

Dificuldade de Aprendizagem sob a ótica da Inclusão Social

Beatriz Bisollo Martini, Laís de Lima Arantes e Núbia Gonçalves da Paixão Enetério

Centro Universitário de Anápolis - UniEvangélica

Nota dos Autores

Beatriz Bisollo Martini, departamento de Psicologia, Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica; Laís de Lima Arantes, departamento de Psicologia, Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica; Núbia Gonçalves da Paixão Enetério, departamento de Psicologia, Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica Goiás, Brasil. Contato e-mail: beatrizmartini21@gmail.com; laispsico92@gmail.com; nubiapsiambiental@gmail.com.

Resumo

A inclusão é uma das principais questões de aprimoramento das práticas contemporâneas de educação, tornando o trabalho dos profissionais da área algo desafiador. O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica acerca da inclusão em casos de dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Foi feita uma entrevista com a responsável pelo Atendimento Educacional Especial no Colégio Estadual de Anápolis para levantamento de dados sobre o tema. O objetivo é analisar de que forma o processo de Inclusão de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem foi realizado no Colégio Estadual de Anápolis, entre os anos de 2017 e 2018, e refletir sobre seus benefícios diante dessas dificuldades. Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade das práticas inclusivas nas instituições de ensino e as vantagens de adotar esse tipo de prática pedagógica. Conclui-se que é fundamental mais estudos na área, uma vez que o conhecimento do assunto pode contribuir para a inserção de métodos eficientes de acompanhamento com os alunos.

Palavras-Chave: dificuldades de aprendizagem, educação inclusiva, TFE.

Dificuldade de Aprendizagem sob a ótica da Inclusão Social

O Brasil se encontra com um número alto de jovens que não sabem ler nem escrever, atingindo cerca de 11 milhões de pessoas nessa situação (IBGE, 2017). Na sociedade, a leitura e a escrita são largamente usadas para os mais variados fins (Goulart, 2003; Soares, 2003) e, dessa forma, nota-se a urgência de abordar esse tema.

Após quase duas décadas de investimentos e discussões para mudanças estruturais e de concepções acerca dos pressupostos da Educação Inclusiva, ainda é predominante o pensamento de que a Educação Inclusiva deve voltar-se unicamente aos alunos em situação de deficiência (Carvalho, 2005).

As dificuldades de aprendizagem ocorrem devido a várias razões. Uma delas é que a criança apresenta alguma dificuldade cognitiva particular que faz com que seu aprendizado de certas habilidades se torne mais difícil que o normal (Dockrell & McShane, 2000, apud Makishima & Zamproni, 2012 p. 2). O desempenho escolar satisfatório dependerá de todo um planejamento escolar que atenda às necessidades de cada estudante. A leitura e a escrita requerem que suas análises considerem uma série de subprocessos envolvidos nas mais distintas funções neuropsicológicas (Braibant, 1997).

É o caso, por exemplo, dos Transtornos Funcionais Específicos - TFE (Brasil, 2008, p. 15, grifo nosso). O processo de educação escolar é perpassado por uma série de fatores diretos e indiretos que interferem na aprendizagem do educando (Custódio & Pereira, 2013). Por meio de estudos, observações e visitas escolares, foi percebido um número relevante de queixas de crianças já diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH ou queixas sobre questões comportamentais, bem como foi notada a necessidade de um processo de inclusão mais eficaz.

Com isso, e considerando a complexidade e relevância do tema, além de ser um assunto novo na atualidade, o presente estudo visa esclarecer o que é TFE, como se dá seu diagnóstico e sua relação com a inclusão escolar, a fim de contribuir com a aprendizagem de alunos, com as práticas pedagógicas de educadores e com a população em geral com as informações oferecidas. Para isso, ocupa-se de uma revisão bibliográfica sobre transtornos de aprendizagem, inclusão escolar e seus benefícios na área da educação, além de uma entrevista feita em um Colégio Estadual da cidade de Anápolis, com a responsável pela parte do trabalho de inclusão na escola.

Uma vez que estas pesquisadoras notaram a relevância da Educação Inclusiva no processo de aprendizagem, esta investigação se reveste de importância devido à contribuição

que os resultados dos tópicos dessa pesquisa poderão trazer para um banco de dados sobre um bom diagnóstico diferencial no processo de Educação Inclusiva. Com efeito, o conhecimento sobre os TFE no contexto escolar pode contribuir para a inserção de métodos eficientes de acompanhamento nas escolas na cidade de Anápolis e auxiliar no processo de Inclusão.

