

# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A TEMÁTICA DAS CHAMADAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

## TEACHER'S CONCEPTIONS ABOUT LEARNING DIFFICULTIES

Jáima Pinheiro de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Sabrina Antunes dos SANTOS<sup>2</sup>  
Patrícia ASPILICUETA<sup>3</sup>  
Gilmar de Carvalho CRUZ<sup>4</sup>

**RESUMO:** este estudo teve como objetivo identificar as concepções de professores, atuantes em anos e séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. Participaram da pesquisa dezesseis professores, com média de idade de quarenta e um anos. Destes, apenas um não possuía ensino superior. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individualmente, nas próprias escolas, com o apoio de um roteiro, contendo questões sobre: aspectos do funcionamento das turmas das instituições nas quais os professores atuavam; como identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem; causas das dificuldades de aprendizagem e como poderia auxiliar um escolar com dificuldades de aprendizagem. Cada entrevista durou em média 50 minutos. As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas à análise temática. Em seguida, foram designadas quatro categorias: caracterização da proposta educacional das instituições; concepções sobre a identificação de um aluno com dificuldades de aprendizagem; concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem e possibilidades de auxílio para os escolares com dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os principais fatores relacionados à caracterização dos alunos com dificuldades de aprendizagem foram de origem cognitiva. Os dados apontaram também que esses profissionais tomaram como base, de modo marcante, os aspectos familiares para centrarem as causas das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, atribuíram à família a maior parcela de responsabilidade na resolução de tais situações. Os dados permitiram concluir, dentre outros aspectos, que as escolas participantes da pesquisa relataram uma prática contrária aos pressupostos da Educação Inclusiva, denotada pela tentativa de homogeneização das turmas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Desenvolvimento infantil. Dificuldades de aprendizagem.

**ABSTRACT:** This study aimed to identify the conceptions of learning difficulties of teachers working in the beginning years of elementary education. In order to analyze such conceptions from the perspective of inclusive education, the study was carried out in two schools in a city of the State of Paraná. Sixteen teachers (mean age of 41 years) participated in the study. Of these, only one had no higher education. Interviews were carried out individually in the teachers' schools. The interviews were conducted with the support of a topic outline including: aspects of classroom management of the classes in which teachers worked; how to identify students with learning

<sup>1</sup> Fonoaudióloga; Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília/SP; Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati/PR. [jaimafono@gmail.com](mailto:jaimafono@gmail.com)

<sup>2</sup> Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis/PR; Fonoaudióloga Clínica atuante nas cidades de Ponta Grossa e Ibituva, PR. [saantunes\\_10@hotmail.com](mailto:saantunes_10@hotmail.com)

<sup>3</sup> Fonoaudióloga; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati/PR. [patriciaspili@hotmail.com](mailto:patriciaspili@hotmail.com)

<sup>4</sup> Educador Físico; Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati/PR; Docente credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR. [gilmalacruz@gmail.com](mailto:gilmalacruz@gmail.com)

disabilities; causes of learning difficulties; how the school can help a student with learning difficulties. Each interview lasted 50 minutes on average. They were transcribed in full and submitted to thematic analysis. Four categories of analysis were determined: characterization of educational institutions' proposal; conceptions on the identification of students with learning difficulties; conceptions about causes of learning difficulties; possibilities for assisting students with learning difficulties. The results indicated that the main factors reported by the participants on the characterization of pupils with learning difficulties were of the cognitive order. The data also showed that the teachers based their opinions on family aspects in order to focus on causes of learning difficulties; they attributed the largest parcel of responsibility for solving such situations to students' families. One of the main conclusions of this study allowed us to consider that the schools that were investigated reported a practice that doesn't meet the inclusive education assumptions, denoted by the attempt to homogenize regular classes.

**KEYWORDS:** Special Education. School Inclusion. Child development. Learning difficulties.

## 1 INTRODUÇÃO

Os propósitos da Educação Inclusiva centram-se na universalização do ensino, na qual todos os alunos tem direito à educação de qualidade. Entenda-se, aqui, por educação de qualidade aquela em que o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade é orientado por relações de acolhimento à diversidade humana e de aceitação das diferenças individuais (BRASIL, 2001). Para tanto, a escola regular deve se estruturar a fim de atender a todos os alunos com suas diferenças individuais (explícitas ou não), sociais, culturais e econômicas (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Ao analisarmos a heterogeneidade do alunado e a necessidade de propiciar a todos o acesso a educação de qualidade é que novos desafios são impostos. No momento atual, um dos maiores é promover o ensino de qualidade para aqueles alunos que, embora não possuam deficiências, apresentam diferenças no processo educacional (OMOTE, 2006). Para tanto, faz-se necessário promover a desconstrução do "mito da homogeneidade/homogeneização dum grupo de alunos" (CRUZ, 2010, p.38) dentro da escola. Nesse contexto, os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), contemplam também essa parcela de alunos, sem nenhum tipo de deficiência, porém, com dificuldades no processo de aprendizagem escolar.

No entanto, a ideia dessa nova concepção de ensino requer mudanças, ou seja, é evidente a necessidade de educadores, escolas, sistema educativo e também a sociedade, modificarem suas concepções e práticas, em relação a todos os alunos para que atitudes discriminatórias não aconteçam (CARVALHO, 2005). Especificamente sobre a escola, as mudanças nas concepções pedagógicas e nas práticas de ensino devem ter como premissa a qualidade do ensino a todos, de modo indistinto. Nesse sentido, a Educação Inclusiva pode ser compreendida como uma proposta que incentiva transformações na maneira tradicional de se entender as dificuldades do aluno, centradas quase sempre em suas próprias limitações ou *deficits*, para uma nova prática que entende as necessidades específicas de aprendizagem do alunado (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Nesse momento, torna-se pertinente destacar que grande parte, senão todas as dificuldades no processo de aprendizagem possuem caráter provisório,

geralmente relacionado às inadequações no processo de aprendizagem, diferentes das dificuldades provenientes de um quadro com alteração orgânica (OLIVEIRA; NATAL, 2011; MARCHIORI, 1997). Sobre essa caracterização, Rolfsen e Martinez (2008) definem como dificuldades de aprendizagem a discrepância observada no processo de aprendizagem entre o que se presume que a criança poderia aprender e o que efetivamente esta realiza em âmbito escolar. Essas dificuldades, de origem multifatorial, podem ser decorrentes ou agravadas mediante a combinação de fatores de ordens individual, parental, escolar e social.

