



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus Presidente Prudente

CAROLAINÉ DE SANTANA GARCIA

**TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Presidente Prudente

2022

CAROLAINE DE SANTANA GARCIA

**TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível de Mestrado, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Presidente Prudente

2022

G216t	<p>Garcia, Carolaine de Santana</p> <p>Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: : um olhar sobre a prática pedagógica / Carolaine de Santana Garcia. -- Presidente Prudente, 2022</p> <p>101 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientador: Klaus Schlünzen Junior</p> <p>1. Inclusão Escolar. 2. Aprendizagem. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Transtornos de Aprendizagem. 5. Dificuldades de Aprendizagem. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica

AUTORA: CAROLAINE DE SANTANA GARCIA

ORIENTADOR: KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR (Participação Virtual)
FCT / UNESP/Presidente Prudente (SP)

Profa. Dra. ANA MARIA OSORIO ARAYA (Participação Virtual)
Departamento de Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. DAVID ANTONIO RODRIGUES (Participação Virtual)
Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Portugal

Presidente Prudente, 24 de março de 2022

Dedico este trabalho a todos os educadores que, assim como eu, amam e acreditam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

"Através dos outros, nos tornamos nós mesmos" (VYGOTSKY, 1999).

Agradeço,

Primeiramente, à **Deus**, pela vida e ao seu amor sem limites.

Aos meus pais, **Maria e Edson** (*in memoriam*), por todo o amor, e por estarem sempre ao meu lado, e sempre me incentivarem a lutar pelos meus sonhos, é incondicional o meu amor e admiração por vocês.

Ao meu amor, **Sergio Henrique Antunes Lourenço**, por ser o meu porto seguro, por estar sempre ao meu lado, por me amar e cuidar de mim.

Aos meus irmãos, **Johnny e Kevin**, por todo o carinho, compreensão, apoio, e por me ensinaram a conviver com as diferenças.

Aos meus sobrinhos, **Italo e Igor**, os melhores presentes que Deus poderia me dar, por todos os beijinhos, abraços, brincadeiras, vocês me fazem mais feliz.

Aos meus avós, **Maria e Pedro** (*in memoriam*) e **Alzira e Alcides**, por todo o cuidado, paciência, ternura, histórias e conselhos.

À minha **família**, minha base, meu conforto, e para onde sempre vou voltar.

Ao meu orientador, **Klaus Schlünzen Junior**, que sempre me orientou com muito carinho, incentivo, paciência, e bondade, principalmente, por sempre acreditar em mim, até mesmo quando eu não acreditei, serei eternamente grata ao senhor, por tudo.

À professora **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, por todo o carinho, apoio, aprendizagem, por todas as oportunidades e sobretudo, por me fazer acreditar e lutar pelo sonho de uma escola e sociedade verdadeiramente inclusivas.

À professora **Dra. Ana Maria Osorio Araya** e ao professor **Dr. David Rodrigues**, grandes educadores, pesquisadores, profissionais e seres humanos que admiro muito, especialmente, por sua dedicação em nos ensinarem e compartilharem seus conhecimentos, e que gentilmente, aceitaram ler este trabalho e compor esta banca.

Aos **docentes** participantes desta pesquisa, e aos **estudantes**, por fazerem parte desta etapa tão importante na minha vida, por todo o carinho, diálogo, respeito e confiança.

À todos os meus **amigos**, especialmente, aos do **Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES)**, por todo o carinho, apoio, incentivo, respeito, força e momentos felizes, vocês sempre farão parte da minha história.

Aos membros do **Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API)**, por contribuírem com a minha formação humana e acadêmica.

Aos **funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-Unesp, em especial, à **Ivonete** por todo o apoio, ajuda e carinho de sempre.

E a **todos**, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Epígrafe

“Era uma vez uma escola para animais. Os professores tinham certeza que possuíam um programa de ensino inclusivo, porém, por algum motivo, todos os animais estavam indo mal. O pato era a estrela da classe de natação, porém não conseguia subir nas árvores. O macaco era excelente subindo em árvores, mas era reprovado na natação. Os frangos se destacavam nos estudos sobre os grãos, mas se desorganizavam, tanto na aula de subir em árvores, que sempre acabavam na sala do diretor. Os coelhos eram sensacionais nas corridas, mas precisavam de aulas particulares em natação. O mais triste de tudo era ver as tartarugas, que, depois de vários exames e testes, foram diagnosticadas como tendo “atraso de desenvolvimento”. De fato, foram enviadas para a classe de educação especial numa distante toca de esquilos. A pergunta é: quem eram os verdadeiros fracassados?”.

RESUMO

GARCIA, Carolaine de Santana. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica**. 2022, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, ensino e aprendizagem”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP. O objetivo geral foi analisar a realidade escolar de estudantes com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, em termos da atuação docente e das situações de aprendizagem, de modo a tecer compreensões acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional na perspectiva da educação inclusiva. A questão norteadora da pesquisa visou compreender: quais os conhecimentos dos docentes da sala comum, acerca dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), e como os articulam às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes, no contexto da educação inclusiva? Para isso, partimos do pressuposto de que o paradigma educacional brasileiro tem passado por importantes reconfigurações, uma vez que a sociedade contemporânea tenta direcionar suas ações ao ideal de superação de desigualdades e desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões: social, moral, afetiva, política, física e outras. Nesse contexto, os atuantes da escola tornam-se importantes agentes de transformações, sendo diretamente responsáveis pela formação e o desenvolvimento de forma totalizadora de todos os estudantes, bem como de sua aprendizagem conceitual e para a vida. Assim, a inclusão de alunos com Transtornos de Aprendizagem (TA) ou Dificuldades de Aprendizagem (DA) nas salas de aula comum do ensino regular, têm desafiado as escolas e os profissionais que nela atuam a reconstruírem e ressignificarem cotidianamente suas práticas frente os princípios de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. De modo a atingirmos os objetivos anteriormente elencados, e respondermos à questão balizadora deste estudo, o desenvolvimento metodológico da pesquisa foi de natureza qualitativa, e fez-se uso das dinâmicas de investigação presentes no grupo focal. Em relação aos procedimentos, realizamos a aplicação de um questionário *online* com os docentes participantes da pesquisa. O questionário em questão foi composto por questões fechadas e abertas, que tiveram como objetivo levantar dados pessoais e de atuação profissional dos docentes. Por fim, após a aplicação do questionário, e de posse dos dados obtidos, entramos em contato com os docentes que participaram inicialmente da pesquisa, respondendo ao questionário, convidando-os a participarem dos grupos focais, que ocorreram de forma *online*. A partir do estudo desenvolvido, tivemos a oportunidade de analisar a realidade escolar dos estudantes com transtornos e dificuldades de aprendizagem e a prática pedagógica dos docentes participantes da pesquisa, e de modo geral, constatamos que, os docentes apresentaram grande preocupação com relação ao seu processo de formação, inicial e continuada, expondo que não se sentiam “preparados” e “bem formados” para ensinar alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem. No entanto, a partir do discurso dos professores, compreendemos que, mesmo alegando falta de formação, em suas práticas pedagógicas, os docentes tem se mobilizado para atender às diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Diante disso, nos grupos focais, os docentes descreveram algumas estratégias facilitadoras que são adotadas para superar as dificuldades no aprendizado, como a adaptação curricular, o trabalho por pares, o planejamento e acompanhamento individualizado, a adequação de tempo e de linguagem e

uso de diferentes materiais didático-pedagógicos. Assim, os resultados desta pesquisa, trazem, ainda que de forma incipiente, que diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, é por meio do fazer pedagógico que serão construídas pontes para o conhecimento e a aprendizagem, por meio de estratégias pedagógicas que sejam capazes de atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, e assim, superarmos os desafios de ensinar e aprender, presentes no contexto escolar, na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Transtornos de Aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

GARCIA, Carolaine de Santana. **Disorders and Learning Difficulties in the School Context: A Look at Pedagogical Practice**. 2022, 101 f. Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Program in Education, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

This research is linked to the research line “Formative Processes, teaching and learning”, belonging to the Graduate Program in Education at the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP Campus. The general objective was to analyze the school reality of students with Learning Disorders and Difficulties, in terms of teaching performance and learning situations, in order to weave understandings about the possibilities of improving the educational process from the perspective of inclusive education. The guiding question of the research aimed to understand: what is the knowledge of common room teachers about Learning Disorders (LD) and Learning Disabilities (LD), and how they articulate them to the pedagogical practices developed in the students' learning process, in the context of inclusive education? For this, we start from the assumption that the Brazilian educational paradigm has undergone important reconfigurations, since contemporary society tries to direct its actions to the ideal of overcoming inequalities and full development of the human being in its dimensions: social, moral, affective, politics, physics and others. In this context, the school's actors become important agents of transformation, being directly responsible for the formation and development in a totalizing way of all students, as well as their conceptual and life learning. Thus, the inclusion of students with Learning Disorders (LD) or Learning Disabilities (LD) in regular classrooms has challenged schools and professionals who work in them to rebuild and re-signify their practices on a daily basis in the face of the principles of inclusive and quality education for all. In order to achieve the objectives listed above, and to answer the guiding question of this study, the methodological development of the research was qualitative in nature, and the dynamics of investigation present in the focus group were used. Regarding the procedures, we applied an online questionnaire with the professors participating in the research. The questionnaire in question consisted of closed and open questions, which aimed to collect personal and professional data of teachers. Finally, after applying the questionnaire, and having the data obtained, we contacted the professors who initially participated in the research, answering the questionnaire, inviting them to participate in the focus groups, which took place online. From the developed study, we had the opportunity to analyze the school reality of students with learning disorders and difficulties and the pedagogical practice of the teachers participating in the research, and in general, we found that the teachers showed great concern about their process. training, initial and continuing, exposing that they did not feel “prepared” and “well trained” to teach students with learning disorders or difficulties. However, from the teachers' discourse, we understand that, even claiming lack of training, in their pedagogical practices, teachers have been mobilized to meet the different learning difficulties presented by their students. In view of this, in the focus groups, the teachers described some facilitating strategies that are adopted to overcome the difficulties in learning, such as curricular adaptation, peer work, individualized planning and monitoring, the adequacy of time and language and the use of different didactic-pedagogical materials. Thus, the results of this research show, albeit in an incipient way, that in the face of the learning difficulties presented by students, it is through pedagogical practice that bridges to knowledge and learning will be built, through pedagogical strategies that are capable of to meet the different rhythms and learning styles, and thus,

overcome the challenges of teaching and learning, present in the school context, from the perspective of inclusive education.

Keywords: School Inclusion. Learning. Pedagogical Practices. Learning Disorders. Learning Difficulties.

RESUMEN

GARCÍA, Carolaine de Santana. **Trastornos y Dificultades de Aprendizaje en el Contexto Escolar: Una Mirada a la Práctica Pedagógica**. 2022, 101 f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

Esta investigación está vinculada a la línea de investigación “Procesos Formativos, enseñanza y aprendizaje”, perteneciente al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Presidente Prudente/SP. El objetivo general fue analizar la realidad escolar de los alumnos con Trastornos y Dificultades de Aprendizaje, en cuanto al desempeño docente y las situaciones de aprendizaje, con el fin de tejer comprensiones sobre las posibilidades de mejorar el proceso educativo desde la perspectiva de la educación inclusiva. La pregunta orientadora de la investigación tuvo como objetivo comprender: cuál es el conocimiento de los profesores de sala común sobre los Trastornos del Aprendizaje (DA) y las Dificultades del Aprendizaje (DA), y cómo los articulan a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en el contexto de la educación inclusiva? Para ello, partimos del supuesto de que el paradigma educativo brasileño ha sufrido importantes reconfiguraciones, ya que la sociedad contemporánea trata de orientar sus acciones al ideal de superación de las desigualdades y pleno desarrollo del ser humano en sus dimensiones: social, moral, afectiva, política, física y otros. En este contexto, los actores de la escuela se convierten en importantes agentes de transformación, siendo responsables directos de la formación y desarrollo de manera totalizadora de todos los estudiantes, así como de su aprendizaje conceptual y de vida. Así, la inclusión de alumnos con Trastornos del Aprendizaje (TA) o Dificultades del Aprendizaje (TA) en las aulas regulares ha desafiado a las escuelas y a los profesionales que actúan en ellas a reconstruir y resignificar sus prácticas en el día a día frente a los principios de la inclusión y educación de calidad para todos. Para lograr los objetivos antes enumerados y dar respuesta a la pregunta orientadora de este estudio, el desarrollo metodológico de la investigación fue de carácter cualitativo, y se utilizó la dinámica de investigación presente en el grupo focal. En cuanto a los procedimientos, se aplicó un cuestionario en línea con los profesores participantes en la investigación. El cuestionario en mención constaba de preguntas cerradas y abiertas, cuyo objetivo era recolectar datos personales y profesionales de los docentes. Finalmente, luego de aplicar el cuestionario, y tener los datos obtenidos, se contactó a los profesores que participaron inicialmente en la investigación, respondiendo el cuestionario, invitándolos a participar en los grupos focales, los cuales se realizaron en línea. A partir del estudio desarrollado, tuvimos la oportunidad de analizar la realidad escolar de los estudiantes con trastornos y dificultades de aprendizaje y la práctica pedagógica de los docentes participantes de la investigación, y en general, encontramos que los docentes mostraron gran preocupación por su proceso de formación, inicial y continua, exponiendo que no se sentían “preparados” y “bien capacitados” para enseñar a alumnos con trastornos o dificultades de aprendizaje. Sin embargo, desde el discurso de los docentes, entendemos que, aun alegando falta de formación, en sus prácticas pedagógicas, los docentes se han movilizado para atender las diferentes dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos. Ante esto, en los grupos focales, los docentes describieron algunas estrategias

facilitadoras que se adoptan para superar las dificultades en el aprendizaje, tales como la adaptación curricular, el trabajo entre pares, la planificación y seguimiento individualizado, la adecuación del tiempo y el lenguaje y el uso de diferentes materiales didáctico-pedagógicos. Así, los resultados de esta investigación muestran, aunque de manera incipiente, que ante las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes, es a través de la práctica pedagógica que se construirán puentes hacia el conocimiento y el aprendizaje, a través de estrategias pedagógicas que sean capaces de atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y así, superar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje, presentes en el contexto escolar, desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Palabras-claves: Inclusión Escolar. Aprendizaje. Prácticas Pedagógicas. Trastornos del Aprendizaje. Dificultades de Aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conversa no <i>WhatsApp</i> com a equipe gestora.....	47
Figura 2: Triangulação dos dados da pesquisa.....	49
Figura 3: Nuvem de palavras construída com os docentes participantes da pesquisa.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado de Conhecimento: Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas em Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.....	24
Quadro 2: Dificuldades de Aprendizagem Primárias e Secundárias.....	37
Quadro 3: Transtornos Específicos da Aprendizagem.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes.....	52
Gráfico 2: Sexo biológico dos participantes.....	52
Gráfico 3: Tempo de atuação na educação básica.....	53
Gráfico 4: Ano em que atua na escola.....	54
Gráfico 5: Período em que atua na escola.....	54
Gráfico 6: Trabalha em mais de uma escola.....	55
Gráfico 7: Possui algum estudante com dificuldade de aprendizagem e que apresenta um desempenho escolar abaixo da média mínima necessária para a aprovação.....	55

LISTA DE SIGLAS

- ANA:** Avaliação Nacional de Alfabetização
- API:** Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão
- CAAE:** Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCS:** Construcionista, Contextualizada e Significativa
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CONEP:** Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CPIDES:** Centro de Promoção para inclusão Digital, Escolar e Social
- DA:** Dificuldades de Aprendizagem
- DI:** Deficiência Intelectual
- EPAEE:** Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
- FCT:** Faculdade de Ciências e Tecnologia
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IC:** Iniciação Científica
- PIBID:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPP:** Projeto Político-Pedagógico
- PNAD:** Pesquisa por Amostra de Domicílios
- PPGE:** Programa de Pós-Graduação em Educação
- SRM:** Sala de Recursos Multifuncionais
- SciELO:** Biblioteca Eletrônica Científica Online
- TA:** Transtornos de Aprendizagem
- TEAp:** Transtornos Específicos da Aprendizagem
- Unesp:** Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Introdução	15
Apresentação	15
Justificativa e Relevância da Pesquisa	18
Definição da pergunta de pesquisa	26
Objetivos da Pesquisa	26
Objetivo Geral:.....	26
Objetivos Específicos:.....	26
Capítulo I - Pressupostos Teóricos	28
1.1 Transtornos ou Dificuldades de Aprendizagem?.....	29
1.2 Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Ensinagem?.....	38
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos	41
2.1 Caracterização metodológica da pesquisa.....	42
2.2 Ética da Pesquisa.....	43
2.3 Contextualizando a Pesquisa.....	43
2.4 Etapas da Pesquisa: procedimentos para a coleta, seleção e análise dos dados.....	44
2.4.1 Primeira etapa: Diagnóstico.....	44
2.4.2 Segunda etapa: Coleta de dados.....	46
2.4.2.1 Questionário.....	46
2.4.2.2 Grupo Focal.....	47
2.4.3 Terceira etapa: procedimentos para análise dos dados coletados.....	49
Capítulo III - Descrição dos dados, resultados e análises	50
3.1 Os Transtornos e as Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: um breve levantamento sobre a realidade investigada.....	51
3.2 O que pensam os professores?: Discutindo e aprofundando a prática pedagógica docente.....	56
Considerações Finais	69
Referências	72
Apêndices	76

Introdução

A fim de contextualizarmos o estudo que foi desenvolvido, abordaremos nos tópicos a seguir: uma breve apresentação da pesquisadora, a justificativa e a relevância deste estudo, assim como a pergunta de pesquisa e os objetivos que nortearam esta investigação.