Existe um número relevante de ocorrências de alunos com dificuldade de aprendizagem em um Colégio Estadual de Anápolis. No presente estudo, busca-se ainda compreender de que forma a Educação Inclusiva de casos de TFE é feita no colégio citado e quais são as suas contribuições para os alunos e colaboradores da instituição, uma vez que o processo de inclusão escolar propicia um melhor desenvolvimento dos estudantes para além de seu aprendizado acadêmico, favorecendo a vida social, familiar, profissional.

Dessa forma, este artigo tem, como objetivo, analisar de que forma ocorre o processo de Inclusão de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem em um Colégio Municipal. Especificamente, intenta-se: conhecer os aspectos teóricos relacionados ao diagnóstico de TFE; analisar os métodos utilizados no processo de Inclusão de casos de TFE; e relacionar os aspectos diagnósticos de TFE e o método utilizado no processo de Inclusão de casos de TFE. Ressalta-se que, para delimitação temporal desta pesquisa, a análise será procedida no período dos anos 2014 e 2018.

O trabalho foi dividido em três capítulos, precedidos por esta introdução e pela metodologia da pesquisa: o primeiro abordando aspectos teóricos sobre os TFE; o segundo capítulo aprofundando mais sobre a inclusão escolar e seus métodos utilizados; e o terceiro capítulo fazendo um *link* entre os dois capítulos iniciais.

Metodologia Da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa científica de natureza básica, com objetivos exploratórios sobre a temática da Educação Inclusiva nos casos de TFE, feita através de uma revisão bibliográfica sistemática qualitativa, realizada em duas etapas: na primeira, foi feita uma busca sistematizada com critérios específicos, nas bases de dados Scielo; posteriormente, buscaram-se textos de autores que abordam o assunto, assim como referências de artigos selecionados e outros textos obtidos em livros e teses.

Os principais descritores utilizados nessa pesquisa foram: transtorno funcional específico; educação inclusiva; dificuldades de aprendizagem; transtornos de aprendizagem; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, educação inclusiva; inclusão social; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; Vygostky.

A fim de afunilar a busca na primeira etapa, estabeleceram-se alguns critérios. O primeiro foi o período da bibliografia levantada, que deveria ser compreendido entre 2014 e 2018. Porém, foram considerados, também, textos fora desse período acerca da temática, uma vez que tiveram relevância sobre o assunto, bem como foram necessários devido ao tema abordado ainda ser algo novo na contemporaneidade.

Foi realizada uma entrevista não estruturada com a responsável pelo Atendimento Educacional Especial (AEE) da escola, a fim de levantar dados sobre o processo de inclusão no local, quais os profissionais disponíveis, quais alunos são beneficiários de inclusão e como é a metodologia utilizada para eles. Ao final da entrevista, foi disponibilizado o Projeto Político Pedagógico da instituição, no qual contém informações gerais sobre a escola inclusiva.

Transtornos Funcionais Específicos – TFE

Os Transtornos Funcionais Específicos são “tradicionalmente entendidos como ‘um conjunto de sinais ou sintomas que provocam uma série de perturbações no aprender do aluno. [...] Essas desordens são intrínsecas ao sujeito e se devem a disfunções neurológicas que comprometem a aquisição e desenvolvimento de habilidades escolares’” (Makishima; Zamproni, s/d).

Essas limitações são comumente observadas de forma cada vez mais frequente no universo escolar, relatadas pelos professores regentes nos encontros pedagógicos (reuniões, hora atividade, conselho de classe, e outros) (Custódio & Pereira, 2013). Por vezes, há uma generalização dos comportamentos observados que levam o educador a crer que o aluno já possui características do TDAH, mas estudos mostram que existe uma gama de possibilidades para entender o que cada aluno está enfrentando no ambiente escolar.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), acerca dos transtornos específicos da aprendizagem, existem quatro critérios diagnósticos que devem ser preenchidos com base em uma síntese clínica da história do sujeito, relatórios escolares e em uma avaliação psicoeducacional. São eles: A) dificuldades de aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas descritos no Manual e que tenha persistido por, pelo menos, seis meses; B) as atividades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência relevante no desempenho acadêmico e/ou profissional do indivíduo, confirmadas por meio de avaliações individuais padronizadas e avaliações clínicas; C) a criança pode desenvolver alguma dificuldade de aprendizagem durante

os anos escolares, mas pode não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas ultrapassem as capacidades limitadas do indivíduo; D) as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

Crianças com um transtorno específico da aprendizagem podem parecer desatentas devido a frustração, falta de interesse ou capacidade limitada. A desatenção, no entanto, em pessoas com um transtorno específico da aprendizagem, mas sem TDAH, não acarreta prejuízos fora dos trabalhos acadêmicos (DSM-V, 2014, p.54).

