dias atuais) apresenta algumas características sobressalentes como: as tentativas de incluir todo tipo de dificuldade de aprendizagem no campo; as disputas entre os partidários da instrução direta entre aqueles que pensam que deva tratar-se de um ensino holístico e aqueles que pensam que tal ensino deva ser atomístico; os problemas relacionados à definição da dificuldade de aprendizagem, a melhora metodológica e o aumento da validade externa nas pesquisas sobre DA; e a recuperação dos enfoques cognitivos baseados no processamento da informação (GARCÍA, 1998).

Dito isso, reitera-se que a história das dificuldades de aprendizagem como campo conceitual é relativamente recente, firmando-se de maneira mais formal apenas a partir da década de 1960, isto é, há pouco menos de 60 anos. Dessa maneira, observa-se que ainda há certa controvérsia na definição de conceitos, assim como na delimitação do que seriam dificuldades e o que seriam transtornos e na definição de estratégias pedagógicas adequadas às demandas específicas de cada aluno.

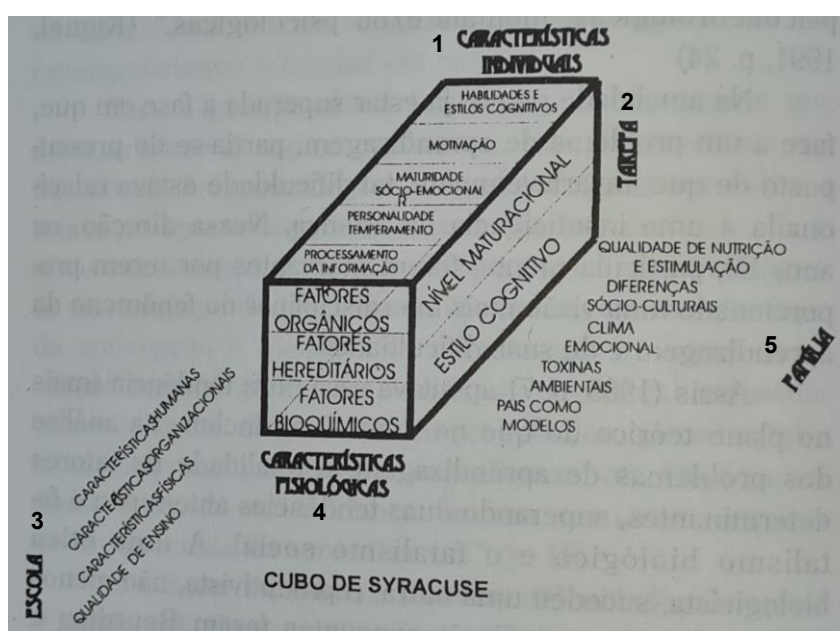
Boruchovitch (2004) reitera que realmente não há um consenso acerca do conceito dificuldades de aprendizagem, mas, em linhas gerais, elas abrangem os alunos com problemas transitórios de aprendizagem (decorrentes de problemas familiares, por exemplo), bem como problemas emocionais, físicos, sensoriais (visão e audição) ou múltiplos. A autora destaca que também não existe concordância quanto às causas da DA, podendo ser atribuídas desde problemas como distúrbios de natureza bioquímica, como déficits vitamínicos, até a interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos. Ou seja: as DA podem ser oriundas tanto de fatores intraescolares (ineficácia das práticas escolares, burocracia pedagógica, inadequação da formação de professores) e extraescolares (por exemplo, condições socioeconômicas dos alunos), havendo, portanto,

controvérsia tanto em relação ao conceito quanto à etiologia.

Em síntese, pode-se dizer que, sempre que o aluno enfrenta obstáculos maiores que o esperado para aprender, há dificuldade de aprendizagem. Tais obstáculos podem ter as mais variadas origens (biológica, social, psicológica, escolar) e relacionar-se a uma ou mais áreas do conhecimento e ainda em diversos níveis de dificuldade. Compreender tais dificuldades e suas origens é essencial para que se possa ajudar o aluno a superá-las, desenvolvendo as melhores estratégias de enfrentamento.

Conforme destacam Mazer et al. (2009), as dificuldades de aprendizagem inserem-se em uma cadeia de causas e conseqüências de problemas psicossociais na infância que precisam receber a atenção necessária, pois ora funcionam como causa, ora como conseqüência de problemas comuns na idade escolar. Para Golbert e Moojen (1996), o conceito de dificuldade de aprendizagem é amplo e pode abranger qualquer dificuldade observável enfrentada pelo aluno em acompanhar o ritmo de aprendizagem escolar de seus colegas de sala e da mesma faixa etária, seja qual for a causa determinante do atraso dela conseqüente. Corine Smith (1985), citada por Golbert e Moojen (1996), representa o caráter interacional de aprendizagem por meio do desenho de um cubo denominado Cubo de Syracuse (apresentado na Figura 1), no qual cada face do cubo não deve ser considerada independente das demais.

Figura 3: Cubo de Syracuse



Fonte: Golbert e Moojen (1996, p. 86).

Os aspectos elencados no Cubo de Syracuse devem ser observados numa perspectiva relacional, tendo em vista que os diversos fatores (1) características individuais, 2) de tarefa, 3) escolares, 4) fisiológicas e 5) familiares) aparecem não de forma isolada, mas interagindo entre si, formando o indivíduo como um ser complexo, com características singulares e demandas igualmente individuais. Segundo explicam Golbert e Moojen (1996), as dificuldades de aprendizagem podem decorrer de diversos fatores, sejam eles biológicos (orgânicos, hereditários e bioquímicos), familiares (tais como qualidade da nutrição, falta de estimulação, desajustamentos familiares), fatores relacionados à escola (dificuldade em lidar com as diferenças, questões metodológicas, conteúdos distantes dos alunos, entre outros), fatores relacionados às características individuais (nível de motivação, maturidade, modo de apreensão da realidade, funcionamento de suas estruturas cognitivas em diferentes áreas).

De igual modo, para Rotta (2006), até 50% dos alunos podem apresentar dificuldades de aprendizagem e, apesar de causas primárias, como dislexias, discalculia, TDAH, terem grande papel etiológico, as causas não primárias como problemas físicos, socioeconômicos e pedagógicos não podem ser ignoradas. Essa autora considera que os fatores envolvidos nas DA podem ser classificados em: fatores relacionados à escola (ambiente da sala de aula, materiais didáticos, condições do corpo docente como formação, dedicação, motivação), à família (escolarização dos pais, estímulos oferecidos, condições como alcoolismo e drogadição, desagregação familiar) e ao indivíduo (problemas físicos, psicológicos, neurológicos).

Corroborando esta concepção, Osti (2004) alerta que as dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores que envolvem a complexidade do ser humano, podendo ser decorrentes de um problema fisiológico, como problemas de visão ou déficit intelectual, um estresse grande vivido pelo aluno, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

Em contrapartida, nota-se que as dificuldades de aprendizagem podem acarretar no indivíduo abatimento na sua capacidade de aprender, problemas de autoestima e motivação, o que, por sua vez, aumenta tais dificuldades, gerando um círculo vicioso. Boruchovitch (2004) enfatiza que alunos com dificuldades de aprendizagem podem apresentar descrença ou percepção distorcida da própria capacidade de realizar atividades escolares com sucesso, gerando problemas motivacionais, os quais atuam como precursores de dificuldades de aprendizagem. Já Mazer et al. (2009) concordam e destacam que a pessoa com dificuldade de aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade frequentemente acompanhados de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento.

Acrescenta-se que os autores supracitados concordam que as dificuldades acadêmicas tendem a acentuar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial quando o ambiente familiar está repleto de adversidades, como, por exemplo, problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento do infante ou do jovem adolescente, práticas punitivas e modelos adultos agressivos.

Assim notado, pode-se afirmar que a aprendizagem escolar envolve um processo complexo que exige alto nível de abstração para o qual o aluno pode apresentar dificuldades, o que, nem sempre, significa a existência de algum transtorno, podendo significar apenas um ritmo diferente na construção daquele processo. Isso porque a aprendizagem de diversos conteúdos escolares depende de uma série de estruturas de pensamento causais e lógicas que permite fazer correspondências, ordenações, classificações e representações. Ou seja, qualquer tipo de inadequação em algum desses processos pode interferir comprometendo a execução das tarefas curriculares do aluno.

Todavia, as causas de tais inadequações não devem ser atribuídas apenas ao aluno. Aqui, observa-se que o comprometimento na função executiva do aluno, isto é, em sua atitude de trabalho, pode estar ligado a atitudes de desinteresse, desorganização, indisciplina, dificuldades de relacionamento com colegas e o professor, podendo ter origem em fatores intra ou extraescolares. De igual modo, aspectos como ansiedade, manifestações depressivas, dificuldades de adaptação

social podem estar envolvidos nesse processo (GOLBERT; MOOJEN, 1996), o que reafirma a necessidade de uma assertiva investigação quanto à origem e às causas de comprometimentos no desempenho acadêmico-escolar, normalmente percebidos sob a forma de dificuldades de aprendizagem.

Reitera-se com o acima exposto que as DA em si podem decorrer das mais variadas causas e nem sempre essas estão relacionadas ao indivíduo em si apenas. Normalmente, elas são decorrentes não de aspectos biológicos que necessariamente envolvem uma disfunção neurológica ou do sistema nervoso central, relacionando-se a questões que envolvem desde o ambiente escolar, tais como: estrutura física inadequada (condições de iluminação, acústica, temperatura, mobiliário); falta de recursos pedagógicos adequados; professores desmotivados ou com deficiências em sua formação; e conteúdos desinteressantes ou trabalhados de forma pouco atrativa para o aluno. Passam ainda por questões familiares que vão desde condições básicas de subsistência, educação dos filhos, no sentido de trabalhar limites e responsabilidades, desestruturação familiar, ambientes violentos ou insalubres em sentido afetivo e emocional, ausência ou insuficiência de afeto, reconhecimento e estímulo para o desenvolvimento do indivíduo, até condições transitórias como: mudanças de casa, separação dos pais e doenças.

A seguir, apresentam-se os principais transtornos específicos de aprendizagem, bem como aqueles considerados transtornos globais do desenvolvimento, os quais, na maioria dos casos, influenciam negativamente a aprendizagem.

2.3. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM

Os transtornos da aprendizagem (TA) constituem um desvio significativo de aprendizagem, apresentando um nível patológico pela sua ruptura com os mecanismos da adaptação habituais do sujeito às condições de aprendizagem, em particular, e psicossociais, em geral. A definição de Ohlweiler (2006, p. 127) compreende tratar-se de “uma inabilidade específica como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”.

Diferente das dificuldades de aprendizagem, os transtornos relacionam-se necessariamente a condições orgânicas e/ou cognitivas que interferem na aprendizagem ou no desenvolvimento de determinadas habilidades. Os transtornos podem então constituir-se causa das dificuldades de aprendizagem, demandando, muitas vezes, acompanhamento especializado. Geralmente, relacionam-se a uma área específica, tais como leitura, escrita, cálculo, podendo ser definidos da seguinte forma:

Um grupo heterogêneo de perturbações que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se não ocorrerem devido à disfunção do sistema nervoso central, e que podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades [...], problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas que não constituem por si só, um distúrbio na aprendizagem. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências extrínsecas, porém, não são o resultado dessa condição. (HAMMIL, 1981 apud CIASCA, 2003, p. 24).

Os transtornos da aprendizagem decorrem de condições orgânicas ou cognitivas específicas, ainda que possam ser agravadas por condições ambientais (como a falta de diagnóstico e/ou acompanhamento adequado), e afetam o desenvolvimento de habilidades específicas tais como a aquisição da linguagem ou de habilidades matemáticas, mesmo sendo oferecidas as condições adequadas de aprendizagem. O transtorno apresenta, portanto, uma natureza mais patológica.

Importante notar que o primeiro trabalho com relevância clara para a construção dos conceitos atuais dos transtornos da aprendizagem foi realizado por Gall³ no contexto de seu trabalho com transtornos da linguagem oral, no início do século XIX. Esse médico observou que alguns de seus pacientes não podiam falar, mas podiam produzir pensamentos por escrito, manifestando, assim, um padrão de potencialidades e de fraquezas na linguagem oral e escrita. Foram assim

³ Franz Joseph Gall (1758-1828) foi um médico austríaco que acreditava que o cérebro era na verdade um conjunto de órgãos separados, cada um dos quais controlava uma “faculdade” (aptidão) inata separada, postulando a existência de 27 “faculdades afetivas e intelectuais” (entre elas, benevolência, agressividade, sentido da linguagem, amor parental). Estudava a função a partir do sintoma, isto é, se a lesão de uma determinada zona do cérebro causava perturbação de um determinado comportamento, isso se devia ao fato de esta atitude ter sua sede nesta região (PINHEIRO, 2005). Gall observou ainda que pessoas com lesão cerebral muitas vezes perdiam a capacidade de expressar ideias e sentimentos mediante a fala, apesar de manter suas habilidades intelectuais (GARCÍA, 1998).

estabelecidas as raízes clínicas na área do traumatismo craniano para a observação atual de que muitos infantes com TA manifestam déficits “específicos” em vez de déficits globais ou “generalizados”. Gall argumentava que era essencial descartar outras condições debilitantes, como o retardo mental ou a surdez, que poderiam comprometer o desempenho do paciente, dando origem ao componente de “exclusão” das atuais definições de TA (FLETCHER et al., 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, estudos como os de Strauss, Werner e Lehtinen levaram diretamente ao surgimento de uma categoria geral de TA como um campo reconhecido formalmente. Seus estudos interessavam-se em comparar o comportamento de alunos cujo retardo era associado a lesões cerebrais conhecidas com o de alunos cujo retardo não era associado a comprometimentos neurológicos, mas supostamente tinha uma natureza familiar.

Tais pesquisadores observaram padrões semelhantes de comportamento e de desempenho em alunos com inteligência média que tinham transtornos comportamentais e de aprendizagem, concluindo que TA podem não ser causadas por outras condições debilitantes. Já no início do século XX, vários estudos contribuíram para um grupo de observações que ajudou a definir um tipo singular de dificuldade de aprendizagem em adultos e infantes – com um quadro específico ao invés de geral, e diferente dos transtornos associados a deficiências sensoriais e inteligência abaixo da média (FLETCHER et al., 2009).

Os transtornos da aprendizagem começaram, efetivamente, a serem designados como transtornos, inicialmente, por volta de 1968, nos Estados Unidos, onde foi identificado que cerca de metade dos alunos que recebiam educação especial era acometida por TA. Em 1977, normas federais americanas organizavam os diferentes tipos de transtornos da aprendizagem em sete áreas: (1) compreensão da escuta (linguagem receptiva); (2) expressão oral (linguagem expressiva); (3) habilidades básicas de leitura (decodificação e reconhecimento de palavras); (4) compreensão leitora; (5) expressão escrita; (6) cálculos matemáticos; e (7) raciocínio matemático. Esses transtornos podiam aparecer concomitantemente entre si e, igualmente, com déficits em habilidades sociais, transtornos emocionais e transtornos da atenção (FLETCHER et al., 2009).

As condições citadas referiam-se a transtornos específicos de aprendizagem, por meio dos quais o indivíduo apresentava dificuldade em uma área específica do conhecimento (podendo o mesmo indivíduo apresentar mais de um transtorno específico), conforme será abordado mais detalhadamente a seguir.

2.3.1. Transtornos específicos da aprendizagem

Os transtornos específicos de aprendizagem referem-se a condições em que o indivíduo apresenta dificuldade de compreensão ou no desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas a uma determinada área, tais como a linguagem oral e/ou escrita ou a matemática. Conforme salienta Ohlweiler (2006), os transtornos da aprendizagem têm origem já nos estágios iniciais do desenvolvimento, não sendo, portanto, adquiridos ou decorrentes de estimulação inadequada. Nessa perspectiva, “os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares compreendem grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares” (OHLWEILER, 2006, p. 128).

Isto posto, a mesma autora destaca como principais transtornos da aprendizagem: transtornos de leitura, transtornos da matemática (discalculia), transtornos da escrita relacionados à ortografia e à caligrafia. Para melhor compreensão deles, é importante a caracterização de cada um considerando sua etiologia (possíveis causas), sua descrição pormenorizada (diagnóstico), bem como escrita; e ainda as demandas pedagógicas deles decorrentes.

2.3.1.1. Dislexia

A palavra “dislexia” vem do grego e significa “dificuldade com as palavras”. A dislexia pode ser classificada em dois tipos: dislexia do desenvolvimento, que é uma condição inata, e dislexia adquirida, quando a pessoa perde a habilidade de ler e de escrever como resultado de uma lesão no cérebro causada por traumatismo ou por uma doença, como um acidente vascular cerebral (AVC) (PINHEIRO; CABRAL, 2017). Neste trabalho, será abordada apenas a dislexia do desenvolvimento, um

transtorno específico de aprendizagem que acomete indivíduos desde o início da fase escolar, mais especificamente no processo da alfabetização, quando usualmente é identificada por trazer diversos prejuízos à aprendizagem.

Os primeiros estudos sobre o que hoje se entende por dislexia foram desenvolvidos durante a década de 1920, por Samuel Orton, que ampliou o estudo dos transtornos da aprendizagem com estudos clínicos para testar a hipótese de que os déficits nessa habilidade eram decorrentes de um retardo ou de uma incapacidade do hemisfério cerebral esquerdo para estabelecer dominância quanto às funções da linguagem. Em sua concepção, os alunos portadores de transtornos da leitura tendiam a trocar letras como b/d e p/q, e palavras como *saw/was* e *not/ton*, pela falta de dominância do hemisfério esquerdo no processamento de símbolos linguísticos (FLETCHER et al., 2009).

De acordo com Rodrigues e Ciasca (2016), a dislexia é entendida como uma desordem neurobiológica que compromete a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, chegando a atingir cerca de 3 a 10% dos escolares. Caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência), no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração, como resultado de déficit no processamento fonológico, normalmente abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas. Problemas na compreensão e reduzida experiência de leitura normalmente são as consequências secundárias desse transtorno. Complementando, Cândido (2013) explica que se trata de um transtorno da aprendizagem caracterizado por dificuldades em ler, interpretar e escrever, cuja causa tem sido pesquisada com a forte tendência de relacionar sua origem à genética e à neurobiologia.

Moura (2013) relata que os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, resultando em falhas nas conexões cerebrais. Essas falhas refletem no processo de leitura, e eles apresentam dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilar as palavras. No mesmo sentido, Caldeira e Cumiotto (2004) explicam as diferentes formas de manifestação da dislexia, classificando-a em acústica, visual e motriz:

A dislexia se apresenta de diferentes formas de dificuldades e de linguagem, onde são frequentes os problemas de leitura e de escrita. Existe a Dislexia Acústica que se manifesta na insuficiência para diferenciar os sons, ocorrendo omissões, distorções, transposições ou substituições dos fonemas; Dislexia

Visual, manifesta-se na confusão de letras com semelhança gráfica. [...] e Dislexia Motriz, que é manifestada no campo visual, provocando retrocessos e principalmente intervalos mudos ao ler. (CALDEIRA; CUMIOTTO, 2004, p. 130).