Para que tenhamos possibilidade de intervir, nestes casos, com vistas ao ensino inclusivo, é necessário, antes de tudo, compreender de quais bases são originadas tais situações. Para tanto, lançamos mão do estudo de suas concepções. Por meio da análise dos conceitos que os indivíduos possuem, acerca de determinado assunto, é possível compreender algumas de suas práticas e atitudes (MONTEIRO; MANZINI, 2008) e, principalmente, analisar de que modo podemos intervir nessas situações. Monteiro e Manzini (2008) alertam que “as ações de um indivíduo tem como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico...” (p. 36). Diante disso, não podemos perder de vista que, em alguns casos, pode haver circunstâncias históricas que interferem de modo negativo no exercício profissional.

Uma dessas circunstâncias que acompanhamos em nível nacional, é o diálogo acadêmico-político expresso no Manifesto da Comunidade Acadêmica que solicita à Presidente da República e ao Ministro da Educação “revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.1). Nessa perspectiva as dificuldades observadas em nosso sistema de ensino deixam de ser localizadas exclusivamente no aluno e passam a considerar também as questões relativas ao ensino.

Deste modo, podemos assumir que as dificuldades de aprendizagem somente serão devidamente superadas se considerarmos também as dificuldades de *ensinagem* presentes nos processos ensino-aprendizagem deflagrados em nossas escolas. Se “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas [...] passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p.1), as dificuldades de aprendizagem também precisam ser consideradas em uma perspectiva que não seja meramente rotuladora. Frente a essas reflexões, faz-se necessário investigar até que ponto, hoje, os educadores tem absorvido essas mudanças em relação às práticas com escolares que manifestam dificuldades no processo de aprendizagem. A tentativa de articulação das concepções dessas dificuldades de aprendizagem aos pressupostos

da Educação Inclusiva pode nos fornecer grandes informações acerca das atitudes dos professores ou da escola em relação ao ensino desse alunado.

Sobre os estudos que tratam de concepções de educadores acerca das dificuldades de aprendizagem e temas correlatos, destacaremos os de Oliveira e Natal (2011), Capellini e Rodrigues (2009), Freschi (2008), Stefanini e Cruz (2006) e os de Lara, Tanamachi e Junior (2006). De modo geral, estas pesquisas apontam a necessidade de percepções e concepções serem valorizadas, para fins de aperfeiçoamento das relações profissionais e do processo ensino-aprendizagem.

Oliveira e Natal (2011) investigaram as concepções de educadores sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, com vistas à compreensão das queixas de dificuldades de aprendizagem e também a fim de sugerir propostas de intervenção educacional. As autoras aplicaram questionários em dezenove professores do Ensino Fundamental de três escolas da rede pública de uma cidade do interior do Estado do Paraná. As autoras constataram sete (35%) relatos que indicavam o início do desenvolvimento da linguagem escrita na fase escolar. Verificaram também que o contato com materiais escritos foi citado doze (30%) vezes como apoio para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Os aspectos individuais foram relatados dezesseis (38%) vezes como causas das dificuldades de aprendizagem e, houve doze (39%) relatos de encaminhamentos a outros profissionais como solução para essas dificuldades. Diante dos resultados, as autoras concluíram que os educadores possuíam carência de conhecimentos fundamentais para a sua prática pedagógica, no que concerne o processo de alfabetização, muito embora a maioria tivesse formação condizente com o que é preconizado pela LDB. Provavelmente em função dessas dúvidas, os professores interpretavam as manifestações do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita como dificuldades de aprendizagem.

Como objetivo de analisar as dificuldades em relação ao processo de inclusão do ponto de vista dos professores, Capellini e Rodrigues (2009) desenvolveram um estudo por meio de entrevista. Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores, estavam as características dos alunos e do seu ambiente de origem, que não ofereciam possibilidade de desenvolvimento daquelas habilidades pré-acadêmicas valorizadas pela escola. Os professores se referiram às condições ruins da escola, como número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico, dentre outros, e às dificuldades em relação à formação inicial e/ou continuada, alegando serem deficitárias.

Em outra pesquisa feita por Freschi (2008), o autor analisou as percepções de professores acerca da dimensão metodológica no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do estudo foi o de identificar os princípios que fundamentavam a ação docente em atividades de sala de aula. A coleta foi feita por meio de textos escritos pelos professores, nos quais continham respostas a questões sobre sua prática pedagógica. Os resultados indicaram que é necessário diversificar

os procedimentos metodológicos usados em sala de aula, contextualizando o objeto de estudo.

Stefanini e Cruz (2006) realizaram um estudo no qual pretendiam conhecer a opinião de professores em relação às dificuldades de aprendizagem e suas causas. Foram realizadas entrevistas com oito professores de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior de São Paulo. Os relatos dos professores apontaram que os problemas observados na escola provinham de três fatores: da família, da própria criança e da escola.