Para isso, abordaremos os conceitos das principais dificuldades de aprendizagem que compõem o quadro dos TFE. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns estão: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos de atenção e hiperatividade (Custódio & Pereira, 2013).

Para identificar os transtornos de aprendizagem é preciso que o aluno seja submetido a uma avaliação multidisciplinar, envolvendo avaliações pedagógicas, psicológicas e se necessário, neurológicas e fonoaudiológicas, além da entrevista com o responsável, a fim de investigar dados referentes à história de vida do aluno (Custódio & Pereira, 2013).

Entender como se dá a avaliação de casos de TFE é o primeiro passo para que haja uma metodologia adequada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que deve-se levar em consideração as necessidades de cada aluno.

Na prática, segundo Bacha *et al.* (2018), vivencia-se uma dificuldade quando a área da saúde e da educação são envolvidas, uma vez que no âmbito escolar pode haver divergências entre vários profissionais, seja da mesma área ou não, quanto à terminologia adotada para o conjunto de dados levantados no sujeito/aluno avaliado. O conhecimento da especificidade dos conceitos científicos no ensino regular e na educação especial é de fundamental importância para se perceber que o seu conteúdo comporta níveis de organização do pensamento diferenciados (Custódio, 2013). Sabendo disso, faz-se necessário identificar e diferenciar quais são os TFE e seus aspectos diagnósticos, com o objetivo de auxiliar e acrescentar nas práticas educacionais na área da Educação Inclusiva.

A criança com Dislexia apresenta dificuldades com a linguagem e escrita; dificuldades em escrever e com a ortografia e lentidão na aprendizagem da leitura (Custódio & Pereira, 2013). Dislexia é um termo que se refere às crianças que apresentam sérias dificuldades de

leitura e, conseqüentemente de escrita, apesar de seu nível de inteligência ser normal ou estar acima da média (Morais, 2006). “Dificuldade de aprender a correlacionar letras a sons do próprio idioma – a ler palavras impressas (frequentemente chamada de dislexia) – é uma das manifestações mais comuns do transtorno específico da aprendizagem” (DSM-V, 2014, p. 68). A aquisição da leitura do aluno que apresenta dislexia sempre será mais lenta em relação aos colegas, por mais que ele se esforce. Sendo assim, é de extrema importância que seja realizado o diagnóstico o mais precoce possível para que se evitem maiores problemas que possam interferir em sua aprendizagem (Custódio & Pereira, 2013).

A Disgrafia, conhecida como letra feia, ocorre devido à criança não conseguir recordar a grafia correta da letra. Isso não significa que ela tenha algum déficit intelectual ou neurológico, podendo ter inteligência normal ou superior (Custódio & Pereira, 2013). Embora algumas crianças com disgrafia também possuam disortografia, essas não estão associadas (Sampaio, 2012). A disgrafia pode ser classificada em dois grupos de acordo com Portelano Pérez (1985) e Brueckner e Bond (1986) apud Camargo, (2008, s.p):

- a) Disgrafia do tipo maturativa, desenvolvida a partir de fatores próprios do desenvolvimento do indivíduo;
- b) Do tipo provocada, de causa pedagógica, cujo substrato é o ensino inadequado da escrita.

Os obstáculos mais comuns a esse transtorno é a administração da escrita em sala de aula, pois se o aluno escreve muito devagar para a letra ficar legível, pode se encontrar um passo no desenvolvimento e acompanhamento da turma, mas se tenta escrever rápido para se manter junto aos colegas, fica com a letra ilegível, muitas vezes.

De acordo com Drouet (2006), a Disortografia é caracterizada pela incapacidade da criança de apresentar uma escrita correta de letras, sílabas e palavras com ortografias já conhecidas. Ela faz trocas de fonemas, não respeitando a individualidade das palavras, faz junção ou omissão de sílabas ou palavras, além de apresentar dificuldades em pontuação, acentuação e paragrafação (Custódio & Pereira, 2013).

Na Discalculia, o aluno pode automatizar cálculos como as quatro operações, porém, não conseguir entender o enunciado do problema. “A discalculia é o termo usado para indicar dificuldade em Matemática” (Drouet, 2006, p. 131). Conhecida, também, como transtorno da habilidade matemática, é definida como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números (Custódio & Pereira, 2013). Além de herança genética, esse distúrbio pode estar em comorbidade com outros e independe de nível de quociente de inteligência (QI), podendo acontecer com adultos e crianças.