Apresentação

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, uma estrada sem fim, com todo tipo de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações. (MITTLER, 2003, p.21)

Quando criança era recorrente ouvir a seguinte pergunta: “O que você vai ser quando crescer?”. Definitivamente essa não é uma pergunta muito fácil de ser respondida e, que também não merece uma única resposta. Cientista, professora, médica, artista, como num piscar de olhos as respostas sempre mudavam, pois bastava a imaginação, a fantasia e o faz de conta para que um novo mundo de possibilidades se fizesse conhecer.

Com o passar do tempo, aquelas respostas antes não muito “confiáveis” (ou, ainda em fase de descobrimento), tornaram-se mais conscientes, sérias e objetivas, começaram a revelar minhas inquietações, motivações e desejos.

Foi em minha família, onde tive meu contanto primeiro, de maneira pessoal e fraterna, com uma pessoa com deficiência. Meu irmão mais velho diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI) por fator biomédico (lesão ao nascimento). Ter um irmão com deficiência, dentre muitas coisas, sobretudo me ensinou a respeitar as diferenças que não nos tornam inferiores, mas únicos.

Em uma sociedade historicamente marcada pela exclusão e marginalização das minorias, escolhi ser professora, pois passei a enxergar na educação a possibilidade de intervir diretamente na formação de cidadãos que assim como eu, defendam e queiram viver em uma sociedade mais justa e com condições de acesso, permanência e sucesso para todos.

Assim, com o passar do tempo veio a certeza de que seria na área da educação, como professora, que me realizaria pessoal e profissionalmente. No ano de 2015, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Concomitante ao início dos meus estudos na graduação, desde o primeiro ano do curso, como estagiária bolsista, comecei a realizar atendimentos educacionais no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), junto ao Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), localizado na FCT-Unesp.

Desde 2002, por meio do Grupo de Pesquisa API, o CPIDES realiza atendimentos educacionais direcionados aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)¹ e/ou que apresentem transtornos ou dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Para tal, o centro possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de desenvolvimento, dentre outros espaços, para a realização das atividades de pesquisa e dos atendimentos. Além disso, para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão no CPIDES, existe a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo protocolo de aprovação no CAEE é nº: 10206912.2.0000.5402.

Assim, no ano de 2015 ingressei no CPIDES, participando, inicialmente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de futuros docentes para a atuação na Educação Básica. Dessa forma, o contato com o espaço escolar me motivou a realizar estudos nas instituições de ensino, para que eu tivesse a oportunidade de compreender as concepções e ações que auxiliam no desenvolvimento de uma escola que atua em uma perspectiva inclusiva.

Desse modo, a partir das minhas vivências pessoais e adquiridas no CPIDES, comecei a me interessar de modo específico sobre as pesquisas e práticas direcionadas às pessoas com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem seja no âmbito digital, escolar e/ou social, de modo que, a partir dos atendimentos realizados no centro, pude desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) intitulada a “A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e o Trabalho com Projetos: promovendo a Aprendizagem e a Inclusão Social de um Estudante com Síndrome de *Down*”, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Reitoria/CNPq), com vigência de agosto de 2018 a agosto de 2019.

À vista disso, busquei trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS)², proposta

¹ Pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

² De acordo com Schlünzen (2015), o ambiente CCS, consolidado como uma abordagem é **Construcionista**, porque o conhecimento é construído por meio da realização de uma ação, que gera a construção de objetos palpáveis que partem do interesse de quem o constrói. É **Contextualizado** porque o conhecimento construído emerge de situações reais ligadas ao contexto dos estudantes. Logo, torna-se **Significativo** porque os

metodológica defendida por Schlünzen (2015), para promover o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que respeitassem as dificuldades e valorizassem as especificidades dos estudantes, bem como suas habilidades e potencialidades, favorecendo sua aprendizagem e inclusão.

Nesse sentido, diante das situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante a IC, evidenciou-se que, a abordagem CCS e o trabalho com projetos possibilitaram a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social dos estudantes, por meio do qual, tiveram a oportunidade de aprender, no seu ritmo, de forma prazerosa e significativa.

Sendo assim, a partir da pesquisa de IC desenvolvida, pode concluir que trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem CCS, permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, considerando suas habilidades e potencialidades, colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que se desenvolvam e aprendam de maneira significativa e contextualizada.

Entretanto, ainda sabemos, que no âmbito escolar, a inclusão dos estudantes com deficiência ou transtornos e dificuldades de aprendizagem no ensino comum trazem aos docentes e à escola diferentes desafios, pois requer uma transformação desse espaço para receber e atuar com eles, favorecendo-lhes a aprendizagem.

Assim, no ano de 2020, a partir do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-Unesp, no Curso de Mestrado, entrevi novas possibilidades de pesquisa, ao considerar, desta vez, os desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes no processo de inclusão escolar de Estudantes com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.

De modo que, durante o primeiro ano do curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-Unesp, tive a oportunidade de cursar diferentes disciplinas que abordaram sobre as especificidades e as contribuições da Pesquisa Científica na Educação e, alguns outros temas específicos, como Políticas Públicas de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, Tecnologias, Educação Digital e Formação de Professores.

Ambas as disciplinas, me possibilitaram experiências únicas, de muita troca com os demais discentes e docentes das disciplinas e também muito aprendizado, que sem dúvida, contribuíram muito para a minha trajetória pessoal e acadêmica, me instigando cada vez mais

conhecimentos construídos partem do contexto em que os estudantes estão inseridos, o que torna possível a consolidação de uma aprendizagem que tenha significação pessoal e de aprendizagem para os alunos.

a pesquisar sobre novas perspectivas para o trabalho educativo com estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir a justificativa e a relevância da pesquisa.

Justificativa e Relevância da Pesquisa

O paradigma educacional brasileiro tem passado por importantes reconfigurações, uma vez que a sociedade contemporânea tenta direcionar suas ações ao ideal de superação de desigualdades e desenvolvimento pleno do ser humano e, nesse processo, os profissionais da escola tornam-se importantes agentes de transformações, sendo diretamente responsáveis pela formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como de sua aprendizagem conceitual e para a vida.

Em virtude disso, a consolidação de uma escola inclusiva, que aceite e valorize a diversidade, e que busque por meio das suas práticas ofertar um ensino de qualidade para todos se constitui como um grande revés em nosso cenário educacional brasileiro. Stainback et al (1999, p.21) afirmam que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”.

No campo das políticas de educação, a educação inclusiva assume papel de destaque no debate sobre a importância da ação da escola em traduzir para suas práticas a superação da lógica da exclusão, sendo assim “a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças”. (MANTOAN, 2006, p. 9).

Nessa perspectiva, ainda hoje, a construção de práticas educacionais inclusivas se configura como um dos grandes desafios inerentes ao cenário educacional brasileiro. Conforme Mantoan (2004, p. 39) “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, assim, a educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem para todos, a partir do respeito às especificidades e as diferenças de cada um.

Diante disso, Mantoan (2006, p. 12) ressalta que, “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural.”

Glat e Blanco (2007) apud Lima (2017) evidenciam que o movimento em prol da educação inclusiva se intensifica a partir da década de 1990, a partir do reconhecimento de que as instituições que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, pois reconhecem as diferenças e singularidades

dos estudantes.

Nesse contexto, comprometida com a consolidação da educação como direito para todos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), estabelece que a educação deve ser oferecida a todas as pessoas de maneira equitativa, adotando medidas que assegurem a igualdade de acesso a todos, sobretudo as pessoas com deficiência, para que se desenvolvam em suas múltiplas dimensões, física, intelectual, social, emocional, dentre outras. À vista disso, em seu artigo terceiro, preconiza que,

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é essencial oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1990, p. 4).

Nesse sentido, a Declaração destaca, entre outros pontos, que garantir o acesso à educação para todos, é condição fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Ainda, na busca por uma sociedade e escola inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), do mesmo modo, reafirmam que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos individuais e coletivos, como qualquer outra pessoa, devendo ser tratado por igual e, portanto, não devem ser discriminados e impedidos de integrar a sociedade. Além disso, preconizam que as escolas regulares orientadas por uma perspectiva inclusiva, devem fazer uso de recursos e apoios especializados para efetivar a aprendizagem a participação de todos os alunos.

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) consagra o acesso ao ensino como direito público, destacando, em seu artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Além da Constituição Federal (BRASIL, 1998), outras políticas evidenciaram a necessidade de se constituir escolas inclusivas, a partir do desenvolvimento de práticas que promovam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), dispõe que a educação é dever da família e do Estado, devendo ser motivada pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade assegurar o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, em seu artigo terceiro, são apresentados alguns princípios fundamentais que devem orientar a educação em âmbito nacional:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII- valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX- garantia de padrão de qualidade;
 - X- valorização da experiência extraescolar;
 - XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
 - XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 1996, p. 1)

Embora a legislação assegure a inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns para o ensino regular, com o apoio do serviço de atendimento educacional especializado, o maior desafio está na mudança de atitudes e mentalidade em relação a inclusão. Mantoan (2004, p. 40) alerta que “[...] os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão [...] refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, diversidade e variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”.

No dizer de Carvalho, 2004, p. 77,

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Nesse contexto, a educação inclusiva tem desafiado as escolas e os profissionais que

nela atuam, a reconstruírem e ressignificarem suas práticas frente aos princípios de uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, considerando que as escolas, públicas ou privadas, são espaços destinados à educação de todos, é necessário que os sistemas de ensino assegurem igualdade em condições de acesso, permanência, participação que promova a aprendizagem de todos os estudantes.

Em nosso país, um grande número de estudantes apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, principalmente, durante o processo de alfabetização, nos primeiros anos de escolarização formal.

De acordo com a Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas, o que corresponde a 7% da população.

Ainda de acordo com o IBGE, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado.

Além disso, 34% das crianças brasileiras chegam no final do 3º ano sem ler ou escrever adequadamente, segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Os números divulgados revelam que nosso sistema educacional ainda está distante de efetivar o direito fundamental de todos os estudantes à uma educação de qualidade. (BRASIL, 1988; 1996).

Concomitante a isso, o número de estudantes que apresentam durante o processo de escolarização algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem cresceu de forma exponencial. Nesse cenário, é comum encontrarmos no ambiente escolar, queixas como “Esse aluno não lê, não escreve, não se concentra, não aprende”. Dessa forma, os estudantes que não apresentam um bom desempenho escolar, por se encontrarem abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas, via de regra, são considerados com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

Certamente, esta por sua vez, é uma visão reducionista, ao atribuir somente ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Carvalho (2010, p. 93),

Aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem com ou sem deficiência, acabam ficando a margem do processo, pois seus resultados diferem, às vezes substantivamente, dos alcançados por seus pares. Costumam ser percebidos na comunidade escolar como alunos que têm “limitações funcionais” e, por não apresentarem os resultados considerados desejáveis, são relegados a espaços segregados e segregadores, não só em classes e

escolas especiais, como nas próprias salas do ensino comum.

Ao nos referirmos aos Transtornos de Aprendizagem (TA) ou Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp) podemos defini-los como um conjunto de dificuldades específicas de origem biológica (internas) que influenciam a aprendizagem e o processamento de informações, como a dislexia, disgrafia, discalculia, dentre outros.

Já as Dificuldades de Aprendizagem (DA) podem ser definidas como um conjunto de dificuldades momentâneas (externas) que dificultam a aprendizagem, e podem ser causadas por fatores emocionais, familiares, ambientais, pedagógicos, dentre outros.

Diante disso, relacionado às dificuldades no processo de aprendizagem, é fundamental nos questionarmos sobre os diferentes fatores que podem interferir no aprendizado, e conseqüentemente, contribuir para a existência dessas dificuldades de aprendizagem. Contudo, esta não é uma tarefa fácil, e identificar as dificuldades não é suficiente.

Assim, diante das dificuldades de aprendizagem, é no fazer pedagógico que serão construídas pontes para o conhecimento e a aprendizagem, ao invés de obstáculos, por meio de estratégias pedagógicas que sejam capazes de atender aos diferentes estilos de aprendizagem, e assim, superarmos os desafios de ensinar e aprender.

Portanto, a partir das reconfigurações teóricas e práticas que chegam até o ambiente escolar, o professor passa a encontrar em seu contexto de atuação, diferentes desafios que envolvem mudanças na concepção das práticas excludentes para adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a organização do trabalho pedagógico deve garantir que todos os estudantes aprendam, envolvendo conteúdos, estudantes, pais e comunidade.

Beyer (2009) considera um desafio construir e efetivar uma prática pedagógica que de fato consiga ser comum e legítima para todos os estudantes, sem excluir aqueles que por situações pessoais e de aprendizagem, requerem uma intervenção diferenciada e adequada às suas especificidades e necessidades educativas.

Consonante a isto, Rodrigues (2006, p. 11) aponta “Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, o processo educativo comprometido com a Educação Inclusiva, deve assegurar a eliminação de qualquer tipo de barreira, seja ela arquitetônica, atitudinal ou educacional, e primar por abordagens e estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as especificidades dos estudantes.

Assim, a escola deve assumir o compromisso com uma educação que atenda a todos os educandos, independentemente de suas condições, sejam elas impostas ou não pela deficiência,

de modo que tenham acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma,

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

Nesta nova perspectiva educacional, o professor assim como todos os demais sujeitos envolvidos no processo educativo - pais, alunos, docentes e funcionários – se tornam responsáveis pela educação. “A proposta é que cada um, dentro de seus papéis sociais, contribua para o sucesso do processo educativo” (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Nesse contexto, a educação inclusiva, ainda hoje, se constitui como um dos maiores desafios pedagógicos, principalmente para docentes que atuam na sala de aula comum, e que, não possuem nenhum tipo de formação com ênfase nos Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. E é dever de todos, oportunizar a estes estudantes a participação plena, a aprendizagem, a superação das dificuldades e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Portanto, a partir dos desafios apontados, pretendemos, primordialmente, contribuir com a aprendizagem e inclusão dos estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas, de modo que, em conjunto com os docentes da sala de aula comum, possamos encontrar as estratégias adequadas para que possam aprender e se desenvolver.

Assim, tendo em vista as temáticas que orientam esta pesquisa, a saber, Inclusão Escolar, Estratégias Pedagógicas, Transtornos de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de recuperar a bibliografia já existente, e demonstrar a relevância do estudo.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando descritores, combinados entre si pelo operador booleano *AND*, a saber, (Estratégias *AND* Transtornos de Aprendizagem *AND* Dificuldades de Aprendizagem).

A partir da pesquisa foram encontrados um total de 32 (trinta e dois) Teses e Dissertações, entretanto, apenas 6 (seis) foram selecionadas, tendo em vista que mediante análise do tema e dos objetivos, às demais pesquisas foram desconsideradas, por não serem considerados relevantes para a temática e realidade investigada.

Assim, a seguir o Quadro 1 apresenta as pesquisas cuja as temáticas encontram-se relacionadas de forma direta ou indireta à Inclusão Escolar e Estratégias em Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, referente às Teses e Dissertações publicadas nos últimos 5 (cinco) anos.

