

■ ARTIGOS

■ Educação inclusiva e dificuldades de aprendizagem: a visão de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

 Erika Rodrigues de Freitas *

Recebido em: 6 abr. 2020
Aprovado em: 25 maio 2020

Resumo: Na condição de docente e pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, tenho me deparado com inúmeras questões referentes à aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, tais como: de que forma os docentes lidam didaticamente com as dificuldades de aprendizagem? Como se comportam diante da temática da educação inclusiva? A partir dessas questões norteadoras surgiu este estudo, que teve por objetivo analisar as concepções de professores acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, bem como a forma de lidar com essas situações no ambiente de aprendizagem no contexto de uma educação inclusiva. A fundamentação teórica encontra-se pautada em Piaget (1971), Pulaski (1983), Vygotski (2010), Mello (2004) e outros autores, quanto às categorias Aprendizagem, Ensino e Didática. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários (GIL, 1984). Os resultados mostraram que os professores compreendem três concepções distintas de dificuldades de aprendizagem: assimilar conteúdos, incapacidade em assuntos específicos e obstáculos durante o processo de aprendizagem, como: dificuldade na escrita, na leitura, na fala, na concentração e em cálculos matemáticos. Verificou-se, também, a partir das legislações referentes à inclusão, citadas no documento Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014), que a atuação da SEEDF está centrada na proposta inclusiva, na superação das dificuldades, na realização de intervenções e na busca por apoio em instituições sociais, como a família e a escola. Nesse sentido, conclui-se que há uma necessidade de conhecimento de estratégias voltadas para as dificuldades de aprendizagem para um maior aprofundamento sobre a forma de lidar metodologicamente com essas dificuldades em um contexto de inclusão escolar.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Ensino. Educação Inclusiva. Didática.

* Erika Rodrigues de Freitas é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB (2009), especialista em Psicopedagogia pela FACIBRA (2014), em Coordenação Pedagógica pela UnB (2015) e mestre em Educação pela UnB (2019). Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa e Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP). Contato: erika.freitas@edu.se.df.gov.br.

Introdução

O presente estudo versa sobre as concepções docentes acerca das dificuldades de aprendizagem e da Educação Inclusiva. Por meio do convívio com alunos e professores do 4^a ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, observaram-se queixas de alunos e professores em relação a algumas situações de aprendizagem. A partir do trabalho como docente e depois como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, percebi que os discentes testemunhavam as dificuldades que possuíam em aprender determinados conteúdos escolares; enquanto isso, os professores queixavam-se do alto índice de reprovação no estabelecimento de ensino e sobre possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Compreender os motivadores das dificuldades de aprendizagem dos alunos é de grande valia para os educadores, para as famílias e ao próprio aluno.

Em meio a esse contexto, ressaltamos o papel dos professores e demais atores sociais envolvidos, como: psicólogos, pedagogos, família, entre outros. Esses atores podem orientar e propor estratégias para acompanhamento cotidiano das aprendizagens dos estudantes na escola ou nos diferentes espaços educativos não formais. Dessa forma, pretende-se desvelar as dificuldades de aprendizagem, as estratégias a serem implementadas para possibilitar o sucesso dos alunos em seus processos de aprendizagem e verificar a proposta de educação inclusiva para os estudantes, visto que o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014), no caderno sobre a Educação Especial, traz os principais marcos legais sobre a inclusão.

No Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), observa-se que os marcos legais têm início na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com as determinações que respaldam a garantia de educação para todos. O artigo 205 da referida Constituição retrata a garantia do direito de todos à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; o artigo 206, inciso I, mostra que os estudantes precisam ter igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Além da Constituição Federal de 1988, no documento Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), são citadas outras legislações que se destacaram e contribuíram para a elaboração das concepções de inclusão atuais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Resolução CNE nº 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentam Necessidades Educacionais (BRASIL, 2001); Lei nº 3.218/2003 – Universalização

da Educação Inclusiva em Escolas da Rede Pública (DISTRITO FEDERAL, 2003); Decreto nº 6.949/2009 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

São legislações que trazem a educação como um direito e assim afirmam o princípio de igualdade, orientando “para uma política permeada pela ética de inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15). Dessa forma, observa-se que a SEEDF tem orientado que a ação educativa dos docentes e demais atores da escola seja voltada para uma prática inclusiva.

Assim, o estudo teve como objetivo: analisar as concepções de professores acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, bem como a forma de lidar com essas situações no ambiente de aprendizagem e no contexto da Educação Inclusiva. Para isso, o trabalho abordou: as dificuldades de aprendizagem; os tipos de dificuldades mais frequentes em sala de aula; os sistemas ou serviços de apoio nas escolas ou instituições que auxiliam o professor no trabalho com as dificuldades de aprendizagem e o papel do pedagogo da Equipe de Apoio frente a tais dificuldades e frente ao contexto da educação inclusiva.