Por fim, o TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (Oliveira, 2014).

A desatenção e a distraibilidade geram uma espécie de “sonhar acordado” e a dificuldade de permanecer focado em uma única tarefa por um período de tempo mais prolongado (Graeff & Vaz, 2008). Como a atenção oscila de um estímulo para outro, impossibilitando o foco concentrado em apenas uma tarefa, essas crianças e adolescentes costumam gerar em pais e professores a impressão de que não estão ouvindo (Rohde & Ketzer, 1997). A desatenção pode se manifestar nas relações humanas por frequentes mudanças de assunto, por falta de atenção àquilo que é dito e a detalhes ou regras quando participam de jogos ou outras atividades (Calegari, 2002).

Hiperatividade pode ser entendida como inquietação motora e agressiva, não apenas leves espasmos, passando a sensação de que as crianças estão “ligadas na tomada”, por estarem quase que constantemente em atividade (Phelan, 2005).

Um dos sintomas mais evidentes do TDAH, conforme os manuais de diagnóstico, consiste em não conseguirem uma atenção suficiente para realizar tarefas escolares ou deixarem a brincadeira interrompida e seguirem para novos desafios. Com frequência, as crianças com tal transtorno idealizam projetos, mas não conseguem iniciá-los ou concluí-los. É comum ouvir relatos sobre crianças que: não atendem a solicitações ou instruções; o professor afirma que não permanecem sentadas; são inconstantes em seus pensamentos; são desorganizadas com o material; não conseguem esperar que suas perguntas sejam respondidas; manifestam agressividade; etc. Esses relatos, quando escritos, autorizam pais e professores a reconhecerem na criança um TDAH e buscarem diagnóstico médico. No entanto, nada é referido sobre o contexto e a qualidade das propostas pedagógicas (Freitas, 2011, p. 95)

São especificados, no DSM-V (2014, pp. 59-60) como critérios diagnósticos desse transtorno de aprendizagem cinco aspectos: A) um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade; B) vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos doze anos de idade; C) vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes; D) há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade; E) os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental.

Outro aspecto descrito do DSM-V (2014, p. 60) de igual importância em casos de TDAH diz respeito a seu subtipo, isto é:

- a) Apresentação combinada: se tanto desatenção quanto hiperatividade-impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses;
- b) Apresentação predominantemente desatenta: se desatenção é preenchido, mas hiperatividade-impulsividade não é preenchido nos últimos seis meses;
- c) Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva: se hiperatividade-impulsividade é preenchido, e desatenção não é preenchido nos últimos seis meses.

Uma das principais dificuldades dos alunos com TDAH são os problemas de comportamento no ambiente escolar, manifestadas pela dificuldade em obedecer às regras impostas pela escola e pela agitação na própria sala de aula (Custódio & Pereira, 2013). O TDAH já foi entendido como um transtorno comportamental de meninos, porém, na atualidade, é solidamente identificado em meninas, adolescentes e adultos (Rohde e Mattos, 2003, p.143 como citado em Custódio & Pereira, 2013).

Para além do quadro clínico que, sem dúvida, é parte fundamental para uma avaliação adequada da criança, também é preciso entender todo o contexto no qual a criança está inserida e quem o compõe. Vivemos tempos de reestruturação e reconversão do sistema escolar, onde as escolas também se veem obrigadas a aprender, respondendo aos desafios de um mundo em mudança (Paiva, Morais & Paiva, 2010). Bacha *et al.* (2008) destaca alguns processos necessários para iniciar uma avaliação adequada, começando de uma entrevista com os pais ou responsáveis legais, levantamento de dados junto aos profissionais da escola e uma avaliação específica do aluno. Após a coleta dos dados, é formulada a hipótese diagnóstica para que os devidos encaminhamentos sejam realizados.

Inclusão Social na escola

Conjunto de ações que procuram dar acesso aos benefícios da vida em sociedade (saúde, educação, emprego, direitos) para indivíduos que, por algum motivo (classe social, educação, deficiência, opção sexual, raça), encontram-se desfavorecidos em relação ao sistema vigente na sociedade (Dicionário Online de Português). Essa é uma definição de Inclusão Social, assunto ainda pouco discutido nos meios acadêmicos, mas que, por sua própria definição, percebe-se a urgente necessidade de abordar o tema para além de suas possíveis definições, especialmente em uma sociedade ainda tão desigual.

Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais (Mazzota & D'Antino, 2011). Vale lembrar, ainda, que a criança pode começar a desenvolver a leitura e escrita de forma precoce, isto é, antes de ingressar em uma instituição de ensino. Porém, é a escola a principal responsável por oferecer ferramentas e metodologias suficientes e adequadas para que o aprendizado ocorra de forma mais adequada possível. É preciso destacar que, para além de produzir um laudo, fechar um diagnóstico e enquadrar uma criança em um transtorno, há a necessidade de ampliar a visão sobre o sujeito e suas particularidades em questão para que haja, de forma eficaz, a Educação Inclusiva de todos os alunos.

A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular (Brasil, 2010, p 5).

Assim como em diversos países, atualmente, diretrizes têm sido elaboradas no contexto brasileiro para respaldar a implementação da inclusão educacional (Oliveira & Leite, 2011). A este respeito, concorda-se com Batista e Enumo (2004), Fragoso e Casal (2012) e Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), que a escola é o espaço ideal para que as crianças se desenvolvam social, emocional e academicamente. Conforme acrescentam, as diferenças devem ser reconhecidas, trabalhadas e transformadas com criatividade pelos agentes escolares, tais como psicólogos escolares, pedagogos e docentes (Braz-Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016). No âmbito da Psicologia Escolar Educacional, estudiosos (Angelucci, & Lins, 2007; Facci, & Eidt, 2011; Guzzo, 2008; 2011; Souza, & Rocha, 2008) afirmam que, dentre os fatores que dificultam a inclusão escolar, encontram-se o desconhecimento ou o conhecimento superficial por parte de agentes escolares dos referidos dispositivos jurídicos (Braz-Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016).

É importante entender o funcionamento da gestão da inclusão na escola, que elenca alguns objetivos fundamentais para que o projeto ocorra de forma mais eficaz. São eles:

“levar crianças com necessidades especiais ao reconhecimento e valorização de suas capacidades, bem como sua inserção no convívio social; promover programas de conscientização de toda comunidade escolar de modo a eliminar situações de preconceito e de discriminação dentro do ambiente escolar de modo a refletir tal comportamento na sociedade; conscientizar o professor de seu trabalho político, transformador, orientador e da necessidade de sua capacitação, da pesquisa, do

envolvimento e do comprometimento com o seu trabalho; enfatizar a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição de todas as pessoas para uma vida mais justa; fortalecer as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana; estabelecer diálogo permanente com profissionais, técnicos, professores, pais e alunos, esclarecendo, informando e sensibilizando sobre os princípios da inclusão; defender princípios de que todas as pessoas devem ser incluídas na escola regular da comunidade e valorizar e incentivar as capacidades de todas as pessoas envolvidas no processo.” (Projeto Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar de Goiás Unidade Arlindo Costa, 2019, pg 34)

A dimensão institucional existe em contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, é com os sujeitos, embrionariamente instituídos, que as ações e relações são construídas, uma vez que a instituição social, seja qual for, não existe senão na concretude das relações humanas (Mazzota & D’Antino, 2011).

Quando se fala em Inclusão, refere-se ao direito que cada sujeito possui de usufruir não somente do ensino, mas de poder estar inserido integralmente na sociedade, exercendo seus direitos e deveres (Nunes, 2017). Santos (2013, p. 57 como citado em Nunes, 2017) coloca que “o mais relevante nessa discussão não esteja na escolha de uma definição, mas na plena compreensão de que quando a educação for definitivamente inclusiva não será mais necessário adjetivá-la e/ou diferenciá-la.”.

Pensando dessa forma, a Inclusão deve ser pensada não somente para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mas deve ser pensada para os profissionais da educação, que são as principais figuras de ensino e referências que alunos têm e terão ao longo da caminhada de formação acadêmica.

A política para a formação de professores que trabalham com a inclusão escolar de estudantes com deficiência foi estabelecida desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

No Brasil, de acordo com Mousinho *et al.* (2010), fala-se de inclusão com mediador escolar de modo mais intenso em torno dos anos 2000, mas sem nenhum registro sistemático. Ainda segundo o autor, esses profissionais foram surgindo para acompanhar a criança com dificuldades em sala de aula, e eram orientados pelos profissionais que acompanhavam essa criança em terapias de apoio, resultando em uma troca benéfica para mediador e aluno. Com o tempo, a função se especializou e ficou cada vez mais frequente nos meios educacionais. Por isso, faz-se necessário pontuar a atuação da mediação escolar e realizar trabalhos científicos que valorizem essa função, para que possamos refletir sobre os reais caminhos que nos levam

à inclusão e melhor acolher as crianças que necessitam destas adaptações (Mousinho *et al.*, 2010).