Quadro 1: Estado de Conhecimento: Inclusão Escolar e Estratégias em Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.

Autor/Ano/Nível/Título	Objetivo	Resultados
<p>REGO (2017) Mestrado Título: Medicalização da vida escolar: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do "aluno-problema"</p>	<p>Analisar o cotidiano e o espaço escolar como lócus de produção do fracasso, discutindo como as práticas medicalizantes e o discurso do especialista atravessam o cotidiano de uma escola privada da cidade de Parnaíba-PI.</p>	<p>A partir dessas estratégias e ferramentas, foram evidenciadas questões que serviram como analisadores dos processos de produção do fracasso e medicalização da vida escolar. Essa produção se mostrou atravessada por múltiplos vetores como: práticas pedagógicas, condições de trabalho docente, contexto social e familiar das crianças e a presença do especialista e discurso médico psicológico no espaço escolar. Apesar disso, também se rastreamos discursos e práticas, ainda tímidos, que escapavam àqueles instituídos, abrindo passagem para que devires e singularizações pudessem se expressar e ocorrer.</p>
<p>ROSAL (2018) Doutorado Título: Modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização</p>	<p>Analisar a efetividade do modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização.</p>	<p>Os resultados da fase I revelaram que o instrumento de avaliação não foi sensível para identificar as crianças em risco para os transtornos de aprendizagem, uma vez que os participantes obtiveram baixo rendimento nos testes, sendo adotado o critério de indicação das professoras daquelas crianças com maiores dificuldades de aprendizagem para compor o grupo que foi submetido à segunda intervenção. Os resultados da fase II foram averiguados por meio da análise de conteúdo da fala das professoras sobre as intervenções realizadas em sala de aula. Tal análise possibilitou a identificação de três categorias temáticas: 1. Desafios do ciclo de alfabetização; 2. Estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita; e 3. Contribuições da intervenção para o processo de alfabetização. Após a intervenção, todos os grupos foram reavaliados e os resultados foram comparados. Foi verificada diferença significativa apenas em habilidades mais gerais, como escrita do alfabeto e cópia de</p>

		formas. Na fase III, os resultados do pequeno grupo revelaram avanços em habilidades relacionadas à consciência fonológica e ao processamento fonológico.
PINI (2019) Mestrado Título: <i>Dislexia e a formação de docentes: elaboração de um curso à distância para professores do ensino regular</i>	Elaborar e avaliar um curso online de capacitação e educação continuada na modalidade de Educação a Distância (EAD) sobre Dislexia para professores do Ensino Fundamental.	A elaboração do curso voltado a dislexia cumpriu os objetivos propostos no estudo, contribuindo de forma relevante e adequada para a formação continuada de professores atuantes no ensino regular como uma estratégia tecnológica, efetiva e consistente para a complementação do aprendizado dos educadores.
SANTOS (2019) Mestrado Título: <i>Bullying e dislexia: um estudo a partir do preconceito nas escolas públicas</i>	Investigar a caracterização do bullying nas escolas da Grande Aracaju e sua ocorrência contra estudantes considerados em situação de inclusão, em específico, naqueles que convivem com o quadro de dislexia.	A partir dos resultados obtidos em torno desta pesquisa, possibilitou-se ampliar os estudos no campo do preconceito, bullying, dislexia e educação inclusiva. Identificou-se que as escolas carecem de um maior cuidado com as práticas de violência entre seus estudantes, principalmente contra aqueles considerados em situação de inclusão. Assim como, constatou-se pouco conhecimento por parte dos educadores sobre as necessidades dos discentes com alguma necessidade educacional especial.
YAMAURA (2019) Mestrado Título: <i>Ensino de leitura via CRMTS para crianças com dislexia e com risco de dislexia</i>	Avaliar os efeitos do uso de tarefas de construção de palavras com oralização fluente e escandida sobre a leitura de palavras de ensino e a leitura recombinativa de crianças com dislexia.	Todos os participantes que foram submetidos a todo o procedimento demonstraram repertório de leitura textual e de leitura com compreensão das palavras ensinadas diretamente. Além disso, todos ampliaram o repertório de leitura de palavras com sílabas e letras recombinadas, demonstrando que o controle de estímulos estabelecido no treino foi eficiente para produzir leitura generalizada.
MEDDA (2020) Mestrado Título: <i>Resposta à Intervenção como Estratégia Diagnóstica para Dislexia</i>	Desenvolver e aplicar um processo diagnóstico para dislexia baseado no modelo de resposta à intervenção, para crianças no Ensino Fundamental I.	Ocorreram mudanças estatisticamente significativas nas funções de consciência fonológica; nomeação automática rápida; taxa de acertos, de erros, e tipologia de erros na leitura e escrita de palavras e pseudopalavras; velocidade de leitura de texto narrativo e expositivo; e compreensão de texto narrativo. Dentre essas funções, as que se mostraram com maior efeito de diferenciação dos grupos foram consciência fonológica; velocidade de leitura de texto expositivo; taxa e tipos de erros em leitura e em escrita; todas com menos ganhos na pós intervenção para o grupo dislexia.

Ante o exposto, podemos considerar que embora as pesquisas que compõem o estado de conhecimento abordem de forma direta ou indiretamente a temática dos Transtornos e das Dificuldades de Aprendizagem, ainda existe uma carência de estudos que apontem como é possível o professor da sala comum, construir práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, que valorizem as especificidades e as potencialidades dos estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

Diante dessas premissas, a indagação que caracteriza o problema de pesquisa, e os objetivos específicos e geral que se propuseram serão explicitados a seguir.

Definição da pergunta de pesquisa

Quais os conhecimentos dos docentes da sala comum, acerca dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), e como os articulam às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes, no contexto da educação inclusiva?

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral:

Analisar a realidade escolar de estudantes com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, em termos da atuação docente e das situações de aprendizagem, de modo a tecer compreensões acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivos Específicos:

1. Compreender a partir da literatura, as definições, causas e manifestações dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), assim como suas implicações no aprendizado escolar.

2. Analisar os conhecimentos dos docentes da sala comum, acerca dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), assim como as práticas pedagógicas e se estas, por sua vez, tem favorecido, ou não, a aprendizagem e a inclusão de estudantes com TA ou DA.

3. Compreender, a partir dos pressupostos teóricos e da perspectiva de um grupo focal com docentes da sala comum, como construir práticas pedagógicas que valorizem as especificidades e as potencialidades dos estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas, na perspectiva da educação inclusiva.

A seguir, no primeiro capítulo, será exposto o referencial teórico da pesquisa, que discute sobre a definição dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem, sobre a aprendizagem, e sobre as dificuldades de ensinagem nas dificuldades de aprendizagem, tendo como foco a prática pedagógica docente e o uso de estratégias pedagógicas.

Capítulo I

Pressupostos Teóricos

“Aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade.” (Maria Teresa Eglér Mantoan, 2003).

1.1 Transtornos ou Dificuldades de Aprendizagem?

Aprendemos porque somos seres inacabados: as tartarugas nascem sabendo o que precisam. Nascem na praia sem a presença da mãe. Mesmo assim ‘sabem’ que devem ir logo para o mar, caso contrário, podem acabar na boca de algum predador. Os seres humanos, contudo, nascem frágeis; se abandonados, mesmo com alguns meses de vida, morreriam, se os pais não os alimente. Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos, como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender ‘com’. Aprender ‘com’ porque precisamos do outro; fazemo-nos na relação com o outro mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. (GADOTTI, 2003, p.47).

A *aprendizagem* é um processo inerente à natureza humana, que se inicia no nascimento e se estende até o fim da vida. Somos seres aprendentes, em um processo contínuo em busca do aprendizado e da evolução.

Na busca por compreendermos o processo pelo o qual aprendemos, deparamo-nos com diferentes concepções subjacentes às teorias de aprendizagem, sendo estas, o *Comportamentalismo* ou *Behaviorismo*, o *Cognitivismo* ou *Construtivismo* e o *Humanismo*.

Diante disso, a fim de analisarmos as práticas pedagógicas de docentes que possuem em suas salas de aula estudantes com o diagnóstico de “baixo rendimento”, “transtorno de aprendizagem” e “dificuldade de aprendizagem”, faz-se importante abordarmos, ainda que de forma sucinta, as distintas concepções teóricas acerca da aprendizagem.

A teoria comportamentalista ou behaviorismo, tem como objeto de estudo o comportamento, e a capacidade de prevê-lo e controlá-lo. Sendo assim, o aprendizado ocorreria diante do processo de incentivar o comportamento desejado e reprimir, por meio de punição, o comportamento considerado indesejado, de forma que se torne um processo automático, dessa forma, a aprendizagem ocorreria mediante a aquisição de novos comportamentos, condicionadas por meio do estímulo e reforço.

A tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, i.e., nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão das respostas, ou seja, na consequência. Tanto é que uma idéia básica do behaviorismo mais recente é a de que “o comportamento é controlado pelas consequências”: se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência de resposta tenderá a diminuir. Isso significa que,

manipulando principalmente eventos posteriores à exibição de comportamento, se pode, em princípio, controlá-los. E tudo isso sem necessidade de recorrer a nenhuma hipótese sobre quaisquer atividades mentais entre o estímulo e a resposta dada. [...] Grande parte da ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (conseqüências boas para os alunos) na quantidade e no momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a freqüência de certos comportamentos dos alunos. (MOREIRA, 2010, p. 14)

A teoria cognitivista ou construcionismo, tem como objeto de estudo os fenômenos da consciência, o ato de conhecer, decorrente dos processos mentais superiores. Não obstante ao comportamentalismo que tem como foco o comportamento humano, a teoria cognitivista preocupa-se em entender os fatores que incidem sobre o processo estímulo-resposta, dessa forma, buscando entender como o ser humano conhece o mundo.

A filosofia cognitivista, por sua vez, enfatiza exatamente aquilo que é ignorado pela visão behaviorista: a cognição, o ato de conhecer; como o ser humano conhece o mundo. [...] A filosofia cognitivista trata, então, principalmente dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. [...] O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista interpretacionista. Cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente de responder a ele. [...] No ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva. (MOREIRA, 2010, p. 14-15).

A teoria humanista, tem como objeto de estudo os elementos da consciência existentes no ato de aprender. Dessa forma, essa abordagem se fundamenta no conceito de pessoa para pensar os processos educativos. Assim, a auto-realização do educando deve ser prioridade, para que se desenvolva em sua totalidade.

A filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a auto-realização da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo - sentimentos, pensamentos e ações - não só intelecto. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos. Ela é penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. Pensamentos, sentimentos e ações estão integrados, para bem ou para mal. Não tem sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo, os sentimentos do aprendiz. Ele é pessoa e as pessoas pensam, sentem e fazem coisas integradamente. (MOREIRA, 2010, p. 16).

A partir desses pressupostos, abrimos caminho para a compreensão de que os termos distúrbios, transtornos ou dificuldades de aprendizagem podem ser considerados como relativamente novos enquanto categoria explicativa do fracasso escolar expresso pelo baixo rendimento escolar.

O termo *learning disability*, sugerido pela primeira vez por Samuel Kirk em 1963 em uma Conferência denominada “Exploration Into the Problems of the Perceptually Handicapped Child”, nos Estados Unidos da América (EUA), se configura como um importante marco na história das Dificuldades de Aprendizagem.

A partir da conferência, surgiram avanços importantes como a definição de um termo para a categoria das dificuldades de aprendizagem, refletindo tanto a heterogeneidade quanto a homogeneidade das características observadas, e que, não podiam ser atribuídas à inteligência, pois estavam relacionadas a problemas de aprendizagem, em inglês, *learning disabilities*. Ainda nesse contexto, organizações foram criadas, como a Association for Children with Learning Disabilities (ACLD), hoje conhecida como, Learning Disabilities Association of America (LDA).

No Brasil, discutir sobre os *transtornos e dificuldades de aprendizagem* não consiste em uma tarefa fácil, pois ainda encontramos na literatura, uma falta de clareza acerca da diferenciação entre esses dois conceitos, o que por sua vez, contribuem para a manutenção de práticas segregacionistas com aqueles alunos que apresentam um rendimento escolar abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

Nessa perspectiva, Smith e Strick (2020, p. 15) afirmam que,

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação.

Assim, um primeiro passo para desmistificarmos a temática consiste em esclarecermos as diferenças acerca dos termos transtorno, distúrbio e dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, podemos compreender estes fenômenos em duas categorias, que embora se relacionem, procedem de origem diferentes, os Transtornos ou Distúrbios de Aprendizagem e as Dificuldades de Aprendizagem.

Ao definirmos os *transtornos de aprendizagem* ou *transtornos específicos de aprendizagem*, ainda hoje abordado na literatura como *distúrbios de aprendizagem*, nos

referimos a um fenômeno de origem *neurobiológica*, que afeta o processamento de informações, e consequente, a aprendizagem, como por exemplo, a dislexia ou discalculia (APA, 2013).

Já ao definirmos as *dificuldades de aprendizagem*, nos referimos a uma condição *momentânea*, que ocorre quando influências externas interferem no processo de aprendizagem, e, portanto, são enfrentadas como uma questão pedagógica e não de origem neurobiológica.

Atualmente, existem uma variedade de definições sobre o que seriam os transtornos e as dificuldades de aprendizagem:

Collares e Moysés (1992) definiram distúrbios de aprendizagem com base no conceito proposto pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee on Learning Disabilities) nos EUA. De acordo com as autoras,

Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere ao grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. (COLLARES e MOYSÉS, 1992, p.32).

Nessa perspectiva, o conceito analisado por Collares e Moysés (1992) ocorreu a partir de um conceito etimológico. Assim, na mesma perspectiva etimológica a palavra "distúrbio" do latim *distubare*, *disturbium*, refere-se a tudo aquilo que atrapalha; perturbação, transtorno ou que provoque o funcionamento ou situação anormal; defeito, desarranjo, desajuste. Ao tratarmos da aprendizagem, o termo distúrbio é utilizado como um indicador de que algo no ato de aprender não está indo bem, e que, portanto, precisa ser investigado.

Ainda, sobre os distúrbios de aprendizagem, Collares e Moysés (1992) afirmam que,

Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado dessas condições ou influências. (COLLARES e MOYSÉS, 1992, p.32).

Ainda segundo as autoras, o uso equivocado da expressão distúrbio de aprendizagem tem sido utilizado de maneira errônea pelos profissionais que atuam na educação, ainda que a maioria não tenha uma compreensão clara do significado dessa expressão ou dos fatores que justificam a sua utilização no contexto escolar.

Já para a Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua 10ª edição, os transtornos relacionados a aprendizagem estão classificados nos Transtornos do desenvolvimento psicológico (CID-10 F80 a 89), subdivididos em: transtornos específicos do desenvolvimento da fala e linguagem (F80); Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81); Transtorno específico da função motora (F82); Transtornos específicos mistos do desenvolvimento (F83); Transtornos invasivos do desenvolvimento (F84); Outros transtornos do desenvolvimento psicológico (F88); Transtorno não especificado do desenvolvimento psicológico (F89).

Sendo assim, de acordo com o CID, os Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares – DEDHE (CID F81) são:

[...] transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica”. (CID – 10,1993, p. 236).

Consonante a isso, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua 5ª edição, definiu os transtornos específicos da aprendizagem em transtorno: Com prejuízo na leitura (F81.0); Com prejuízo na expressão escrita (F81.81); Com prejuízo na matemática (F81.2).

Sendo assim, de acordo com o DSM – 5, os Transtornos Específicos da Aprendizagem (DSM – 5) são:

Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).
3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma

insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).

6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos). (DSM – 5, 2014, p. 66)

Dessa forma, para que sejam consideradas dificuldades na aprendizagem, as habilidades acadêmicas encontram-se consideravelmente abaixo do esperado para a idade cronológica, iniciando-se nos primeiros anos escolares e podendo persistir durante toda a vida. Ainda, cabe esclarecer, que as dificuldades na aprendizagem, não podem ser descritas a partir de um diagnóstico de deficiência intelectual, sensibilidade auditiva ou visual, outros transtornos de origem mental, neurobiológicos, psicossociais, falta de proficiência ou instrução educacional inadequada.