Considerando que os professores, geralmente, são aqueles que mais acompanham de perto o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário que conheçam o tema para que, através de um trabalho em conjunto com o pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e os demais profissionais anteriormente citados, possam auxiliar os alunos em seus momentos de aprendizagem, bem como refletir sobre as metodologias adotadas em sala de aula, verificando se da forma como estão sendo realizadas estão colaborando na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades; afinal, não podemos relacionar a dificuldade a um problema exclusivo do aluno, pois as formas de ensinar da escola e do professor também são fatores que podem causar interferência na aprendizagem.

1. Aprendizagem e seus aspectos gerais

Em nosso cotidiano, deparamo-nos constantemente com a díade ensinar-aprender. O dia a dia está repleto de atividades onde sempre constatamos o aprendizado ou o ensinamento: seja assistindo TV, lendo jornais e revistas, ou manipulando algum objeto. Em casa, no trabalho ou no lazer, a aprendizagem continua e faz parte da vida do ser humano.

Mesmo se constituindo como situações singulares para os sujeitos, a aprendizagem não é uma atividade homogênea, pois não acontece de forma similar a todos. Notadamente, cada indivíduo encontra-se inserido em um ambiente inicial diferenciado e exclusivo, pois

desde o nascimento adquirem-se informações culturais e cognitivas que mudarão com o passar do tempo, com o ambiente familiar e com a cultura que lhe é peculiar. Em sala de aula, por exemplo, quando o professor solicita que seus alunos façam um desenho sobre determinado tema, ele irá observar que cada aluno expressou sua criatividade de forma diferente, pois é uma característica individual de cada sujeito.

Partindo da perspectiva de que aprender envolve diversos ambientes em seus vários aspectos, torna-se imprescindível entender a categoria aprendizagem. De acordo com Silva (1997, p. 25), “podemos definir aprendizagem como uma gama de conhecimentos e/ou experiências adquiridas pelo indivíduo, que podem ou não ser comportamentalizadas pelo mesmo”. Em relação aos comportamentos, percebemos que nem todos são aprendidos; que alguns reflexos são inerentes ao indivíduo. Um exemplo é a sucção do bebê recém-nascido. Apesar de alguns fatores serem inerentes ao indivíduo, nem todas as aprendizagens se dão naturalmente. Muitas são resultados de processos que ocorrem sob determinadas condições e que podem ser observadas, alteradas e controladas.

Outro conceito de aprendizagem é discutido por Jardim (2001) que a define como uma modificação na disposição ou na capacidade do sujeito. Ela que proporciona as habilidades e raciocínios, bem como atitudes e valores do ser humano. Portanto, a aprendizagem revela-se como uma ferramenta para adquirir novos conhecimentos.

Jardim (2001) também apresenta os principais elementos relacionados à aprendizagem: a pessoa que aprende (relaciona-se com a parte biológica do indivíduo onde se manifesta a aprendizagem e suas estruturas cognitivas como: percepção, memória e pensamento), situação estimuladora (soma de fatores que estimulam a pessoa a aprender) e a resposta (ação que resulta da estimulação). Quando um professor pede aos seus alunos que resolvam exercícios em sala de aula, tentando colocar em prática o que estudaram na teoria, está propondo uma situação estimuladora de aprendizagem, sendo que a resposta desta ação seria a resolução (ou não) dos exercícios pelos alunos. São essas respostas (modificadas) que indicam se a aprendizagem realizou-se.

Atentemos ao caso a seguir em sala de aula: o educador propõe aos seus alunos uma questão envolvendo cálculo matemático em que, ao final da tarefa, percebe que todos conseguiram êxito na resposta. Porém, ao avaliar calmamente as provas, percebe que o método para se chegar à resposta foi diverso em grande parte dos que a fizeram, mostrando que a aprendizagem ocorreu de forma diferenciada.

Como esse processo decorre de uma situação programada, torna-se importante que no campo educacional apresentem-se situações que tornem facilitador o

processo de ensino e aprendizagem. Assim, o programa deve ser planejado considerando o nível dos alunos, de acordo com suas limitações e potencialidades. Segundo Jardim (2001, p.76), as condições necessárias à realização da aprendizagem devem ser “direcionadas, quer quanto ao conteúdo a ser aprendido, quer quanto às condições particulares exigidas por esse conteúdo”; nesse sentido, compreende-se que é no entrelaçamento biológico-cultural que a aprendizagem se materializa e ocorre a complexificação do psiquismo.