Pessoas com dislexia apresentam dificuldade de relacionar a linguagem escrita com a linguagem falada, o que pode manifestar-se em diferentes graus, sendo que, enquanto um aluno pode ter uma dislexia leve, outro poderá apresentar um comprometimento mais severo (PINHEIRO; CABRAL, 2017). De acordo com o DSM-5 (2014)⁴, o diagnóstico da dislexia supõe a identificação de pelo menos um dos seguintes sintomas: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido – ainda que leia com precisão, não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido; dificuldade na ortografia, sendo identificados, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes; dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza.

Infere-se, portanto, que a pessoa com dislexia encontra dificuldades para apreender e analisar as unidades fonológicas (sílabas, rimas e fonemas) que constituem as palavras faladas e então construir representações precisas dessas unidades sonoras no cérebro. Consequentemente, terá dificuldades ao identificar e mapear os grafemas das palavras escritas e de associá-los aos seus fonemas correspondentes, a fim de estabelecer o sistema de decodificação para a conversão de palavras escritas em palavras faladas. Por sua vez, isso a impedirá na construção de representações fonológicas e ortográficas completas e organizadas das palavras, para que elas sejam identificadas automaticamente, ou seja, rápida e precisamente, mostrando compreensão das sentenças e textos lidos.

⁴ O DSM-5, em inglês: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou, em português: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, é uma espécie de “*vade-mécum*” para profissionais da área da saúde mental que relaciona e classifica diferentes categorias de transtornos, afecções e aflições mentais, bem como os critérios para identificação e diagnóstico desses, objetivando, para além disso, contribuir para o delineamento de um plano de intervenção, bem como para os cuidados necessários ao bem-estar das pessoas acometidas por tais categorias. Acrescenta-se que a primeira versão do DSM foi publicada pela APA - *American Psychiatric Association* ou Associação Americana de Psiquiatria em 1952 e a versão mais recente, DSM-5 (1ª ed), em 2013.

2.3.1.2. Disgrafia

De acordo com Torres e Fernandez (2001), a palavra disgrafia deriva, etimologicamente, dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), constituindo uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia. Assim, pode-se observar a disgrafia como o transtorno da expressão da escrita abaixo do nível esperado para idade cronológica, inteligência e escolaridade. Tal transtorno pode ser classificado em dois tipos: a perceptiva, quando não consegue fazer a relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases; e a motora ou discaligrafia, quando consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever (MARTINS et al., 2013).

A pessoa com disgrafia apresenta dificuldades no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável e, conseqüentemente, ilegível. Trata-se de uma perturbação da escrita no que diz respeito ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado, estando relacionadas às dificuldades motoras e espaciais. As prováveis causas para o desenvolvimento da disgrafia envolvem os distúrbios da motricidade fina e da motricidade ampla, distúrbios de coordenação visomotora, deficiência da organização têmporo-espacial, os problemas de lateralidade e de direcionalidade e, por fim, o erro pedagógico (CINEL, 2003).

A disgrafia pode ser considerada, dessa maneira, um transtorno essencialmente motor, no qual o indivíduo encontra dificuldade no traçado das letras, geralmente em decorrência de atrasos psicomotores que influenciam a capacidade de executar os movimentos necessários para a grafia das letras e números. Tal transtorno demanda, portanto, um trabalho motor no sentido de reduzir tais dificuldades, favorecendo assim um melhor aprendizado da escrita.

2.3.1.3. Disortografia

Etimologicamente, a palavra disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio)

+ “orto” (correto) + “grafia” (escrita), constituindo uma dificuldade manifestada por um conjunto de erros da escrita que afeta a palavra, mas não o seu traçado ou grafia (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001). Em termos conceituais, o Transtorno Específico da Escrita, ou disortografia, é uma alteração na planificação da linguagem escrita, que causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, apesar de o potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo estarem adequados para a idade. Compreende um padrão de escrita que foge às regras ortográficas estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua (FERNÁNDEZ, 2010).

Valeriano (2011, p. 83) define disortografia como a “dificuldade de fazer uma associação entre os fonemas (som das letras) e os grafemas (escrita das letras)”. Segundo o autor, as trocas de letras são normais no período de alfabetização, quando a relação entre palavra impressa e sons não está totalmente dominada, ocorrendo a disortografia, quando há confusões de letras, sílabas e fonemas já conhecidos. Essa dificuldade pode ou não estar associada a trocas na fala desses mesmos fonemas. A disortografia caracteriza-se, na concepção de Gonçalves e Crenitte (2014), pelas trocas ortográficas e confusões com as letras, não implicando a diminuição da qualidade do traçado das letras. Importante frisar que essas trocas são normais nas primeiras séries do ensino fundamental porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada. Desse modo, após estas séries, se as trocas ortográficas persistirem repetidamente, é importante que o professor esteja atento já que pode se tratar de uma disortografia oriunda, inclusive, de uma dislexia.

Importante assinalar que nem sempre a troca de letras ou a escrita ortograficamente incorreta é sinal de um transtorno como a disortografia ou mesmo uma dislexia. Muitas vezes, trata-se apenas de etapas comuns no processo de alfabetização. Entretanto, quando esta dificuldade persiste, mesmo após o indivíduo ser considerado alfabetizado, há de se atentar para a possibilidade de que o mesmo seja acometido pelo transtorno de disortografia, ou mesmo a dislexia, promovendo, então, estratégias pedagógicas que possam ajudá-lo a minimizar os impactos desse transtorno em sua aprendizagem.

De acordo com Valeriano (2014), a disortografia pode manifestar-se, por exemplo, com troca de letras que se parecem sonoramente (faca/vaca), adição de sílabas (ventilador/“ventitilador”), omissões (cadeira/“cadera”), fragmentações (“en

saiar”), substituição de “r” por “rr”, entre outras. Todavia, reitera-se que nem sempre essas dificuldades estão relacionadas ao transtorno, podendo ser decorrentes de falhas no processo de alfabetização. De todo modo, é importante que o educador esteja atento aos sinais e possa encaminhar o aluno para o correto diagnóstico.

2.3.1.4. Discalculia

O termo discalculia foi referido, primeiramente, por Kosc em 1974, por meio de um estudo pioneiro sobre um comprometimento cognitivo relacionado às habilidades matemáticas. Nesse estudo, o pesquisador define discalculia ou a discalculia de desenvolvimento como uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, com origem em desordens genéticas ou congênitas naquelas partes do cérebro que são um substrato anatômico-fisiológico de maturação das habilidades matemáticas.

É válido ressaltar que a discalculia pode se manifestar sob diferentes combinações, inclusive associadas a outros transtornos da aprendizagem como dislexia ou déficit de atenção e hiperatividade. Pode ainda ser classificada em: discalculia verbal (dificuldades em nomear quantidades matemáticas, os números, os termos e os símbolos); discalculia practognóstica (dificuldades em enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens); discalculia léxica (dificuldades na leitura de símbolos matemáticos); discalculia gráfica (dificuldades na escrita de símbolos matemáticos); discalculia ideognóstica (dificuldades em fazer operações mentais na compreensão de conceitos matemáticos); e discalculia operacional (dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos) (BERNARDI; STOBBAUS, 2011).

Assim colocado, a discalculia trata-se, portanto, de um transtorno da aprendizagem no campo da matemática, ou, como definido no DSM-5:

Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. (APA-DSM-5, 2014, p. 67).

Obviamente, nem toda dificuldade com a matemática implica no diagnóstico de discalculia. Muitas vezes, tais dificuldades podem estar relacionadas a lacunas na aprendizagem da matemática, as quais precisam ser sanadas tendo em vista constituir requisito para aprendizagens mais complexas. Entretanto, é importante observar até que ponto elas são apenas fruto de lacunas no processo de aprendizagem ou podem caracterizar um transtorno e, nesse caso, merecendo diagnóstico e acompanhamento especializado.

De acordo com Romagnolli (2008), a pessoa com discalculia apresenta dificuldades frequentes com os números, confundindo os sinais: +, -, ÷ e x; problemas de lateralidade e falta de senso de direção (norte, sul, leste e oeste); dificuldade em identificar qual de dois números é o maior. Apresenta ainda dificuldade com tabelas de tempo e aritmética mental; tempo conceitual e elaboração da passagem do tempo; verificar a mudança nos dias da semana e ler relógios analógicos; compreender o planejamento financeiro ou incluí-lo no orçamento; estimar a medida de um objeto ou de uma distância; apreender e recordar conceitos matemáticos, regras, fórmulas e sequências matemáticas; manter a contagem durante jogos; atividades que requerem processamento de sequências, tal como etapas na dança, na prática de alguns esportes ou, ainda, na leitura, na escrita e nas coisas que sinalizam listas.

De igual modo, na discalculia, Bastos (2006, p. 202) assinala que:

Os sintomas encontrados com mais frequência são: 1) erro na formação de números, que frequentemente ficam invertidos; 2) dislexia; 3) inabilidade para efetuar somas simples; 4) inabilidade para reconhecer sinais operacionais e para usar separações lineares; 5) dificuldade para ler corretamente o valor de números com múltiplos dígitos; 6) memória pobre para fatos numéricos básicos; 7) dificuldade de transportar números para local adequado na realização de cálculos; 8) ordenação e espaçamento inadequado dos números em multiplicações e divisões.

Em complemento, Romagnolli (2008) afirma que a discalculia costuma levar o sujeito a problemas com os cálculos mesmo quando utiliza o recurso da calculadora. E faz isso em função das dificuldades que ele apresenta no processo da alimentação nas variáveis, chegando, em casos extremos, a uma fobia da matemática e de quaisquer dispositivos matemáticos, como as relações com os números.

O acompanhamento adequado em casos como a discalculia (ou ainda

àqueles ligados à linguagem, como a dislexia, disortografia, disgrafia) é essencial para minimizar os impactos desses transtornos, não só na vida acadêmica, como na vida do indivíduo de uma forma geral. Para tanto, faz-se necessário o encaminhamento o mais precocemente possível para o diagnóstico, bem como o acompanhamento adequado por meio da atuação de equipe multidisciplinar (professores, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos), de modo a ajudar o aluno a superar suas dificuldades e encontrar êxito em sua aprendizagem matemática.

Isso posto, a seguir, serão abordados outros três transtornos, considerados mais comuns, ou seja, com maior frequência nas salas de aula, os quais não são específicos de aprendizagem, mas que acabam por dificultá-la. Eles estão no rol dos chamados transtornos gerais do desenvolvimento (TGD), entre os quais destacam-se o transtorno do espectro autista, o transtorno do déficit de atenção e o transtorno do déficit de atenção e/com hiperatividade.

2.3.2. TRANSTORNOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

Alguns transtornos não são considerados especificamente transtornos da aprendizagem, mas, sim, Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD), os quais podem dificultar a aprendizagem em razão de suas características. Entre estes, merecem destaque o Transtorno do Espectro autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em ambos os casos, as características peculiares do transtorno podem interferir na aprendizagem, ainda que não, necessariamente, envolva um déficit cognitivo que possa impedi-la. Nessa perspectiva, no TEA, por exemplo, a dificuldade de comunicação e a interação social podem constituir elementos dificultadores. Já no TDAH, a dificuldade de manter a atenção, a agitação, a impulsividade e a dificuldade de organização na execução de tarefas podem também dificultar a aprendizagem. A seguir, são brevemente apresentadas as principais características desses transtornos.

2.3.2.1. Transtorno do Espectro Autista

Etimologicamente, “o termo autismo vem do grego ‘*autós*’ que significa ‘de

si mesmo” (VARGAS, 2014, p. 163), tendo sido esse termo incluído na literatura psiquiátrica em 1906. Inicialmente, o transtorno era relacionado à psicose, sendo-lhe atribuídas questões como frieza afetiva dos familiares ou mau relacionamento entre mãe e filho. Somente a partir das décadas de 1970-1980 que o autismo deixa de ser concebido como um tipo específico de psicose (VARGAS, 2014). Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como uma desordem do neurodesenvolvimento, caracterizada por déficits na comunicação social e presença de padrões de comportamento repetitivos. Como uma condição usualmente crônica, o TEA normalmente requer atenção de equipes interdisciplinares por afetar o desenvolvimento de forma global (ARAUJO; VERAS; VARELLA, 2019).

Para Vargas (2014), ainda que o transtorno autista seja associado a diversos problemas neurológicos/neuroquímicos, não há nenhum exame capaz de determinar sua origem. Nessa perspectiva, seu diagnóstico é feito basicamente por meio de avaliação do quadro clínico, sendo o diagnóstico precoce importante para viabilizar a intervenção educacional adequada.

Em linhas gerais, pode-se caracterizar Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do desenvolvimento que prejudica principalmente a capacidade comunicativa, cujos sintomas podem variar quanto ao tipo e nível de gravidade. Assim, o autismo pode acarretar desde dificuldade de comunicação e/ou interações sociais até a manifestação de movimentos repetitivos.

Importante salientar que o TEA abrange os distúrbios do neurodesenvolvimento de origem principalmente genética, que surgem na infância e afetam principalmente a comunicação e a interação social, em diferentes graus, podendo ainda se manifestar por meio de padrões repetitivos de comportamento. A pessoa autista em geral enfrenta grande dificuldade de interação social, bem como para se interessar pelas atividades que o grupo desenvolve, o que acaba por dificultar seu processo de aprendizagem.

Nos termos do DSM-V (APA, 2014, p. 53), o TEA é “um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados”. Entre suas principais características, estão o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério

A), os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B), os quais estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

O diagnóstico do autismo pode ser iniciado a partir da observância de indivíduos que são oralizados e escolarizados, mas que apresentam dificuldades em compreender regras sociais, ironias e que se interessam demasiadamente por poucos tópicos específicos, bem como indivíduos que não desenvolveram a linguagem, que evitam constantemente a presença de pessoas, que apresentem rituais e comportamentos estereotipados constantemente ao longo do dia, e que necessitam de auxílio para se alimentar, se vestir, se banhar, entre outras necessidades básicas. Independente do grau, o TEA requer tratamento por trazer importantes prejuízos para a vida da pessoa e por se constituir como condição crônica (ARAUJO; VERAS; VARELLA, 2019).

O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente no indivíduo autista varia conforme suas características individuais e seu ambiente, sendo que intervenções, compensações e apoio recebido podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Do mesmo modo, as manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. (APA, 2014).

Relvas (2015) relata que há alunos autistas que apresentam inteligência normal e fala adequada, mostrando-se apenas distantes, não gostando de participar de jogos e atividades lúdicas, apresentando padrões de comportamento um tanto rígidos. Concordando, Vargas (2014) defende a importância do olhar para além do espectro, considerando o aluno como singular e único, de modo atento e reflexivo. Assim, o atendimento à pessoa autista deve levar em conta suas características individuais, isso porque há aqueles hipersensíveis a sensações (odores, sons), outros hipossensíveis a movimentos (tendendo a repetir sequências intermináveis), há os que falam pouco, outros com a fala um pouco mais desenvolvida. O importante, nesse sentido, é identificar essas características para planejar estratégias educacionais que considerem essas demandas numa perspectiva inclusiva.

Isso posto, infere-se que o atendimento educacional à pessoa autista precisa levar em conta suas características singulares, as quais definirão suas

demandas em termos pedagógicos e auxiliarão os profissionais a planejar as melhores estratégias pedagógicas e/ou multidisciplinares. Há casos, por exemplo, que a simples definição clara da rotina já pode ajudar o autista, outros em que determinados estímulos devem ser evitados. Faz-se necessário, portanto, conhecer cada caso em sua individualidade a fim de encontrar as melhores formas de atendimento de modo a favorecer o melhor desenvolvimento possível.

2.3.2.2. Transtorno do Déficit de Atenção (TDA)

O Transtorno do Déficit de Atenção, assim como o TEA, também não é considerado um transtorno da aprendizagem, mas, sim, do desenvolvimento. Essa condição, no entanto, pode acabar influenciando a capacidade de aprender por ser a atenção um elemento importante para que a aprendizagem ocorra.

A nomenclatura Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) surgiu pela primeira vez em 1980, no DSM-III, que dividia a doença em dois tipos: TDA com hiperatividade e TDA sem hiperatividade. Na quarta edição do DSM (DSMIV), o nome passou a ser Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), nomenclatura esta mantida no DSM-V (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2009).

Porém, há estudiosos que entendem o Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) de maneira distinta. Nessa perspectiva, Silva (2009) entende que a alteração da atenção é o principal sintoma do TDA, visto que a pessoa apresenta forte tendência à dispersão e, com frequência, apresenta dificuldades em prestar atenção às falas dos outros, distraído-se com facilidade de suas atividades. Enfrenta dificuldades de organização (inclusive, perdendo objetos frequentemente), podendo também apresentar “brancos” durante uma conversa. Costuma cometer erros de fala, leitura e/ou escrita (com omissão de letras, por exemplo).

No mesmo caminho, Rohde et al. relatam que o déficit de atenção pode ocasionar:

[...] Dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar,

ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; e ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias. (ROHDE et al., 2000, p. 7).

Assim, são condições que podem dificultar a aprendizagem escolar da mesma forma como outras áreas da vida. Compreender o transtorno e suas características é fundamental para a definição de metodologias que possam auxiliar o indivíduo a superar os sintomas da desatenção, bem como para o encaminhamento para atendimento especializado.

Como já mencionado, o Transtorno do Déficit de Atenção pode ser acompanhado da Hiperatividade, constituindo assim o TDAH, que será abordado a seguir.

2.3.2.3. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem ocupado grande espaço nas discussões educacionais relativas às dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, ocorrem diagnósticos equivocados por concepções de senso comum de que qualquer indivíduo mais desatento ou agitado seja uma pessoa com TDAH. Faz-se necessário compreender que o diagnóstico do TDAH supõe a observância de uma série de critérios e que demanda um atendimento multidisciplinar (envolvendo médicos, psicólogos, professores, psicopedagogos) no sentido de ajudar o indivíduo a superar as dificuldades impostas pelo transtorno. Além disso, importante destacar que nem sempre o TDAH vem acompanhado de dificuldade de aprendizagem, ainda que tal dificuldade seja o que muitas vezes leva ao encaminhamento do aluno e diagnóstico.

Considerado um problema neuropsiquiátrico, de origem provavelmente hereditária, o TDAH manifesta-se geralmente antes dos sete anos de idade, podendo persistir até a idade adulta. Tem como principais manifestações a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007). Já Freitas (2014, p. 131) define o TDAH como “uma síndrome ligada ao desenvolvimento neurobiológico que interfere diretamente no comportamento”, que desequilibra os mecanismos de atenção e memória, muito utilizados na aprendizagem. Nos termos do DSM-V, o TDAH pode assim ser definido:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (APA, 2014, p. 32).