Assim, o diagnóstico em dificuldade de aprendizagem deve ocorrer a partir da avaliação do desenvolvimento, do histórico médico, familiar e educacional do indivíduo, por meio de relatórios escolares e da avaliação psicoeducacional, na qual será especificado todos os domínios e sub-habilidades acadêmicos que se encontram abaixo do esperado, sendo estes especificados a seguir:

(F81.0) Com prejuízo na leitura:

Precisão na leitura de palavras
Velocidade ou fluência da leitura
Compreensão da leitura

Nota: **Dislexia** é um termo alternativo usado em referência a um **padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia**. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

(F81.81) Com prejuízo na expressão escrita:

Precisão na ortografia
Precisão na gramática e na pontuação
Clareza ou organização da expressão escrita

(F81.2) Com prejuízo na matemática:

Senso numérico
Memorização de fatos aritméticos
Precisão ou fluência de cálculo
Precisão no raciocínio matemático

Nota: **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. (DSM – 5, 2014, p. 67, grifo nosso).

Acerca da individualização dos termos transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, Montiel e Capovilla (2019), conceituam que,

Quando os problemas decorrem de inadequações de **fatores ambientais** (quer da escola, como métodos de alfabetização escolar inadequados, quer da família, como baixo envolvimento e apoio dos pais), eles acarretam **dificuldades de aprendizagem**. Por outro lado, quando os problemas decorrem de variáveis **neuroanatomofisiopatológicas** da criança (como nas dislexias, disgrafias, discalculias e epilepsias), eles constituem **transtornos de aprendizagem**. (p. 7, grifo nosso).

Assim, as dificuldades de aprendizagem englobam uma diversidade de transtornos, cujo os tipos mais comuns se manifestam por meio de dificuldades em leitura, escrita, matemática e raciocínio lógico. Entretanto, tais dificuldades não indicam potencial inferior de inteligência ou falta de motivação, portanto, estudantes que possuem dificuldade de aprendizagem, não possuem QI abaixo da média. Sendo assim, a presença de uma dificuldade de aprendizagem, não significa, necessariamente, um transtorno de aprendizagem.

Diante disso, uma das principais características das dificuldades de aprendizagem, consiste em está ser transitória. Isso significa, que diferente dos transtornos de aprendizagem, as dificuldades não possuem sua causa relacionada a uma alteração no funcionamento do sistema nervoso, do contrário, tais dificuldades são passíveis de superação, desde que sejam realizadas as intervenções necessárias.

Smith e Strick (2020, p. 15) nos esclarecem que,

[...] O termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, mas uma vez que, com frequência, ocorrem em combinações – e também variam imensamente em gravidade –, pode ser muito difícil perceber o que os estudantes agrupados sob esse rótulo têm em comum.

Ainda, segundo as autoras, Smith e Strick (2020, p. 15-16) esclarecem que alguns comportamentos podem ser observados em crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, sendo estes:

Fraco alcance da atenção: A criança distrai-se com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, freqüentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados.

Dificuldade para seguir instruções: A criança pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples (“Onde é mesmo que eu devia colocar isto?” “Como é mesmo que se faz isto?”). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas.

Imaturidade social: A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores.

Dificuldade com a conversação: A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas, ou perambula sem cessar tentando encontrá-las.

Inflexibilidade: A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda.

Fraco planejamento e habilidades organizacionais: A criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com freqüência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem qualquer idéia por onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis.

Distração: A criança freqüentemente perde a lição, as roupas e outros objetos seus; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar de compromissos ou ocasiões sociais.

Falta de destreza: A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos.

Falta de controle dos impulsos: A criança toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras.

De acordo com as autoras, esses comportamentos, freqüentemente presentes nas dificuldades de aprendizagem, quando não são compreendidos, passam a reforçar o estereótipo³ de incapacidade, o que por sua vez, podem contribuir para o desenvolvimento de problemas emocionais, relacionadas a baixa autoestima, diante da sensação de frustração dessas crianças em não atender as expectativas que lhes são colocadas.

Assim, durante o processo de escolarização, é fundamental o olhar atento do professor, pois na grande maioria dos casos, é somente a partir do ingresso do aluno na escola que os transtornos de aprendizagem são percebidos.

A literatura nos aponta, que os transtornos específicos da aprendizagem se diferem entre si, pois tratam-se de diferentes condições neurológicas, que comprometem o processamento de informações específicas, portanto, a aprendizagem de habilidades acadêmicas específicas.

³ **Estereótipo** são opiniões e ideias generalizadas, utilizadas pelas pessoas para pré-definir alguém ou algo [...] em muitos casos, alguns estereótipos também podem se tornar formas de preconceito.

Dentre os transtornos de aprendizagem os mais comuns são aqueles relacionados à leitura, à escrita e às habilidades matemáticas e de raciocínio lógico. Sendo assim, no cotidiano escolar, os transtornos mais frequentes são: o transtorno específico de leitura (dislexia), o transtorno específico de habilidades matemáticas (discalculia), e o transtorno específico de escrita (disgrafia ou disortografia).

De acordo com Rotta et al. (2016, p. 109) com relação à origem das dificuldades de aprendizagem, estas poderiam ser divididas em dificuldades primárias e secundárias, explicitadas a seguir:

Quadro 2: Dificuldades de Aprendizagem Primárias e Secundárias.

Dificuldades de Aprendizagem	Caracterização
Dificuldades de Aprendizagem Primárias	As dificuldades de aprendizagem primárias seriam aquelas cuja causa ainda não pode ser atribuída a elementos psiconeurológicos bem estabelecidos ou esclarecidos. Seriam considerados os transtornos da leitura, da matemática, da expressão escrita, bem como os transtornos da linguagem falada, os quais englobam os transtornos da linguagem expressiva e o misto.
Dificuldades de Aprendizagem Secundárias	As dificuldades secundárias seriam aquelas consequentes de alterações biológicas específicas e bem estabelecidas e de alterações comportamentais e emocionais bem esclarecidas.

Fonte: Rotta et al., (2016).

Ainda segundo Rotta (2016, p. 109), de modo geral, os transtornos específicos da aprendizagem podem ser caracterizados da seguinte forma:

Quadro 3: Transtornos Específicos da Aprendizagem.

Transtorno de Aprendizagem	Caracterização
Transtorno da leitura	É caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, em que foram eliminadas todas as outras causas.
Transtorno da matemática	Também conhecido como discalculia, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim à forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. A aquisição de conceitos matemáticos, bem como de outras atividades que exigem raciocínio, é afetada nesse transtorno, cuja baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos não é originada por lesão ou outra causa orgânica.
Transtorno da expressão escrita	Refere-se apenas à ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita. Nesse transtorno, geralmente há uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita.

Fonte: Rotta et al., (2016).

Ainda que esse seja um recorte das principais características presentes nos transtornos específicos de aprendizagem, é necessário ressaltarmos que a aprendizagem é um processo complexo, e, que, embora cada transtorno seja único, nem todas as crianças diagnosticadas com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem apresentam as mesmas dificuldades.

Sendo assim, não existe um único caminho para buscarmos o sucesso na aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sim, diferentes estratégias e recursos que podem ser utilizados no dia a dia em sala de aula, para apoiar tanto o processo de aprendizagem, quanto de ensino do professor.

1.2 Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Ensino?

A educação inclusiva, tem mobilizado as escolas de educação básica, sejam elas públicas ou particulares, a modificarem cotidianamente suas práticas a fim de atender às especificidades de aprendizagem de seus alunos.

Nesse caminho, diante dessa nova concepção de educação, pensada por todos e para todos, nos deparamos com um grande obstáculo, assegurar a todos os alunos as condições necessárias para que possam aprender e se desenvolver, segundo seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, Scussiatto (2015, p. 16-17), defende que,

A nova organização do sistema educacional exige a ruptura de um modelo segregador e excludente que foi praticado durante muito tempo com vistas a atender um conjunto idealizado de estudantes que aprendem, e que aprendem da mesma forma, apresentando sistematicamente os mesmos resultados. Nessa perspectiva, as crianças que possuem um ritmo diferente de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais podem apresentar dificuldades em seu reconhecimento, com difícil acolhimento, sendo pouco compreendidas em suas especificidades e com menor chance de vivenciar oportunidades educacionais adequadas, podendo experimentar situações que promovem a exclusão educacional e social.

Nessa perspectiva, com relação ao papel do professor, Padilha (2012, p. 6-7) nos esclarece que é fundamental,

[...] Acreditar nas possibilidades do aprendiz, valorizar o que ele é capaz, entusiasmá-lo para realizar tentativas, entendendo seu desempenho como o melhor que pode obter naquele momento, porém, com possibilidades de ser melhorado pela mediação. A dificuldade de aprendizagem não deveria ser encarada como algo oposto à aprendizagem. Porque o erro faz parte do processo, ele deveria ser construtivo. O papel do professor passa a ser fundamental, pois a forma como encara a dificuldade de seu aluno pode ser facilitadora ou dificultadora do seu processo de aprender. Com isso não podemos negar a existência de dificuldades advindas de obstáculo de caráter orgânico, afetivo, social ou funcional, porém, alertar para o fato de que tais dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem de uma determinada pessoa. E por isso precisam ser encaradas de forma processual, na forma de etapas a serem vencidas.

Entretanto, essa não se constitui em uma tarefa fácil, pois exige para além de concepções e atitudes inclusivas, práticas pedagógicas alinhadas às especificidades de cada aluno, nos seus diferentes contextos.

Em prática, isso significa, que todo o processo educativo, desde o planejamento até a avaliação, deve estar centrado no aluno, e em como, por meio da sua prática pedagógica, o

professor pode contribuir para diminuir as barreiras que obstaculizam o aprendizado, assegurando as condições necessárias para o acesso ao conhecimento, e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de todos os alunos, sobretudo, daqueles que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

Capítulo II

Procedimientos Metodológicos

2.1 Caracterização metodológica da pesquisa

A pesquisa desenvolvida em uma escola pública, de educação básica, localizada no município de Presidente Prudente-SP, ocorreu em conjunto com docentes que atuam na sala de aula comum do ensino regular, Demo (1998, p. 2) nos esclarece que, “[...] educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]”.

Neste sentido, com o intuito de analisarmos o processo de inclusão escolar de estudantes com Transtornos ou Dificuldades de Aprendizagem no ensino regular, o desenvolvimento metodológico da pesquisa foi de natureza qualitativa, pois está proposta metodológica nos possibilitou refletir sobre os diversos aspectos educacionais que envolvem os sujeitos que participaram da pesquisa, de modo que fosse possível descrever os fenômenos estudados, estabelecer relações e construirmos nossas próprias hipóteses interpretativas.

Richardson (1999, p.80) evidência que os dados na pesquisa qualitativa “[...] podem descrever a complexibilidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Dessa forma, segundo Strauss (2008, p. 23), quando nos referimos a pesquisa qualitativa podemos caracterizá-la como:

Qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações.

Consonante a isto, André (1995, p.17) destaca que a pesquisa qualitativa:

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Sendo assim, os resultados obtidos não são mensuráveis, pois tem em seu pretenso desvelar questões repletas de significados, usos, valores e atitudes muito particulares aos

sujeitos envolvidos, o que também requer o estabelecimento de uma relação indissociável entre pesquisador e pesquisado (MINAYO, 1994).

Para tanto, associado a abordagem qualitativa, este estudo explorou as dinâmicas de investigação presentes no *grupo focal*, que segundo Gatti (2005 apud POWELL E SINGLE, 1996, p. 449), “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Ainda sobre a importância do grupo focal, Gatti (2005, p. 25), nos esclarece que ao optarmos por esse tipo de pesquisa “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque expressam”.

Diante dessas premissas, ao utilizarmos o grupo focal, enquanto técnica para a construção dos dados, privilegamos a interação e o diálogo na pesquisa, de modo que os participantes pudessem explicitar os seus sentimentos, ideias, pontos de vista e experiências em relação à temática que orienta este estudo.

Assim, os dados obtidos por meio do grupo focal, foram analisados com o intuito de elucidarmos a problemática deste estudo, e contribuirmos com a realidade investigada, indicando novas possibilidades para a superação das dificuldades de aprendizagem no processo educacional, na perspectiva da educação inclusiva.

Tendo em vista, a caracterização metodológica da pesquisa, serão apresentados em seguida, os procedimentos éticos, o contexto e os participantes que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

2.2 Ética da Pesquisa

A pesquisa tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 67756617.0.0000.5402.

Sendo assim, desde o início, os participantes foram esclarecidos sobre a intencionalidade da pesquisa, e assegurados de que as suas identidades foram eticamente preservadas, e dessa forma, somente a pesquisadora teve conhecimento dos nomes e das demais identificações pessoais, comprometendo-se a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

Em seguida, serão apresentados o contexto e os participantes da pesquisa.

2.3 Contextualizando a Pesquisa

A instituição de ensino, que por cuidados éticos será denominada de “Escola FC”, foi fundada em 1953, área jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, e atualmente, oferece a Educação Básica em dois turnos, sendo estes, dois diurnos (manhã e tarde) e um noturno, com os níveis de Ensino Fundamental, Ciclo II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), são objetivos desta escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº 9.394/96 e Lei 8069/90 (ECA):

- I – elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- II – formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- III – proporcionar integração de todos os agentes que formam a escola (Direção, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade).
- IV – promover a valorização do humano como um todo através do resgate e elevação da autoestima das pessoas que convivem neste espaço.
- V – ser uma escola alegre, com ensino de qualidade.

Assim, diante desses propósitos, por meio da gestão escolar, estabeleceu-se, desde o ano de 2020, uma parceria entre o grupo de Pesquisa e a escola. Ao conversamos com a gestora, verificamos que a equipe escolar estava disposta a superar os desafios existentes, tais como, as dificuldades de aprendizagem, e diante disso, percebemos a possibilidade de se realizar um trabalho direcionado a compreensão da realidade do cotidiano escolar de docentes que atuam na sala de aula comum, e que possuem algum aluno com transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

Em seguida, serão apresentadas as etapas da pesquisa, e os procedimentos realizados para a coleta, seleção e análise dos dados.

2.4 Etapas da Pesquisa: procedimentos para a coleta, seleção e análise dos dados

De modo a alcançarmos os objetivos da pesquisa, realizaram-se as seguintes etapas procedimentais.

2.4.1 Primeira etapa: Diagnóstico

Em nosso primeiro objetivo específico, buscamos “*Compreender a partir da literatura, as definições, causas e manifestações dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), assim como suas implicações no aprendizado escolar*”.

Para a realização da primeira etapa, realizamos um estudo de caráter bibliográfico e documental. Inicialmente, como procedimento foi realizada uma revisão da produção científica no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas, transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem; de modo a conhecermos e levantarmos as contribuições científicas relacionadas a esses temas, assim como dados que trazem definições coerentes com a prática.

A pesquisa bibliográfica realizada, tendo como foco o estado de conhecimento, se constitui de: Rego (2017), Rosal (2018), Pini (2019), Santos (2019), Yamaura (2019), Medda (2020). Após a seleção bibliográfica, todo o material foi agrupando em quadro para melhor compreensão, identificando-se o ano de publicação do trabalho, o nome do/a autor/a, o tipo de publicação, o objetivo e os resultados.

De acordo com Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, além de realizarmos o levantamento dos principais estudos sobre a temática, tais materiais foram lidos, fichados, analisados, interpretados e serviram de subsídio para a fundamentação teórica do estudo.

Consonante a isso, para um melhor conhecimento do campo pesquisado fez-se necessário à análise do Projeto Político Pedagógico da escola, com o objetivo de identificarmos a identidade da escola, seus objetivos e perspectivas. Lüdke e André (1986) entendem que a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nessa perspectiva, por meio da pesquisa documental, tornou-se possível estabelecermos uma relação imediata, mesmo que de modo indireto, por meio da análise dos documentos que foram relevantes à investigação, e, portanto, auxiliaram a compreensão do fenômeno de pesquisa.

Em seguida, abordaremos os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados na segunda etapa da pesquisa.

2.4.2 Segunda etapa: Coleta de dados

Em nosso segundo e terceiro objetivos específicos, buscamos “*Analisar os conhecimentos dos docentes da sala comum, acerca dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), assim como as práticas pedagógicas e se estas, por sua vez, tem favorecido, ou não, a aprendizagem e a inclusão de estudantes com TA ou DA.*” e “*Compreender, a partir dos pressupostos teóricos e da perspectiva de um grupo focal com docentes da sala comum, como construir práticas pedagógicas que valorizem as especificidades e as potencialidades dos estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas, na perspectiva da educação inclusiva.*”.