Além disso, a motivação e a influência social contribuem significativamente para o processo de aprendizagem do sujeito. Para nós, limitar a aprendizagem do sujeito à idade, à cultura, às habilidades e à sua estrutura biopsicológica é acreditar na incapacidade do sujeito de se transformar, de buscar a autonomia e a emancipação pela aprendizagem. Por isso, é possível entender que a idade não é um fator limitador, mas é um fator que, juntamente com a cultura, possibilita a complexificação do psiquismo.

1.1 As contribuições de Vygotski para a aprendizagem

Existem várias teorias que procuram explicar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Partindo de uma explicação interacionista, consideramos que as teorias do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e a Perspectiva Sócio-Histórica de Vygotski são referência no estudo sobre a aprendizagem por considerarem-na uma ação do sujeito sobre o meio.

O ser humano constrói sua natureza e precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver. Segundo Mello (2004), os sujeitos (diferentemente dos animais) acumulam conhecimentos de uma geração para outra, reelaboram e o ressignificam conforme sua realidade. Esses sujeitos aprendem com a convivência e com suas condições de vida. Essa transmissão de conhecimentos ocorre durante seu percurso histórico, pois “[...] cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades criadas ao longo da história e que são modificadas a cada geração” (MELLO, 2004, p. 138). Logo, os seres humanos não nascem para reproduzir ações, mas para aprenderem com a convivência e em relação ao período histórico que vivem, ressignificando o conhecimento.

Assim, podemos relacionar a cultura com a questão da aprendizagem, que é um dos fatores predominantes na perspectiva sócio-histórica de Vygotski. Para ele, o processo de desenvolvimento se inter-relaciona ao processo de aprendizagem; o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. O sujeito aprende para desenvolver; as informações adquiridas por meio da interação social são internalizadas e adquirem significados.

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento [...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. (VYGOTSKI, 2010, p. 116).

Internalizar é reconstruir em si uma operação externa, como o gesto de apontar. A criança quando tenta pegar um objeto e faz menção de apontar não associa o seu movimento com a situação no geral (movimento de pegar). Somente após descobrir que ao apontar um objeto um adulto pode ajudá-la, a criança entende que seu gesto compreende um ato que pode ser direcionado a outra pessoa como um meio de estabelecer alguma relação.

[...] é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (PRESTES, 2010, p. 36).

Para nos apropriarmos de conceitos, temos que entendê-los de acordo com sua finalidade social. Por exemplo, só aprendemos o que é um copo ou uma colher quando associamos com sua finalidade, com o uso para o qual foi inventado. No entanto, a criança não aprende esse conceito sozinha; ela necessita de um mediador experiente que a conduza no seu processo de aprendizagem, como os professores, pais, colegas ou qualquer outra pessoa que saiba algo que a criança ainda não sabe, até porque Vygotski, conforme PRESTES (2010, p. 170), revela a importância da aprendizagem não só em ambiente escolar, mas “atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira”. Portanto, compreende-se que a criança pode ter diversos mediadores e em diversos ambientes.

Nesse sentido é que o educador pode ser o mediador da relação da criança com o mundo o qual irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social – e só se pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las. (MELLO, 2004, p. 140).

Assim, o papel do professor é importante para a criança se desenvolver, pois ele irá agir como um mediador; uma pessoa que possui maior conhecimento e experiência, estimulando seus alunos a enxergarem seus caminhos.

Na teoria de Vygotski encontramos alguns conceitos importantes. O primeiro que citamos neste estudo

é a *Zona de Desenvolvimento Iminente*. É importante ressaltar que existem traduções diferentes em relação a esse termo de Vygotski; desta forma, será utilizado neste estudo o termo “imminente” citado por Prestes (2010). Para Vygotski (apud PRESTES, 2010), essa zona é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com o que ela consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento possível da criança, o que ela pode resolver sob a orientação de outras pessoas. Sua característica essencial é

[...] a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173).

Um exemplo da Zona de Desenvolvimento Iminente é a aplicação de estratégias para o desenvolvimento cognitivo e social, através de jogos e brincadeiras com interação entre crianças. Estas, ao agirem dessa forma, funcionam como *mediadoras* do próprio processo do desenvolvimento cognitivo.

O segundo conceito a ser tratado é a *Zona de Desenvolvimento Real* “[...], o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimentos já completados” (VYGOTSKI, 1994, p.95). Seria tudo o que a criança sabe, isto é, tudo que consegue realizar por si mesma, como, por exemplo, cálculo matemático sem solicitar ajuda dos demais. Na perspectiva sócio-histórica, torna-se importante uma aprendizagem colaborativa que impulse a experimentação da criança para novos conhecimentos, pois este é construído por meio da interação social.