Diferentemente do TDA, a pessoa com TDAH apresenta, além da desatenção, sintomas de hiperatividade e/ou impulsividade. Nos termos do DSM-V, o TDAH pode manifestar-se em três subtipos: o predominantemente desatento, o predominantemente hiperativo/impulsivo e o combinado (em que o indivíduo apresenta concomitantemente sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade).

A análise dos critérios para diagnóstico do TDAH envolve a análise da frequência, intensidade, amplitude (persistência em mais um contexto) e duração (pelo menos seis meses) da tríade sintomática desatenção-hiperatividade-impulsividade. Entre os comportamentos que sinalizam desatenção, podem-se citar: mudanças frequentes de assunto, falta de atenção no discurso alheio, distração durante conversas, desatenção ou não cumprimento de regras em atividades lúdicas, alternância constante de tarefas, além de relutância no engajamento de tarefas complexas que exijam organização (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Já em relação à hiperatividade, constituem sinais a movimentação diurna e noturna (durante o sono) de forma excessiva, dificuldade em ficar sentado, enquanto a impulsividade envolve o agir sem pensar, mudança de atividades, dificuldade de organizar trabalhos, necessidade de supervisão e dificuldade de o sujeito esperar sua vez em atividades lúdicas ou em situações de grupo (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Para o diagnóstico do TDAH, estes sintomas devem acarretar prejuízos significativos no desenvolvimento do indivíduo (critério funcional), estar presentes em pelo menos dois ambientes/situações (critério contextual) e ocorrer antes dos sete anos (critério temporal, um marcador não excludente). A relação entre desatenção, hiperatividade e impulsividade, no transcorrer dos últimos seis meses, resultam no diagnóstico do indivíduo, considerando os diferentes subtipos de TDAH (SANTOS;

VASCONCELOS, 2010).

Estima-se que a prevalência mundial do TDAH seja de aproximadamente 5,3%, sendo sua etiologia multifatorial, uma vez que a manifestação de seus sintomas consiste na combinação de fatores: genéticos, ambientais, sociais, culturais, além de alterações na estrutura e/ou funcionamento cerebral (CASTRO; LIMA, 2018). O diagnóstico do TDAH requer a identificação de comportamentos específicos, presentes em mais de um contexto, como na escola, em casa ou em ambientes sociais, bem como esses comportamentos devem acarretar um comprometimento clinicamente importante do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. As principais dificuldades apresentadas pela pessoa com TDAH incluem manter a atenção concentrada, esforçar-se de forma persistente e manter-se vigilante. Embora possam estar presentes em ambientes pouco restritivos (espaços físicos amplos e abertos), essas dificuldades ficam mais evidentes em situações que requerem atenção por longos períodos de tempo e durante a realização de tarefas repetitivas, como ocorre na escola, mais especificamente dentro das salas de aula (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007).

No entendimento de Freitas (2014), o diagnóstico do TDAH merece uma avaliação cuidadosa, observando-se sinais como a duração, a frequência e a intensidade dos sintomas, assim como o grau de prejuízo causado por esses. As pessoas com TDAH apresentam sinais de desatenção acima do esperado, com dificuldade em focar nos assuntos apresentados pelo professor, especialmente no que se refere a detalhes, deixando de fazer tarefas importantes da vida escolar diária. Em relação à hiperatividade, apresenta dificuldade em permanecer muito tempo em um mesmo local e em ficar sentado no mesmo lugar. O simples “ficar quieto” gera muito estresse. Suas ações motoras geralmente são agitadas e rotativas, a fala é, muitas vezes, acelerada e constante, apresentando dificuldade em manter silêncio ou para respeitar a fala do outro.

O DSM-V, ao elencar as consequências funcionais do transtorno, menciona que o TDAH está associado à redução do desempenho escolar e, no caso de indivíduos adultos, a dificuldades profissionais (desempenho, assiduidade), ampliando a possibilidade de desemprego, além de dificuldades nos relacionamentos interpessoais. Além disso, pessoas com TDAH têm maior propensão a sofrer

acidentes, inclusive de trânsito. Frequentemente, sua dificuldade em manter a atenção em tarefas prolongadas é confundida com preguiça ou irresponsabilidade, levando o indivíduo a sofrer rejeições inclusive no convívio familiar.

Ainda segundo o DSM-V, a pessoa com TDAH enfrenta dificuldades de manter a atenção por muito tempo e manifesta comumente comportamentos impulsivos, com uma agitação acima do esperado, dificuldades de organização e em realizar tarefas do início ao fim. Isso pode dificultar sua aprendizagem, o que não quer dizer que a pessoa apresente necessariamente algum déficit cognitivo.

Assim notado, afirma-se sobre a necessidade do adequado diagnóstico e encaminhamento do aluno com TDAH para um acompanhamento multidisciplinar apropriado, que inclua trabalho psicoterápico e psicopedagógico, os quais possibilitam o desenvolvimento de estratégias para melhor organização e execução de suas tarefas e, quando necessário, associar àqueles o tratamento medicamentoso. A principal função do uso de medicamentos é a adequação da produção dos hormônios neurotransmissores responsáveis pela concentração da atenção e do controle motor, estabelecendo aí a diminuição da inquietação e da impulsividade. Sem dúvida, tais ações podem ampliar as possibilidades, em muitos casos, de o indivíduo levar uma vida habitual, inclusive deixando de enfrentar grandes dificuldades no processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM

Tendo em vista figurar entre os objetivos desta pesquisa o de verificar se as ações pedagógicas propostas para a aprendizagem dos alunos com NEE, sobretudo aqueles com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, no âmbito do IFG, são inclusivas ou integrativas, julga-se pertinente tecer alguns esclarecimentos acerca da educação inclusiva.

Para tanto, este capítulo ocupa-se, inicialmente, de apresentar a trajetória da educação inclusiva numa perspectiva histórica, desde a segregação social da pessoa com deficiência até os pressupostos da inclusão escolar. Em seguida, aborda-se a fundamentação legal da inclusão escolar em nível nacional, ancorada em documentos de abrangência mundial como, por exemplo, a Declaração de Salamanca.

Discutem-se, ainda, as condições necessárias para a efetivação da inclusão escolar por acreditar que essa não se faz mediante decreto, mas supõe um mínimo de estrutura necessária em termos de acessibilidade, recursos pedagógicos e de formação docente. Além disso, buscou-se elucidar alguns aspectos relacionados à inclusão escolar do aluno com transtorno e/ou dificuldades de aprendizagem.

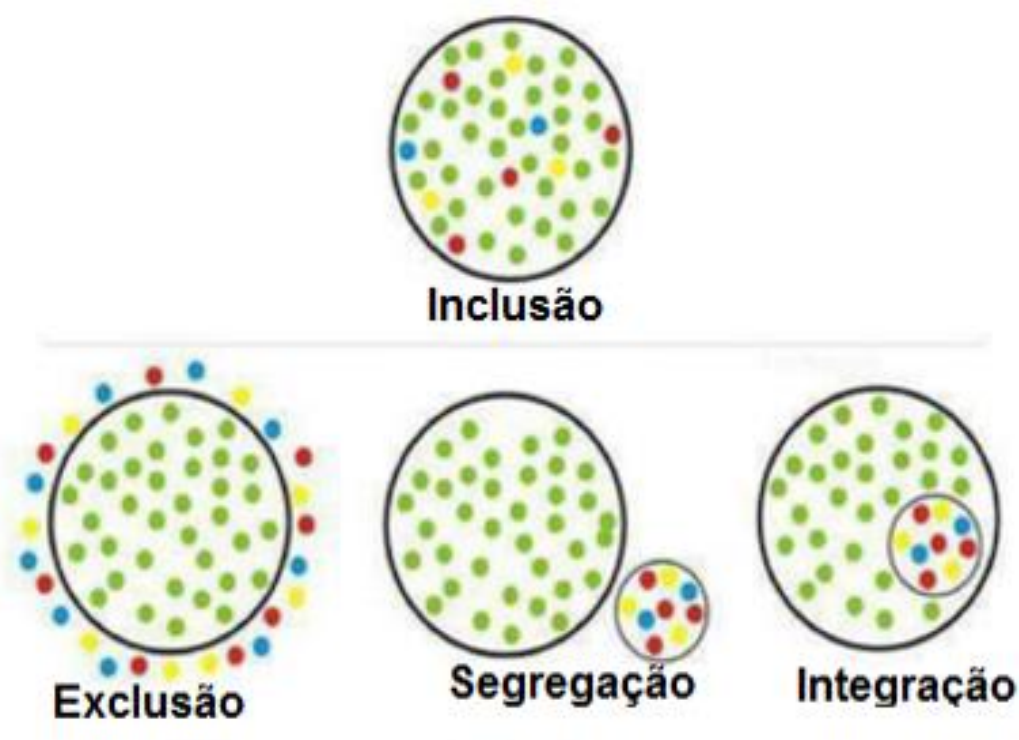
3.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A história da educação especial reporta à história da deficiência como forma de melhor compreender por que as pessoas com deficiência foram, ao longo da história, afastadas do convívio social. A trajetória das pessoas com deficiência (PcD) é marcada pela exclusão, não sendo, por muito tempo, consideradas pertencentes à sociedade (BUCCIO, M.; BUCCIO, P., 2008). Elas existem, entretanto, desde os primórdios da humanidade, pois sempre houve pessoas que nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram, ao longo da história, alijadas da sociedade ou rotuladas como estorvo ou “coitadinhas” (NEGREIROS, 2014).

A trajetória do atendimento educacional à PcD passa por algumas etapas,

desde o processo de exclusão até o direito de inclusão escolar. Campos e Martins (2008, p. 223) relatam que, “no decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades”. Segundo Sasaki (1997), em todas as culturas, a sociedade passou por diversas fases no que se refere às práticas sociais relacionadas à pessoa com deficiência: começando pela exclusão social, passando pelo atendimento segregado dentro de instituições, até a prática da integração social e recentemente a adoção da filosofia da inclusão social. A figura abaixo ilustra a diferença entre os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão escolar:

Figura 4: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2021).

A exclusão refere-se à separação da PcD da sociedade, em um período marcado pela rejeição. Conforme assevera Silva (2009), na Idade Média, a sociedade, frequentemente sob influência do catolicismo, considerava que a deficiência decorria

da intervenção de forças demoníacas e, nesse contexto, a pessoa com deficiência era associada à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria. Por outro lado, ainda na Idade Média, essas pessoas começam a se tornar destinatárias da “caridade” de religiosos e alguns nobres, perdurando, simultaneamente, a “piedade”, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens e que sua reclusão era necessária à segurança da sociedade. Essa exclusão ocorria por meio da fundação de albergues e hospícios, muitos ligados a organizações religiosas, onde essas pessoas viviam em situação de degradação, abandono e miséria.

A partir do século XVI, conforme relata Mendes (2006), inicia-se um movimento pela educação da PcD, entretanto, essa ocorria basicamente em instituições especializadas, sendo marcada por um atendimento sobretudo custodial. A segregação da PcD, pautada pelo paradigma da institucionalização, fundamentava-se, conforme Batalha (2009, p. 1067), na ideia de que a PcD estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e, por conseguinte, a sociedade estaria protegida dela. Até os dias atuais, tal argumento ainda é usado, sobretudo o da “melhor proteção” da pessoa com deficiência como justificativa para sua institucionalização ou segregação em instituições especializadas.

De acordo com Blanco (2003), na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, inicia-se a fase denominada integração, quando a pessoa com deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Sanches e Teodoro (2006, p. 66) explicam que “a integração escolar retirou [os alunos] em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular)”. Inicia-se então um movimento pela tentativa de inserir a PcD no convívio social, inclusive em ambientes educacionais, considerando que tal convívio seria não só necessário ao seu desenvolvimento quanto favoreceria mudanças na sociedade.

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais

normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006, p. 388).

Entretanto, este acesso era restrito àqueles que, de algum modo, conseguiam adaptar-se à escola regular, voltando assim para o aluno a responsabilidade para o sucesso da integração. Segundo Mantoan (1997), o sucesso da integração dependeria do aluno, isto é, de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Apesar de representar um avanço por questionar os paradigmas da exclusão e da segregação, a integração mantém a PcD à margem da sociedade, concedendo certos benefícios àqueles que mais se aproximassem do considerado “normal” ou se mostrassem capazes de conviver em sociedade. Aqueles que não demonstrassem tal capacidade de adaptação permaneceriam em escolas ou salas especiais.

Os movimentos pela inclusão escolar surgem ao final da década de 1980, pautando-se pela compreensão de que as diferenças devem ser contempladas pelas instituições de modo que todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar. Como bem defende Mantoan (2006), o mote da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. A educação inclusiva pressupõe uma forma de organização escolar de modo a atender a todos os alunos, sem distinção:

A ideia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. (MENDES, 2006, p. 393).

De acordo com Mittler (2003), o processo de inclusão envolve a reforma e a reestruturação das escolas como um todo, visando assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. A proposta da inclusão escolar é garantir o acesso e a participação de todos os alunos nas oportunidades oferecidas pela escola, impedindo

toda forma de segregação e isolamento.

A inclusão escolar pressupõe que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que essa possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida, equiparando oportunidades de modo a construir uma sociedade para todos (SASSAKI, 1997). Ou seja, na proposta inclusiva, a escola deve oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, de modo indistinto, respeitando a diversidade discente. Para tanto, a homogeneização dá lugar à individualização do ensino, sendo que os objetivos, a sequência, a ordenação dos conteúdos, bem como o processo de avaliação e a organização do trabalho escolar devem contemplar os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

No mesmo sentido, Martins et al. (2008, p. 19) acrescentam que esse movimento busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade e para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos. Conforme Mantoan (2003, p. 19), o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

Diversos dispositivos legais asseguram o direito da pessoa com necessidades educacionais específicas à educação, corroborando a defesa de Mantoan (2003) de que todos os alunos devam ter acesso ao ensino em escolas regulares. A seguir, apresentam-se os principais instrumentos legais que estabelecem o direito à inclusão escolar.

3.2. A INCLUSÃO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA LEGAL

Entre os grandes movimentos que marcaram a história da educação inclusiva, pode-se destacar, principalmente, o Congresso de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em Barcelona, na Espanha, em 1994. Na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, reuniram-se governos e personalidades de destaque no cenário educacional de todas as partes do mundo, sendo produzidos como resultado dois importantes documentos: a Declaração a Mundial e um Marco de Ação nos quais os

governos presentes se comprometiam a garantir uma educação básica de qualidade para infantes, jovens e adultos” (NOGUEIRA, 2004).

A Declaração de Salamanca (1994), considerada um dos principais documentos mundiais relacionados à educação inclusiva, teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O documento estabelece o direito fundamental de toda pessoa à educação, bem como a oportunidade de atingir metas e nível adequado de aprendizagem, considerando suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Para tanto, determina que os programas educacionais devem ser implementados considerando a vasta diversidade de tais características e necessidades.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, declara que as PcD têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

No Brasil, a educação inclusiva ancora-se em diversos dispositivos legais, além das convenções internacionais em que o Brasil figura como signatário. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, em seu artigo 205, coloca a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já o seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, sendo dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Após a Constituição Federal, outro importante documento apresenta avanços no campo da educação inclusiva: a LDB n.º 9394/96, que dedica seu Capítulo V às garantias e deveres referentes à educação especial. Em seu artigo 58, a LDB define a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assegura a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial sempre que necessário.

Em 1999, o Decreto n.º 3.298 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Na mesma linha, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, em seu artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

A mesma resolução caracteriza os alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que apresentarem no processo educacional: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, sejam vinculadas a uma causa orgânica específica ou ainda relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. A lei abarca, dessa maneira, o direito do aluno com dificuldades de aprendizagem ou transtornos da aprendizagem à educação inclusiva, na rede regular de ensino, inclusive contando com atendimento educacional especializado.

Em 2003, é implementado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. No ano de 2004, o Decreto n.º 5.296/04 estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às PcD ou com mobilidade reduzida.

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das PcD na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada–BPC. Ainda em meados de 2007, criou-se a Política Nacional de

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento cujo objetivo foi “fundamentar a política nacional educacional e enfatizar o caráter de processo da inclusão educacional, indicando como ponto de partida a educação especial e como ponto de chegada a Educação Inclusiva (GIL, 2007).

Mais tarde, o Decreto n.º 7.611/2011 dispõe sobre o AEE e apresenta como seus principais objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Em 2013, por meio da Lei n.º 12.796/2013, que altera a Lei n.º 9.394/1996, busca-se assegurar o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Todos os dispositivos legais no sentido de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação constituem avanços significativos, mas não garantem, por si só, sua efetivação. Para que a inclusão escolar seja efetivada, é importante que se reconheça que cada ser humano é diferente, singular e único, além de se ofertar condições mínimas para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento desses alunos na escola. A seguir, discutem-se as principais condições necessárias à efetivação da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem.

3.3. AS CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A mera inserção da PcD em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Para que a inclusão escolar seja efetivada, toda a escola precisa manifestar o caráter inclusivo em todas as dimensões de seu funcionamento, de modo que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam não só matriculados,

mas também acolhidos (OMOTE, 2004, p. 6). A inclusão escolar, apesar de positiva, pode também ser uma faca de dois gumes, que tanto pode contribuir com o crescimento de todos, como também ser motivo de sofrimento de muitos, se não estiver bem estruturada (MINETTO, 2008).

De acordo com essa perspectiva, a deficiência não está no indivíduo, mas na relação entre seus impedimentos de longo prazo e as barreiras existentes no ambiente. Esse novo conceito fundamenta a inclusão, que concebe a educação como um direito que prevê não somente a garantia à presença de todas as pessoas na escola, mas também à acessibilidade, ou seja, à eliminação dos obstáculos que impedem a plena participação dos estudantes (SOUZA, 2020)⁵.

Crochík et al. (2009) asseveram que uma escola que tenha alunos com deficiência, mas que não faça as alterações necessárias nos métodos de ensino e de avaliação no ambiente físico e, sobretudo, na atuação de docentes, discentes e funcionários da escola, seria pouco inclusiva. Para os autores, a inclusão escolar precisa vislumbrar o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais de cada aluno, evitando todo tipo de discriminação.

A realidade educacional marcada por salas de aulas superlotadas, instalações físicas inadequadas, quadro de profissionais cuja formação deixa a desejar põem em xeque a ideia de inclusão como política de educação especial. Tais condições acabam por distorcer a perspectiva de um direito assegurado por documentos legais, negando aos alunos com necessidades educacionais especiais assumir seu espaço como ser humano no contexto educacional e social, em decorrência de uma precária estrutura de implementação da gestão inclusiva dessas instituições, distanciando cada vez mais o direito de oportunizar a todos os estudantes uma educação de qualidade (ARCELINO; NORBETO; TORRES, 2013).

Na mesma direção, Cunha (2015, p. 69) destaca que “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento de aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”. Ou mesmo, conforme Mantoan (2003, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar [a todos] indistintamente”. Assim, uma escola

⁵ SOUZA, Leigh Maria de. Considerações tecidas durante exame de qualificação desta pesquisa, realizada em 18/12/2020.

efetivamente inclusiva é aquela capaz de assegurar a todos os alunos, independente de suas condições e/ou características físicas, sociais, psicológicas, com toda a variedade de aptidões, potencialidades e limitações, o direito à aprendizagem.