2.4.2.1 Questionário

Para a realização da segunda etapa, realizamos a aplicação de um questionário *online*⁴ com os docentes da escola. Segundo Gil (1999, 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 às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário em questão, antecedido por um questionário piloto, foi composto por questões fechadas e abertas, que tiveram como objetivo levantar dados pessoais e de atuação profissional dos docentes. A etapa de aplicação do questionário compreendeu o período de 30 de junho a 16 de julho de 2021, período que antecedeu o recesso escolar do 1º semestre do ano letivo.

Assim, inicialmente, após a construção do questionário, entramos em contato com a equipe gestora da instituição, e após explicitarmos a intencionalidade do instrumento, pedimos que fosse divulgado o link do formulário aos docentes. Esta, por sua vez, ocorreu por meio do grupo do *WhatsApp* da escola.

⁴ Em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas, de modo que o questionário precisou ser aplicado de forma *online*, utilizando o *Google Forms*.



Figura 1: Conversa no *WhatsApp* com a equipe gestora.

Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

A partir das respostas dos questionários, foi construída uma base de dados em uma planilha do *Excel*. Em seguida, os dados obtidos foram tabulados para a construção dos gráficos, permitindo, assim, a sua visualização de forma clara e objetiva.

Por fim, após a aplicação do questionário, e de posse dos dados obtidos, no primeiro semestre letivo do ano de 2022, entramos em contato com os docentes que participaram inicialmente da pesquisa, respondendo ao questionário, convidando-os a participarem dos grupos focais, que ocorreram de forma *online*, utilizando o *Google Meet*, que é uma plataforma de videoconferências do *Google*, pertencente ao *Workspace*.

2.4.2.2 Grupo Focal

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizado o Grupo Focal, por meio de 2 (dois) encontros, com a duração de 30 (trinta) minutos cada, com 3 (três) docentes que se dispuseram a participar da segunda etapa da pesquisa, de um total de 10 (dez) que responderam anteriormente ao questionário. Nesses encontros, os docentes foram estimulados a interagir uns com os outros, a perguntar, e comentar sobre as experiências e os pontos de vista de uns dos outros.

Para a realização deste estudo, as ferramentas de colaboração *online*, trouxeram inúmeras contribuições. Inicialmente, considerando a suspensão das atividades presenciais em

decorrência da pandemia causada pela Covid-19, nos possibilitaram realizar um primeiro contato com os docentes, por meio dos questionários, e em seguida, por meio dos grupos focais *online*, proporcionando para a pesquisa, uma maior flexibilidade considerando fatores como, tempo, espaço, recursos e estímulos para que os professores pudessem de fato desenvolver sua dimensão de pesquisador, diante de cargas horárias e demandas de trabalho excessivas.

Diante dessas premissas, as ações mencionadas a seguir foram realizadas a partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 1), e após os esclarecimentos, foi solicitado aos docentes o consentimento de forma livre para participarem desta etapa da pesquisa.

A condução do grupo focal se iniciou com a apresentação do objetivo de um grupo focal, que seria uma técnica de coleta de dados com a intenção de coletar informações para a pesquisa. Além disso, foi dialogado também com o grupo sobre os cuidados éticos que foram tomados em todas as etapas da pesquisa, assegurando-os de que todos os procedimentos adotados estiveram de acordo com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Tendo em vista o exposto, os encontros foram conduzidos pelas seguintes discussões (apêndice 3): *Em sua concepção, existe alguma diferença entre transtorno e dificuldade de aprendizagem? A partir de seus conhecimentos e experiência, como você definiria esses dois conceitos? Em sua prática pedagógica, como você percebem as dificuldades de aprendizagem (com relação ao diagnóstico precoce, avaliação e acompanhamento)? Pense em um estudante que tenha algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, e nos descreva uma situação em que ele tenha tido dificuldade, e que medidas foram tomadas para a superação dessas dificuldades. Descreva, em sua opinião, quais mudanças devem ocorrer para melhorar a aprendizagem e a inclusão de alunos com transtorno ou dificuldades de aprendizagem.*

A análise dos dados buscou dar significado ao entendimento que os professores tinham sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem, e suas práticas pedagógicas diante dessas dificuldades em sala de aula.

2.4.3 Terceira etapa: procedimentos para análise dos dados coletados

A terceira etapa da pesquisa consistiu em analisarmos os dados coletados, obtidos por meio das respostas dos questionários e dos encontros *online* realizadas por meio do grupo focal, juntamente com os dados da revisão bibliográfica, mediante a triangulação dos dados, possibilitando a “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29); conforme evidenciado na figura 2.

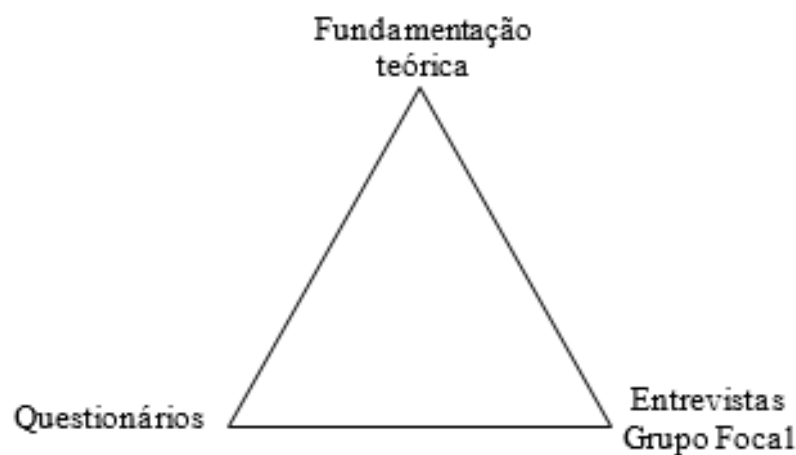


Figura 2: Triangulação dos dados da pesquisa.
Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Conforme Minayo (2011, p. 625), a triangulação de dados “consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação, por exemplo.” Assim, a partir da organização de todos os dados coletados na pesquisa, foram definidos eixos de análise, tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos que nortearam esta investigação.

Capítulo III

Descrição dos dados, resultados e análises

Considerando a pergunta que norteou o desenvolvimento da pesquisa e os objetivos propostos, apresentaremos neste capítulo a descrição dos dados coletados durante o estudo e os resultados e análises identificados em cada fase da investigação.

3.1 Os Transtornos e as Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: um breve levantamento sobre a realidade investigada

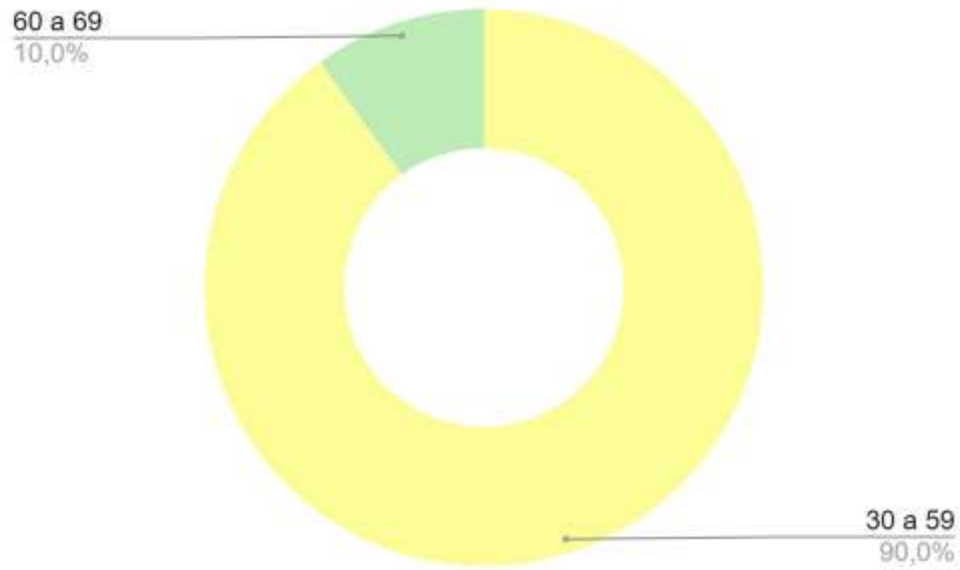
“A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados” (ABRAMOWICZ, 1997).

Este sub-capítulo apresenta a descrição dos dados obtidos após a aplicação do questionário *online* (apêndice 4 e 5), elaborado com questões abertas e fechadas, abordando aspectos relacionados as características pessoais e de atuação profissional dos docentes participantes da pesquisa, que atuam na sala de aula comum, em uma escola de educação básica, e que possuem algum aluno com transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

No total, 10 (dez) docentes responderam ao questionário, sendo mantido em sigilo, o anonimato dos participantes da pesquisa, contudo.

Em relação à idade dos participantes da pesquisa, (gráfico 1), 90% dos docentes responderam possuir de 30 a 59 anos de idade e 10% de 60 a 69 anos de idade.

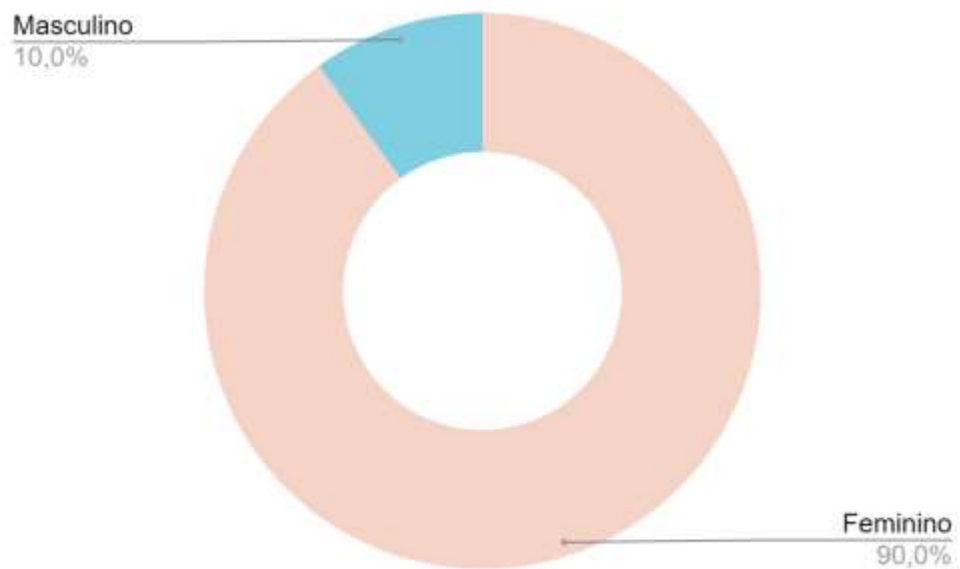
Gráfico 1: Idade dos participantes



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Em relação ao sexo biológico dos participantes da pesquisa (gráfico 2), 90% dos docentes se declararam como sendo do sexo feminino, e apenas 10% do sexo masculino.

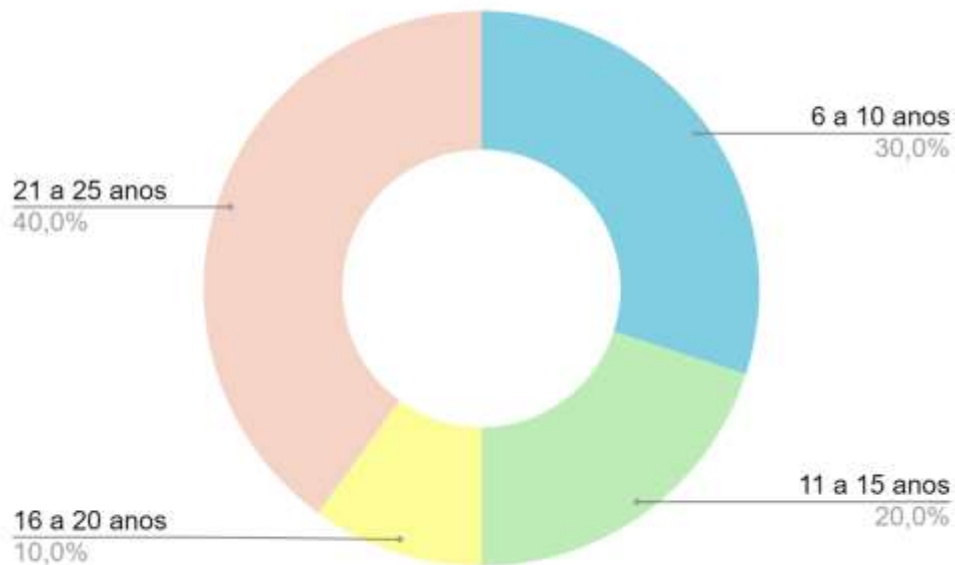
Gráfico 2: Sexo biológico dos participantes



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Já ao serem questionados sobre o tempo de atuação na educação básica (gráfico 3), 40% dos docentes informaram possuir de 21 a 25 anos de docência, 30% de 6 a 10 anos, 20% de 11 a 15 anos e 10% de 16 a 20 anos de trabalho docente na educação básica.

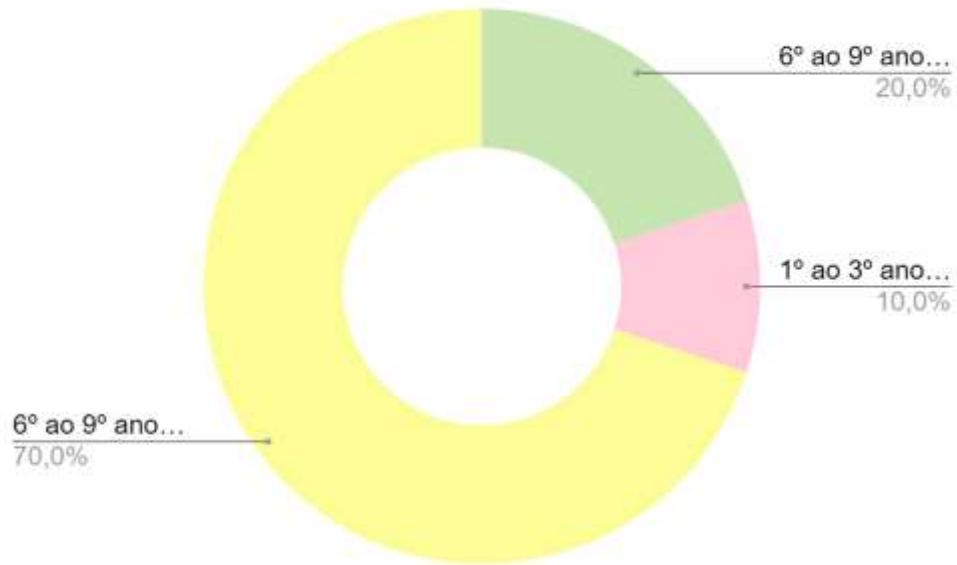
Gráfico 3: Tempo de atuação na educação básica



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Ao buscarmos identificarmos o ano de atuação dos docentes (gráfico 4), 70% informaram lecionar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 20% responderam atuarem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, concomitantemente, e 10% do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

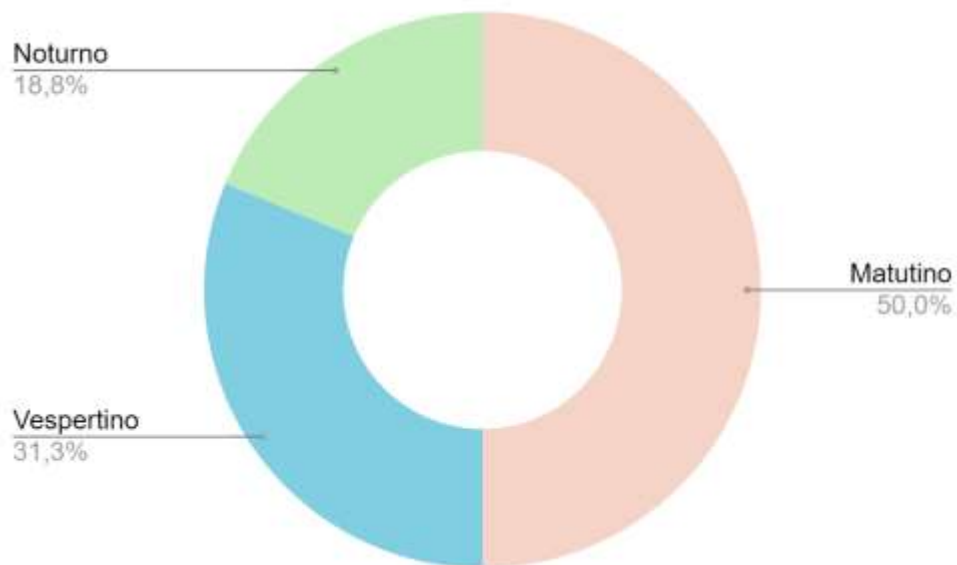
Gráfico 4: Ano em que atua na escola



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Ao serem questionados sobre o período em que atuam na escola (gráfico 5), 50% dos docentes responderam atuarem no período matutino, 31,3% no período vespertino e apenas 18,8% no período noturno.