1.2 A abordagem piagetiana na aprendizagem

Nesta abordagem, observamos que o conhecimento não vem só da experiência e nem está pré-formado na mente dos indivíduos; ele acontece a partir da relação entre sujeito e objeto. Nesta perspectiva, os atos biológicos acontecem conforme a adaptação do indivíduo ao meio. Para Piaget (1971), se observa o desenvolvimento cognitivo como resultado da adaptação ativa do organismo ao meio, através da acomodação e da assimilação, isto é, pela visão biológica. Disso resulta o desenvolvimento de estruturas cognitivas variantes, que são esquemas coordenados e que, por sua vez, combinam-se para formar a inteligência (TURNER, 1976).

A *assimilação* para Piaget (1971) é o processo de internalização de informações que o indivíduo realiza

a partir do conhecimento que possui. A *acomodação* acontece quando o indivíduo se depara com novas situações o qual terá que propor meios para resolvê-las, modificando assim seu conhecimento anterior e adaptando novas informações. Essa adaptação, para Pulaski (1983, p. 22), “[...] é um processo dinâmico e contínuo, no qual a estrutura hereditária do organismo interage com o meio externo de modo a reconstituir-se, com vistas a uma melhor sobrevivência”. Um exemplo é quando uma criança interage com outra por meio de brincadeiras. O conceito de *adaptação* também é abordado por Stefanini e Cruz (2006) ao afirmarem que se trata de um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento, isto é, a adaptação é modificar algo para dar condição de outra surgir.

Outro conceito importante relacionado a esta teoria é o de *maturação*, que é o crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias (crescimento biológico dos órgãos). A maturação participa influenciando o nível de desenvolvimento e a estruturação das experiências de aprendizagem e determina o alcance de possibilidades em um estágio específico. Isso fica evidente nas fases de desenvolvimento propostas por Piaget. A *experiência* é também fator primordial para Piaget (apud PULASKI, 1983), que explica que o sujeito adquire experiências interagindo com o meio, pela transmissão social. Exemplos deste fato acontecem no momento lúdico da criança com os seus brinquedos e no uso de objetos do dia a dia. Com essas experiências, ocorre a construção do conhecimento físico e lógico-matemático. O primeiro está relacionado ao fato de agir sobre os objetos observando como eles reagem, como, por exemplo, a criança observando uma bola rolar. O *conhecimento lógico-matemático* acontece na medida em que a criança age sobre os objetos, construindo relações lógicas, como a identificação do “alto e baixo”, do “maior e menor”, etc.

Na concepção piagetiana, entende-se que o sujeito acumula experiências, mas, além disso, relaciona-se com sua estrutura biológica, reorganizando a sua cognição, adaptando-se a novas situações, conhecendo os objetos, assimilando-os e incorporando-os. O que diferencia a abordagem de Piaget para a de Vygotski é que esta parte do pressuposto da interação social como forma de construção de conhecimento, auxiliada pela mediação pedagógica.

Ambas as teorias valorizam a interação sujeito e objeto, além de entenderem que a criança é um ser ativo e que cria hipóteses sobre o ambiente em que vive. No entanto, são teorias que possuem algumas divergências, como a questão da maturação biológica, bem ressaltada na concepção de Piaget, entendendo que os atos biológicos são de adaptação ao meio, enquanto

na de Vygotski o ambiente social é fundamental para o desenvolvimento, na medida em que o ser humano adquire conhecimento por meio do contato com a cultura (pessoas, objetos que fazem parte da sua vivência), para, em seguida, se desenvolver, conforme anunciando anteriormente.

2. Concepções de dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva

Quando se aborda o tema dificuldades de aprendizagem nos vem à mente o assunto da inclusão. Observa-se que o contexto escolar é heterogêneo, principalmente no que diz respeito à aprendizagem: cada aluno aprende no seu tempo e de diferentes formas; alguns possuem dificuldades mais acentuadas, deficiências ou transtornos que necessitam de um atendimento especializado. Assim, questionamos: como é possível ensinar e incluir esses alunos?

Mantoan (2003, p. 2) nos diz que “[...] a inclusão sinaliza a mudança de paradigma da escola superando o modelo formal em direção à abertura para as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero nesta sociedade diversa”. A inclusão diz respeito a entender a existência de uma diversidade; a aprendizagem precisa ser significativa para todos os estudantes, possuindo ou não dificuldades.