Sabendo disso, é preciso destacar as várias facetas do mediador que possibilita a caminhada do aluno com NEE. No Brasil e em diversos países, os mediadores escolares se encontram tanto na área da saúde quanto na área educacional, podendo ser professor, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, e sempre acompanhados pela equipe terapêutica da criança e pela equipe profissional (Mousinho *et al.*, 2010). A partir disso, pode-se pensar que o professor precisa ser olhado como sujeito que necessita de subsídios para desenvolver o trabalho de inclusão e compreender sua vivência sobre a inclusão permite identificar suas necessidades e investir em sua formação (Barbosa & Souza, 2010).

Importância da Educação Inclusiva nos casos de TFE

Conhecer a especificidade de cada estudante, seja ele de ensino regular ou da educação especial, é de fundamental importância para compreender que há, em seu conteúdo, níveis de organização do pensamento diferentes. Dentre os problemas que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, estão os de ordem cognitiva, emocional, socioeconômico, entre outros (Custódio & Pereira, 2013). No presente trabalho, são apresentadas algumas características importantes acerca dos TFE a fim de auxiliar os profissionais da área da educação e as demais que necessitarem, uma vez que transtornos de aprendizagem desencadeiam diversas limitações no aluno em fase escolar.

Uma vez que se nota a importância de considerar cada aluno como singular, único, faz-se necessário compreender que, da mesma forma, o cérebro terá um funcionamento diferente em cada um, ainda que as funções desempenhadas por regiões específicas sejam idênticas. A aprendizagem faz o cérebro mudar, aumenta ou intensifica o número de sinapses, ocorre uma mudança física desse órgão. Dessa forma, há meios científicos para aumentar o potencial cognitivo, fazendo com que o cérebro funcione de uma forma melhor (Ferreira, 2014).

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) sejam de fato incluídos nas escolas, algumas modificações são necessárias nesse processo (Oliveira & Leite, 2011). Uma delas é a indicação de professores com formação em educação especial, para auxiliar a equipe escolar na implementação de um ensino responsivo na parcela de alunos com NEEs, por meio de ajustes nos conteúdos e objetivos curriculares, recursos e estratégias metodológicas, dentre outros (Resolução SE No. 8, 2006). As adaptações curriculares têm como

pressuposto a compreensão dos diferentes ritmos e formas de aprender. Logo se constituem como uma ferramenta importante para pensar e propor um ensino responsivo aos alunos que delas necessitam para acessar a proposta educacional ofertada (Oliveira & Leite, 2011).

Tais constatações ainda são retiradas dos estudos de Fleith (2011), que alerta que as ações e os projetos de inclusão, sejam eles institucionais ou individuais, devem estar integrados, sistematizados e planejados cuidadosamente dentro de uma concepção de inclusão concatenada ao que a literatura aponta (Braz-Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016). Exemplo disso é a escola estudada no presente trabalho, que é destaque por suas práticas inclusivas. Desde 30 de janeiro de 2000, o Colégio está voltado a uma educação para diversidade numa perspectiva inclusiva, sendo que de 2000 a 2007, a inclusão foi realizada através de sala alternativa. Posteriormente, os alunos foram inseridos em salas regulares. Os profissionais da instituição buscam aperfeiçoar-se através de cursos e pela interação entre profissionais, alunos, pais e com a comunidade.

Quando se atua em equipe multiprofissional, mesmo que seus integrantes tenham objetivos comuns, nem sempre é tarefa simples o uso das terminologias nos diagnósticos porque podem se caracterizar como “rótulos” (Bacha, Finocchio & Ribeiro, 2008). Mas essas terminologias devem visar facilitar o processo de encaminhamentos e intervenções adequadas a cada situação.

Sabendo que tanto a escola quanto a família são sistemas em constante desenvolvimento, que contém um sujeito também em desenvolvimento, é imprescindível considerar a relação entre a dinâmica familiar e as dificuldades de aprendizagem, que são comumente queixas de professores e colaboradores dentro das escolas. Para Senge (Paiva *et al.*, 2010 como citado em Senge, 1998), a raiz da inovação está na teoria e nos métodos, não na prática. Pode não gerar aprendizagem efetiva a simples e acrítica absorção das melhores práticas, fora do contexto. O ideal é que, para uma sociedade que está em transformação, é necessário que as pessoas também estejam em mudança, a começar da mudança interior, de pensamentos, atitudes etc.