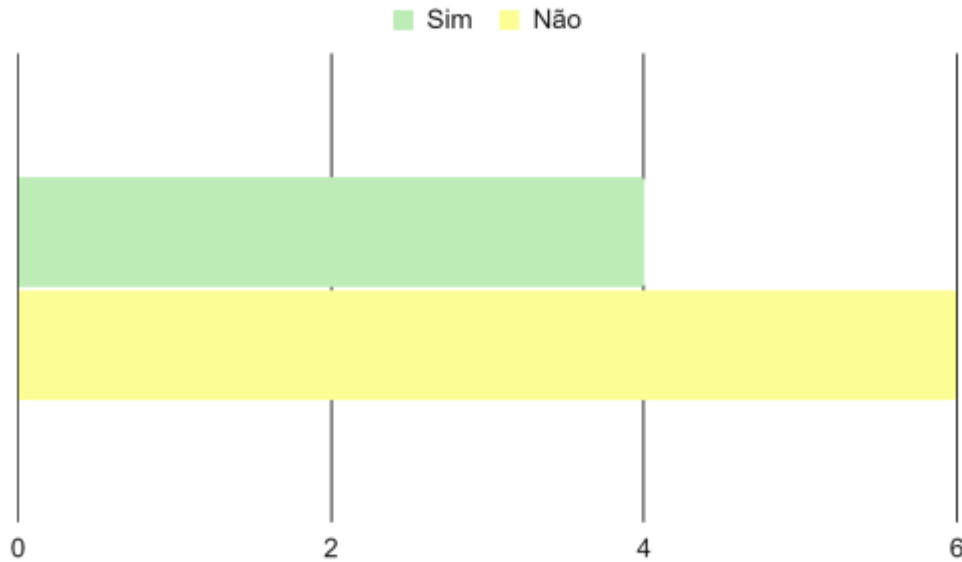
Gráfico 5: Período em que atua na escola



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Ao informarem se trabalham em mais de uma escola (gráfico 6), seis docentes responderam que não, e quatro docentes afirmaram que sim.

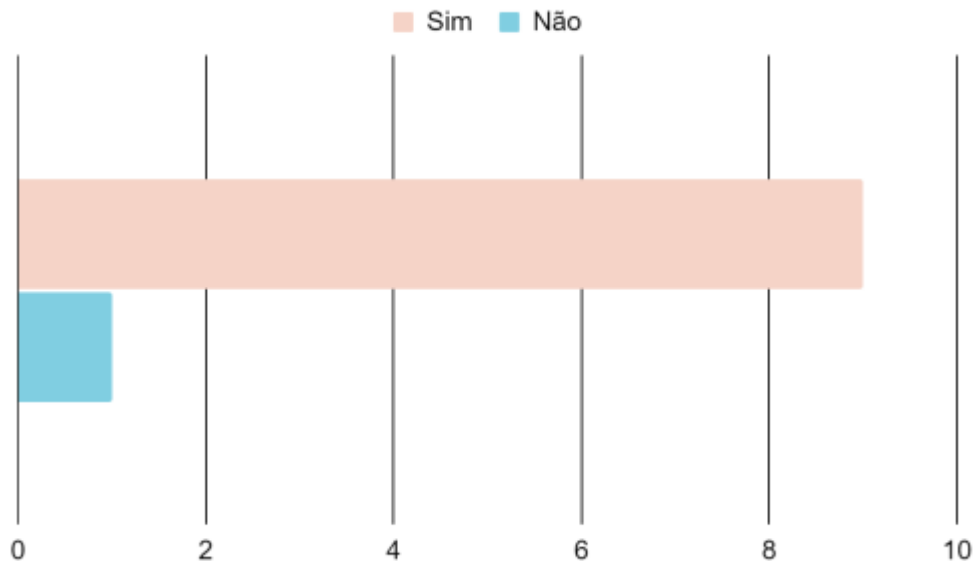
Gráfico 6: Trabalha em mais de uma escola



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Por fim, ao serem questionados sobre possuírem algum estudante com dificuldade de aprendizagem em sua sala de aula, nove docentes responderam que possuíam, e um não possuía.

Gráfico 7: Possui algum estudante com dificuldade de aprendizagem e que apresenta um desempenho escolar abaixo da média mínima necessária para a aprovação



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Considerando a caracterização realizada, apresentaremos a seguir os discursos, experiências e entendimentos dos docentes que participaram dos grupos focais, a fim de compreendermos como suas práticas pedagógicas tem favorecido a aprendizagem e a inclusão de estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

3.2 O que pensam os professores?: Discutindo e aprofundando a prática pedagógica docente

Inicialmente, para elucidarmos qual a compreensão dos professores participantes da pesquisa, sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, foi feita a seguinte indagação: *Em sua concepção, existe alguma diferença entre transtorno e dificuldade de aprendizagem?* A partir da fala dos docentes, que atuam na sala de aula comum do ensino regular, conseguimos identificar que compreendiam os transtornos e as dificuldades de aprendizagem como sinônimos. Assim como apresentado nos trechos a seguir:

P1⁵: “Eu entendo como sinônimos; transtorno e dificuldade de aprendizagem. Tem alguma diferença? Não, acho que não”.

P2: “Eu acredito que o transtorno de aprendizagem pode levar à dificuldade de aprendizagem... então... é a mesma coisa, eu acho... porque eu nunca vi nada sobre isso”.

P3: “Eu acho que tem alguma diferença, deve ter, deixa eu pensar direitinho para responder. Tem relação, tem diferença não, deve ser a mesma coisa”.

P1: “Talvez quando se fala em transtorno, deve ser algo mais sério, tipo a causa do problema da dificuldade de aprendizagem, um é um problema e o outro deve ser a consequência do problema”.

⁵ Os 3 (três) docentes participantes do Grupo Focal, foram identificados como P1, P2 e P3, de modo a preservarmos suas identidades.

P3: “Eu tenho alunos com muitas dificuldades, mas não sei qual o transtorno deles, então deve ser a mesma coisa”.

P2: “Essa semana chegou uma aluna nova na sala com muita dificuldade, mas não sei se ela tem algum transtorno... realmente tenho que me atualizar, porque são muitos alunos com dificuldade, com deficiência, de todo tipo, e fica difícil, porque cada um tem uma dificuldade”.

P1: “O professor tem que saber, tem que estudar, hoje em dia são tantas deficiências, fora os alunos que não tem laudo, com alguma dificuldade... vou ter que correr atrás para entender, porque nunca tinha parado para pensar as diferenças, só sei que muitos alunos tem dificuldade e temos que tentar fazer um trabalho mesmo sem conhecer muito sobre tudo isso”.

Em seguida, ainda acerca da compreensão dos professores sobre esses dois conceitos, indagamos se poderiam a partir de seus conhecimentos e experiência docente, nos apresentar uma conceituação acerca dos termos. Com isso, identificamos que ao descreverem o que compreendiam sobre os termos, transtornos e dificuldades de aprendizagem, apresentavam em suas falas incertezas e incompletudes. Os trechos a seguir, apresentam tais características:

P1: “Eu não tenho muitos elementos, muitas informações...eu não tenho essa formação específica... bom, eu acredito que são a mesma coisa... como meu amigo (P2) colocou, entendo que a dificuldade de aprender de um aluno, acaba sendo consequência de um transtorno, ou um problema que ele tenha. Para mim, a criança já nasce com isso, mas na maioria dos casos nem sabemos... se a família falasse ficaria mais fácil, mas eu vejo que nem a família sabe... então para mim, a dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue acompanhar o conteúdo, eu entendo como uma dificuldade de aprendizagem... não conseguir acompanhar os demais alunos... é muito difícil, porque na maioria das vezes quando o aluno chega na sala não sabemos se ele tem alguma dificuldade ou deficiência, sabe... e agora eu te pergunto como eu que não fui formado para entender tudo isso, tenho condições de avaliar se o aluno tem um transtorno ou não? Se ele tem uma dificuldade, uma deficiência, ou não?... falta formação, recurso... é complicado porque o aluno não vai, não aprende e eu fico meio perdido, tentando tapar o sol com a peneira”.

P2: “Eu não sei se consigo dar um conceito, porque eu não tenho muito claro na minha cabeça o que são... mas eu queria... queria entender mais... na verdade eu preciso entender mais... eu acho que assim como os meus colegas, eu vou identificando a dificuldade no dia a dia, às vezes demora um pouco, são muitos alunos, muitas turmas, fica muito difícil acompanhar um por um... mas quando eu vejo que algum aluno não está entendendo, ou está meio perdido, já fico atento... então para mim, a dificuldade de aprendizagem, seria quando um aluno não está aprendendo... mas eu ainda sinto que precisava compreender melhor, se eu entendesse pelo menos um pouco mais, acho que ficaria mais fácil na sala, principalmente no planejamento, porque as vezes eu tenho que planejar várias atividades, com vários níveis, porque ainda tenho dificuldade para entender todas as dificuldades daquele aluno, as vezes eu acho que ele sabe, as vezes dou a atividade e ele não consegue, vai virando um bicho de sete cabeças... é como se a gente tivesse tentando consertar o que está quebrado, sem saber como fazer isso, é muito difícil e frustrante, principalmente, quando você tenta e tenta e não dá certo”.

P3: “Eu acho que essa falta de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem é por conta da família, ou porque o aluno nasce com isso, ou porque falta um incentivo da família, ajudar mais em casa... também queria entender melhor o porquê dessas dificuldades... mas a principal dificuldade, é que dificilmente conseguimos o apoio da família... eu não consigo sozinho dar conta de tudo... é difícil... precisávamos de mais ajuda da família em relação aos estudos e ao desenvolvimento do aluno... fica tudo para a escola, no final, para nós, professores... falta outros profissionais na escola, por exemplo, se eu soubesse melhor como perceber logo de cara que aquele aluno tem algum distúrbio... daí fica mais fácil porque a gente já sabe quem precisa de mais ajuda... porque dificuldade todo aluno tem... mas tem aqueles que você percebe uma dificuldade muito maior... você explica uma vez, duas vezes, três vezes e não vai... precisa de material diferenciado, mas daí falta um apoio porque fica muita coisa para gente... planejar a aula, preparar as atividades, dar aula, corrigir... sem falar que são muitos alunos para o professor, então se tivesse uma forma da gente conseguir perceber mais fácil, uma ajuda para pensar em atividades, acho que daria para ajudar mais todo mundo, mas dá forma como está, é difícil... quase impossível”.

Evidenciam-se, nos trechos, elementos relacionados à formação dos professores, ou a falta dela, e referência às questões familiares no ambiente escolar. No decorrer da fala dos docentes, constatou-se uma tendência à responsabilização da família diante dos problemas

escolares apresentados por alunos que apresentam um rendimento abaixo do esperado. Além disso, ainda identificamos certa falta de clareza por parte dos educadores ao descreverem sua compreensão acerca dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a partir da fala dos professores constatamos a importância daquilo que nos esclarece Freire (1996),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE,1996, p.29)

Assim, como já abordamos, as dificuldades de aprendizagem, diferentemente dos transtornos ou distúrbios, não se referem a situações de origem orgânica, ou dificuldades específicas que impedem o indivíduo de aprender. Sendo que, na maioria dos casos, encontra-se estritamente relacionada a um problema de origem pedagógica, indicando, dessa forma, um déficit na aprendizagem, e muitas vezes, por consequência, no modo de ensinar.

Dessa forma, conforme nos esclarece Freire (1996), não existe ensino sem pesquisa, nem outrora pesquisa sem ensino, assim, é fundamental que o professor busque compreender as especificidades que envolvem os transtornos e as dificuldades de aprendizagem, de forma que, por meio da sua prática pedagógica, consiga oferecer as condições mínimas necessárias para que seus alunos possam aprender e se desenvolver, e sobretudo, superarem suas dificuldades de aprendizagem.

No entanto, cabe aqui destacarmos, que não devemos culpabilizar os professores, por uma falta de compreensão acerca dos conceitos discutidos, ou pelas queixas apresentadas com relação à família, pois de acordo com a análise de Souza (2010), “Esses profissionais vêm sendo depositários das mazelas do ensino, vistos como incompetentes, malformados, egoístas e sem compromisso com seus alunos” (SOUZA, 2010, p. 241-242).

Sendo assim, neste trabalho, priorizamos uma escuta atenta aos docentes, com o objetivo de compreendermos como entendem os transtornos e as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, e como buscam por meio de suas práticas superar as necessidades educativas apresentadas pelos alunos que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

Diante dessas premissas, de acordo com Mantoan (2004), a educação inclusiva, e sobretudo as práticas educativas que decorrem dela, tem exigido cada vez mais da escola, e dos profissionais que atuam na área da educação, novas formas de ensino, ao considerarmos os

diferentes tipos, ritmos e estilos de aprendizagem, diminuindo o conservadorismo de suas práticas, na busca por uma educação compromissada em atender às necessidades educativas de todos os seus alunos.

Assim, considerando e assumindo no fazer pedagógico a concepção de escola mencionada anteriormente, os educadores, em conjunto com toda a comunidade escolar e a família, devem se unir em prol de um objetivo maior, assegurar as condições mínimas necessárias para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver.

Diante dessas premissas, de modo a compreendermos como os professores percebem e fazem o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, foi feita a seguinte indagação: *Como vocês percebem essas dificuldades de aprendizagem (com relação ao diagnóstico precoce, avaliação e acompanhamento)?*

P1: “Difícilmente algum aluno vem com o laudo... é muito difícil, e muitas vezes eu só consigo perceber quando os resultados das avaliações são baixos... na sala eu vou observando, a gente vê que tem aqueles que não interagem muito, fica quietinhos e tem aqueles que bagunçam, colocam a sala de cabeça para baixo... os mais agitados é mais fácil de perceber a dificuldade, porque geralmente não querem fazer nada... agora os mais quietinho, muitas vezes só consigo perceber a dificuldade na hora que vou corrigir as provas... então tem que observar muito, para poder ir trabalhando com esses alunos... mas é aquela coisa, é muito mais difícil porque na maioria dos casos, o aluno tem a dificuldade, e não chega para o professor, então é complicado avaliar isso... precisamos de mais instrumentos... o que eu faço é ver se o aluno está atingindo as expectativas, é meio que por comparação, e daí se ele não atinge, está muito para trás eu tento ajudar com outras atividades... mas é muito complicado, falta tempo para poder sentar com cada um, principalmente com que tem mais dificuldade... quando tem algum estagiário na sala eu acho muito bom, porque eu peço para ele sentar com aquele aluno, dá um alívio, então falta um apoio na sala”.

P2: “Com tantos alunos... como eu consigo planejar, dar aula e acompanhar um por um?... concordo com o P1, geralmente, quando o aluno não vai muito bem nas provas, é que liga aquela anteninha de que alguma coisa não está certa... o problema que a gente sabe que isso tem que ser percebido desde o início, mas como se quase nunca a gente sabe quem tem o que, e o que é... porque se o aluno não aprende ali, naquele momento, depois fica mais difícil para ele acompanhar... não acho que consigo fazer um diagnóstico precoce... preciso de mais informações sobre isso... às vezes eu paro e penso, fui formado para ensinar, mas como a gente

trabalho o conteúdo, com tantas dificuldades?... tem um aluno na sala que é muito desatento, tenho que ficar chamando a atenção dele o tempo todo, parece que está no mundo da lua... se não sentar com ele, não faz nada... essa semana pedi para a família vir conversar comigo... a mãe disse que em casa ele é bem tranquilo, e que nunca pensou que ele pudesse ter algum problema, disse que vai levar no médico... então a gente percebe que muitas vezes nem a família sabe o que o aluno tem, e a gente que tem que saber?... o que eu tento é fazer o que eu posso, dentro das minhas condições... mas eu sei que estou precisando me atualizar... antes eram só as deficiências, agora tem muito mais dificuldade de aprendizagem”.