Sobre este tema existem muitas controvérsias em relação ao seu conceito (dificuldades de aprendizagem), considerando os múltiplos fatores que o envolvem: social, familiar, escolar e individual. Geralmente são percebidos em relação aos indivíduos que demonstram dificuldades de aprendizagem, ocasionadas por fatores como: relações interpessoais, desânimo em sala de aula, insegurança, medo etc., bem como fatores físicos: gagueira, dores de cabeça e outros.

Segundo Silva (1997), as dificuldades de aprendizagem são variáveis que bloqueiam ou dificultam o processo da aprendizagem. Historicamente, a atenção neste campo destinava-se às crianças com defasagem em alguma ou todas as matérias, demonstrando uma infinidade de características: repetição ou troca de letras e dificuldade para ler ou realizar cálculos matemáticos.

De acordo com Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006, p.139) “[...] o termo Dificuldades de Aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em tarefas cognitivas, podendo ocorrer simultaneamente a problemas visuais, motores e outros”. Outra definição do tema é proposta por Grigorenko e Sternberg (2003, p. 31), em que essas dificuldades “[...] são características definidas por uma discrepância de certa magnitude entre a inteligência geral e o desempenho em uma área específica de esforço, como leitura ou matemática”. Logo, as dificuldades de aprendizagem

caracterizam-se como a diferença entre desempenho na aprendizagem de conteúdos. Tal discrepância citada por Grigorenko e Sternberg (2003) relaciona-se à realização de tarefas e à capacidade intelectual do indivíduo. Alguns alunos demonstram ter capacidades específicas, como a leitura e a escrita. No entanto, quando submetidos a algum tipo de avaliação, não conseguem lograr êxito.

As dificuldades de aprendizagem referem-se a uma repercussão da falta ou carência de oportunidades, em que não surgem sinais disfuncionais graves, sendo apenas passageiros e que podem ser modificados com intervenções pedagógicas adequadas no processo ensino-aprendizagem (JARDIM, 2001). Tal colocação confirma o conceito proposto anteriormente, por Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), em que as dificuldades podem ocorrer simultâneas aos problemas visuais e motores, que seriam um exemplo de “sinais disfuncionais”, citado por Jardim (2001).

É necessário entender que as dificuldades nem sempre são decorrentes de questões biológicas; podem ser resultado de diversos fatores, tais como os comportamentais, sociais e até mesmo culturais. Assim, um dos desafios atuais é defender a concepção de uma educação inclusiva, em que não é o estudante que se adapta à escola; a instituição de ensino deverá proporcionar um ambiente inclusivo voltado ao aluno com dificuldade ou com alguma deficiência, em que os docentes sejam capazes de proporcionar um ensino intencional e pautado na diversidade.

3. Metodologia

A abordagem qualitativa foi utilizada na metodologia desta pesquisa, considerando o ambiente natural como fonte de dados. O pesquisador e o seu caráter descritivo tornaram-se elementos metodológicos importantes, por focarem no processo e não se restringirem aos resultados. Por estas características, o significado assumiu papel central nas análises e discussões, empregando elementos indutivos para constituir-los (TRIVIÑOS, 1987).

O *lôcus* da pesquisa foi uma escola pública situada no Distrito Federal. Os pesquisados foram dez professores dos Anos Iniciais, nominados neste estudo como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10. O instrumento aplicado foi um questionário, que, de acordo com GIL (1984), tem como características apresentar itens estruturados ou semiestruturados aos participantes, de forma a organizar as informações, com o intuito de obter

Quadro 1 – Perfil dos Pesquisados

Sexo	9 (feminino) 1 (masculino)
Idade	Entre 25 e 30 anos (2)
	Entre 31 e 41 anos (5)
	Entre 41 e 51 anos (3)
Tempo de magistério	Até 3 anos (1)
	Entre 4 e 10 anos (7)
	Acima de 10 anos (2)
Turma de atuação	Bloco Inicial de Alfabetização (7)
	4º ano ou 5º ano (3)

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências frente a um dado tema.

O questionário possui quatro questões relativas a dados pessoais dos participantes, tais como: sexo, idade, tempo de magistério e turma de atuação. O Quadro 1 denota o perfil dos pesquisados.

A segunda etapa do questionário compreendeu quatro questões abertas referentes aos eixos temáticos: Educação Inclusiva, dificuldades de aprendizagem, didática e metodologias em sala de aula. Cervo, Bervian e Silva (2007, p.53) definem que o questionário “[...] é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por um formulário que o próprio informante preenche”.