A educação inclusiva não se restringe a matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua socialização. Ao contrário, só é possível falar em inclusão escolar quando a escola for capaz de proporcionar o ingresso e a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico. Isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Para tanto, como explica Fávero et al. (2007, p. 32):

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam às necessidades educacionais dos educandos e sem deficiências, mas sem discriminações.

Assim, entre as condições indispensáveis à efetivação do processo de inclusão escolar, a escola precisa contar com condições básicas de acessibilidade, recursos pedagógicos diversificados de modo a atender às diferentes demandas dos alunos, professores capacitados a lidar com a diversidade em sala de aula, inclusive por meio da adoção de estratégias de ensino variadas, pessoal de apoio especializado de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. No Brasil, a maioria das escolas não conta com essas condições, fazendo com que o direito à educação inclusiva muitas vezes fique restrito à esfera legal, não chegando a efetivar-se na prática.

No entendimento de Mendes (2006), a educação inclusiva deve ser: racional, responsável e responsiva, em todas as instâncias da gestão à sala de aula. A autora explica que deve ser racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes, de ampliar as matrículas e não de fechar serviços e construir parcerias; responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias; e responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável, dependendo dos resultados e das avaliações.

Dessa maneira, a inclusão escolar supõe a adoção de estratégias

sistemáticas de avaliação das práticas escolares, dos projetos pedagógicos, da gestão escolar, enfim, de todas as ações que circundam o ambiente escolar, na intenção de favorecer, cada vez mais, o atendimento a todos os alunos de maneira satisfatória. Machado et al. (2006) destacam a importância das adaptações da acessibilidade ao currículo com o objetivo de permitir que o aluno possa frequentar a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais alunos. Fazem parte destas estratégias: proporcionar condições físicas, materiais de comunicação, como, por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoios de intérpretes de Libras e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados, entre outras. Para Mittler (2013, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Trata-se, portanto, de uma escola preparada para receber a todos os alunos, valorizando a diversidade, sendo capaz de flexibilizar-se para atender às demandas específicas ao mesmo tempo em que garante condições amplas de participação em todas as atividades que desenvolve. De acordo com Rodrigues (2006), para tanto, faz-se necessário flexibilizar as práticas pedagógicas, propondo abordagens diferenciadas em relação às concepções e modelos de aprendizagem, de modo a evitar o fomento das desigualdades no campo da educação.

No entender de Crochík et al. (2009, p. 44), “a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa, mas não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas”. Os mesmos autores ressaltam que não basta o acesso das chamadas “minorias” à educação regular, mas é importante a preocupação com a qualidade de ensino para todos os alunos, considerados em sua individualidade.

A inclusão escolar vai além do acesso, implicando condições de

permanência e êxito, considerando que cada aluno é único e apresenta potencialidades e também desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Especificamente no caso dos alunos com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, sua inclusão escolar depende da busca por atendimento de suas demandas específicas, o que certamente passa pela capacitação docente e oferta das condições necessárias à sua aprendizagem.

3.4. DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

Os alunos com transtornos da aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem nem sempre são facilmente identificados, tendo em vista que não apresentam necessariamente alguma deficiência e suas dificuldades são frequentemente rotuladas como desinteresse. Segundo Crochík et al. (2009), alunos com dificuldades de aprendizagem em geral tendem a ser rejeitados por parte dos seus professores. Os autores alertam que os comportamentos menos adequados de alguns alunos e seu aprendizado mais lento podem gerar atitudes desfavoráveis dos professores em relação a eles.

São muitas as hipóteses para que alguns professores manifestem certa resistência em relação aos alunos com transtornos da aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, o sentimento de despreparo ou o desconhecimento de como agir em determinadas situações. Esta pesquisa busca, justamente, propiciar esclarecimentos que possam contribuir nesse sentido.

Segundo Poker (2007), a exclusão de jovens com dificuldades de aprendizagem do sistema educacional é uma realidade, visto que, a cada ano, mais e mais alunos não conseguem atingir nem minimamente os objetivos curriculares esperados para a série em que se encontram. Diante dessa realidade, os alunos com dificuldades de aprendizagem, frequentemente, vagam entre a educação especial e a educação regular, chegando a frequentar salas de recursos para deficientes mentais, programas compensatórios no período oposto ao da aula e até mesmo salas especiais com professores especializados.

Mori (2016) atribui à própria rigidez da escola, com sua organização voltada

à homogeneidade, um dos principais entraves para a inclusão. O autor considera que a ausência de flexibilidade contraposta à necessidade de inclusão de um aluno diferente do ideal frequentemente provoca tensões e desestabiliza a estrutura escolar. Por outro lado, uma prática educativa transformadora exige uma crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada dos recursos e das estratégias para efetivar esses princípios.

A proposta de educação inclusiva pressupõe a disponibilidade de lidar com as diferenças, proporcionando oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos, sem desconsiderar suas características individuais, potencialidades e limitações. Obviamente, para que esse processo tenha sucesso, faz-se necessário que a escola possa contar com determinadas condições em termos de estrutura física, material, além de profissionais capacitados, inclusive a orientar os professores sobre as melhores estratégias a serem adotadas em cada caso.

Para Rafagnin e Rodrigues (2020), um aluno com transtornos da aprendizagem pode ser considerado um aluno com NEE, bem como vários outros alunos portadores de condições diagnósticas permanentes (ou não). Pode ocorrer ainda que um aluno sem transtorno permanente apresente alguma NEE em algum momento de sua vida escolar, como uma aluna gestante ou um aluno com dificuldade em um conteúdo particular, por razões variadas. Segundo os mesmos autores, a educação inclusiva tem por objetivo atender a todos os que, transitória ou permanentemente, apresentem NEE, bem como grupos minoritários da população.

Conforme defende Carvalho (2000), os alunos com distúrbios de aprendizagem não são, conceitualmente, portadores de deficiência, e não devem, sob nenhum pretexto, ser segregados dentro ou fora do ambiente escolar. Ao contrário, é preciso examinar o dinamismo existente entre todos os fatores relacionados às suas dificuldades, sem atribuir unicamente a um deles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno.

Dessa forma, apesar de não manifestar nenhuma deficiência, o aluno com TA ou DA compõe o público-alvo da educação inclusiva, demandando atendimento diferenciado. Poker (2007, p. 176) assevera 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”. Entretanto, as dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como decorrentes de apenas uma causa, mas devem ser consideradas tendo em vista um conjunto de condições extrínsecas e intrínsecas ao sujeito que pode provocar tal problema e que acarreta demandas pedagógicas específicas.

Isso porque, especialmente nos casos de dificuldades de aprendizagem, nem sempre as causas estão relacionadas ao aluno. Lacunas na aprendizagem podem decorrer dos mais variados fatores, inclusive relacionadas a questões pedagógicas. Além disso, é importante considerar que um ambiente escolar inapropriado pode levar até mesmo as mais leves deficiências e/ou dificuldades a se tornarem grandes problemas. Conforme alertam Souza e Silva (2017), uma parcela significativa dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem não conclui a escolaridade obrigatória, contribuindo, dessa forma, para o contínuo insucesso escolar. Tais dificuldades tendem a aumentar na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores e de professores preparados para lidar com essas dificuldades.

Segundo Missio (2017), a grande maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta problemas emocionais associados, além de frequentemente enfrentar problemas familiares e sociais que podem refletir na sua aprendizagem. São situações que a escola nem sempre pode intervir ou modificar, mas pode tentar minimizar e reduzir os danos causados pelo meio, atuando no que lhe cabe do ponto de vista pedagógico.

Nesse sentido, Poker (2007) defende a necessidade de que a escola se adapte às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, organizando-se para atendê-lo da melhor forma possível, proporcionando-lhe oportunidades de pleno desenvolvimento. Segundo a mesma autora:

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. (POKER, 2007, p. 178).

O reconhecimento da diversidade em sala de aula e da necessidade de adotar estratégias de ensino variadas de modo a atingir diferentes perfis de alunos é de suma importância. Para que esses alunos possam avançar em seus processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento, precisam contar com suporte de apoio pedagógico. Assim, as lacunas que apresentam no seu aprender podem ser preenchidas ou minimizadas.

[...] 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. (BARBOSA, 2006, p. 58).

Nem todos os alunos aprenderão um mesmo conteúdo da mesma maneira ou atingirão o mesmo nível de compreensão. De acordo com Rafagnin e Rodrigues (2020), cabe ao professor em sala de aula usar a metodologia/estratégia de ensino que seja melhor para a turma e para os alunos que demandam atendimento individualizado, utilizando-se de diferentes estratégias de ensino e fazendo uso de tecnologias disponíveis na escola. Nessa perspectiva, o professor deve estabelecer objetivos, identificar as habilidades dos alunos, os pré-requisitos existentes (ou não) para a consecução dos objetivos, escolher procedimentos de ensino e assegurar que o aluno tenha compreendido determinado conteúdo para, posteriormente, seguir para o próximo.

Nesse sentido, o processo de avaliação também precisa ser diferenciado, de modo a contemplar a diversidade em sala de aula e, sobretudo, de modo a favorecer a adoção de práticas pedagógicas mais favoráveis ao desenvolvimento de cada aluno.

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. (POKER, 2007, p. 177).

A avaliação escolar, nesse contexto, assume um caráter sobretudo pedagógico, visando direcionar as estratégias de ensino. Oliveira e Campos (2005)

defendem que a avaliação deve constituir instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno, permitindo uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

Assim, a avaliação pode contribuir para identificar lacunas na aprendizagem, analisar as estratégias de ensino que funcionem melhor, verificar o progresso de cada aluno, orientando, assim, as ações do professor numa perspectiva inclusiva.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo detalhar a pesquisa desenvolvida junto aos professores e membros do NAPNE do IFG, vislumbrando conhecer, por meio da aplicação de questionários, a concepção destes sujeitos acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem. Buscou-se verificar em que medida professores e membros do NAPNE da instituição pesquisada compreendem o que são as dificuldades de aprendizagem e os transtornos da aprendizagem e se conseguem identificar as diferenças entre esses, bem como as demandas pedagógicas deles decorrentes. Inicialmente, é apresentado o percurso metodológico adotado na realização da pesquisa e, em seguida, os resultados alcançados, bem como análise dos mesmos à luz do referencial teórico estudado.

4.1. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo teve como opção metodológica, inicialmente, a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Na concepção de Kripka et al. (2015), as investigações qualitativas caracterizam-se por compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte. Nesse contexto, o investigador é o principal responsável por reunir os dados e as informações importantes, visando à compreensão de todo o processo da pesquisa.

Foram utilizadas como fontes dois tipos de referências: 1) as primárias, com autores clássicos e estudiosos dos temas da psicologia, de aprendizagem – e de seus fatores intervenientes – e da educação inclusiva, ou seja, aqueles que foram pioneiros na sistematização de tais assuntos; 2) as secundárias, representadas por publicações em livros e artigos científicos, cujos autores, do mesmo modo, teceram ideias sobre tais questões, entretanto, por meio de interlocuções, generalizações, análises, ou ainda sínteses avaliativas dos clássicos analisados.

Desse modo, contribuíram para a construção do referencial teórico: a concepção de aprendizagem em Vygotsky (1994, 1998, 1999, 2004); as concepções a respeito dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem apresentadas por estudiosos do assunto que vão desde Kirk (1996) a Sanches (1998, 2004) e Ciasca

(2003, 2014, 2015), além da concepção de inclusão e seus desdobramentos em Mantoan (1997, 2006, 2008, 2015).

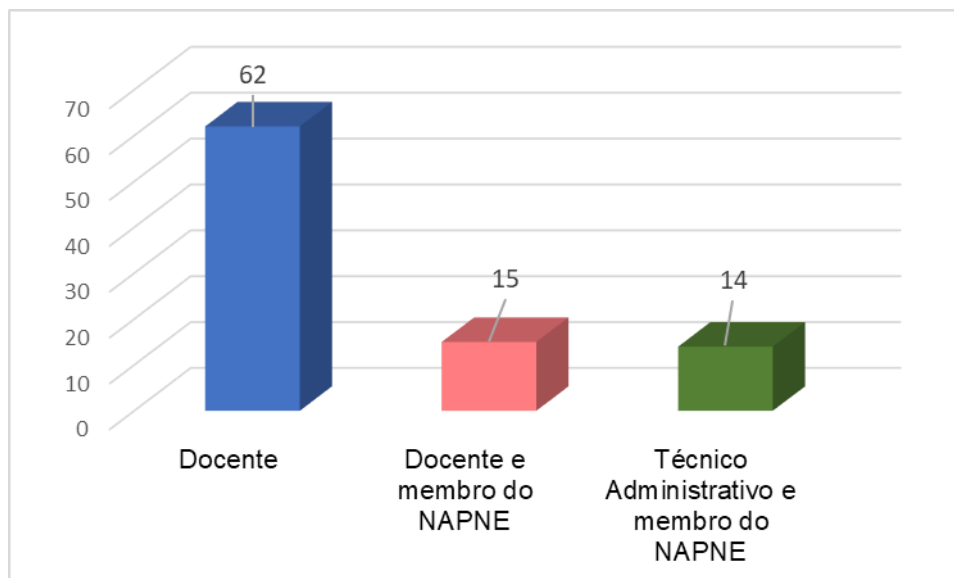
Além da pesquisa teórica, foi realizada uma pesquisa qualitativa junto aos professores e membros do NAPNE do IFG, visando identificar os conhecimentos que tais profissionais possuem acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem e como esses saberes influenciam o processo de inclusão escolar dos alunos com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. A referida pesquisa é melhor detalhada a seguir.

4.1.1. *Locus* da pesquisa e população estudada

A pesquisa foi desenvolvida com profissionais de todos os campi do IFG, perfazendo um total de quatorze unidades, a saber: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os professores e membros do NAPNE dos campi supracitados, tendo como objetivo consultar pelo menos dois professores de cada câmpus do IFG e dois servidores que atuam nos NAPNE de cada câmpus. O convite a participar da pesquisa foi realizado por meio eletrônico (e-mail). Foram então esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, garantia de anonimato e importância de sua participação. Ao final, 91 profissionais responderam ao questionário após concordarem (digitalmente) com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os respondentes foram assim distribuídos:

Gráfico 1: Respondentes por área de atuação



Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

Os sujeitos elencados no gráfico 1 foram constituídos por 62 docentes e 29 membros do NAPNE, dos quais 15 são docentes e 14 técnico-administrativos.

4.1.2. Instrumentos de coleta de dados

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado por meio eletrônico junto aos professores e membros do NAPNE que atuam nos diversos campi do IFG. Os questionários, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foram enviados por e-mail através da ferramenta *Google Forms*, por meio da qual os participantes puderam responder às perguntas propostas e enviá-las diretamente à pesquisadora para posterior organização e análise.

Segundo Gil (2007, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Entre as diversas vantagens do uso de questionários para a pesquisa, está o fato de que tal instrumento possibilita atingir um maior número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio comum ou, conforme previsto neste estudo, correio eletrônico.

O mesmo autor esclarece que a utilização do questionário implica menores gastos com pessoal, posto que o instrumento não exige o treinamento dos

pesquisadores e, além disso, garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

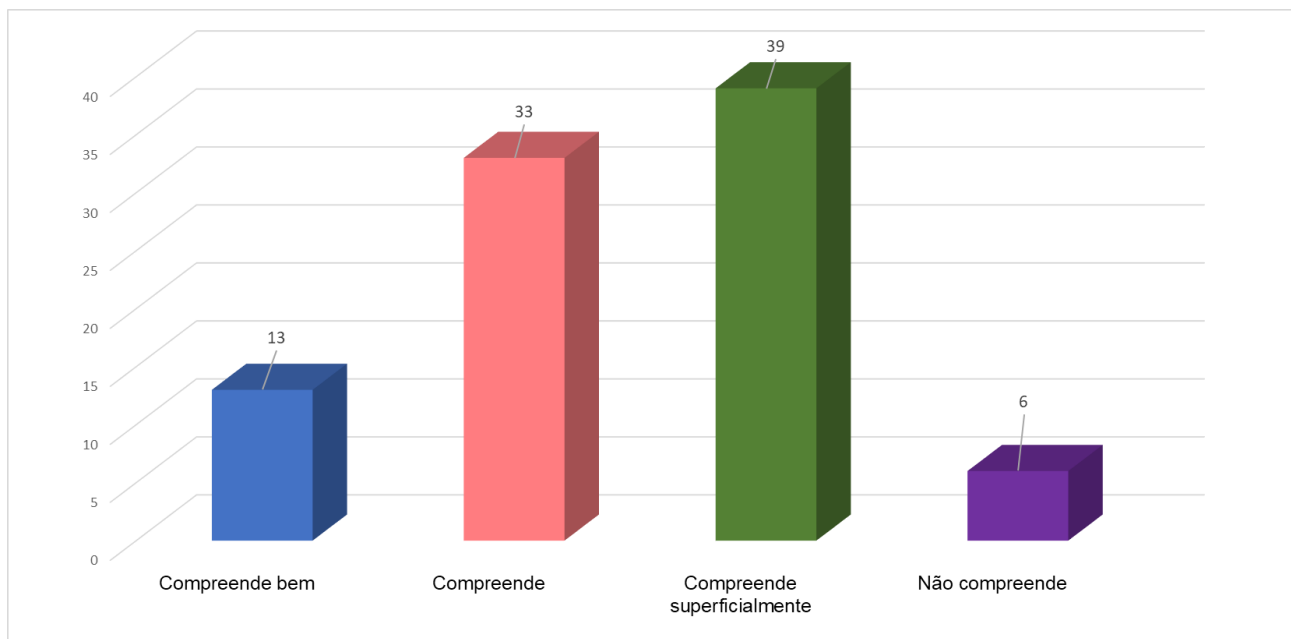
O questionário utilizado na pesquisa foi misto e combinou duas questões fechadas e quatro abertas. O objetivo do questionário foi conhecer as percepções e as concepções dos sujeitos acerca dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem, com a finalidade de identificação sobre o entendimento dos sujeitos, a diferença entre aqueles, bem como as demandas educacionais decorrentes. Tal conhecimento é fundamental para contribuir com a proposição de estratégias e adaptações que possam favorecer a aprendizagem de alunos com DA e ou TA no contexto do ensino regular.

4.2. RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme já relatado, participaram da pesquisa 91 sujeitos, sendo esses professores e/ou membros do NAPNE de todos os campi do IFG, os quais participaram por meio de questionário enviado por e-mail com o uso a ferramenta *Google Forms*. As respostas foram organizadas em gráficos elaborados com o auxílio da própria ferramenta supracitada (para questões fechadas), sendo as questões abertas organizadas pela própria pesquisadora e apresentadas em gráfico pela planilha eletrônica Excel.