P3: “Eu tenho muito medo de fazer um diagnóstico errado... a minha avaliação é o resultado do aluno nas atividades e provas e a participação nas aulas... queria conseguir perceber os sinais, para conseguir fazer um trabalho mais voltado para aquelas dificuldades... mas fica muito difícil... tempo... principalmente, porque não fui formado para isso... eu não lembro de ter ouvido falar sobre isso na faculdade e são tantas avaliações, o professor é cobrado o tempo todo por apresentar resultados nas provas... mas e esses que tem tanta dificuldade?... a gente deixa para trás?... não dá para trabalhar só com quem aprende, com quem acompanha... mas a gente precisa de um apoio, porque fica difícil ver se todos estão aprendendo, planejar atividades para os que estão acompanhando e quem não está... são muitos alunos... tem que investir na formação do professor, porque se a gente não souber como fazer, como faz?... mas não dá para ficar naquelas formações cheias de teoria, que é só perda de tempo... tem que ajudar o professor, com esses alunos que tem mais dificuldade... mostrar como a gente pode fazer, para ficar mais fácil... porque só cobrar e dizer que a gente não sabe, não resolve nada... e teoria só não ajuda, é o que as faculdades fazem... não preparam os professores para a realidade... para esses alunos”.

A partir da fala dos docentes, constatamos que existe uma certa dificuldade em avaliar o desempenho escolar dos alunos que apresentam algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, somente diante de um diagnóstico de mau desempenho escolar nas avaliações, os professores conseguem realizar um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, entretanto, ainda persistem muitas dúvidas e incertezas com relação as formas mais adequadas de avaliação e intervenção pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, Furtado (2007, p. 03) nos esclarece que,

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vimos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola.

Assim, a partir dos relatos, constatamos que os professores buscam observar e na medida do possível, realizar um acompanhamento individualizado e voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Entretanto, no discurso dos docentes, é evidente a preocupação com a falta de preparo para lidar com as dificuldades de aprendizagem em sala de aula, e, principalmente, para avaliar e criar estratégias facilitadoras que auxiliem os alunos.

Dessa forma, a fim de compreendermos a prática pedagógica dos docentes, em termos das estratégias de ensino que desenvolvem para favorecer a aprendizagem de seus alunos, propomos para os professores a seguinte situação: *Pense em um estudante que tenha algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, e nos descreva uma situação em que ele tenha tido dificuldade, e que medidas foram tomadas para a superação dessas dificuldades.*

P1: “A aluna B. tem muita dificuldade em compreender os conteúdos que eu tenho trabalhado... no começo eu achei que era somente uma dificuldade básica em língua portuguesa, porque oralmente ela se sai super bem, em termos de participação, ela comenta, pergunta... mas em outros momentos, se desconcentra muito rápido, não registrava... e os erros de escrita?, nem se fala... o que pude fazer, foi depois de fazer a explicação para toda a sala, tenho sentado um pouquinho com ela e retomo a explicação, só que de forma individual... mas ainda percebo que não é o suficiente... comecei a desenvolver algumas atividades diferenciadas para ela... dentro do assunto da aula... íamos conversando e depois ela registrava, ainda com muita dificuldade... eu vi que ela passou a melhor muito com esse “acompanhamento individualizado”.

P2: “Uma situação bem recente foi com o L. ele é muito hiperativo... não para quieto, conversa o tempo todo, perde a atenção muito fácil e também distrai os outros alunos, vive no mundo da lua... então eu comecei a colocar ele para trabalhar com outros colegas da sala... em dupla... percebi que com alguém ele se concentra mais, também está cometendo menos erros e termina quase todas as atividades... mas ainda assim, o seu desempenho ainda é bem abaixo dos outros colegas... mas seu eu sei que se não tivesse feito nada estaria bem pior...

percebi que o comportamento dele também melhorou muito... e ele fica muito feliz quando consegue terminar a atividade, sempre dou uma estrelinha para ele, para motivar mais... sinto que aos pouquinhos estamos avançando”.

P3: “No meu caso, eu tenho o G., ele chegou para mim nesse ano com muita dificuldade em matemática... problemas com raciocínio lógico... ele também se perdia muito com os números, muita dificuldade, ele se embaralhava todo e tinha muita, mas muita dificuldade de concentração... não sei, parecia que alguma coisa atrapalhava ele, e pelo o que eu conversei com os outros professores, sempre foi mais na minha disciplina... então, depois que eu explico para ou outros, eu sento com ele ou chamo na minha mesa e vou explicando individualmente... também estou trabalho da forma mais concreta possível... trouxe alguns materiais diferentes para a sala, material dourado, alguns sólidos, geoplano...mas ainda tenho muita dificuldade com ele... é difícil para o professor ver que seu aluno precisa de uma atenção especial, e não saber como fazer... eu faço o que dá, mas nem sempre sei como fazer... é frustrante ver que você ensinar, mas nem todos os alunos aprendem”.

P1: “Uma outra forma de tentar fazer dar certo, é juntar aqueles que tem alguma dificuldade com um outro colega da turma, trabalho em dupla, em grupo fica mais difícil, pois não temos muito espaço e vira uma bagunça... fazer correção com todos os alunos juntos também tem ajudado bastante... é uma forma de perceber quem está conseguindo e quem não está entendendo”.

P3: “No começo eu confessor que tinha bastante receio... porque em outras experiencias propor trabalho em dupla ou em grupo sempre virou confusão... mas não teve jeito... principalmente com o G... tive que colocar ele com quem sabia mais um pouquinho, dá uma ajuda... percebi que dessa forma os alunos iam se ajudando... também acho que fica melhor quando trago alguma atividade diferenciada, para trabalhar aquela dificuldade dele, assim quando ele avançar, ele vai ter mais possibilidades... mas se a atividade é diferenciada, eu tenho que sentar junto”.

P1: “Nesse semestre estou focando mais na leitura e interpretação de texto... então para aqueles que tem mais dificuldade eu procuro simplificar o conteúdo, nas aulas costumo trazer uma diversidade maior de textos... alguns textos são mais grandes e outros mais curtos, as informações estão apresentadas de forma mais clara, isso facilita bastante, mas acabo tendo

que explicar primeiro para aqueles que tem mais dificuldade e depois para o resto da sala... é cansativo e corrido, mas é a melhor forma... pelo menos que eu encontrei para fazer dar certo... só que eu sei que tem professor quem não quer nem saber, ensina o que tem que ensinar e quem não acompanha fica para trás... tudo isso exige tempo e vontade de ajudar o aluno”.

P2: “Eu também tenho trazido textos mais curtos... e para aqueles que tem mais dificuldade cobro geralmente que encontrem as informações mais explícitas, conforme vou vendo que estão entendendo vou aumentando o nível de dificuldade da atividade, acabo tendo duas pastas, com diferentes tipos de atividades, só que nas avaliações externas são cobrados os mesmos conteúdos, então não tem jeito, tenho que dar conta do currículo e das dificuldades dos alunos”.

P3: “Nas minhas aulas tenho encontrado muita dificuldade para fazer com que alguns alunos consigam abstrair alguns conceitos que são muito importantes. Essa semana comecei a retomar com eles alguns conceitos básicos de geometria espacial, mas já estou pesquisando alguns recursos, até mesmo para eles próprios construírem, porque já percebi que alguns estão com dificuldade e para trabalhar a área e o volume dos sólidos eu preciso trazer de forma mais concreta primeiro”.

A partir do discurso dos professores, compreendemos que, mesmo não se sentindo totalmente preparados para trabalharem com as diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, de modo geral, todos os seus professores, descreveram estratégias pedagógicas facilitadoras que são utilizadas no dia a dia em sala de aula para superar às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

As estratégias descritas, envolvem a *adaptação curricular*, o *trabalho por pares*, o *planejamento* e *acompanhamento individualizado*, a *adequação de tempo* e de *linguagem* e o uso de *diferentes materiais didático-pedagógicos*. Em suma, de acordo com os docentes, tais estratégias tem como objetivo minimizar as dificuldades que obstaculizam o aprendizado dos alunos e oportunizar situações de aprendizagem adequadas às especificidades observadas no cotidiano escolar.

P3: “Ultimamente estou tendo uma carga de trabalho muito grande, porque planejar várias atividades não é fácil, a sensação é que o tempo todo eu tenho que ter uma carta na manga... mas isso leva muito tempo, tempo para planejar, tempo para explicar, tempo para

corrigir e acompanhar os alunos, estou tentando, mas são muitos... ao mesmo tempo que tenho aqueles que avançam super bem, tenho aqueles que estão com alguma dificuldade, os alunos de inclusão... então eu acabo tendo que pensar em diferentes formas para atingir todos eles”.

P2: “É muito difícil o trabalho do professor, por isso deveríamos ser mais valorizados... como o P3 colocou muito bem, é um trabalho muito exaustivo... e o planejamento que fazemos extrapola os horários de planejamento na escola... é uma carga de trabalho que levamos para casa... não é fácil... mas eu fico feliz quando vejo que eles estão aprendendo, que estão entendendo o que eu falo, quando perguntam, se interessam pela matéria... então no final, todo o trabalho vale a pena... só queria ter mais tempo, principalmente para aqueles que tem mais dificuldade... porque eu sei que eles precisam da nossa ajuda, e no final tudo que um professor quer, é que os seus alunos aprendam”.

A partir do relato dos professores, constatamos que, de modo geral, se sentem sobrecarregados diante da responsabilidade em assegurar com que todos os alunos aprendam, sobretudo, aqueles que apresentam algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

No entanto, a discussão trazida pelos docentes, nos leva a refletir às condições de formação docente, ou a falta delas. Nessa perspectiva, é fundamental que desde o processo de formação inicial, o professor tenha acesso à conhecimentos teóricos e práticos que problematizem as questões das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, e preparem os professores para lidarem com as mais diversas situações. Além disso, a falta de preparo dos docentes, e o sentimento de incapacidade compartilhado por eles, enfatizam a necessidade e importância de um processo de formação continuada, sobretudo em serviço, que busque oferecer para os docentes as condições necessárias para que consigam desenvolver uma prática pedagógica de qualidade e articulada às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em seguida, indagamos os docentes sobre as principais mudanças, que em suas concepções, devem ocorrer a fim de melhorarem a qualidade de suas práticas pedagógicas, e consequentemente, a aprendizagem dos alunos. *Descreva, em sua opinião, quais mudanças devem ocorrer para melhorar a aprendizagem e a inclusão de alunos com transtorno ou dificuldades de aprendizagem.*

P1: “Eu vejo que muitas mudanças precisam acontecer, a primeira delas, é o grande número de aluno, é muito difícil fazer um trabalho individualizado com tantos alunos... eu acho que para existir a inclusão teria que mudar algumas coisas, como por exemplo, uma turma

muito grande. Eu me senti frustrado várias vezes, porque eu acabo não conseguindo atender todo mundo... com o número de alunos que a gente tem na sala de aula, não é possível fazer um bom trabalho, não pelo menos como deveria ser, conseguindo acompanhar individualmente todos os alunos, porque assim fica mais fácil de ver quem está conseguindo aprender e quem está com mais dificuldade”.

P2: “Eu concordo com o P1 é difícil na prática... ou você dá atenção para o aluno incluído, ou com dificuldade, ou você vai dar atenção para os outros... se tivesse uma boa reduzida, seria melhor... mas eu vejo que além disso, a gente precisa de formação... eu quero que todos os meus alunos aprendam, mas nem sempre, sei como... tento fazer o que é possível, mas falta recurso mesmo, não sei se estou fazendo da forma certa, ou como tem que ser... principalmente quando tenho que pensar naquela dificuldade do aluno e como vou fazer para que ele entenda aquele conteúdo”.

P3: “Eu queria muito que tivéssemos um suporte... alguém que nos ajudasse a pensar no melhor caminho... o professor precisa pensar em tantas coisas... fazer tanta coisa... e muitas vezes nos sentimentos sozinhos, com o mundo nas costas... então eu penso que falta formação, materiais, estrutura em todos os sentidos... precisamos ter condições de desenvolver um trabalho melhor... e isso é muito difícil, a cobrança é muito grande, precisamos apresentar os resultados do nosso trabalho, notas... mas também temos que ter mais tempo para ajudar a todos os alunos”.

P2: “Concordo com o P3, eu acho muito complicado a maneira que hoje a educação faz... em uma turma com tantos alunos e tantas diferenças... não temos tempo, nem estrutura para dar atenção para todos, são muitas diferenças, na verdade, não sabemos como fazer... é esse o maior problema na minha opinião... é difícil atingir a todos e conseguir um resultado... tem que pensar na turma inteira e naqueles que tem dificuldades, esse é o maior desafio... infelizmente... não fui formado para isso”.

P3: Na minha formação não tive esse apoio, não ensinavam isso na faculdade... essa informação de ter que fazer mais planejamentos, ter um olhar diferenciado... nossa eu nunca imaginei, eu nunca imaginei que isso iria acontecer na minha aula, e que teria tanta dificuldade... lá na universidade não te preparam para essa realidade, para tantas dificuldades, e quando estamos aqui, não dá para ficarmos de braços cruzados esperando a ajuda cair do

céu, tem que se virar... escuto tanta gente falando de qualidade na educação, mas esquecem que se o professor não tiver ajuda e for bem formado, não é possível fazer um trabalho de qualidade”.

Considerando as situações descritas, em conjunto com os professores, construímos uma nuvem de palavras que representasse de forma visual, as principais mudanças que a partir da perspectiva do grupo focal, se perceberam necessárias para uma prática pedagógica que, de fato, valorize as especificidades e as potencialidades dos estudantes que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas, e consiga assegurar as condições necessárias para que possam aprender e se desenvolver, na perspectiva da educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Assim, cada docente, indicou três palavras, que em sua concepção representasse esse processo de mudança, as palavras escolhidas, foram: *Formação, Instrumentos, Recursos, Ferramentas, Estratégias, Materiais, Colaboração, Apoio da Família e Capacitação.*



Figura 3: Nuvem de palavras construída com os docentes participantes da pesquisa.

Fonte: desenvolvido pela pesquisadora. Org.: GARCIA, 2022.

Diante dos dados analisados, compreendemos que, mesmo não se sentindo “preparados”, ou “mal formados” para ensinar alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, os professores participantes da pesquisa, tem buscado por meio de suas práticas pedagógicas, promover situações de aprendizagem que buscam favorecer a aprendizagem e a inclusão de estudantes com TA ou DA.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2006, p. 306) nos esclarece e enfatiza que,

o certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores.

Contudo, deve-se fomentar o reconhecimento das diferenças no contexto escolar, assegurando e promovendo uma educação de qualidade que tenha como princípio a inclusão plena de todos. Portanto, diante das especificidades que envolvem os transtornos e as dificuldades de aprendizagem, não se pode negar a importância de uma formação inicial e continuada que ofereça aos professores e futuros docentes condições de reflexão sobre a prática educativa comprometida com a educação inclusiva, de forma a favorecer sua atuação docente diante das diversidades que se fazem presentes em nossa sociedade, sobretudo, no contexto escolar.

Cabe destacarmos que, embora os docentes tenham se mobilizado em suas práticas educativas para atender às diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, é fundamental a consolidação de um processo de formação, inicial e continuada, sustentado pelos princípios, concepções e práticas de uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerações Finais

A fim de tecermos as considerações finais deste estudo, retomamos a indagação que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: *Quais os conhecimentos dos docentes da sala comum, acerca dos Transtornos de Aprendizagem (TA) e das Dificuldades de Aprendizagem (DA), e como os articulam às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes, no contexto da educação inclusiva?*, assim, partiremos da pergunta de pesquisa para refletirmos sobre as questões referentes à educação inclusiva, à prática pedagógica e aos transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar abordadas neste estudo.