Para a análise dos dados, utilizamos uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), no intuito de criar categorias a partir das respostas dos participantes. A análise de conteúdo tem como objetivo principal construir essas categorias de respostas para, então, realizar inferências sobre o fenômeno pesquisado.

4. Resultados

A primeira pergunta do questionário teve como objetivo compreender a concepção desses docentes a respeito da Educação Inclusiva; desta forma, questionou-se: “Para você, o que significa Educação Inclusiva?” A partir das respostas, verificou-se que os professores possuem diversas concepções de Educação Inclusiva, que destacamos nas categorias: quebra de paradigmas; movimento pela diversidade; reconhecimento das diferenças. Os docentes reconhecem a importância de incluir os alunos, de forma que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade de acordo com suas limitações, conforme citado em uma das respostas do questionário:

A educação inclusiva é um movimento pela diversidade, é reconhecer que cada aluno aprende de um jeito e nós como professores precisamos entender suas limitações e suas diferenças, incluir é dar educação de qualidade, é tentar ensinar o aluno da maneira que ele aprende melhor (Professor 2).

A segunda questão referiu-se ao conceito de dificuldades de aprendizagem. A partir das respostas foi possível verificar que as concepções se destacaram nas categorias: assimilação de conteúdos, incapacidade em assuntos específicos e obstáculos durante o processo de aprendizagem. Essas concepções foram aquelas que mais apareceram nas respostas dos docentes, assim como destacado nos trechos a seguir:

Quadro 2 – Dificuldades mais frequentes em sala de aula

Dificuldade em matemática	O estudante não consegue realizar operações básicas de adição e subtração, mesmo já estando no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (Professor 6).
Dificuldade na escrita	O estudante ainda não adquiriu a alfabetização mesmo fazendo aulas de reforço (Professor 10).
Dificuldade na fala	O aluno fala trocando letras, como X e Z, B e P (Professor 4).
Dificuldade na concentração	Crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou com alguma Deficiência Intelectual, criança que é indisciplinada e por isso não se concentra (Professor 3).

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

(Excerto 1) A dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue avançar em alguma habilidade relacionada ao desenvolvimento que seria esperado para ele nesse momento, mas tudo tem que ser observado porque cada criança tem o seu tempo de aprendizagem e devemos ser conscientes disso. O aluno com dificuldade percebemos que mesmo dando um tempo para ele aprender esse tempo se sobressai, ele não consegue assimilar e desenvolver, aquela aprendizagem não tem um progresso e fica muito visível, se percebe que a compreensão dele sobre algumas habilidades não consegue ser constituída, o pensamento dele não consegue articular ou sistematizar a informação e a gente percebe que há essa demora e essa estagnação na aprendizagem (Professor 3).

(Excerto 2) Na minha visão a dificuldade de aprendizagem é a incapacidade do aluno em aprender certos conteúdos [...] ele não consegue avançar na aprendizagem e o professor precisa desenvolver alguma estratégia (Professor 9).

(Excerto 3) A dificuldade de aprendizagem é quando uma criança não consegue aprender da mesma forma que a outra por ter obstáculos que impede que ela aprenda, podendo ser um transtorno, um problema emocional ou apenas ser um aluno que precisa de métodos diferenciados (Professor 1).

A respeito dessas categorias sobre a temática das dificuldades, verificou-se que as respostas que ressaltaram as dificuldades como *obstáculos durante o processo de aprendizagem* se mostraram como mais próximas de um conceito atual, visto que para os autores já citados, como Jardim (2001), esses obstáculos se constituem como os principais fatores no desenvolvimento das dificuldades. Um exemplo desses obstáculos é a falta de estrutura no ambiente familiar do aluno, que pode gerar problemas emocionais e provocar o surgimento de dificuldades de aprendizagem na escola.

Quando questionados sobre quais as *dificuldades de aprendizagem* mais frequentes em sala de aula, os

professores destacaram aquelas relacionadas à matemática, escrita, leitura, fala e concentração, como alguns exemplos destacados no Quadro 2.

O Quadro 2 corrobora o pensamento de Jardim (2001), visto que as dificuldades de aprendizagem são classificadas sob três focos: a) dificuldades da língua falada (apresentar obstáculos relacionados ao atraso para aprender a falar); b) problemas em citar nomes de pessoas e objetos, pequeno vocabulário; c) outras características relacionadas às dificuldades na fala (TRISSOTO, 2002).

A dificuldade de leitura e escrita abrange todas as dificuldades de ler e escrever, além da Dislexia, que é considerada também uma dificuldade na escrita e compreensão de palavras. Por fim, existem as dificuldades na área de matemática, que se relacionam a fatores como: memorização, interpretação de gráficos, tabelas, confusão na lateralidade e identificação de direção (direita e esquerda), dificuldade de compreender questões de velocidade e distância, sendo a Discalculia a dificuldade matemática mais frequente (TRISSOTO, 2002).