Primeiramente, perguntou-se aos participantes: Como você avalia seu conhecimento sobre os seguintes conceitos: Dificuldades de aprendizagem e Transtornos da aprendizagem? As respostas estão representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Compreensão do conceito de dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem

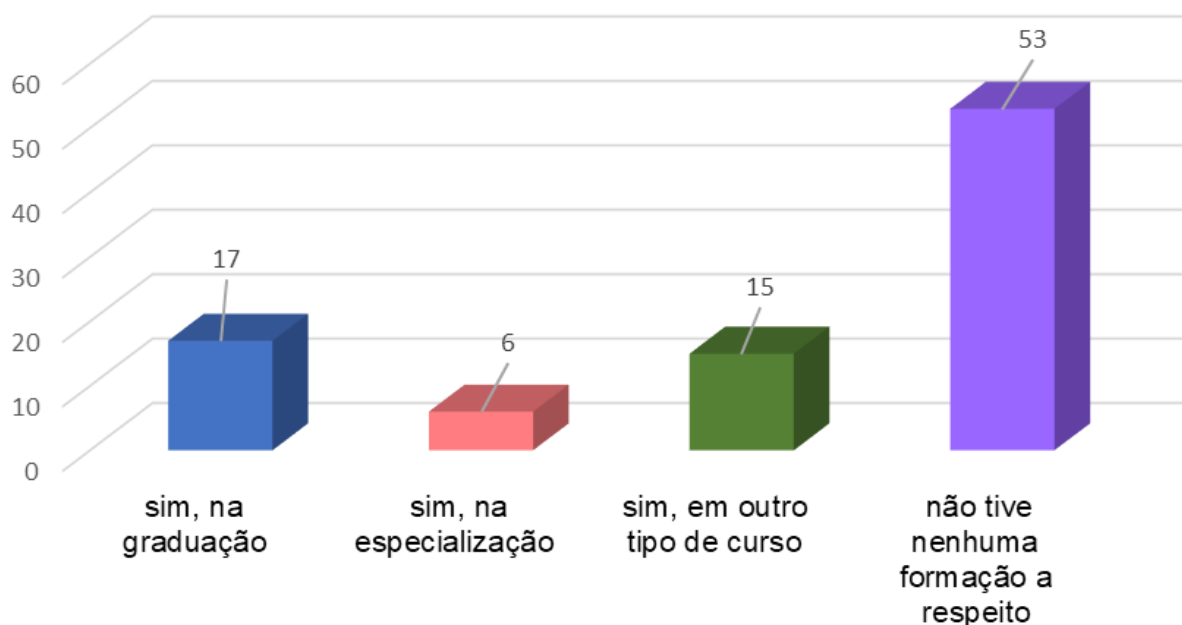


Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

Na avaliação dos respondentes, 13 indicaram que compreendem bem esses conceitos, 33 compreendem, 39 compreendem superficialmente e 6 admitem não compreendê-los. Observa-se que, de 91 sujeitos, apenas 13 compreendem bem, o que representa pouco mais de 14% dos respondentes, já demonstrando a necessidade de uma melhor formação nesse sentido.

A questão seguinte indagou se os participantes tiveram, durante a formação acadêmica, alguma disciplina que apresentasse os seguintes temas: Dificuldades de aprendizagem e Transtornos da aprendizagem.

Gráfico 3: Formação acadêmica sobre dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem



Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

Quando questionados em que cursos/disciplinas essa formação ocorreu, os respondentes citaram: a licenciatura, especializações na área de educação especial/inclusiva, palestras, cursos de extensão na área de educação inclusiva, curso de psicologia (graduação), entre outros.

Chamou atenção o fato de que mais da metade dos respondentes (53 indivíduos) não tiveram nenhuma formação a respeito das dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem. Essa lacuna na formação converge para a dificuldade apresentada pelos sujeitos em compreender conceitos como dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem, reiterando a necessidade de que sejam ofertadas formações pedagógicas nesse campo.

A formação docente é indispensável para que a inclusão escolar se efetive. No entendimento de Costa (2011), essa formação deve contemplar tanto o desenvolvimento da sensibilidade docente em relação à educação inclusiva como também o desenvolvimento da capacidade de planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.

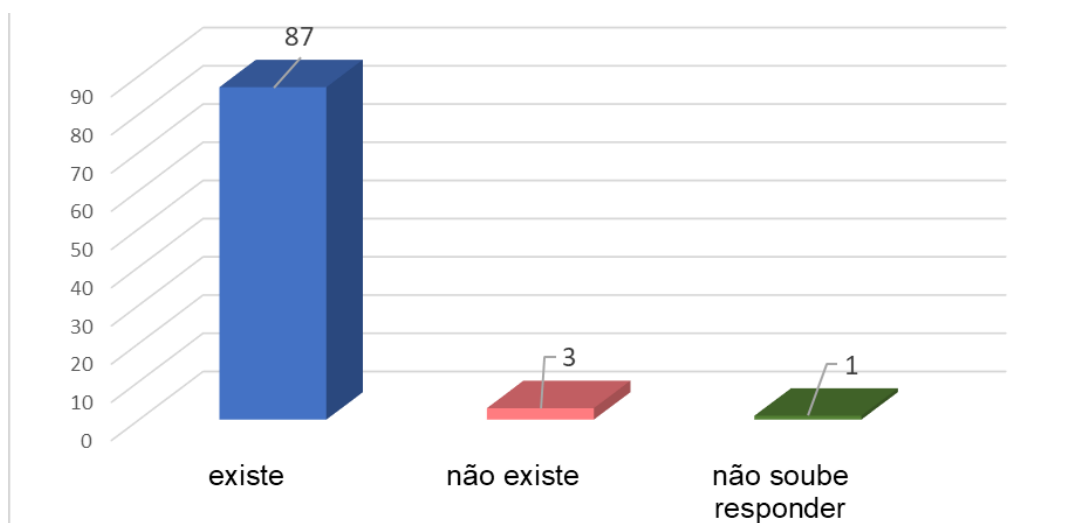
Para Mantoan (2003), é importante que os professores dominem não só os conteúdos curriculares, mas também os processos de ensino e aprendizagem, isto é,

especializarem-se em “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende. Na concepção da autora, uma educação de qualidade para todos supõe o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral de educadores, visando minimizar os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos.

Acredita-se que a formação docente inicial e continuada é fundamental para o processo de inclusão escolar não só do aluno com DA ou TA, assim como para qualquer outra necessidade educacional específica. Não há como exigir do professor o que ele não tem para oferecer e, para que seja capaz de oferecer uma educação que contemple a diversidade, precisa ser preparado para isso.

Ainda foi perguntado se, na percepção dos respondentes, existem diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem.

Gráfico 4: Percepção de diferença entre dificuldades e transtornos da aprendizagem



Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

Como se pode observar, 87 respondentes entendem que há diferença entre ambos os conceitos. Ressalta-se, retomando Santos e Kaulfuss (2017), que, apesar de frequentemente serem tratados como sinônimos, transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem são diferentes.

Destaca-se que alguns sujeitos, ao responderem, se justificaram apresentando os seguintes comentários, segundo informação colhida (SIC):

Sujeito 1: Percebo que um dos elementos pode estar associado a uma questão social

e das relações do indivíduo e o outro pode estar associado a uma questão de saúde, seja ela física ou psicológica (SIC).

Sujeito 2: A primeira se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva e até emocional. A segunda refere-se a um grupo de dificuldades pontuais e específicas, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica (SIC).

Sujeito 3: Dificuldades de aprendizagem: ocasionadas por conflitos familiares, mudança de escola, moradia, perda de ente querido, dentre outros. Transtornos de aprendizagem: dislexia, disgrafia, discalculia, TDAH, dentre outros (SIC).

Sujeito 4: Dificuldades de aprendizagem todos os estudantes podem apresentar em diferentes áreas de estudo relacionadas a ordem emocional, social, cultural, escolar, entre outras. A dificuldade de aprendizagem pode ser amenizada se altera o local de estudo ou o estímulo emocional, por exemplo. Já o transtorno de aprendizagem é uma inabilidade específica que o estudante apresenta, acarretada por origem neurobiológica, com sinais aparentes a vida toda. Neste último caso, as intervenções podem amenizar os déficits (SIC).

A fala desses participantes e de outros, que seguiram a mesma linha de raciocínio, evidenciou que de fato eles compreendem a diferença entre TA e DA, reconhecendo que os transtornos estão ligados a alguma desordem biológica, ao passo que as dificuldades podem ter sua origem em questões alheias e/ou externas ao aluno. Todavia, observou-se ainda que um dos sujeitos acima apresentou certa confusão, na medida em que não faz referência à possibilidade de a dislexia, a disgrafia e a discalculia se manifestarem também como sintomas de dificuldades de aprendizagem e não apenas como transtornos. Outros sujeitos citaram questões socioeconômicas, familiares, falhas no processo de ensino, entre outros aspectos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem, de fato, nem sempre estão relacionadas às desordens orgânicas, envolvendo, conforme Sisto (2002), limitações relacionadas

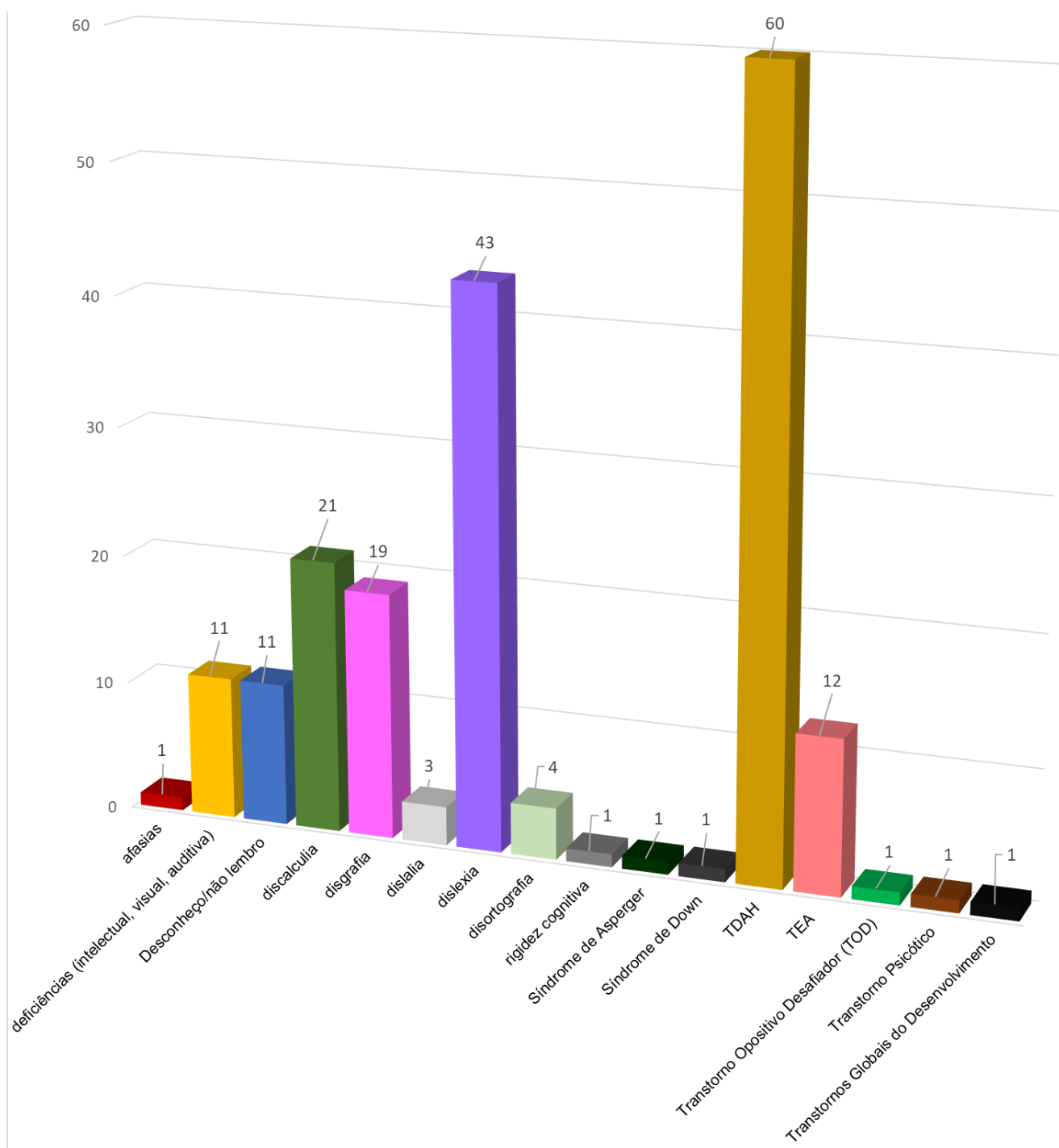
à atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais, derivando tanto de questões internas quanto externas ao indivíduo (problemas familiares, mudanças, metodologias de ensino ineficazes, entre outras).

Já os transtornos da aprendizagem dizem respeito a limitações de caráter orgânico ou cognitivo. No entendimento de Ohlweiler (2006, p. 127), abrangem “uma inabilidade específica como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”. Os transtornos da aprendizagem podem acarretar dificuldades de aprendizagem, mas nem toda dificuldade de aprendizagem está relacionada a algum transtorno, podendo ter as mais variadas causas.

Os TA e as DA são bastante comuns entre os alunos. Siqueira e Gianetti (2010) relatam que os TA acometem 5% a 17% da população e podem perdurar por toda a vida, trazendo prejuízos acadêmicos, sociais e emocionais. No caso das dificuldades de aprendizagem, esse número é ainda maior. Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento pelo menos dos principais transtornos, sendo capazes de identificá-los e de planejar estratégias que favoreçam ao aluno o melhor aproveitamento de suas potencialidades e a superação de suas limitações. Relewa-se, mais uma vez, a importância da formação docente nesse sentido.

Outro questionamento foi sobre os tipos de DA e TA que os participantes conheciam. Com isso, buscou-se verificar quais são os transtornos e dificuldades de aprendizagem mais conhecidos pelos professores. A questão foi aberta, permitindo que cada sujeito apontasse mais de um TA ou DA. Então, os transtornos/dificuldades citados foram agrupados no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Transtornos da aprendizagem conhecidos pelos respondentes



Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

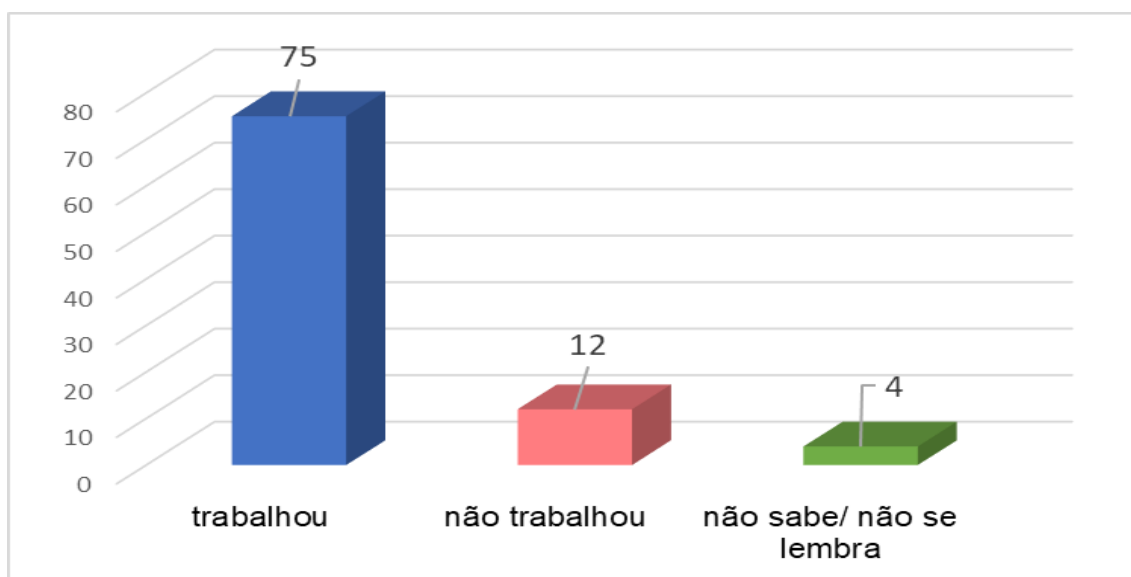
Entre os participantes, 11 relataram desconhecer os tipos de TA e DA e outros 11 consideraram como transtornos os diversos tipos de deficiências (intelectual, auditiva, visual). O transtorno mais citado pelos sujeitos foi o TDAH, apontado por 60 participantes. Por se tratar de um transtorno geral do desenvolvimento que afeta e que

pode impactar a aprendizagem, observa-se o desconhecimento de 65,9% dos sujeitos sobre o conceito de TA e DA. Entre os transtornos específicos de aprendizagem, os mais citados foram a dislexia (43), discalculia (21), disgrafia (19) e disortografia (4).

Nota-se que, excetuando-se a dislexia, os demais transtornos específicos de aprendizagem não são conhecidos, sequer por um terço dos respondentes. Ademais, há certa confusão entre transtornos da aprendizagem e as deficiências e síndromes de um modo geral, os quais podem trazer algum impacto na aprendizagem, mas não compreendem necessariamente um transtorno da aprendizagem. Isso evidencia a necessidade de formação nesta área para os professores e profissionais que atuam nos NAPNE do IFG, dadas as lacunas observadas nessa formação e a importância da temática para a atuação docente numa perspectiva inclusiva.

O último questionamento aos sujeitos foi o seguinte: Você já trabalhou com alunos com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos da aprendizagem no IFG? Em caso positivo, utilizou estratégias pedagógicas diferenciadas para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos? Quais foram elas?

Gráfico 5: Experiência profissional com dificuldades e/ou transtornos da aprendizagem



Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

A maioria dos respondentes (75) indicou que teve alguma experiência no trabalho com alunos com DA ou TA, enquanto 12 deles indicaram que nunca

trabalharam e 4 relataram não saber ou não se lembrar de ter trabalhado com esses alunos. Entre os que trabalharam, foi proposto que indicassem as estratégias utilizadas com esses alunos. Dos 75 que responderam que já haviam trabalhado com algum aluno com dificuldade ou com transtorno da aprendizagem, 52 relataram as estratégias utilizadas. As respostas foram as seguintes:

Quadro 1: Estratégias utilizadas pelos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos da aprendizagem (SIC)

1. Não tive necessidade de adaptação de conteúdo ou abordagem da disciplina. Tive casos de necessidade de comunicação diferenciada com alguns alunos que apresentaram depressão e/ou dificuldades familiares. Não sei se se encaixam no caso.

2. Tive um estudante com perda de visão gradativa. Quando eu usava aulas com apresentação multimídia, eu sempre lia o que estava projetado. Nas provas, uma monitora o acompanhava e lia as questões.

3. Utilizamos atendimento individualizado, verificando quais eram as dificuldades, adaptando algumas atividades, ampliando prazos.