No estudo de Lara, Tanamachi e Junior (2006), os autores tiveram o objetivo de identificar, explicitar e analisar as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem presentes no trabalho desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental localizada, também, no interior do Estado de São Paulo. Foram feitas entrevistas nas escolas e observações de aulas ministradas. Os pesquisadores realizaram também consultas e análises em relação ao projeto pedagógico da escola. Nos relatos dos professores foi possível verificar uma confusão de conceitos entre abordagens teóricas. Ressalta-se que todos os participantes, em algum momento de sua formação, afirmaram ter tido contato com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse breve panorama, sabemos que ainda são necessários muitos esforços que contribuam com as intervenções voltadas para a Educação Inclusiva e um dos pontos fundamentais, sem dúvida, deve ser a continuidade de estudos que abordem a construção de novos conhecimentos sobre a realidade escolar. Levando isso em consideração, este estudo teve como objetivo identificar concepções de professores, atuantes em anos e séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre a temática das dificuldades de aprendizagem. De maneira secundária, pretendemos discutir essas concepções, levando em conta os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que amparam as situações de dificuldades de aprendizagem de alunos com ou sem deficiência.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO**

Nosso estudo foi classificado quanto a sua abordagem, em qualitativo, já que consideramos a subjetividade dos sujeitos participantes e a interpretamos por meio de relatos fornecidos por estes, em momentos de entrevista. Quanto ao tipo, classificamos o estudo como descritivo de caráter exploratório, com a utilização da técnica de entrevista para coleta de dados (GIL, 2006).

### **2.2 PARTICIPANTES**

Participaram desse estudo 16 professores que atuavam, à época da coleta de dados, em séries e anos iniciais do Ensino Fundamental, numa cidade do

interior do Estado do Paraná. A média de idade dos professores foi de 41 anos. Outros dados caracterizadores da amostra foram dispostos no quadro, a seguir. Os principais critérios para participação no estudo foram: já ter atuado ou atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ter no mínimo 10 anos de experiência em ensino.

Participantes	Idade	Formação Básica	Formação Complementar
P1	38	Graduação em Ciências Licenciatura Plena	Não possui
P2	43	Graduação em Pedagogia	Não possui
P3	38	Graduação em Pedagogia	Pós - graduação em Ética e Cidadania
P4	41	Graduação em Letras	Não possui
P5	44	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Gestão do trabalho pedagógico
P6	30	Graduação em Pedagogia	Pós- graduação em Matemática
P7	37	Graduação em Pedagogia	Pós - graduação em Psicopedagogia
P8	60	Graduação em Pedagogia	Pós- graduação em Psicopedagogia
P9	39	Graduação em História Licenciatura Plena	Não possui
P10	44	Graduação em Pedagogia	Pós - graduação em Psicopedagogia
P11	42	Graduação em Letras	Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais
P12	38	Graduação em Pedagogia	Pós - graduação em Psicopedagogia
P13	39	Graduação em Letras	Não possui
P14	44	Graduação em Pedagogia	Não possui
P15	38	Magistério	Não possui
P16	44	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Psicopedagogia

Quadro 1 - Distribuição da amostra por idade e formação

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta só teve início, após a apreciação e aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), cujo registro encontra-se sob o número 10180/2008.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individualmente, nas escolas de atuação dos professores. As entrevistas foram realizadas com o apoio de um roteiro, elaborado especialmente para esse estudo. Esse instrumento

continha questões que versavam sobre: aspectos do funcionamento das turmas das instituições, nas quais os professores atuavam; como identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem; as causas das dificuldades de aprendizagem e; como poderia se auxiliar um escolar com dificuldades de aprendizagem. Cada entrevista durou em média 50 minutos e as mesmas foram transcritas ortograficamente e submetidas a uma análise temática. Nesse tipo de análise, o material é submetido a um tratamento semelhante ao da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; MAYRING, 2000). Esse tipo de análise pode ser aplicado a discursos e é baseado na dedução ou inferências sistemáticas, de forma objetiva, identificando algumas características da mensagem, por meio da construção de categorias, reunidas por temas de significação (BAUER, 2002).

A partir da transcrição ortográfica das entrevistas, os relatos foram submetidos a uma leitura cuja finalidade foi a de identificar os temas de interesse ao estudo. A partir disso, buscou-se o que havia de comum entre os relatos analisados que foram agrupados em grandes temas (MYERS, 2000; RATNER, 2001). Na apresentação dos trechos de fala, estes foram separados por colchetes com reticências, para indicar a interrupção da fala dos professores. Após essa análise, foram designadas as seguintes categorias: 1) Caracterização da proposta educacional das instituições; 2) Concepções sobre a identificação de um aluno com dificuldades de aprendizagem; 3) Concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem; 4) Possibilidades de auxílio para os escolares com dificuldades de aprendizagem.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados serão apresentados de modo a fornecer um perfil geral de cada categoria, apresentada anteriormente. Esse perfil será apresentado por meio da impressão obtida através dos relatos. Em seguida, serão fornecidos exemplos desses relatos, com a exposição de ideias subjacentes aos mesmos e, finalmente, serão feitas as discussões pertinentes, de acordo com a literatura.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DAS INSTITUIÇÕES**