A realização de um diagnóstico criterioso é importante para evitar equívocos que possam estigmatizar o aluno em seu processo de aprendizagem e dificultar a superação de obstáculos (Lima & Pessoa, 2007). Rotular o aluno pela sua dificuldade de aprendizagem é contribuir para um possível fracasso escolar; perceber que a criança está inserida em uma rede, em um sistema envolvido por pessoas e situações diversas e que isso gera interferência sobretudo no aprendizado do aluno é, portanto, uma saída que possibilita o ensino contínuo.

Para Camisão (2004, como citado em Barbosa & Souza, 2010), o empenho do professor na busca por resolver os problemas que se colocam em sua prática interfere, de forma decisiva, no desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Porém, o que se vê nos espaços escolares são professores que, além de não possuir formação especializada para atender às demandas destes alunos, ainda os estigmatizam (Nunes, 2017). Por outro lado, o fato de o professor não ser valorizado pode afetar toda a rede de ensino, e isso interfere diretamente na motivação do educador, que pode gerar desânimo em trabalhar, em dar uma aula diferenciada, afetando o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o sucesso ou não da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças do professor (Barbosa & Souza, 2010). Segundo Barbosa & Souza (2010), essas crenças são resultantes das representações que foram construídas ao longo da história sobre a criança com necessidades especiais que, muitas vezes, têm em sua base rótulos e estigmas, que afetará diretamente a relação professor-aluno e o desenvolvimento do estudante.

Vygostky contribui com sua teoria, mesmo escrita em 1930, mas que se faz contemporânea em uma sociedade que herdou o pensamento de uma realidade imutável e estática, se opondo ao que esse autor traz em seus estudos. Segundo Costa (2006),

A concepção do ser humano como imutável, por nós herdada, gerou na sociedade, e também nos educadores, uma expectativa muito negativa com relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais, o que pode acarretar consequências desastrosas no processo educativo e de intervenção (Costa, 2006).

Vygostky também ajuda a compreender essa questão, quando traz a ideia de que o aluno com necessidades educacionais especiais é beneficiado sim com o processo de inclusão em seu aspecto cognitivo e social (Barbosa & Souza, 2010). Isso porque o aluno não é mais ou menos desenvolvido que aquele que não possui alguma dificuldade, ele apenas tem sua forma individual de aprender e fixar conteúdos, e aqui é importante que o mediador reconheça as potencialidades desse aluno e trabalhar em cima disso.

Vygotsky deixa transparecer a sua crença na plasticidade - capacidade de se transformar do organismo e do ser humano - na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra (Costa, 2006). Assim, de acordo com Costa (2006), os alunos com NEE atingem o desenvolvimento da mesma forma que os demais alunos; contudo, de forma diferente, por outra via, com outros meios que ele denomina de compensação e a escola deve acessar esses meios singulares para poder promovê-lo.

Ainda que seja entendido pela escola que o aluno tem suas especificidades, sua forma única de aprender e de se desenvolver e ainda que esse aluno tenha um mediador, não faz o processo inclusivo ser suficiente. Como já foi dito, inúmeras são as definições, visões e entendimentos de inclusão, mas é preciso pensar no conceito de integrar. O aluno que está incluído na escola nem sempre está integrado, e isso pode ser o grande diferencial para que a aprendizagem aconteça. De acordo com o dicionário Aurélio, integrar quer dizer passar a fazer parte de um grupo ou coletividade; sentir-se parte de alguma coisa; ligar-se de modo a formar um todo coerente e harmônico; completar-se. Assim, o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado (Amiralian, 2005).

Ao acolher o pensamento de Vygostky sobre a capacidade do indivíduo de se transformar e se desenvolver, deve-se levar em consideração o conceito de que a inteligência é dinâmica, fluida, não estática, podendo, portanto, evoluir (Costa, 2006). Uma das possibilidades para essa evolução é permitindo e desenvolvendo a autonomia no aluno, contribuindo para que esse aluno com dificuldade tenha mais iniciativa em contextos diferentes, disponibilizar situações-problema nas quais a criança perceba e aprenda a lidar, pensando e desenvolvendo decisões apropriadas para a resolução da questão (Mousinho *et al.*, 2010).

Considerações Finais

Os alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem são inúmeros, e saber olhar para cada um de forma a desenvolver autonomia é o primeiro passo para uma inclusão eficaz. Ir além dos rótulos e diagnósticos estipulados, entendendo que existe ali um sujeito que deseja aprender e desenvolver mais habilidades pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem e pode trazer resultados mais proveitosos.