4. Aluno com TDAH. Na ocasião, obtive as primeiras orientações. Sempre pedia para ele sentar perto de mim, explicava o conteúdo perto dele e fazia algumas perguntas para tentar segurar a atenção. Nas atividades, oferecia mais tempo para ele. Também fui instruído a utilizar menos textos, e mesclar textos com imagens.

5. Reforço no atendimento ao aluno, grupos de estudo, mudança na metodologia que ele se sente mais confortável para aprender, como escrita, oralidade, apresentação, desenhos... etc.

6. Alterei as formas de avaliação e buscava avaliar a evolução do aluno no conteúdo, e não o aprendizado esperado.

7. Já trabalhei, mas as adequações não tiveram embasamento teórico-científico.

8. Já trabalhei e na época não sabia (nem identificar, nem como proceder)

9. Os alunos da EJA têm muitas dificuldades de aprendizagem que estão ligadas a diversos fatores. Então, eu na disciplina de química, sempre tentava trabalhar os conteúdos na perspectiva da experimentação, utilizando o laboratório e fazendo com que eles investigassem processos e fenômenos do cotidiano e a partir desses eu inseria a discussão dos conceitos inerentes aos conteúdos.

10. Não me lembro agora

11. Já trabalhei com alunos com dificuldades de aprendizagem. Procurei fazer um atendimento mais individualizado, marcando com os alunos para o atendimento individual.

12. Trabalhei com dificuldade e transtorno de aprendizagem. Entendo que se trata de uma questão causada por outras de ordem neurológica e psicológica também. Um(a) estudante com caso de transtorno bipolar e dificuldades severas de aprendizagem. As estratégias que utilizei foram aulas individualizadas para um atendimento mais específico (além de aulas com a turma), preparação de material didático específico e com linguagem apropriada à dificuldade de compreensão dos temas na disciplina, outros materiais

envolvendo multimídia, indicação de acompanhamento psicológico (acho que não teve), incentivo à participação do(a) estudante nas aulas com a turma considerando o que entendeu, aproximação do tema com o cotidiano do(a) estudante. Além de ouvir o(a) estudante: realizava uma síntese oral, explicando o que entendeu sobre o tema da aula; uma espécie de diálogo com o tema.

13. Tentamos usar metodologias distintas. Em geral um trabalho mais individualizado e utilizando outras ferramentas para poder fazer o diálogo e a ponte entre os alunos e o conhecimento

14. As estratégias foram "Acompanhamento mais próximo do aluno com orientação individual e Atividades Extras.

15. Não foi necessária nenhuma estratégia pedagógica

16. Envio de material com antecedência, uso de imagens ilustrativas, solicitação de exposição oral do aluno, formas de avaliação diferenciadas, prazo de entrega diferenciado.

17. Ensino pela afetividade e empatia, além de atendimentos individualizados.

18. Dificuldade de aprendizado, aluna com aparelho de audição. Falava sempre olhando para ela.

19. Sem tratamento diferenciado.

20. Trabalho diariamente com estudantes com dificuldade de aprendizagem, pois sou lotada na CAPD, então lidamos com tais dificuldades. Já em relação aos transtornos o NAPNE atende um aluno com TDAH. No que diz respeito às estratégias: - Elaboração de agenda de estudos junto com o aluno, a fim de que este se organize melhor; - Orientação ao discente quanto à participação dos atendimentos extraclasse; - Reunião com os professores a fim de entender o TDAH e como melhor atender o discente; - Sugestão de flexibilização do prazo para entrega das atividades junto aos professores do discente com TDAH;

21. Aluno com baixa visão, o que me fez pensar sobre a forma de explicar, além de adaptar materiais.

22. . Com relação às dificuldades de aprendizagem tento sempre aproximar do estudante, compreender o momento vivenciado e oportunizar uma avaliação mais próxima de suas necessidades. Quanto aos transtornos, minha experiência é com estudante cega. Há uma variação nos modos de envios e recebimentos de atividades, tenta-se primar pela oralidade, enviando-se áudios, materiais em pdf para leitura no NVDA ou já convertidos.

23. Como membros do Napne sugerimos atividades específicas para atrair a atenção dos estudantes, de acordo com as suas preferências. Por exemplo, o estudante que se sente mais atraído por textos e imagens, sugerimos ao professor este tipo de atividade. Plantões de atendimento também são disponibilizados para os estudantes com discalculia.

24. No NAPNE do campus nós atendemos alunos com essas condições e oferecemos a eles tempo adicional de prova. Atualmente estamos buscando alternativas tecnológicas para ajudá-los no contexto do ensino remoto emergencial.

25. Materiais e avaliação diferenciados.

26. Quando é notada uma dificuldade expressa quer seja na nota apresentada, quer seja na fala do professor num conselho de classe, quer seja no diálogo com os

estudantes, nós (equipe multidisciplinar) buscamos enxergar essa queixa de modo contextualizado, mediado e de modo continuado. Para cada situação há um movimento, encaminhamento... sempre com enfoque em estratégias de ensino.

27. Já trabalhei com um aluno com baixa audição e com grau leve de autismo. Utilizei estratégias específicas, como adaptação de material e atendimentos individualizados em horário extraclasse.

28. Já atendi na assistência estudantil aluno com dificuldade de aprendizagem, porém não foi necessário utilizar nenhuma estratégia para o esclarecimento de sua dúvida com relação ao auxílio estudantil.

29. Sim trabalhei com alunos que tinham baixa visão, o que levava a perda de atenção durante as aulas. Quando fiquei sabendo do caso, modifiquei a posição das carteiras na sala de forma que os alunos com limitações na visão ficassem nas primeiras filas, aumentei minha letra no quadro, atividades escritas com letras maiores e menor quantidades de questões. Trabalhei também com um aluno com déficit de atenção. Apesar de ser um bom aluno quanto ao comportamento, por qualquer motivo ele se desviava do tema da aula e das atividades. Para melhorar sua concentração na aula eu perguntava mais sobre os temas a ele, perguntas que exigiam respostas curtas, mas em maior quantidade e sempre envolvia o aluno, no sentido de estimular sua participação e atenção na aula e no tema.

30. Avaliamos o aluno de uma maneira diferenciada, de acordo com suas limitações.

31. Tentei dialogar com ele, flexibilizando os prazos, com atenção se o estudante estava conseguindo acompanhar o processo.

32. Reforço de atendimento pessoal; associações (entre narrativas/conteúdos e imagens), ludicidade, cinema.

33. Eu sempre busquei realizar um acompanhamento individual, tentando compreender mais de perto as dificuldades da(o) aluna(o), e me esforçando para conseguir repassar o conteúdo de a atender o tempo de aprendizado da pessoa.

34. Como professora de Libras, já tive alunos com dificuldade de aprendizagem, e usei sim estratégias para facilitar o aprendizado. Como atividades diferenciadas, atendimento mais individualizado em horários diferentes. Trabalho em equipe, para valorizar e estimular o que a pessoa consegue fazer, e estimular o aprendizado de novos conteúdos.

35. A estratégia utilizada foi realizar uma abordagem da matéria um pouco diferenciada, mas sem evidenciar a falta de dificuldade de aprendizagem. Em outras palavras, tratava normalmente o aluno até para ele não se sentir menorizado e ficar colocando desculpas em suas vulnerabilidades.

36. Readequação de material didático e avaliações.

37. Envio atividades impressas, de acordo com a orientação do NAPNE. Porém, não acredito que sejam suficientes. Mas infelizmente não sei utilizar nenhuma outra estratégia.

38. Utilizei diferentes estratégias. Num primeiro momento conversei de forma individual com ele para compreender o que estava acontecendo, vendo a dificuldade na fala, na leitura e na escrita, procurei estratégias e expliquei para turma o que estava acontecendo e como poderíamos apoiar essa aluna, toda a sala apoiou e começamos um trabalho em conjunto, outros alunos colocaram também suas dificuldades e houve um trabalho em conjunto.

39. Apenas maior atenção na hora das provas, pois o aluno não tinha um alto grau de comprometimento

40. No IFG já tive uma aluna deficiente auditiva. Tive muita dificuldade. Atualmente tenho um aluno que apresenta uma baixa deficiência intelectual. Porém com laudos de transtornos de aprendizagem, não me recordo de ter alunos. Tenho um filho com Déficit de atenção. A Alunos com dificuldade de aprender temos o tempo todo. Exige do professor uma mudança na forma de explicar ou na metodologia de ensino, um resgate de conhecimentos básicos para correlacionar com o novo. A estratégia utilizada depende muito do que nos é apresentado como dificuldade. Como professora, é necessário inovar sempre.

41. Para as dificuldades foram diversas propostas, desde o lanche na chegada dos estudantes, até o almoço antes de seu retorno para casa. Aulas suplementares. Auxílio de novos atores dentro do processo, como o conselho tutelar. Para os transtornos adaptar as atividades, depende de cada aluno, como exemplos temos: aumentar letras dos textos, uso de imagens, adaptar lápis, ter professor auxiliar para leituras de textos.

42. Alguns alunos com dificuldade de aprendizagem, mas é difícil detectar o problema. Alguns alunos trabalhavam a noite e ficavam cansados outros sofriam bullying. É difícil lidar com isso quando não estamos preparados e sem recursos pra isso. Na maioria das vezes dou apoio aos alunos e tento animá-los. Acho que a escola ainda não tem políticas punitivas para quem pratica bullying. Quando o aluno tem dificuldade e aparentemente não apresenta um problema relacionado anteriormente tento mudar a metodologia.

43. Dependendo do tipo de dificuldade/transtorno tentei adaptar o processo de ensino aprendizagem: falando mais pausadamente, atendimento individualizado, pequenos grupos para trocas de experiência/conhecimentos, relação mais próxima/afetiva.

44. Minha estratégia foi realizar atendimentos individuais para esses alunos. Não conheço nenhuma estratégia específica.

45. Aluno com Tea, utilizei de encontros semanais individualizados.

46. Temos trabalhado e isso está muito latente nesse período de ensino remoto. Por isso temos mudado as estratégias para favorecer os alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. O NAPNE tem orientado os professores. Temos feito atendimentos específicos, fornecendo atividades impressas, disponibilizando as gravações de aulas. As avaliações também têm sido diferenciadas.

47. Atendimento personalizado de avaliação oral, utilizando linguagem e vocabulário dentro do domínio de expressão e compreensão do aluno.

48. No máximo o que pude trabalhar foi na forma da correção de avaliação, considerando por exemplo a evolução diferenciada em relação a forma como o discente chegou e os ganhos alcançados.

49. Adaptações das necessidades do discente, Acompanhamento familiar e profissional, articulação com os docentes.

50. Dificuldades de aprendizagem na diminuição da visão, a estratégia foi aumentar o tamanho das letras, enviar um documento com antecedência para a aluna, fazer avaliação oral. Transtorno de aprendizagem em Hiperatividade fazer aula menos expositiva e mais dialogada, slides interativos, o aluno realiza oficinas.

51. Material audiovisual, correlação com temas do cotidiano, interação oral durante as aulas expositivas, avaliações orais, avaliações escritas mais objetivas.

52. Reforço escolar, adaptação curricular, metodologias diferenciadas.

Observa-se, nas respostas apresentadas, que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa buscou algum tipo de adaptação para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos da aprendizagem. Alguns revelaram não ter sentido a necessidade de adaptações, enquanto outros relataram certa dificuldade em lidar com esse aluno. Entre as estratégias adotadas pelos respondentes, destacaram-se: 1) maior atenção na hora das provas; 2) aulas suplementares ou de reforço; 3) adaptação das atividades (letras dos textos, uso de imagens, etc.); 4) fala mais pausada; 5) trabalho em pequenos grupos; 6) atendimento individualizado; 7) relação mais próxima/afetiva; 8) disponibilização da gravação das aulas (ensino remoto); 9) avaliação diferenciada; 10) mudanças no vocabulário, linguagem e entonação da voz; 11) aulas menos expositivas e mais dialogadas; 12) mudança na posição das carteiras; 13) colocando os alunos com dificuldades mais próximos ao professor; 14) flexibilização de prazos para entrega das atividades; 15) readequação de material didático; 16) uso de mais recursos visuais e lúdicos; 17) metodologias de ensino diferenciadas.

Os relatos dos participantes evidenciaram a tentativa de realizar mudanças na prática pedagógica que venham possibilitar a aprendizagem dos alunos com DA ou com TA, o que pode ser considerado um importante avanço. Retoma-se, nesse sentido, a fala de Crochík et al. (2009), que afirmam a necessidade de que as escolas façam as alterações necessárias nos métodos de ensino e de avaliação no ambiente físico e, sobretudo, na atuação de docentes, discentes e funcionários da escola para se tornar, de fato, inclusiva.

Tais transformações exigem, sem dúvida, a disponibilidade dos professores e também dos sistemas de ensino, no sentido de buscar estratégias que viabilizem a efetiva inclusão escolar desses alunos. No entendimento de Spinello (2014, p. 8):

A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem.

Para dar conta dessa tarefa, os professores precisam contar com uma formação específica que os habilite a identificar as necessidades de seus alunos,

planejar e implementar as melhores estratégias para atendê-las. Como bem destaca Lima (2002, p. 40), “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão”. É comum que os professores se sintam inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber um aluno com necessidades educacionais específicas em sala de aula e tão comum quanto o discurso de que não foram preparados para lidar com esses alunos.

Em contrapartida, é importante que o professor se disponibilize a buscar capacitação para lidar com esses alunos e ainda com as adversidades que são inerentes à prática docente. Nesse sentido, um participante trouxe uma contribuição que chamou atenção:

Sujeito 5: Alunos com dificuldades de aprender temos o tempo todo. Exige do professor uma mudança na forma de explicar ou na metodologia de ensino, um resgate de conhecimentos básicos para correlacionar com o novo. A estratégia utilizada depende muito do que nos é apresentado como dificuldade. Como professora, é necessário inovar sempre (SIC).

De fato, na atividade docente, não há como evitar lidar com as dificuldades de aprendizagem em sala de aula, isso porque qualquer aluno pode apresentar uma dificuldade numa área específica, ou mesmo em um momento específico de sua vida. Por esta razão, é importante que o professor esteja em constante formação e conte com o apoio adequado para enfrentar os desafios que a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva impõe.

Boruchovitch (2004) relaciona as dificuldades de aprendizagem aos alunos com problemas que podem decorrer tanto de fatores intraescolares (ineficácia das práticas escolares, burocracia pedagógica, inadequação da formação de professores) quanto extraescolares. No que se refere a problemas intrínsecos aos alunos, as DA podem ter como causa déficits nutricionais, lacunas no processo de aprendizagem de determinado conteúdo, momentos de adaptação e/ou conflitos vivenciados pelos alunos e, também, a existência de algum transtorno.

Por ser de origem multifatorial, as estratégias para minimizar o problema podem ser as mais variadas possíveis, como as citadas pelos participantes da

pesquisa e mesmo pelos estudiosos da área. Acredita-se que a troca de experiência entre os pares constitui uma importante estratégia de formação docente. Defende-se também que culpabilizar o professor, já tão sacrificado, não é o melhor caminho no processo de efetivação da inclusão escolar.

Desse modo, esta pesquisa objetiva contribuir também por meio do produto educacional apresentado a seguir.

CAPÍTULO 5 - PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o produto educacional do tipo mídia educacional/vídeo informativo, resultante da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a contextualização, apontando os principais elementos considerados na elaboração do produto. Em seguida, descreve-se a metodologia empregada na construção do material, seus objetivos e o público-alvo. Ao final, são apresentados os procedimentos de validação, bem como os instrumentos utilizados e os resultados alcançados.

5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de maior formação docente em relação aos transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Entre os dados levantados, destaca-se que de 91 sujeitos apenas pouco mais de 14% dos respondentes relata conhecer bem o conceito de transtorno da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Mais da metade dos respondentes (53 indivíduos) não tiveram nenhuma formação a respeito das dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem. Excetuando-se a dislexia, menos de um terço dos respondentes conhecem os transtornos específicos de aprendizagem. A pesquisa revelou ainda que os respondentes apresentaram certa confusão entre transtornos da aprendizagem e as deficiências e síndromes de um modo geral.

Nesse contexto, o produto educacional aqui apresentado busca contribuir com a formação desses profissionais, possibilitando conhecimentos de ordem conceitual e também apresentando sugestões quanto ao manejo das demandas específicas dos principais transtornos da aprendizagem.

Considera-se de fundamental importância a compreensão dos conceitos de dificuldades de aprendizagem, bem como o conhecimento dos transtornos mais comuns que podem impactar a aprendizagem. Além disso, é imprescindível que os professores e demais profissionais que atuam na área pedagógica possam contar com formação adequada para que consigam lidar, de maneira assertiva, com os desafios que as dificuldades e transtornos da aprendizagem acarretam no processo ensino-aprendizagem.

5.2. CONSTRUINDO O PRODUTO EDUCACIONAL: ESCOLHA METODOLÓGICA

Visando esclarecer os professores, demais profissionais de educação e comunidade em geral acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, optou-se por elaborar um vídeo apresentando as principais dificuldades e transtornos da aprendizagem, além de algumas contribuições que podem servir para auxiliar o professor na sala de aula.

O vídeo tem duração de 8 minutos e 34 segundos, com texto e narração da própria pesquisadora. A produção/edição do vídeo ficou a cargo de profissional contratado, especificamente, para este fim. O público-alvo do material são os docentes e membros do NAPNE do IFG, além dos professores de outras instituições que possam se interessar pela temática, tendo em vista sua relevância em qualquer instituição de ensino.

A opção pelo vídeo deve-se ao potencial dinâmico desse tipo de material em chamar atenção do interlocutor e, dessa forma, favorecer o interesse pelo tema exibido. Acredita-se que um vídeo pode auxiliar na formação não só do professor, mas de toda a comunidade escolar. Conforme destaca Moran (1993, p. 2):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada [...] e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

Buscou-se utilizar, na elaboração do vídeo, linguagem clara e acessível, mas com informações devidamente fundamentadas, de modo a possibilitar efetiva comunicação com os espectadores. A diagramação apresenta tom lúdico no intuito de chamar atenção para o conteúdo apresentado. Por fim, há de se destacar que o conteúdo apresentado no produto educacional desenvolvido não intenciona e, menos ainda, habilita alguém para realizar algum tipo de diagnóstico quanto às possíveis problemáticas apresentadas por alunos em suas aprendizagens. As dificuldades

observadas pelos profissionais da educação devem ser devidamente reconhecidas e encaminhadas como hipóteses. Um diagnóstico somente pode ser feito e confirmado por médico especialista (preferencialmente psiquiatra ou neurologista), devendo ser auxiliado por uma equipe de profissionais especializados pertencentes, principalmente, às seguintes áreas: psicologia (psicólogo e/ou neuropsicólogo), fonoaudiologia e psicopedagogia.

5.3. PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO

O Produto Educacional foi submetido a um instrumento de validação, representado por uma ficha avaliativa. Essa ficha, apresentada no Quadro 2, objetivou verificar se as informações contidas no PE são claras e se contribuem, de algum modo, para melhor compreensão dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem, assim como de suas demandas educacionais.