De modo geral, os entrevistados apontaram para a existência de diferentes turmas, nas escolas em que eles atuavam, sendo essas: a classe especial, a sala de recursos, o contraturno e as salas regulares. Ao discorrerem sobre o assunto, os professores afirmaram que cada uma dessas classes abrangia determinada parcela do alunado, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem. Em relação às salas de ensino regular, a distribuição dos alunos também toma por base inferências sobre o nível de aprendizado em que estes se encontram, dando a impressão de promover uma homogeneização desses escolares.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	[...] até a segunda série tem o contraturno. Aí tem as crianças que são avaliadas que vai para as salas de recursos [...] Nas salas ditas normais nós trocamos as matérias [...] às vezes bate de uma turma ter mais alunos fracos do que na outra turma.	Atendimento especializado; Diferença entre as turmas.
P2	[...] É feita uma separação [...] são divididas as turmas [...], assim, quem tem mais problema de aprendizagem é reforçado mais, tem um tempo maior pra resolver, sabe?	Divisão de turmas
P3	É no caso nós temos nosso parâmetro assim, a questão das salas de recursos e classe especial [...]. No caso, na sala normal, vamos supor [...] da quarta A e quarta B. A quarta A é assim: texto normal, texto copiado, texto ditado e eles entendem mais o nível em que estão [...]. Estão no nível que é pra ser. E exemplo da quarta B, a classe que a gente separou ali, é pra atividades mais na questão de desenhos [...]	Atendimento especializado; Homogeneização das turmas.
P4	[...] Na quarta série A os alunos com menos dificuldades e na quarta B com mais dificuldades, mais lentos [...]. Elas separaram assim pra ver se poderia ter um rendimento no aprendizado desses alunos com mais dificuldade [...].	Divisão de turmas; Homogeneização das turmas.
P5	[...] tem a sala de recursos, tem ainda a classe especial na nossa escola [...].	Atendimento especializado.
P7	É dividida em dificuldades de aprendizagem sabe? Tipo: os alunos entre aspas mais fraco ficam numa sala e os outros numa segunda sala [...].	Divisão de turmas; Homogeneização das turmas.
P8	[...] nós temos a sala de recursos, a classe especial e o contraturno [...]	Atendimento especializado.
P9	[...] tem as salas de recursos e de classe especial [...]	Atendimento especializado.

Quadro 2 - Relatos sobre a caracterização da proposta educacional da instituição

A divisão das salas de ensino regular, claramente exposta pelos relatos do Quadro 2, foi o fato que mais nos chamou atenção. Chamadas de “salas normais” pelos participantes, essas divisões tomam por base inferências sobre o nível de aprendizado em que os alunos se encontram. Dessa forma, as turmas são separadas em “A” e “B”. Na turma “A” encontram-se os alunos que os professores consideram dentro dos padrões de normalidade em relação à aprendizagem. Enquanto a turma “B” é destinada aos alunos com maiores dificuldades no processo de aprendizagem, os quais “não conseguem acompanhar a turma”. Tal fato fica mais claro nos relatos dos participantes P2, P3, P4 e P7.



Analisando, ainda, os relatos apresentados no Quadro 2, observamos que a proposta educacional da escola é centrada na separação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que, a partir de procedimentos e materiais de ensino diferenciados, possam obter um desenvolvimento adequado da linguagem escrita. Em muitos casos, essa separação toma como base, também, os diagnósticos médicos de deficiência intelectual para que estes alunos sejam encaminhados para as salas de recursos. Essa proposta vai de encontro aos pressupostos da Educação Inclusiva (CARVALHO, 2005; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006; OMOTE, 2006), à medida que busca a configuração de turmas homogêneas apoiando-se na idéia de “problema de aprendizagem” e “dificuldades de aprendizagem”, localizadas exclusivamente nos alunos. Uma perspectiva educacional que respeite o desenvolvimento do aluno e o compreenda, levando em conta as interações de suas características individuais com o ambiente físico-social do qual participa, não pode assumir como resposta às demandas dos alunos a sua distribuição em turmas “com menos dificuldades” e “com mais dificuldades”. O desafio posto por uma perspectiva educacional inclusiva reside, em certa medida, na organização de ambientes de aprendizagem que assumam a complexidade do ato de ensinar e a inequívoca heterogeneidade caracterizadora de quaisquer salas de aula. Portanto, a necessidade premente de propostas diferenciadas de ensino impõe que as dificuldades presentes nos processos de ensino e aprendizagem realizados nas escolas refutem explicações e procedimentos simplistas. Além disso, hoje, considerando as novas perspectivas da Educação Inclusiva, vemos claramente que as diretrizes para a formação do Pedagogo preconizam uma concepção de ensino especializado que tem como base o desenvolvimento de ações de forma complementar ou suplementar à educação comum e não mais de forma substitutiva. Esse talvez seja um dos pontos mais marcantes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, ela radicaliza a garantia dos direitos à igualdade de oportunidades educacionais, não admitindo uma escolarização substitutiva, paralela e segregada, com agrupamentos sob critérios de categorização das deficiências.

Ainda, sobre a proposta da escola, no Quadro 3, a seguir, observamos nos relatos dos participantes divergências nas opiniões, em relação às divisões das salas. Enquanto alguns participantes (P1, P2, P7 e P8) posicionam-se a favor e relatam os benefícios aos alunos dessa forma de organização das classes, outros participantes (P3 e P10) relatam alguns fatores a serem considerados nessa divisão.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	[...] nós temos uma sala assim [...] dá pra dizer qual a classe de melhor aprendizagem. Dá pra separar, sabe? Mas não que você queira que isso aconteça, às vezes, acontece [...] não que a criança fique sabendo [...] não precisa ficar sabendo que ela tá na turma dos fracos, mas eu acho que contribui sabe? Porque misturar uma criança fraca junto com os outros que são bem mais desenvolvidos, você acaba atrasando aquelas crianças que tem mais capacidade de ir pra frente mais rápido, sabe? [...]	Diferença entre turmas; Homogeneização para aprendizagem.
P2	[...] eles se sentem melhor [...] numa sala assim, porque se eles ficarem na outra turma eles percebem que eles não estão conseguindo acompanhar e eles se intimidam com isso sabe? Eles não se sentem bem lá [...] não tem aquela cobrança [...] de conteúdo. Se não der tempo de dar aquele conteúdo, a gente pode deixar, não assim totalmente [...] os conteúdos perdidos [...] mas tem que andar conforme o ritmo da turma.	Diferença entre turmas; Homogeneização para aprendizagem.
P3	[...] a questão da autoestima da criança que se abaixa. No caso da quarta B, ali pela separação que eles têm, eles sabem que eles estão numa sala diferenciada sabe? [...]	Diferença entre turmas; Homogeneização abaixa a Autoestima.
P4	[...] a gente tem que passar o conteúdo, tanto para a quarta A como para a quarta B iguais, só que na quarta A, a gente vai com mais [...] coloca com menos dificuldades as atividades. A gente vai avançando o desempenho do aluno, tanto que na quarta B [...] eu tenho aluno que avançou bastante e tem alguns que não [...]	Diferença entre turmas; Homogeneização para aprendizagem.
P10	[...] Na minha opinião é inclusão, se è inclusão o aluno vai ter que estar incluso naquele meio, sabe? Eu acho que um ajuda o outro, porque se eu montar para aquela turma só os alunos estando todos bons de dificuldade, eu vou estar montando uma coisa irreal. Eu acho que se eles estiverem ali no meio [...] até para ajudá-los [...] pra animar mais, não para [...] porque eles já sabem é dividido desse jeito. Então o professor já sabe. Eu acho que os alunos também já sabem que eles estão naquelas ali [...] eles já vêem a igualdade deles ali, sabe? Então vai faltar o motivo [...] vou motivar eles se eu misturar, misturar de repente é inclusão [...].	Inclusão; Diversidade.