A concepção de educação sustentada pelos princípios da inclusiva exigiu a reorganização do sistema educacional brasileiro, ao exigir a ruptura com o modelo excludente e segregacionista de educação praticado durante muitas décadas em nosso país.

Diante do estudo desenvolvido, compreendemos que, para termos escolas inclusivas, precisamos, sobretudo, de práticas educativas inclusivas, que superem a visão homogeneizadora de aprendizagem, na qual os estudantes aprendem da mesma forma, e apresentam sistematicamente os mesmos resultados. Nessa perspectiva de educação, os alunos que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, tendem a ser muito pouco acolhidos em suas especificidades, podendo chegar até mesmo a vivenciar situações de exclusão educacional, diante da insuficiência de oportunidades educacionais adequadas às suas especificidades.

Em âmbito nacional, um grande número de estudantes apresenta durante o processo de escolarização algum tipo transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Diante desse cenário, a partir dos pressupostos teóricos assumidos neste estudo e da perspectiva do grupo focal com os docentes participantes da pesquisa, constatamos que os professores não possuem muita clareza acerca das particularidades que envolvem os transtornos e as dificuldades de aprendizagem, principalmente, no que se refere a suas implicações no aprendizado escolar daqueles alunos que apresentam um rendimento escolar abaixo do esperado.

Sendo assim, a partir do estudo desenvolvido, tivemos a oportunidade de analisar a realidade escolar dos estudantes com transtornos e dificuldades de aprendizagem e a prática pedagógica dos docentes participantes da pesquisa, e de modo geral, constatamos que, os docentes apresentam grande preocupação com relação ao seu processo de formação, inicial e continuada, expondo que não se sentem “preparados” e “bem formados” para ensinar alunos com transtornos ou dificuldade de aprendizagem.

No entanto, a partir do discurso dos professores, compreendemos que, mesmo alegando falta de formação, em suas práticas pedagógicas, os docentes tem se mobilizado para atender às diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Diante disso, nos

grupos focais, os docentes descreveram algumas estratégias facilitadoras que são adotadas para superar as dificuldades no aprendizado, como a *adaptação curricular*, o *trabalho por pares*, o *planejamento e acompanhamento individualizado*, a *adequação de tempo* e de *linguagem* e uso de *diferentes materiais didático-pedagógicos*.

Assim, os resultados desta pesquisa, trazem, ainda que de forma incipiente, que diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, é por meio do fazer pedagógico que serão construídas pontes para o conhecimento e a aprendizagem, por meio de estratégias pedagógicas que sejam capazes de atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, e assim, contribuir para superação dos desafios de ensinar e aprender, presentes no contexto escolar, sobretudo, comprometido com os princípios de uma educação inclusiva.

A partir do estudo desenvolvido, em relação às perspectivas futuras, compreendemos que, as escolas, e as universidades, necessitam promover espaços de formação que ofereçam aos professores as condições necessárias para que consigam desenvolver práticas pedagógicas que superem as dificuldades, valorizem as especificidades e estimulem as potencialidades dos estudantes, sobretudo daqueles que se encontram abaixo das expectativas de aprendizagem esperadas.

Assim, espera-se que, a partir desta pesquisa, novos estudos e novas práticas educacionais sejam desenvolvidas, na busca pela consolidação de uma sociedade, escola e educação cada vez mais inclusivas, que aceitem e valorizem a diversidade como condição fundamental de todo ser humano, e que busquem por meio de suas práticas assegurar um ensino de qualidade para todos, sem distinção.

Referências

- ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (org). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP. Papyrus (1997).
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M., PORTER, G. e WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de Ensinagem na Universidade**. Org. Lea das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves – Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p.67-100.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. (Orgs.). **Inclusão escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES nº 28**, Campinas: Papyrus, 1992, pp. 31-48.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados. 1998. (Coleção Educação Contemporânea). 120 p.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

- GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**. Piracicaba: UNIMEP, 2002, p. 134-141.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ, v. 8, nº 26, jul/set 2004.
- MEDDA, M. G. **Resposta à Intervenção como Estratégia Diagnóstica para Dislexia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2020.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência e Saúde Coletiva, v. 17, nº 3, Rio de Janeiro, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007. Acesso em: 6 jul. 2021.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). **Atualização em transtornos da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- PADILHA, I. A. Dificuldades de Aprendizagem – Uma Reflexão Sobre A Prática Docente. Ensaio Pedagógico. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, p. 6-7, Jul. 2012. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/5%20ARTIGO%20ISLEY.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- PINI, Wanessa Cavaglieri Santos. **Dislexia e a formação de docentes**: elaboração de um curso à distância para professores do ensino regular. 2019. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2019.
- POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. *Internacional Journal of Qualit in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996 *apud* GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura de aprendizagem. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- REGO, Marise Brito do. **Medicalização da vida escolar**: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do "aluno-problema". 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidades, Fortaleza, 2017.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, D. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- ROSAL, Angélica Galindo Carneiro. **Modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização**. 2018. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências da Saúde, Recife, 2018.
- ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, R. D. S; **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, I. H. F. **Bullying e dislexia**: um estudo a partir do preconceito nas escolas públicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A. L. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. Manole; 2000.

SCUSSIATTO, Caroline Carminatti. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem**: processo de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2015.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em:
<http://www.meb.org/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 241-278.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YAMAURA, Luciana Parisi Martins. **Ensino de leitura via CRMTS para crianças com dislexia e com risco de dislexia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Londrina, 2019.

Apêndices

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica"

Nome do (a) Pesquisador (a): Caroline de Santana Garcia

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a realidade escolar de estudantes com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, em termos da atuação docente e das situações de aprendizagem, de modo a tecer compreensões acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional na perspectiva da educação inclusiva.
2. **Participantes da pesquisa:** está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa os professores de uma unidade escolar localizada no interior do oeste paulista.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) utilize os dados coletados com a finalidade de elaborar e publicar trabalhos científicos tais como: artigos, livros, ensaios, entrevistas, questionários, relatórios, entre outros, bem como utilizar imagens, sons, que remetam às atividades desenvolvidas ao longo do projeto. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.), tendo garantido o direito de não divulgação dos dados coletados. Sempre que quiser poderá pedir mais



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus Presidente Prudente

informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, desta forma não proporciona riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) a orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a realidade das escolas públicas que tem por dever atender a todos os estudantes e promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa efetivar um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e os profissionais da educação visando propostas de ensino inclusivas que potencializem e valorizem a escola pública, onde pesquisar se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.



A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estado.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caroline de Santana Garcia
Pesquisadora

Klaus Schlürzen Junior
Orientador



Pesquisadora: Carolaine de Santana Garcia

E-mail: carolaine.garcia@unesp.br

Telefone: (18) 99641-3483

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador do CEP: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315

E-mail: cep@fet.unesp.br



Apêndice 2: autorização para a utilização das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.



AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, AUTORIZO a divulgação dos grupos focais realizados para comporem a dissertação de Mestrado da pesquisadora Caroline de Santana Garcia, orientada pelo Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior. A pesquisa, que ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), foi realizada em uma escola pública do município de Presidente Prudente/SP, na modalidade *online*, e teve como objetivo principal analisar a realidade escolar de estudantes com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, em termos da atuação docente e das situações de aprendizagem, de modo a tecer compreensões acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional na perspectiva da educação inclusiva.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2022

Participante


Apêndice 3: roteiro do Grupo Focal.



ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- Em sua concepção, existe alguma diferença entre transtorno e dificuldade de aprendizagem?
- A partir de seus conhecimentos e experiência, como você definiria esses dois conceitos?
- Em sua prática pedagógica, como você percebe as dificuldades de aprendizagem (com relação ao diagnóstico precoce, avaliação e acompanhamento)?
- Pense em um estudante que tenha algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, e nos descreva uma situação em que ele tenha tido dificuldade, e que medidas foram tomadas para a superação dessas dificuldades.
- Descreva, em sua opinião, quais mudanças devem ocorrer para melhorar a aprendizagem e a inclusão de alunos com transtorno ou dificuldades de aprendizagem.

Apêndice 4: Questionário Aplicado com os Docentes Participantes da Pesquisa.



Pesquisa sobre Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar e a Prática Pedagógica Docente

Caro(a) Docente,

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado da pesquisadora Caroline de Santana Garcia. A pesquisa é intitulada "Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica" e ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-Unesp) sob a orientação do Prof. Dr. Klaus Schönzen Junior.

Além disso, cabe destacar, que a sua identidade será eticamente preservada, o seu nome e as demais identificações pessoais serão mantidas em sigilo, independentemente das informações dadas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer número CAAE: 67756617.0.0000.5402.

Você irá levar 5 (cinco) minutos, aproximadamente, para completar este questionário. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e nos colocamos à disposição para auxiliá-lo(a) em caso de dúvidas, ou para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Entre em contato pelo e-mail: caroline.garcia@unesp.br
 Entre em contato pelo telefone: (18) 99641-3483

***Obrigatório:**

Consentimento Livre e Esclarecido

Após os esclarecimentos, solicitamos que indique a sua disponibilidade e aceite ou não em responder a este questionário.*

Aceito.

Não aceito.

1. Dados Pessoais:**1.1. Nome Completo: ***

Sua resposta

1.2. E-mail: *

Sua resposta

1.3. Telefone: *

Sua resposta

1.4. Idade: *

- 17 ou menos.
- 18 a 29.
- 30 a 59.
- 60 a 69.
- 70 a 79.
- 80 ou mais.

1.5. Sexo biológico: *

- Feminino.
- Masculino.
- Prefiro não dizer.

2. Atuação Profissional:

2.1. Tempo de atuação na educação básica: *

Sua resposta _____

2.2. Ano em que atua? *

Sua resposta _____

2.3. Qual o seu horário de trabalho? *

Sua resposta _____

2.4. Trabalha em mais de uma escola? *

Sim.

Não.

2.5. Em sua sala de aula, você possui algum estudante com dificuldade de aprendizagem e que apresenta um desempenho escolar abaixo da média mínima necessária para a aprovação? *

Sim.

Não.

Apêndice 5: Questionário Aplicado com os Docentes Participantes da Pesquisa.

12032622 10-48

Pesquisa sobre Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar e a Prática Pedagógica Docente

Pesquisa sobre Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar e a Prática Pedagógica Docente

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado da pesquisadora Caroline de Santana Garcia. A pesquisa é intitulada "Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica" e ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-Unesp) sob a orientação do Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Além disso, cabe destacar, que a sua identidade será eticamente preservada, o seu nome e as demais identificações pessoais serão mantidas em sigilo, independentemente das informações dadas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer número CAAE: 67756617.0.0000.5402.

Você irá levar 5 (cinco) minutos, aproximadamente, para completar este questionário. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e nos colocamos à disposição para auxiliá-lo(a) em caso de dúvidas, ou para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Entre em contato pelo e-mail: caroline.garcia@unesp.br

Entre em contato pelo telefone: (18) 99641-3483

***Obrigatório**

Consentimento Livre e Esclarecido

1. Após os esclarecimentos, solicitamos que indique a sua disponibilidade e aceite ou não em responder a este questionário. *

Marcar apenas uma oval.

Aceito.

Não aceito.

1. Dados Pessoais:

2. 1.1. Nome Completo: *

12/03/2022 10:48

Pesquisa sobre Transições e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar e a Prática Pedagógica Docente

3. 1.2. E-mail: *

4. 1.3. Telefone: *

5. 1.4. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- 17 ou menos.
- 18 a 29.
- 30 a 59.
- 60 a 69.
- 70 a 79.
- 80 ou mais.

6. 1.5. Sexo biológico: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino.
- Masculino.
- Prefiro não dizer.
- Outro: _____

2. Formação Acadêmica:

2.1. Graduação

7. 2.1.1. Curso: *

8. 2.1.2. Instituição de Ensino: *

9. 2.1.3. Ano de conclusão: *

2.2. Especialização

10. 2.2.1. Área:

11. 2.2.3. Instituição de Ensino:

12. 2.2.4. Ano de conclusão:

2.3. Pós-Graduação

13. 2.3.1. Área:

14. 2.3.2. Instituição de Ensino:

15. 2.3.3. Ano de Conclusão:

12/03/2022 10:46

Pesquisa sobre Transformos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar e a Prática Pedagógica Docente

3. Atuação Profissional:

16. 3.1. Tempo de atuação na educação básica: *

17. 3.2. Ano em que atua? *

18. 3.3. Qual o seu horário de trabalho? *

19. 3.4. Trabalha em mais de uma escola? *

Marcar apenas uma oval.

 Sim. Não.

20. 3.5. Em sua sala de aula, você possui algum estudante com dificuldade de aprendizagem e que apresenta um desempenho escolar abaixo da média mínima necessária para a aprovação? *

Marcar apenas uma oval.

 Sim. Não.

Este conteúdo não foi criado nem apoiado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 6: Questionário Piloto.



Pesquisa sobre Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar e a Prática Pedagógica Docente

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada "Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Um Estudo de Caso Exploratório", e ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP).

Além disso, cabe destacar, que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, e que sua identidade será preservada.

Desde já agradecemos sua valiosa colaboração, e nos colocamos à disposição para auxiliá-lo(a), em caso de dúvidas, ou quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Entre em contato pelo e-mail: carolaine.garcia@unesp.br

Entre em contato pelo telefone: (18) 99641-3483

*Obrigatório

Consentimento Livre e Esclarecido

Após os esclarecimentos, solicitamos que indique a sua disponibilidade ou não para participar do estudo. *

- Aceito.
- Não aceito.

Dados Pessoais**1. Nome: ***

Sua resposta _____

1.1. E-mail: *

Sua resposta _____

1.2. Telefone: *

Sua resposta _____

1.3. Idade: *

- 17 ou menos.
- 18 a 29.
- 30 a 59.
- 60 a 69.
- 70 a 79.
- 80 ou mais.

1.4. Sexo biológico: *

- Feminino.
- Masculino.
- Prefiro não dizer.
- Outro: _____

2. Formação Acadêmica:

2.1. Graduação

2.1.1. Curso: *

Sua resposta _____

2.1.2. Instituição de Ensino: *

Sua resposta _____

2.1.3. Ano de conclusão: *

Sua resposta _____

2.2. Especialização

2.2.1. Área:

Sua resposta _____

2.2.3. Instituição de Ensino:

Sua resposta _____

2.2.4. Ano de conclusão:

Sua resposta _____

2.3. Pós-Graduação

2.3.1. Área:

Sua resposta _____

2.3.2. Instituição de Ensino:

Sua resposta _____

2.3.3. Ano de Conclusão:

Sua resposta _____

3. Atuação Profissional:**3. Atuação Profissional:**

3.1. Tempo de atuação na educação básica: *

Sua resposta _____

3.2. Ano em que atua? *

Sua resposta _____

3.3. Qual o seu horário de trabalho? *

Sua resposta _____

3.4. Trabalha em mais de uma escola?

- Sim
- Não

3.5 A escola oferece condições para aperfeiçoamento em serviço? *

- Sim
- Não

3.5.1. Se sim, de que forma?

Sua resposta _____

3.6. Em sua sala de aula, você possui algum aluno com dificuldade de aprendizagem, e que, portanto, apresenta um desempenho escolar abaixo da média? *

- Sim
- Não

3.6.1. Sem sim, quantos alunos e quais as principais dificuldades você percebe?

Sua resposta _____

4. Prática Pedagógica:

Caro(a) Professor(a),

Você vai encontrar abaixo, 06 (seis) enunciados, que indicam de 1 a 5, a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar o seu grau de concordância ou discordância.

4.1. Os Transtornos de Aprendizagem (TA) podem ser definidos como um grupo de dificuldades pontuais e específicas, que afetam a aprendizagem e o processamento de informações, como a dislexia e a discalculia, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. *

1 2 3 4 5

Concordo Inteira. Discordo Inteira.

4.2. As dificuldades de Aprendizagem (DA) podem ser definidas como uma condição passageira que acontece quando influências do mundo externo dificultam o processo de aprendizagem. Diversos fatores podem causar dificuldades de aprendizagem, como questões emocionais, problemas familiares, alimentação inadequada e um ambiente desfavorável, podendo, ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. *

1 2 3 4 5

Concordo Inteira. Discordo Inteira.

4.3. Existe diferenciação entre transtornos e dificuldades de aprendizagem. *

1 2 3 4 5

Concordo Inteira. Discordo Inteira.