Foram convidados seis profissionais, os quais atuaram como pareceristas *ad hoc* na avaliação/validação do PE. A seleção desses profissionais acatou os seguintes critérios: formação e área de conhecimento pertinentes ao tema da pesquisa; titulação em nível *stricto sensu*; ligação profissional com alguma instituição de ensino superior (IES). Essas informações podem ser conferidas no Quadro 2:

Quadro 2: Perfil dos pareceristas

PARECERISTA	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	IES
1	Letras, Docência do Ensino Superior e EPT	MESTRADO	Inclusão	Instituto Federal de Goiás - Goiânia/Brasil
2	Psicologia e Neuropsicologia	DOUTORADO	Psicologia, Neuropsicologia e Estudos da Criança	Universidade do Minho - Braga/Portugal.
3	Pedagogia e Psicologia	DOUTORADO	Psicologia e Educação	Universidade Federal de Goiás - Goiânia/Brasil
4	Psicologia e Educação	MESTRADO	Psicologia e Desenvolvimento Humano	Instituto Federal de Goiás - Goiânia/Brasil
5	Sociologia	DOUTORADO	Sociologia, Educação e Inclusão	Universidade Estadual de Goiás - Goiânia/Brasil

6	Psicologia, Educação e Ciências da Saúde	DOUTORADO	Psicologia, Educação, Ciências da Saúde	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Goiânia/Brasil
---	--	-----------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme informações dos pareceristas.

Cada parecerista recebeu da pesquisadora uma ficha, na qual, após a leitura e avaliação do Produto Educacional, deveria apresentar respostas ante às seguintes afirmativas: 1) O vídeo apresenta linguagem clara; 2) O material foi adequadamente sistematizado do ponto de vista científico; 3) São indicadas fontes confiáveis utilizadas na elaboração do material; 4) O texto e áudio do vídeo possibilitam compreensão pelo público leigo; 5) O material favorece a compreensão da diferença entre transtornos e dificuldades da aprendizagem; 6) O material elaborado pode ser considerado relevante; 7) O material apresenta qualidade de formatação/diagramação satisfatória.

Todas as manifestações de respostas deveriam indicar valores representativos do grau de concordância ou discordância, considerados entre 1 e 5, conforme Escala Likert apresentada no Quadro 3:

Quadro 3: Escala Likert utilizada no instrumento de validação

VALORES	CONCORDÂNCIA
1	discordo totalmente
2	discordo
3	indiferente (ou neutro)
4	concordo
5	concordo totalmente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após emitidas as respostas referentes ao grau de concordância/discordância, foi solicitado que cada avaliador emitisse parecer técnico subjetivo acerca do vídeo. Conforme pode ser observado no Quadro 4, o PE foi avaliado recebendo, por unanimidade, parecer favorável quanto à qualidade e à aplicabilidade do vídeo, tendo sido, portanto, devidamente aprovado e validado.

Quadro 4: Avaliação e parecer técnico

PARECERISTA	AValiação/PARECER	TRECHOS DO PARECER TÉCNICO
1	favorável	Trata-se de produto audiovisual com significativo conteúdo para a formação do trabalhador escolar e da comunidade em geral. Destaca-se que o material apresenta nitidez das imagens, ausência de ruídos e duração precisa. A trama textual está coesa e concisa, além de apresentar caráter didático, lúdico e injuntivo das informações.
2	favorável	[...] A apresentação foi delineada de forma esquemática e com recurso a áudio, tornando este material não só perceptível como interessante para qualquer tipo de pessoa, nomeadamente leigo, entender a diferença e saber agir sobre a mesma num contexto prático de educação. [...] define de forma prévia os objetivos da sua comunicação, os critérios de inclusão nas variadas dimensões e aborda de forma direta os demais contextos de atuação em meio acadêmico-escolar. Resulta, portanto, num vídeo de interesse para a formação contínua dos professores.
3	favorável	O material apresentado tem qualidade e condições para ser compartilhada para a comunidade e escolas como material de apoio, de ensino e aprendizagem sobre a temática abordada. É sucinto, esclarecedor e de linguagem acessível.
4	favorável	O vídeo trata das dificuldades e transtornos da aprendizagem explicando de modo didático e bem acessível estes conceitos. Ele também aborda sugestões de práticas educacionais. O público-alvo principal do vídeo parece ser os professores, mas acredito que ele possa ser útil também para familiares e estudantes de licenciatura que buscam compreender um pouco mais dessas questões.
5	favorável	O material analisado apresenta grande relevância para educadores tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, é fundamental compreender as diferenças entre transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. [...] apresenta uma abordagem clara e acessível, com certeza poderá ser utilizado por profissionais que atuam em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.
6	favorável	O material favorece a compreensão de forma clara e didática não apenas das características de cada dificuldade de aprendizagem, mas esclarece quais as atitudes necessárias, tanto a nível pedagógico quanto emocional, que o professor pode assumir, para colaborar com o desenvolvimento do aluno, diante de cada dificuldade. [...] Entretanto, a ênfase na perspectiva interdisciplinar poderia ser mais explorada [...].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressalta-se que depois de aprovado/validado os pareceristas indicaram propostas de sugestões que serão observadas na elaboração de novos vídeos, não sendo possível adequar o material apresentado, posto que já havia finalizado seu processo de edição pelo profissional contratado. Reitera-se, contudo, que tais

contribuições não comprometeram a qualidade e aplicabilidade do PE, nem por isso foram menos importantes, uma vez que apontaram detalhes que serão enriquecedores a materiais futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os transtornos da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem são problemas comuns nas salas de aulas em todos os níveis de ensino. Embora sejam conceitos diferentes, é comum que sejam confundidos e, até mesmo, equivocadamente, tratados como sinônimos.

As dificuldades de aprendizagem abrangem todas as situações em que o aluno apresenta aprendizagem abaixo do esperado, podendo ser de natureza permanente ou transitória e ainda estar ligadas tanto a fatores endógenos (referentes ao aluno) quanto exógenos (causas ambientais, sociais ou pedagógicas). Assim, as dificuldades de aprendizagem podem surgir em decorrência de lacunas no processo de escolarização, mudanças/adaptações, lutos, problemas familiares, sociais, psicológicos, enfim, das mais diversas causas.

Já os transtornos da aprendizagem estão ligados a causas de ordem orgânica/fisiológica e representam limitações em uma ou mais áreas do desenvolvimento. Há transtornos considerados transtornos específicos da aprendizagem, que são aqueles em que há limitação ou dificuldade no desenvolvimento de uma determinada habilidade, tais como a dislexia (inabilidades de leitura e linguagem), discalculia (inabilidade para regras, conceitos e operações matemáticas), disgrafia (inabilidade motora para a escrita), disortografia (inabilidade com regras ortográficas). Há ainda Transtornos do Neurodesenvolvimento que também podem afetar a aprendizagem, tais como o TDA/TDAH, Transtorno do Espectro Autista, entre outros.

O conhecimento desses conceitos é fundamental para que os professores e demais profissionais que atuam na área pedagógica consigam traçar as estratégias mais adequadas para contornar as dificuldades enfrentadas por esses alunos e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. É importante diferenciar o que é um transtorno e as demandas pedagógicas deles decorrentes de uma dificuldade de aprendizagem pontual ou temporária, que pode ser contornada mais facilmente.

Esta pesquisa teve por objetivo observar como a sistematização do conhecimento dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem contribui para a construção de estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com NEE no IFG. Nesse intento, foi realizada a coleta de dados por meio da aplicação de questionários junto a professores e membros do NAPNE de todos os campi do IFG. Os questionários foram enviados e respondidos eletronicamente, através da plataforma *Google Forms*, pelos sujeitos que manifestaram interesse em participar da pesquisa mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados levantados permitiram evidenciar que nem todos os professores compreendem bem os conceitos de transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Mais da metade dos respondentes (53 indivíduos) não tiveram nenhuma formação a respeito das dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem, revelando uma lacuna na formação docente inicial nesse campo.

Para tanto, há de se considerar de suma importância a adoção de políticas institucionais de formação docente e dos profissionais do NAPNE em relação aos transtornos e dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que são problemas que afetam muitos alunos. Como a instituição declara em seus diversos documentos institucionais a opção por valorizar a diversidade e trabalhar numa perspectiva inclusiva, a formação dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos é de caráter imprescindível e emergencial.

Quando proposto que citassem os principais transtornos e dificuldades de aprendizagem, os mais lembrados pelos respondentes foram a dislexia e o TDAH. Transtornos específicos da aprendizagem como a disgrafia, a disortografia e a discalculia foram citados por menos da metade dos respondentes. Por outro lado, foram citados transtornos que não são transtornos da aprendizagem e que não necessariamente afetam a aprendizagem, como o transtorno opositivo desafiador. Esses dados reiteram o fato de que muitos professores não têm conhecimento dos transtornos específicos da aprendizagem, o que dificulta sua identificação e abordagem adequada dos mesmos em sala de aula.

Diante dos resultados da pesquisa, nos quais ficou evidenciada a necessidade de formação para os professores e profissionais do NAPNE em relação aos transtornos e dificuldades de aprendizagem, optou-se por desenvolver um produto educacional que contribuísse para essa formação. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um vídeo explicativo acerca dos conceitos de dificuldades e transtornos da aprendizagem, além de citar os principais transtornos da aprendizagem e algumas sugestões para lidar com eles em sala de aula.

O vídeo foi elaborado pela pesquisadora com auxílio de profissional habilitado em produção audiovisual, buscando apresentar uma linguagem acessível e diagramação que favorecesse o aspecto lúdico, facilitando assim a compreensão não só de profissionais da área de educação como também da comunidade em geral. O material foi submetido à validação de pareceristas, mestres e doutores, com conhecimento na área de educação e/ou psicologia, sendo que todos o avaliaram positivamente.

Acredita-se que a inclusão escolar é um projeto que demanda a participação de todos e, por esta razão, é importante proporcionar a toda a comunidade conhecimento sobre as diferentes necessidades educacionais específicas, tais como os transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Ainda que no caso dos transtornos da aprendizagem a condição orgânica/cognitiva do aluno não seja passível de ser modificada, sempre é possível desenvolver estratégias que possam ajudar o aluno a superar suas limitações e explorar melhor suas potencialidades. Para tanto, é indispensável que os profissionais sejam capacitados a identificar as necessidades desses alunos, bem como a realizar as adaptações didático-metodológicas ao atendimento deles.

Enfatiza-se, portanto, a importância de novos estudos na área, bem como a produção de novos materiais informativos não só relacionados aos transtornos e dificuldades de aprendizagem como às diferentes necessidades educacionais específicas. Tais estudos e materiais formativos podem contribuir para a efetivação da inclusão escolar, a qual não é possível de ser realizada sem a devida formação dos profissionais envolvidos.

Cumprir reiterar, neste contexto, a importância da formação docente no campo das dificuldades e transtornos da aprendizagem, tendo em vista que é na escola onde boa parte dos transtornos do neurodesenvolvimento começam a chamar a atenção, favorecendo assim o diagnóstico. Isso porque é na escola que muitas vezes os indivíduos começam a lidar com exigências de habilidades cognitivas e comportamentais, cujas dificuldades nem sempre são identificadas no ambiente familiar.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G. C. **Relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos, na formação inicial do licenciado e do bacharel**. Joinville: Editora da Univille, 2003.
- APA-American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAUJO, Jeane A. M. R.; VERAS, André B.; VARELLA, André A. B. Breves considerações sobre a atenção à pessoa com transtorno do espectro autista na rede pública de saúde. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 89-98, jan./abr. 2019.
- ARCELINO, Francisca Fátima Priscylla do Nascimento; NORBERTO, Francisca Daiany da Silva; TORRES, Francisco Rafael Parente. **Gestão da Educação Inclusiva: frente aos desafios e possibilidades do paradigma da Educação Inclusiva**. Quixadá: Universidade Estadual do Ceará, 2013.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BASTOS, José Alexandre. Discalculia: transtorno específico da habilidade matemática. *In*: ROTTA, Newra T. et al. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 176-189.
- BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2009. p. 1065-1077.
- BERNARDI, Jussara; STOBÄUS, Clauss D. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011.
- BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.
- BORUCHOVITCH, Evely. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. *In*: SISTO, Fermio Fernandes (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 40-59.
- BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Marcus Lira. **As bases biológicas do comportamento**: introdução à neurociência. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: DOU, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: classificação e classificados. **Temas Livres - Physis**, n. 19, v. 4, 2009 • <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000400014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Bsknx48NXNdSbDr4bs8HwCB/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BUCCIO, Maria Isabel; BUCCIO, Pedro Augustinho. **Educação especial**: uma história em construção. Curitiba: IBPEX, 2008.

CALDEIRA, Elisabeth; CUMIOTTO, Dulce Maria L. O. Dislexia e Disgrafia: Dificuldades na Linguagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 65, p. 127-134, 2004.

CÂNDIDO, Edilde da Conceição. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2013.

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

CASTRO, Carolina Xavier Lima; LIMA, Ricardo Franco de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, 2018, p. 61-72.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CINEL, Nora Cecília B. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita, **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 74, n. 19, p. 19-25, 2003.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, Joana Simões de Melo et al. **Funções executivas e desenvolvimento infantil**: habilidades necessárias para a autonomia. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62, jan./jun. 2011.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 165-176, jun. 2007.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

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

FLETCHER, Jack M. et al. **Transtornos de aprendizagem**: da identificação à intervenção. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vítor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-53, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENEZ, Eloisa H. R. Dificuldade de aprendizagem ou Distúrbio de aprendizagem? **Revista de Educação**, Londrina, v. 8, n. 8, p. 78-83, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GOLBERT, Clarissa Seligman; MOOJEN, Sônia Maria P. Dificuldades na aprendizagem escolar. *In*: SUKIENNIK, Paulo B. (org.). **O aluno problema**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 79-109.

GONÇALVES, Thaís dos Santos; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 817-829, jun. 2014.

GOULART, Elias. Mídias Sociais e Educação: Reflexões de aproximação. *In*: GARCIA, Paulo Sérgio PREARO, Leandro. **Avaliação da educação escolar no Grande ABC paulista: primeiras aproximações**. São Paulo: Plêiade, 2015. p. 111-128.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n.º 01**, de 4 de janeiro de 2018. Retifica a Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017, que aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG n.º 30**, de 2 de outubro de 2017. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

KRIPKA, Rosana et al. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2015. v. 2. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 2 mar. 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. **Educação em Revista**, n. 38, dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mFY9kNRcyMxMVzRKpwBCJLN/?lang=pt>. Acesso em: 2

mar. 2021.

LIMA, Priscila A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

LIMA, Ricardo F. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 113-122, nov. 2005.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional: um novo lugar no desenvolvimento científico e tecnológico nacional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. In: PRIETO, R.G; ARANTES, V.A. (org.). 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, L. A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Marielza Regina Ismael et al. Rastreio de disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 89, n. 1, p. 70-74, fev. 2013.

MAZER, Sheila Maria; DAL BELLO, Alessandra Cristina; BAZON, Marina Rezende. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, p. 7-21, 1º sem. 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-405, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim et. al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

MISSIO, Cristiane. Dificuldades de aprendizagem: reflexões sobre a prática da educação especial. *In*: PAVÃO; Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 83-96.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1995.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORI, Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016.

MOURA, Elaine A. et al. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 9, n 1, edição 16, p. 106-114, jun. 2016.

MOURA, Suzana Paula T. **A dislexia e os desafios pedagógicos**. Niterói: Universidade Cândido Mendes, 2013.

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia de aprendizagem**. Fortaleza: Editora UECE, 2015.

OHLWEILER, Lygia. Transtornos de aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra T. et al. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 107-111.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Dificuldades subjacentes ao não aprender. *In*: SISTO, Fermino Fernandes (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-95.

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OMOTE, S. **Inclusão: da intenção à realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

OSTI, Andreia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PEREIRA, D. S. C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n.16, p. 112-128, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; CABRAL, Leonor Scliar. **Dislexia: causas e consequências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

PINHEIRO, Marta. Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores. **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 175-196, 2005.

PIOVESAN, Josieli et al. **Psicologia do desenvolvimento e de aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

POKER, Rosimar Bortolini. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano V, n. 9, p. 169-180, 2007.

PRADO, Cláudio Gonçalves; BUIATTI, Viviane P. **Psicologia na Educação**. Uberlândia: UFU, 2016.

RAFAGNIN, Drieli; RODRIGUES, Maria Ester. A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de aprendizagem: em foco a Dislexia. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 38, n. 99, p. 26-45, jan./mar. 2020.

REGO, T. C. R. **Vygotsky: uma perspectiva histórica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

RIBEIRO, Maria Luísa S.; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, Mariana Castro Marques da. Funções Executivas: o que são e qual seu papel na Neurociência Cognitiva? **Boletim SBNp**, São Paulo, v.1, n.5, p. 1-34, set. 2018.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016.

ROHDE, Luís Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatria**, Rio de Janeiro, n. 22, Supl II, p.7-11, 2000.

ROMAGNOLLI, Gislene C. **Discalculia**: um desafio na Matemática. São Paulo: Centro de Referência em Distúrbios de aprendizagem (CRDA), 2008.

ROTTA, Newra T. Dificuldades para a aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra T. et al. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 107-111.

SANCHES, I., TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, jul. 2009.

SANCHEZ, Jesus Nicacio García. **Manual das Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Ane Caroline da Silva Correa; KAULFUSS, Marco Aurélio. Processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar: dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista FAIT**, Itapeva, 2017.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GIANNETTI, Juliana Gurgel. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.

SISTO, Fermino Fernandes. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. *In*: SISTO, F. F.; DOBRÁNSZKY E. A.; Monteiro A. (orgs.). **Cotidiano escolar**: Questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 121-141.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Editora Herder - Edusp, 1972. (Coleção Ciências do Comportamento).

SOUSA, Francisca Maria A. A. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. *In*: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos de dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto; SILVA, Zanandrea Guerch da. O processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem: um cenário de desafios e

possibilidades. *In*: PAVÃO; Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

SPINELLO, M. C. As Dificuldades de aprendizagem encontradas na educação infantil. **REI- Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20. jul./dez. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/dificuldadeaprendizagem>. Acesso em: 3 jun. 2021.

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

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Cláudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

TORRES, Rivas; FERNÁNDEZ, Pilar. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Lisboa: McGrawHill, 2001.

VALERIANO, R. Disortografia: distúrbio ou falta de oportunidade? *In*: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 83-104.

VYGOTSKY L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21, v. 4, p. 681-70, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: _____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal Rev. Psicol**, n. 27 v.1, abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1349>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/nsW8g4FDYnzjvkPqMMHskZn/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar.2021.

YGUAL-FERNÁNDEZ, Amparo 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, jun. 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

1. Como você avalia seu conhecimento sobre os seguintes conceitos: Dificuldades de aprendizagem e Transtornos da aprendizagem?

- Compreende bem
- Compreende
- Compreende superficialmente
- Não compreende

2. Você teve alguma disciplina, durante sua formação acadêmica, que apresentou sobre os seguintes temas: Dificuldades de aprendizagem e Transtornos da aprendizagem?