Quadro 3 - Relatos sobre a opinião dos professores em relação à caracterização da proposta educacional da instituição

Sabemos que um dos princípios da proposta da Educação Inclusiva é exatamente proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas condições raciais, culturais, sociais ou de desenvolvimento, o acesso à escola e que essa se adapte às suas diferenças, sem excluí-los do processo educacional (GLAT; BLANCO, 2007). Percebemos que a diferença é reconhecida em relação às turmas, mas não em relação aos integrantes de uma mesma turma. A diversidade é constatada, contudo a atitude da escola para lidar com ela remete à tentativa de homogeneizar as turmas. Os professores, em sua maioria, pensam essa homogeneização das turmas como promotora da aprendizagem, porém, alguns refletem que ela acaba por desestimular o aluno.

Parece haver o intuito de se auxiliar os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem. Porém, nota-se que esse auxílio pode gerar atitudes excludentes e/ou discriminatórias. Outro fato a ser considerado refere-se à discordância entre as opiniões dos professores, o que reflete a divergência da própria comunidade escolar em relação à proposta adotada pela escola. Tezani (2004) relata a importância da reestruturação pedagógica e administrativa no processo de inclusão escolar, ou seja, na aceitação da diversidade em sala de aula. Desse modo, notamos a necessidade de todo o contexto escolar dessa instituição organizar-se para promover um ambiente inclusivo.

A fala dos professores ainda deixa transparecer diferenças entre a expectativa que a escola tem, enquanto instituição social, sobre cada grupo de alunos, ao proceder à divisão das turmas em A e B. A esse respeito, Marchiori (1997, p. 80) afirma que a reação dos professores frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem é de pouca expectativa em relação ao futuro desses, tanto escolar como social, ou seja, geralmente fazem uma avaliação negativa dos alunos em comparação com os outros alunos.

### **3.2 CONCEPÇÕES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DE UM ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Os principais fatores relacionados à caracterização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, apontados pelos entrevistados, foram de origem cognitiva. Assim, a maioria dos entrevistados descreveu esses alunos como lentos, desatentos e com possíveis alterações cognitivas. Os professores relacionaram ainda fatores sociais e psicossociais à identificação dessa parcela do alunado. Vejamos, no Quadro 4, a seguir.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	[...] você identifica a criança que é aquela criança [...] que ela não para muito no lugar [...] que ela já sozinha [...] ela já acha que tem dificuldade na aprendizagem [...] não tem atenção direcionada só para aquilo que ela está aprendendo [...] ela começa a ver que ela não entendeu, ela não tenta pensar novamente [...]	Aluno; Dificuldade de atenção; Autodeterminação.
P2	[...] tem a criança que tenta disfarçar fazendo outras coisas [...] ela não presta bem atenção no que está sendo falado. Então acho que começa lá, desde o início desde a pré-escola, desde os pré-requisitos [...] que fala [...].	Aluno; Dificuldade de atenção; Pré-requisitos.
P3	[...] a criança é perdida assim [...] no espaço, no tempo, ela demora pra tirar o material da mochila [...] ela dá a desculpa que faltou um lápis, faltou um caderno, faltou num sei o que [...] sendo que ela tem tudo isso [...] você vê que o problema de dificuldade é esse [...].	Aluno; Pré-requisitos.
P7	[...] a professora vai observando o todo da criança [...] o comportamento [...] a parte cognitiva [...] das dificuldades e o relacionamento com outros colegas [...] porque a criança é um ser social [...] então você tem que ver até o que bloqueia ela, em relação à aprendizagem [...]	Aluno; Interação social; Dificuldade cognitiva.
P11	[...] a dificuldade você vê até no comportamento [...] tem criança que tem dificuldade na fala, você percebe porque como ela fala assim ela vai escrever [...] tem várias formas.	Aluno; Dificuldade na fala.
P13	[...] é uma coisa bem visível [...] você vê aquele que está ficando [...] se ele está ficando é porque ele tem alguma dificuldade [...] a maioria foi e aquele está ficando. Não conseguem acompanhar.	Aluno.
P14	A maior parte é a concentração [...] comportamental [...] é porque não para quieto, agitado. Geralmente as crianças com dificuldade de aprendizagem são inquietos [...]	Aluno; Dificuldade de atenção.
P16	As dificuldades deles são enormee em todos os sentidos: escrever, ler, matemática, tudo mesmo [...] às vezes, pela fala. Ele não consegue falar, ele não consegue escrever também, porque se ele fala errado, ele escreve errado. Eles têm um pensamento que não tem uma sequência [...]	Aluno; Dificuldade na fala; Pré-requisitos.