Observou-se que, em grande parte dos questionários, os participantes da pesquisa mencionaram outras condições que não se enquadram na definição científica de dificuldades de aprendizagem, tais como: deficiência intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ausência da família, alimentação inadequada, imaturidade, falta de pré-requisitos, falta de motivação dos alunos e falta de material didático da escola.

Na minha visão o que vejo muito em sala de aula é o aluno que chega sem comer e acredito que o fato do aluno ficar com fome ocasiona a dificuldade em aprender, ou aquele aluno que a família não comparece na escola. Para mim isso é dificuldade de aprendizagem (Professor 7).

Sobre a deficiência intelectual, citada pelos entrevistados

(Quadro 2), cabe ressaltar que, de acordo com o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (apud GRIGORENKO; STERNBERG, 2003), as deficiências, mesmo consideradas condições de desvantagem, não se inserem no grupo das dificuldades de aprendizagem. Além disso, os outros fatores citados, como a indisciplina (Quadro 2), referem-se aos problemas de comportamento e não a uma dificuldade de aprendizagem em si. Logo, quando os professores se referem às deficiências depreende-se que estão relacionando as dificuldades a algo intrínseco ao aluno.

Algumas respostas se reportaram aos problemas de aprendizagem e não às dificuldades, pois, para Jardim (2001), os problemas de aprendizagem se enquadram nos obstáculos que impedem o aluno a aprender, como, por exemplo, um transtorno funcional; já a dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue acompanhar os conteúdos por algum motivo específico. Todavia, é importante destacar que para uma melhor compreensão desses conceitos, os professores necessitam de formação e apoio especializado para auxiliar na detecção delas no ambiente escolar, sendo profissionais como o Pedagogo e o Psicólogo da Equipe de Apoio à Aprendizagem apoios que podem fornecer auxílio e discutir estratégias didáticas e metodológicas de ensino.

No tocante a esses serviços de apoio para auxiliar na superação das dificuldades dos alunos, os professores mencionaram a importância de um conjunto de profissionais, tais como: Pedagogo e Psicólogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Coordenador Pedagógico, Supervisor Pedagógico e Equipe gestora.

Sobre a atuação do professor frente às dificuldades de aprendizagem, constatamos que os docentes afirmaram que a sua atuação está centrada na superação das dificuldades, buscando ajuda através de uma rede de apoio visando sua superação, seja relacionada ao ambiente da escola ou para-escolares, como o da família. Esse apoio funciona como uma mediação, assim como o exposto na teoria de Vygotski (apud PRESTES 2010).

O papel do professor estende-se ao do ensino sistematizado. Deste modo, vale salientar que deve proporcionar um ambiente que favoreça a aquisição de conhecimentos, além de ser capaz de localizar possíveis dificuldades na aprendizagem em seus alunos. Esse profissional pode detectar o potencial do aluno, explorando-o ao máximo, a fim de atender às suas necessidades e respeitar suas limitações. Dessa forma, o professor exerce uma de suas funções primordiais, a de formação integral do ser humano (SILVA, 1997).

A seguir observamos trechos retirados dos questionários, com respostas acerca da atuação desses docentes frente às dificuldades de aprendizagem:

(Excerto 1) O que percebo sobre a atuação do professor é que ele demora um tempo para perceber o que é a e qual a causa

da dificuldade do aluno porque ele pode ter algum transtorno e demora um certo tempo para saber se vai ter um diagnóstico ou não. O professor vê que tem uma dificuldade mas ele precisa entender se ela é algo momentâneo ou não. Eu costumo tentar estratégias que melhor atendam a dificuldade, mas é complicado, pois as salas sempre estão lotadas. Temos a Equipe de Apoio à Aprendizagem que dá a orientação mas nós como professores que temos que desenvolver estratégias diferenciadas como avaliações diferentes, jogos, brincadeiras em sala para esses alunos com dificuldades (Professor 3).

(Excerto 2) Minha atuação é primeiramente tentar identificar as dificuldades da criança, após isso, procuro estudar sobre, para então procurar formas de ajudá-lo a aprender mais facilmente, utilizando métodos mais lúdicos e materiais diferentes. O apoio da família também considero fundamental para esse processo (Professor 4).

(Excerto 3) Eu procuro conhecer a família do aluno, identificar as fragilidades de aprendizagem para poder saná-las. Fazer uso de materiais concretos e lúdicos que auxiliam na aprendizagem, bem como músicas e jogos. Envolver o aluno em todas as atividades da turma como apresentações, peças, jogos, passeios, etc. Procuro estar junto a Equipe de Apoio da escola para que juntos possamos fazer um trabalho diferenciado (Professor 1).