- sim, na graduação
- sim, na especialização
- sim, em outro tipo de curso
- não tive nenhuma formação a respeito

3. Com relação à pergunta anterior, se sua resposta foi positiva, especifique abaixo o nome do curso (graduação, especialização, outros) no qual você cursou a disciplina:

4. Na sua percepção, existem diferenças entre Dificuldades de aprendizagem e Transtornos da aprendizagem?

5. Quais os tipos de Dificuldades de aprendizagem e Transtornos da aprendizagem você conhece?

6. Você já trabalhou com alunos com Dificuldades de aprendizagem ou com Transtornos da aprendizagem no IFG? Em caso positivo, utilizou estratégias pedagógicas diferenciadas para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos? Quais foram elas?

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

Resultado da Dissertação Intitulada
**Dificuldades e Transtornos da
Aprendizagem: Um estudo sobre as
necessidades educativas especiais numa
perspectiva inclusiva**

PRODUTO EDUCACIONAL EM FORMATO VÍDEO: DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UM GUIA EXPLICATIVO

Mestranda: Juliana Cecília Padilha de Resende

Orientadora: Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RESENDE, Juliana Cecília Padilha de
R433d Dificuldades e transtornos da aprendizagem: um guia explicativo / Juliana Cecília Padilha de Resende; Gizele Geralda Parreira -- Anápolis: IFG, 2021.
13 p. : il. color.

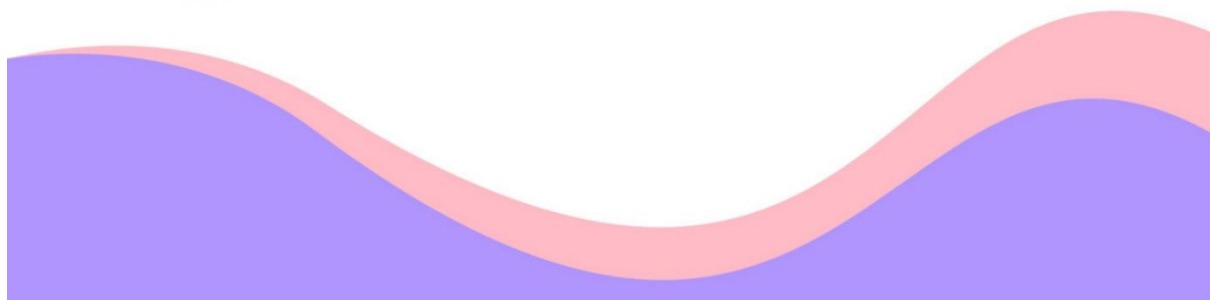
Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

ISBN: 978-65-00-28430-0

1. Transtornos de aprendizagem. 2. Educação 3. Ensino. I. PARREIRA, Gizele Geralda. II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti
CRB1/2992



FICHA TÉCNICA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG),
Campus Anápolis**

**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Coordenação Acadêmica do ProfEPT no IFG
Wanderley Azevedo de Brito**

**Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da
Dissertação de Mestrado intitulada "Transtornos E Dificuldades De
Aprendizagem: Um Estudo Sobre As Necessidades Educativas Especiais
Numa Perspectiva Inclusiva", elaborada por Juliana Cecília Padilha
Resende, sob a Orientação da Prof(a). Dr(a). Gizele Geralda Parreira**

Título do Produto Educacional:

Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem: Um Guia Explicativo

Autores do Produto Educacional:

Juliana Cecília Padilha de Resende e Gizele Geralda Parreira Geralda Parreira

Categoria do Produto Educacional:

Material Instrucional para o Ensino

Modalidade do Produto Educacional:

Mídia Educacional

Palavras-chave: inclusão, transtornos da aprendizagem, dificuldades de aprendizagem

ProfEPT/IFG, agosto, 2021



Licença Creative Commons

Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional – Tipo: Mídia Educacional/Vídeo | |

Nome Completo do Autor: Juliana Cecília Padilha de Resende

Matrícula: 20192060150120

Título do Trabalho: Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem: um guia explicativo

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

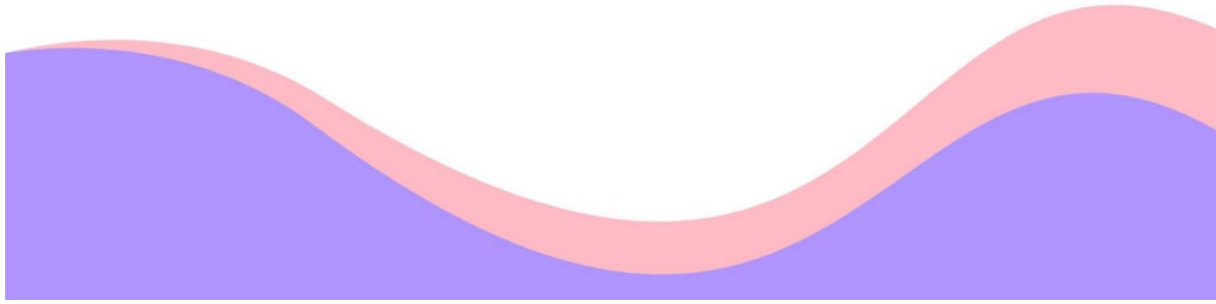
Anápolis, 19/08/2021.

Juliana Cecília Padilha de Resende
Assinatura do Autor/ou Detentor dos Direitos Autorais



SUMÁRIO

Apresentação	1
Os objetivos da pesquisa	2
Metodologia utilizada no desenvolvimento do produto.....	3
O produto educacional: Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem: um guia explicativo.....	4
Resultado da validação por pareceristas ad hoc	11
Considerações finais	12
Referências	13



APRESENTAÇÃO

Este guia, em formato de Mídia Educacional/Vídeo Explicativo, é um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e elaborada pela mestrandia Juliana Cecília Padilha de Resende, sob orientação da Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira. O vídeo explicativo foi desenvolvido visando identificar elementos importantes que assinalam os conceitos e as principais diferenças entre as dificuldades e transtornos da aprendizagem, de modo a possibilitar que o espectador alcance informações sistematizadas sobre a temática. O público-alvo do material são os docentes e membros do Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, do Instituto Federal de Goiás, e profissionais da educação de outras instituições interessados no assunto.

O referido produto encontra-se hospedado no seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/jpzYFgtGxVw>

OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa que deu origem a este produto educacional teve como objetivo geral investigar como a sistematização do conhecimento dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE acerca das dificuldades e transtornos da aprendizagem contribui para a construção de estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com NEE no IFG.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa buscou conceituar e identificar aspectos caracterizadores das dificuldades e dos transtornos da aprendizagem, notando as principais diferenças entre eles; observar a concepção dos professores e membros dos NAPNE acerca das dificuldades e dos transtornos da aprendizagem; verificar se as respostas aos questionários evidenciam a adoção de práticas inclusivas ou integrativas em relação aos alunos com NEE, mais especificamente aqueles com dificuldades e/ou transtornos da aprendizagem, bem como se conseguem identificar as demandas específicas desses alunos.



METODOLOGIA UTILIZADA NO DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Para o desenvolvimento do produto educacional, foi realizada pesquisa bibliográfica visando fundamentar a temática apresentada, reunindo os principais conceitos relacionados as dificuldades da aprendizagem e transtornos da aprendizagem, exemplos de transtornos da aprendizagem, bem como orientações para auxiliar o professor a lidar com os mesmos em sala de aula.

O PRODUTO EDUCACIONAL: DIFICULDADES E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: UM GUIA EXPLICATIVO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

**E TRANSTORNOS
DA APRENDIZAGEM**



JULIANA PADILHA



NÃO SÃO SINÔNIMOS:

NEM TODO ENFRENTAMENTO NO APRENDER É
DERIVADO DE UM TRANSTORNO, PODENDO
SER EM DECORRÊNCIA DE DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM

NÃO PODEM CONSTITUIR UM PRETEXTO

PARA ROTULAR O ALUNO

DEIXAR DE INVESTIR EM SEU DESENVOLVIMENTO E DESEMPENHO ESCOLAR.

JULIANA PADILHA

2.2

CADA ALUNO É ÚNICO

FORMA DE SER,

DE APRENDER,

DE NÃO APRENDER

NESTE CONTEXTO, OS SINTOMAS QUE SURTEM SÃO OS ELEMENTOS REVELADORES DE QUE ALGO NÃO VAI BEM

JULIANA PADILHA

2.2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM INFERIOR AO ESPERADO

ATRASO OU DIFICULDADE MAIOR EM UMA OU MAIS ÁREAS DA APRENDIZAGEM

DECORRENTE DE SITUAÇÕES INDIVIDUAIS, SOCIAIS OU FAMILIARES VIVENCIADAS PELO INDIVÍDUO

(FALTA OU MUDANÇA DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR, PROBLEMAS FAMILIARES, LUTO, QUESTÕES DE SAÚDE)

JULIANA PADILHA

2.2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

PODEM DECORRER DAS MAIS VARIADAS CAUSAS, QUE NEM SEMPRE ESTÃO RELACIONADAS APENAS AO INDIVÍDUO, MAS TAMBÉM A CAUSAS AMBIENTAIS, FAMILIARES, EMOCIONAIS OU DIDÁTICO-METODOLÓGICAS.

PODEM ACARREJAR DESCRÉDITO NA SUA CAPACIDADE DE APRENDER, PROBLEMAS DE AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO. O QUE, POR SUA VEZ, AUMENTA TAIS DIFICULDADES, GERANDO UM CÍRCULO VICIOSO.

TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM

INABILIDADE ESPECÍFICA EM ATIVIDADES RELACIONADAS À LEITURA, ESCRITA OU MATEMÁTICA

PODEM SER AGRAVADOS POR CONDIÇÕES AMBIENTAIS

PADRÃO DE DIFICULDADE DE ORIGEM NEUROBIOLÓGICA

AFETAM O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS, TAIS COMO: A LINGUAGEM E O PENSAMENTO VERBAL OU AS HABILIDADES MATEMÁTICAS AINDA QUE SEJAM OFERECIDAS AS CONDIÇÕES ADEQUADAS DE APRENDIZAGEM

CONDIÇÕES ORGÂNICAS E/OU COGNITIVAS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM OU NO DESENVOLVIMENTO DE DETERMINADAS HABILIDADES

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)



DISLEXIA

CARACTERÍSTICAS

DIFICULDADE EM RELACIONAR A LINGUAGEM ESCRITA COM A LINGUAGEM FALADA;

DIFICULDADES EM LER, INTERPRETAR E ESCREVER TEXTOS;

DIFICULDADES EM DIFERENCIAR OS SONS, OCORRENDO OMISSÕES, DISTORÇÕES, TRANSPOSIÇÕES OU SUBSTITUIÇÕES DOS FONEMAS;

CONFUSÃO DE LETRAS COM SEMELHANÇA GRÁFICA;

DIFICULDADES EM NOMEAR/ LEMBRAR AS PALAVRAS;

DIFICULDADES EM APRENDER NOVOS IDIOMAS.

EXCESSO / EXCEÇÃO
ATRÁS / ATRASADO
COLA / GOLA
TELHA/TENHA

JULIANA PADILHA

DISLEXIA

COMO AJUDAR O ALUNO

UTILIZAR RECURSOS VISUAIS DIVERSIFICADOS DURANTE AS AULAS EXPOSITIVAS;

APRESENTAR TEXTOS MENORES OU TRABALHÁ-LOS POR PARTES;

EVITAR SOLICITAÇÃO DE EXPOSIÇÃO ORAL DO ALUNO DIANTE DA TURMA INTEIRA;

PROPOR QUE O ALUNO, INDIVIDUALMENTE OU EM PEQUENOS GRUPOS, CONFIRME ORALMENTE AS RESPOSTAS DE ATIVIDADES POR ESCRITO (INCLUSIVE NAS AVALIAÇÕES).

APARTAR / APERTAR
UMIDADE / HUMANIDADE
SAPATO / SATAPO

JULIANA PADILHA

DISORTOGRAFIA

CARACTERÍSTICAS

PODE MANIFESTAR TROCA DE LETRAS (P/B, T/D);

DIFICULDADES DE CONCORDÂNCIA, AINDA QUE FALE PERFEITAMENTE NA ESCRITA A MENSAGEM PODE SAIR "TRUNCADA";

DIFICULDADES NO USO DE PONTUAÇÃO E MAIÚSCULAS/MINÚSCULAS.

COMO AJUDAR O ALUNO

VALORIZAR MAIS O CONTEÚDO QUE A FORMA;

MOSTRAR OS "ERROS" ORTOGRÁFICOS DE MANEIRA DISCRETA E ISENTA DE JULGAMENTOS PROVOCADORES DE DANOS EMOCIONAIS, INCENTIVANDO A ESCRITA;

INCENTIVAR, GRADATIVAMENTE, A EXPOSIÇÃO ORAL E VALORIZAR ESSA AÇÃO NA HORA DAS AVALIAÇÕES.

ÓBICE
INFRINGIR
AQUIESCÊNCIA
CONSPICUO
PROPUCNAR

JULIANA PADILHA

DISGRAFIA

CARACTERÍSTICAS

- DIFICULDADE MOTORA NO TRAÇADO DAS LETRAS;
- LETRA ILEGÍVEL;
- LENTIDÃO PARA ESCREVER.

COMO AJUDAR O ALUNO

SUGERIR O USO DE LETRAS BASTÃO, POR SEREM MAIS FÁCEIS DE TRAÇAR QUE AS CURSIVAS.

DISCALCULIA

CARACTERÍSTICAS

PODE APRESENTAR DIFICULDADES EM:

- NOMEAR QUANTIDADES MATEMÁTICAS, OS NÚMEROS, OS TERMOS E OS SÍMBOLOS;
- ENUMERAR, COMPARAR, MANIPULAR OBJETOS REAIS OU EM IMAGENS;
- NA LEITURA DE SÍMBOLOS MATEMÁTICOS;
- ESCRITA DE SÍMBOLOS MATEMÁTICOS;
- FAZER OPERAÇÕES MENTAIS NA COMPREENSÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS;
- E NA EXECUÇÃO DE OPERAÇÕES E CÁLCULOS NUMÉRICOS COM AGILIDADE.

DISCALCULIA

COMO AJUDAR O ALUNO

PERMITIR O USO DE CALCULADORA E/OU A VISUALIZAÇÃO DE TABUADA;

PRIORIZAR O USO DE MECANISMOS CONCRETOS NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM;

INICIAR CADA PERÍODO DA AULA COM O RESUMO DA SESSÃO ANTERIOR E UMA VISÃO GERAL DOS NOVOS TEMAS;

CONSTRUIR, EM PARTICULAR, SÍNTESES E ESQUEMAS JUNTO COM O ALUNO SOBRE O CONTEÚDO E OS PASSOS OU PROCEDIMENTOS A SEREM SEGUIDOS.

LEMBRANDO QUE, EM CASO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM ORIUNDOS DE TRANSTORNOS DIAGNOSTICADOS, O ACOMPANHAMENTO E O TRABALHO DE OUTROS PROFISSIONAIS SÃO, FUNDAMENTALMENTE, IMPORTANTES PARA QUE O ALUNO SE SINTA MAIS SEGURO NO SEU DESEMPENHO ACADÊMICO-ESCOLAR.

RESULTADO DA VALIDAÇÃO POR PARECERISTAS AD HOC

Este material foi submetido à avaliação de seis pareceristas ad hoc, com a seguinte formação e instituição de origem:

Parecerista	Formação	Titulação máxima	Área de conhecimento	Instituição de origem
1	Letras; Docência do Ensino Superior; EPT	MESTRADO	Inclusão	Instituto Federal de Goiás - Goiânia/Brasil
2	Psicologia e Neuropsicologia	DOUTORADO	Psicologia, Neuropsicologia, Estudos da Criança	Universidade do Minho - Braga/Portugal
3	Pedagogia e Psicologia	DOUTORADO	Psicologia e Educação	Universidade Federal de Goiás - Goiânia/Brasil
4	Psicologia e Educação	DOUTORADO	Psicologia e Desenvolvimento Humano	Instituto Federal de Goiás - Goiânia/Brasil
5	Sociologia	DOUTORADO	Sociologia, Educação e Inclusão	Universidade Estadual de Goiás - Goiânia/Brasil
6	Psicologia; Educação e Ciências da Saúde	DOUTORADO	Psicologia, Educação, Ciências da Saúde	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Goiânia/Brasil

O material obteve parecer favorável de todos os avaliadores sendo, portanto, considerado aprovado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem e os transtornos da aprendizagem podem trazer prejuízos consideráveis ao desempenho escolar dos alunos nos diversos níveis de ensino. Assim, é importante que os professores e demais profissionais que atuam no campo da educação sejam formados para lidar com as demandas impostas pela inclusão desses alunos.

Pensando nisso, este material teve o intuito de contribuir para a formação dos profissionais de educação, ao apresentar esclarecimentos conceituais no campo das dificuldades e dos transtornos da aprendizagem, além de sugestões sobre formas adequadas de atuação diante esses casos na sala de aula. Acredita-se que a formação docente inicial e continuada é imprescindível para o sucesso da educação escolar, sobretudo em relação aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Por fim, enfatiza-se que o diagnóstico somente pode ser feito e confirmado por médico especialista (preferencialmente psiquiatra ou neurologista), devendo ser auxiliado por uma equipe de profissionais especializados pertencentes, principalmente, às seguintes áreas: psicologia (psicólogo e/ou neuropsicólogo), fonoaudiologia e psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICOS DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. TRADUÇÃO DE MARIA INÊS CORRÊA NASCIMENTO ET AL. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2014.

BERNARDI, J.; STOBAUS C. D. DISCALCULIA: CONHECER PARA INCLUIR. REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SANTA MARIA V. 24, N.39, P. 47-60, JAN./ABR. 2011.

FLETCHER, J. M. ET AL. TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DA IDENTIFICAÇÃO À INTERVENÇÃO. TRADUÇÃO: RONALDO CATALDO COSTA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2009.

FREEPIK. FREE VECTOR ART, STOCK PHOTOS. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BR.FREEPIK.COM/](https://br.freepik.com/) ACESSO EM 07 DE MARÇO DE 2021.

MARTINS, M. R. I. ET AL. RASTREIO DE DISORAFIA MOTORA EM ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO. JORNAL DE PEDIATRIA, PORTO ALEGRE, V. 80, N. 1, P. 70-74, FEV. 2013.

REFERÊNCIAS

OHLWEILER, L. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM. IN: ROTTA, N. T. ET AL. TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2006.

SANTOS, A. C. S. C.; KAULFUSS, M. A. PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM. REVISTA FAITE, 2017.

SOUSA, F. M. A. A. DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA DE INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO. IN: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. DE. TRANSTORNOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ENTENDENDO MELHOR OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 2 ED, RIO DE JANEIRO: WAK EDITORA, 2014.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. DISLEXIA NA ESCOLA: IDENTIFICAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO. REVISTA PSICOPEDAGÓGICA, 2016, V. 33, N. 100, P. 88 - 97.