Quadro 4 - Relatos dos professores sobre a identificação de um aluno com dificuldades de aprendizagem

A partir dos relatos dos participantes, indicados no Quadro 4, podemos inferir que as principais ideias subjacentes a suas respostas referem-se aos alunos como indivíduos que possuem dificuldades no comportamento geral. A dificuldade de aprendizagem encontra-se associada a dificuldades de atenção e a possíveis falhas no desenvolvimento anterior, seja espacial, temporal ou de linguagem. Tal concepção está atrelada a uma perspectiva cognitivista de aprendizagem, que entende a aquisição da escrita como um processo apoiado no desenvolvimento de habilidades cognitivas que dão suporte à linguagem.

Outro ponto fundamental diz respeito à concepção de que a explicação das dificuldades de aprendizagem dos alunos está centrada neles mesmos, como já aponta Soares (1995) há bastante tempo. Esses dados nos remetem à análise que a autora faz sobre as três principais ideologias relacionadas às causas do fracasso escolar: a ideologia do dom, a da deficiência cultural e a das diferenças culturais. Na primeira, é como se todos tivessem a mesma oportunidade, mas o bom aproveitamento dela dependerá da aptidão de cada um; na ideologia da deficiência cultural, o fracasso escolar é justificado por essa carência, na qual os alunos são mal sucedidos por pertencerem a um meio desprivilegiado e pobre econômica e culturalmente, inclusive em relação à linguagem.

Os relatos dos professores, contagiados pela ideologia do dom, deixam ver que todos eles concebem o problema como inerente ao aluno e, portanto, parece ser o “portador” dessa dificuldade apontada.

Atribuir um rótulo a uma criança com dificuldades de aprendizagem talvez seja simples, porém é necessário observar em que circunstâncias essa criança apresenta essa dificuldade. Ou, ainda, quais os motivos que a levaram à situação atual. Refletir sobre o fato de a criança *estar* assim e não *ser* assim é uma diferença importante, porque desse modo considera-se uma possibilidade de mudança (FARIAS, 2007). Além disso, não se pode atribuir uma característica a um escolar de modo sistemático e/ou intuitivo, pela simples comparação entre os escolares da turma. Agindo dessa forma, o professor não está levando em consideração nenhuma razão ou nenhum procedimento objetivo para realizar tais classificações.

### 3.3 CONCEPÇÕES SOBRE AS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Neste tema, a grande maioria dos participantes relacionou o meio familiar em que o aluno está inserido como causa das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, os relatos indicam que os pais e/ou responsáveis contribuem, sobremaneira, às dificuldades de formas distintas. Componentes hereditários, falta de apoio, de incentivo e ausência na vida escolar dos filhos foram alguns dos fatores citados. Por outro lado, foram enunciados também aspectos relacionados ao professor e à escola, como a “falta de empenho” e dificuldades com os métodos de ensino.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	[...] a própria família talvez que contribui com isso. Os pais não têm muito interesse [...] não participam da vida escolar das crianças [...]	Família.
P2	[...] agressividade ela vem da casa mesmo. Às vezes o pai e a mãe discutem com ela ou tratam ela de um jeito [...] isso que ela vem pra escola e acaba afetando a aprendizagem dela [...]	Família.
P3	[...] é o apoio da família [...] a família, a mãe o pai ali [...] só que muitas vezes a gente vê o pai e a mãe fala, mas você tem dificuldade [...] veja o pai é burro [...] a gente vê que se identificam assim [...]	Família.
P8	[...] existem vários fatores que fazem com que a criança não aprenda, não é somente o método a ser utilizado na sala de aula, mas também é o fator nutricional [...] o meio social de onde ela vem [...] lugares que brincam, problemas que elas vivenciam em casa e também tem a questão [...] o fator tipo hereditário [...]	Ensino; Condições socioeconômicas; Hereditariedade.
P9	Alguma coisa que acontece no emocional da criança. Isso prejudica [...]	Questão emocional.
P10	[...] contribui desde a casa dele, do ambiente onde ele vem, da autoestima dele [...] de pai e mãe presentes[...]	Família; Autoestima.
P13	Isso eu não sei dizer. A gente até conversa, tenta entender, mas a gente não sabe dizer [...]	Desconhecimento.
P14	[...] mas eu acho que um tanto vem da família sabe? Falta de apoio da família, falta de tempo do pai e da mãe de dar uma atenção maior para a criança. Falta de limites [...] eles têm muita falta de limites hoje e isso prejudica [...]	Família.
P15	[...] a maneira do pai tratar o filho, a educação propriamente dita [...] ela parece que não é tão bem vista hoje [...] pra mim a família é a base de tudo [...] os próprios pais é que talvez não cobram hoje tanto como era antes [...]	Família.
P16	[...] Tem coisas que você sabe: se é [...] como eu te falei [...] se é em casa ou é o próprio meio [...] se é o lugar onde ela vive, é a sociedade, o contexto, o meio social onde eles vivem [...]	Ambientes sociais.

Quadro 5 - Relatos dos professores em relação às causas das dificuldades de aprendizagem

De modo geral, os relatos apresentados, no Quadro 5, indicam um posicionamento que centra na família a responsabilidade pelas dificuldades escolares, embora nesses relatos também possam ser observados aspectos relacionados aos professores e à escola.

Stefanini e Cruz (2006) encontraram resultados semelhantes num estudo em que esses autores objetivaram conhecer a opinião de professores em relação às dificuldades de aprendizagem e suas causas. Foram realizadas entrevistas com oito professores de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, situada em bairro central em uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados encontrados apontaram relatos declarando principalmente que os problemas observados na escola provêm de três fatores: da família, da própria criança e da escola.