Sobre estratégias didáticas, a realização de uma intervenção com a aplicação de atividades com jogos, brincadeiras e exercícios voltados para a dificuldade específica e a motivação do aluno com materiais pedagógicos, são formas gerais de o professor tentar explorar o potencial em sala de aula e promover um ensino inclusivo e foram estratégias citadas pelos professores nos questionários. O trabalho lúdico e voltado para a interação social corrobora o referencial teórico fundado em Vygotski, pois a criança pode contar com a colaboração do outro para auxiliar na sua aprendizagem e desenvolvimento.

O uso de atividades diferenciadas de acordo com a dificuldade de cada estudante também se destacou nas respostas, demonstrando que esses docentes estão agindo de acordo com o Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014), em consonância com um ensino voltado para a diversidade e contexto de inclusão escolar, pois incluir é proporcionar condições de aprendizagem para o aluno de acordo com a sua realidade específica; não é o aluno que se adapta à escola, mas a escola que precisa adaptar-se a ele.

Considerações finais

O foco deste trabalho se consistiu na análise das concepções de professores sobre dificuldades de aprendizagem e Educação Inclusiva. Foram apresentadas suas concepções e discutido o papel do professor frente a essas temáticas.

Com intuito de oferecer um embasamento teórico sobre esse assunto, foram enfatizadas as teorias de Piaget (1971) e Vygotski (1994), duas correntes consideradas importantes no estudo da aprendizagem. Ambas valorizam a interação sujeito e objeto, mostrando que o ambiente em que vivemos é importante para se realizar a troca de conhecimentos.

Os resultados evidenciaram que os professores demonstram diferentes concepções sobre o que seria o termo dificuldades de aprendizagem e sobre o conceito de Educação Inclusiva. Os professores ainda relataram que as dificuldades mais frequentes estão ligadas à leitura, à escrita, fala e à matemática. No entanto, é importante ressaltar que fatores como ausência da família, falta de pré-requisitos, dificuldade de concentração e motivação foram indicados como sendo um tipo de dificuldade, mas que na verdade são fatores que podem interferir na aprendizagem mas não se enquadram na definição de dificuldade de aprendizagem.

Em relação à atuação dos professores, destacou-se que o apoio de profissionais como o Pedagogo e Psicólogo da Equipe Especializada, a intervenção individualizada, as

atividades específicas como uso de jogos pedagógicos e a interação professor-aluno são recursos que podem promover melhora no processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades. São atuações centradas na superação e podem ser compreendidas a partir da visão de que o ser humano é constituído nas relações sociais.

Conclui-se que o papel do professor é de superar o ensino mecânico e pouco significativo, além de proporcionar um ambiente que favoreça a aquisição de conhecimento e explore as potencialidades do aluno a partir das concepções pedagógicas, como a abordagem interacionista propõe – a mediação como base para a construção do conhecimento.

Para que esse papel do professor se configure é necessário o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora e promotora da autonomia do aprendiz. Dessa forma, verifica-se que uma das funções do docente é buscar por alternativas diversas para trabalhar com os estudantes que demandem de atendimento especializado, pois é direito desses estudantes a garantia ao acesso de uma educação significativa e de qualidade em um contexto de inclusão. ■

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermio Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n. 1. p.139-146, jan/abr.2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. [1988].
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial**. Brasília, 2014.
- FINO, Carlos Nogueira. **Vygotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, 14, 273-291, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1984.
- GRIGORENKO, Elena L.; STERNBERG, Robert J. **Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem** (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- JARDIM, Wagner Rogério de Souza. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo: Loyola, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MELLO, Sueli Amaral. A Escola de Vygotski. In: CARRARA, Kester (Org). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. (Trad. Alvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. (Trad. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

- SILVA, Maria Cecília. **Aprendizagens e problemas**. São Paulo: Ícone, 1997.
- STEFANINI, Maria Cristina Borgonzoni; CRUZ, Sônia Aparecida Belleti. **Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. Revista Educação (Porto Alegre). V. 29, n.1, p. 81-105, 2006
- TRISSOTO, Rejane Maria de Almeida. **Dificuldades de aprendizagem: apontamentos para uma discussão**. 6ª Jornada de Educação Especial. Dificuldades de aprendizagem. 2002. (Seminário).
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURNER, Johanne. **Desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *In*: **COLE**, Michael (Org). (Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira, Solange Castro). São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Icone, 2010.