Nesse contexto, para além de incluir, integrar e desenvolver as potencialidades do aluno, é preciso lembrar que esse processo só acontece mediante o trabalho em conjunto de vários profissionais, como já foi aqui colocado. Assim sendo, sugere-se o modelo transdisciplinar de trabalho, um modelo onde não há uma única verdade, e no qual os profissionais trabalham em conjunto, conversam entre si, sem que um conhecimento sobreponha o dos outros, e no qual há inúmeras possibilidades de trabalhar cada parte do sujeito e ele como um todo, com o objetivo de agregar em sua vida no âmbito acadêmico e pessoal.

Para que o diálogo consiga cumprir o papel de tornar o trabalho coletivo, é preciso que se utilize uma linguagem acessível ao público que compõe a equipe. Isso evita a imposição e

sobreposição de saberes e valoriza as trocas e a aproximação de conhecimentos diversos entre os profissionais.

Sabe-se que a Educação Inclusiva pode facilitar na busca por estratégias na escola, e que conhecer algumas dificuldades de aprendizagem também podem auxiliar nesse processo. Diante dessa informação, considera-se atingido o objetivo desse estudo, qual seja: informar sobre as características das dificuldades de aprendizagem e sugerir exemplos de estratégias do colégio citado através de seu Projeto Político Pedagógico, mostrando os benefícios da inclusão nos casos de TFE.

É preciso, ainda, que o tema seja mais investigado, mais estudado e que seja de interesse coletivo também, uma vez que, na realização do trabalho, houve dificuldade para encontrar artigos acerca da temática no que diz respeito ao material relacionado ao tema. As palavras-chave utilizadas levaram a títulos de artigos que não correspondiam ao assunto abordado, além de a maioria dos artigos abordarem apenas os prejuízos de não trabalhar com a Inclusão, e não seus benefícios, como foi aqui colocado.

Sugere-se que mais estudos sejam feitos nessa área, uma vez que ficou comprovada a relevância do tema e sua importância na educação, especialmente na contemporaneidade. Além disso, que os trabalhos voltados a essa área possam contribuir de forma positiva nas instituições de ensino e no processo de inclusão, para além das críticas e pontuações, também é necessário trabalhar as potencialidades do ambiente.

O processo de inclusão escolar pode ser o primeiro e um dos mais importantes passos na mudança e crescimento de uma geração que formará uma sociedade da qual todos desejam fazer parte. Uma vez que a educação é um dos fatores mais determinantes nos resultados na vida de uma pessoa, especialmente de cunho acadêmico, conclui-se que no processo de formação de um indivíduo não só alfabetizado, mas também letrado, a inclusão é o maior aliado.

Referências

- American Psychiatric Association. DSM-V (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5a ed.). ARTMED: Porto Alegre.
- Bacha, S. M. C., Finocchio, A. L. F., Ribeiro, M. S. F. (2008). As hipóteses diagnósticas nos casos de dificuldades escolares: experiência em equipe multiprofissional. *Revista Psicopedagogia*, 25(76): 14 – 24.
- Barbosa, E. T., Souza, V.L.T. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), pp. 352-362.
- Brasil. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010.
- Braz-Aquino, F. S., Ferreira, I. R. L., Cavalcante, L. A. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão* 36 (2), 255-266. DOI: 10.1590/1982-3703000442014.
- Custódio, L. A., Pereira, C. R. D. (2013). Transtornos Funcionais Específicos: Conhecer para Intervir. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Artigos, vol. 1 e 2. Paraná. Versão online: ISBN 978-85-8015-076-6.
- Ferreira, M. G. R. (2014). Neuropsicologia e Aprendizagem. Curitiba: InterSaberes.
- Freitas, C. R. (2011). Corpos que não param: criança, “tdah” e escola. Tese de doutorado, Tese de doutorado, CXCXV +195 p.
- Graeff, R. L. & Vaz, C. E. (2008). Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). São Paulo, SP.
- Mazzota. M. J. S., D’Antino, M. E. F. (2011). Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, vol.20, n.2, pp.377-389. Versão online: ISSN 0104-1290.
- Oliveira, J. P., Braga, T. M. S. (2011, setembro/dezembro). Intervenção em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à redução dos transtornos funcionais de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 17, no. 3. Marília, SP.
- Oliveira, M. A., & Leite, L. P. (2011). Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Artigos: Paidéia*, 21(49), 197-205.
- Oliveira, R. M. N. & Ferrari B. B. S. (2014). O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade. Jacarezinho, Brasil.
- PPP (2019). Projeto Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar de Goiás Unidade Arlindo Costa. Anápolis, GO.

Rotta, N. T., Filho, C. A. B., Bridi, F. S. (2018). Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar. Artmed: Porto Alegre, RS.