Em nossa pesquisa destacamos, porém, a predominância de relatos que relacionam à família as causas das dificuldades de aprendizagem. Retomaremos para reflexão, a ideologia da deficiência cultural (SOARES, 1995). Nessa ideologia, o aluno seria “portador de uma deficiência cultural” e, assim, as causas de suas dificuldades escolares estariam relacionadas ao contexto sociocultural pobre em estímulos e oportunidades. Nesse contexto, o meio sociofamiliar, no qual o aluno está inserido, é considerado como fator causal de suas dificuldades. Ao analisarmos os relatos dos professores, parece haver, intrinsecamente, um posicionamento dos participantes marcado por essa ideologia, na qual a família tem certa parcela de *culpa* na dificuldade escolar da criança, como variáveis sociais, orgânicas, econômicas, políticas e culturais.

Diante disso, não podemos deixar de reafirmar que a principal responsabilidade da escola é a escolarização. Muitas vezes, essa função é confundida na relação entre a escola, o professor e a família. Tanto a escola, quanto o professor devem ter claros o seu papel, ou seja, o de *ensinar*. *Ensinar* compreendido não apenas como a transmissão de conteúdos, mas fundamentalmente pela integração de conhecimentos, para fins de facilitar/mediar a constituição da subjetividade dos alunos, fornecendo a eles estratégias e recursos para interpretar o mundo em que vivem, por meio de sua própria história (HERNÁNDEZ, 1998).

### 3.4 POSSIBILIDADES DE AUXÍLIO PARA OS ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Aqui, novamente, os educadores atribuem maior responsabilidade à família, apontando-a ausente no desenvolvimento do aluno. Citaram, ainda, a necessidade de um trabalho conjunto entre profissionais especializados e os professores, sugerindo a presença de uma equipe multidisciplinar na escola.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	[...] a família contribui bastante para a melhoria sabe? E também o apoio da parte pedagógica [...] eu acho que um fonoaudiólogo. De repente a criança que escreve errado porque fala errado [...] então talvez um fonoaudiólogo vai ajudar bastante [...]	Família; Fonoaudiologia.
P2	[...] se de repente um aluno fosse com um fonoaudiólogo tratar, de repente ele tem algum problema que você não sabe [...] ou na fala [...]	Fonoaudiologia.
P3	[...] se a gente se reunir e trabalhar junto, funciona [...] você consegue achar uma solução. Se entrar uma porção de fonoaudiólogos, psicólogos tudo junto [...]	Trabalho em equipe; Fonoaudiologia; Psicologia.
P6	[...] se a família acompanhasse o desempenho deles na escola e dessem auxílio em casa também teria um bom aproveitamento [...]	Família
P9	Alguma coisa que acontece no emocional da criança, isso prejudica [...]	Questão emocional
P10	[...] eu acho que é a comunicação entre professor, coordenação, direção, pais, aluno [...] a psicóloga da secretaria mesmo, vir aqui mais vezes [...]	Comunicação entre equipe; Psicologia.
P11	[...] trabalho de fono também seria importante pra esses alunos que tem dificuldades na fala, troca de letras também [...] seria importante um acompanhamento [...]	Fonoaudiologia.
P12	[...] reforço, auxílio individual, outros materiais didáticos, utilizar diferentes metodologias na sala de aula, pra ver se esse aluno consegue adquirir mais [...] se tivesse uma psicóloga que ficasse junto trabalhando, a fonoaudióloga, por causa que muitos têm dificuldades em certas letras [...]	Ensino; Psicologia; Fonoaudiologia.
P14	[...] quando vejo que a criança não consegue [...] eu passo para a diretora [...] daí a gente faz o relatório pra mandar pra professora do reforço [...] que sou eu [...]	Direção; Reforço.
P15	[...] o primeiro passo foi encaminhar os alunos para o contrarturno [...] talvez aí o clínico geral [...] ele possa encaminhar pra um departamento "x" e ele possa identificar o problema [...]	Reforço; Problema Médico.
P16	[...] a gente expõe o assunto e aí a escola, a direção, sempre ajudam [...] a gente não consegue resolver sozinha [...] quando a gente não consegue resolver aqui, a gente aciona o pessoal da educação [...] surgiu uma dificuldade, você manda para o reforço escolar [...] tem criança que tá precisando de uma psicóloga, tem criança que tá precisando de uma fono [...] desenvolver um trabalho com os pais, porque só na escola não adianta [...]	Direção; Secretaria Municipal de Educação. Reforço; Psicologia; Fonoaudiologia; Família.

Quadro 6 - Relatos acerca das possibilidades de auxílio à criança com dificuldades de aprendizagem



Nos relatos do Quadro 6, a necessidade de um trabalho conjunto e da presença de uma equipe multidisciplinar na escola foram citados como formas de se auxiliar os alunos, mas novamente os educadores atribuem à família a maior parcela dessa ajuda. A diversificação de metodologias, o trabalho individualizado e maior quantidade de materiais didáticos também foram apontados como variáveis contribuintes para a melhoria dos casos de dificuldades de aprendizagem. Estes relatos vão ao encontro daqueles achados na pesquisa de Freschi (2008), na qual o autor observou que os professores indicaram que é necessário diversificar os procedimentos metodológicos usados em sala de aula.

Em relação ao trabalho dos profissionais da saúde (fonoaudiólogos e psicólogos, principalmente) na escola, sabemos que o pouco conhecimento que os professores possuem acerca da atuação destes, por vezes, limita o trabalho em conjunto. Concordamos também que é muito difícil encontrarmos profissionais da saúde, atuando dentro da escola, com um projeto voltado para aspectos essencialmente educacionais, ou seja, muitos destes profissionais propõem trabalhos que remetem a uma atuação clínica, sugerindo o encaminhamento dos alunos para atendimento especializado.

No caso da Fonoaudiologia, bastante citada pelos professores, as novas perspectivas de atuação, voltam-se para os modelos atuais de promoção de saúde, cujos pressupostos acompanham a necessidade de articulação entre a saúde e a educação, com atuações sociopolíticas que aproximam o governo da sociedade. Ao considerar a participação da sociedade no governo, é possível vislumbrar, ainda que timidamente, uma maior autonomia do indivíduo, em relação às suas necessidades. No entanto, nem todos os profissionais que atuam na escola, possuem essa concepção de trabalho (OLIVEIRA; NATAL, 2011; CALHETA, 2005; ZORZI, 2001).

#### 4 CONCLUSÕES

Propusemo-nos, neste estudo, identificar as concepções de dificuldades de aprendizagem apresentadas por educadores de anos e séries iniciais do Ensino Fundamental, analisando-as do ponto de vista da Educação Inclusiva. Os resultados obtidos permitem considerar que os professores inseridos nas escolas, nas quais se realizou o estudo, possuem uma proposta de atuação que contraria os pressupostos da Educação Inclusiva, com a manifestação de práticas pedagógicas divergentes entre os profissionais investigados.

Outra consideração decorrente dos resultados diz respeito ao fato de os professores, em seus cotidianos profissionais, tomarem como base aspectos orgânicos e familiares, para caracterizarem e centrarem as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Deste modo, a escola reforça a ideia de que mais profissionais, particularmente aqueles relacionados à área da saúde, resolverão os problemas de aprendizagem por ela observados. Porém, antes de ampliar essa equipe de trabalho, importa otimizar seu funcionamento para garantir um

entrosamento que permita uma postura crítica diante da relação entre objetivos estabelecidos e alcançados, a cada ano letivo. Esse entrosamento entre a equipe escolar deve se manifestar num diálogo balizador do processo de construção do projeto de escola, coerente com as concepções de seus professores e professoras, comprometidos com a construção desse projeto. Esse comprometimento com o fazer pedagógico, sem transferi-lo para outrem, passa pelo redimensionamento das concepções de aprendizagem e ensino que habitam o cotidiano escolar. Neste sentido, romper com a concepção de turmas homogêneas ou ambientes homogeneizantes é imprescindível. Para tanto, é preciso que a escola, na figura dos profissionais que a compõem, olhe criticamente para si mesma. Afinal de contas, se não houver professores críticos, pouco provável é que haja alunos críticos.

Diante disso, vemos a necessidade de intervenção no sentido de auxiliar na construção dessas concepções, apresentando aos profissionais da Educação outras possibilidades de interpretar as situações de dificuldades de aprendizagem que, em alguns momentos, mais sugerem ser “dificuldades de ensinagem”. Essa mudança, por sua vez, pode gerar práticas mais inclusivas e, conseqüentemente, favorecer a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

É necessário, portanto, que a escola volte-se para si mesma, a fim de que possa perceber, dentre as mudanças necessárias, em suas práticas pedagógicas cotidianas, aquelas que estão ao seu alcance. Isso significa incluir o ensino superior, de modo mais efetivo e entusiasmado, nessa discussão. Avançar nas concepções de aprendizagem e ensino em cenários educacionais pretensamente inclusivos é uma tarefa que, para além da formação continuada, urge ser assumida na preparação profissional para a docência.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Brasília, DF, 2001.

BAUER, W. M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217

CALHETA, P. P. Fonoaudiologia e educação: sentidos do trabalho de assessoria a escolas públicas. In: CESAR, C. P. A. H. R.; CALHETA, P. P. (Org.). *Assessoria e fonoaudiologia: perspectivas de ação*, Rio de Janeiro: Revinter; 2005. p.113-115.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.3,

p.355-364, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

CARVALHO, R.E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>>. Acesso em: 30 set. 2008.

CRUZ, M.R.D.F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.36, p.27-42, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

FARIAS, F. R. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, 2007. Disponível em: <[www.psicologia.ufrj.br/abp/](http://www.psicologia.ufrj.br/abp/)>. Acesso em: 12 dez. 2010.

FRESCHI, M. As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensino-aprendizagem, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.3i.2.149157>>. Acesso em: 20 out. 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; FONTES, R. S. PLETSCH, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã*. Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006. Disponível em: <[www.eduinclusivapesquerj.pro.br](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LARA, A. L. F.; TANAMACHI, E. R.; JUNIOR, J. L. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, n.3, p.473-482, 2006.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Psychology*. Budapest, v.1, n.2, p.1-10, 2000. Disponível em: <[www.qualitative-research-net](http://www.qualitative-research-net)>. Acesso em: 22 out. 2010.

MARCHIORI, L. L. M. Problemas de natureza motivacional no desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem na escola. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, v.9, n.2, p.78-82, 1997.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, Petrópolis: Vozes, 2000. p. 271-292.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p.35-52, 2008.

OLIVEIRA, J. P.; NATAL, R. M. P. A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. *Revista CEFAC*, São Paulo, [online]. *ahead of print*, Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

OMOTE, S.A. Inclusão e as questões das diferenças na educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p.251-272, 2006. Disponível em: <[www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)>. Acesso em: 25 abr. 2009.

PETIÇÃO PÚBLICA. Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política Nacional de Educação Inclusiva, 2011. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>>. acesso em: 8 jul. 2011.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar, *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.39, n.18, p.175-188, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a16.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática. 1995.

STEFANINI, M. C. B; CRUZ, S. A. B. Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. *Educação*. Porto Alegre, v.58, n.1, 2006. Disponível em: <[www.revistaseletronicas.pucrs.br](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br)>. Acesso em: 10 out. 2008.

TEZANI, T.C.R. Interlocuções sobre a formação de professores e a Educação Inclusiva. *Psicopedagogia Online – Educação e Saúde*, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=614>>. Acesso em: 10 out. 2009.

ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar – educacional e nas alterações da escrita. In: GIROTTI, C. M. (Org.). *Perspectivas atuais do fonoaudiólogo na escola*, p 42-55, São Paulo: Plexus, 2001.

---

Recebido em: 01/04/2011

Reformulado em: 18/08/2011

Aprovado em: 14/10/2011