



PRÁTICAS DE IDENTIFICAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

PRACTICES OF IDENTIFICATION AND TEACHING STRATEGIES FOR STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Mirela de Oliveira Figueiredo

Doutoranda em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos
E-mail: mirelafigueiredo@hotmail.com
São Carlos, São Paulo, Brasil

Thelma Simões Matsukura*

Pós Doutora em Terapia Ocupacional/Universidade de São Paulo
Professora da Universidade Federal de São Carlos
E-mail: thelma@ufscar.br
São Carlos, São Paulo, Brasil

Maria Luísa Guillaumon Emmel

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/ Universidade de São Paulo
Professora da Universidade Federal de São Carlos
E-mail: malu@ufscar.br
São Carlos, São Paulo, Brasil

*Endereço: Thelma Simões Matsukura

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Rodovia Washington Luiz, km 235, Monjolinho, CEP: 13.565-905 - Sao Carlos/SP, Brasil

Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho

Artigo recebido em 10/02/2013. Última versão recebida em 05/02/2013. Aprovado em 06/03/2013.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Apoio e financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

RESUMO

Os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam desordens que interferem na recepção, integração, retenção ou expressão das informações, desencadeando déficits de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estes déficits geram limitações para a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e aptidões sociais. As causas para essas dificuldades estão relacionadas ao sujeito que aprende e ao ambiente físico e/ou social da escola. Este estudo verificou as práticas de identificação e as estratégias de ensino adotadas por professores de alunos com dificuldades de aprendizagem. O método contemplou o estudo descritivo com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Como resultados, o estudo revela diversas práticas de identificação das dificuldades de aprendizagem e estratégias de ensino adotadas pelos professores. Contudo, essas práticas são advindas de um esforço por parte da instituição na qual se vinculam os professores, havendo um trabalho efetivo em responder adequadamente às demandas desta população. Como conclusão, foram encontradas limitações nas políticas educacionais brasileiras. Para uma efetiva inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário que a própria política de inclusão educacional rompa com a tendência de se destinar ao alunado com deficiências e passe a considerar que outras alterações no desenvolvimento também integram o cotidiano de crianças que frequentam a escola e não são consideradas no universo da “necessidade educativa especial”.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; formação de professores; práticas educacionais; inclusão escolar.

ABSTRACT

The students with learning disabilities have disorders that interfere in the reception, integration, retention or expression of information unleashing deficits in memory, perceptual, motor, language, thought and / or metacognitive. These deficits generate limitations to learning reading, writing, arithmetic and social skills. The causes for these difficulties are related to the subject who learns and the environment physical and/or social of the school. This study verified the practices of identifying and teaching strategies adopted by teachers of students with learning difficulties. A descriptive qualitative approach. Were conducted semi-structured interviews with six teachers in the municipal primary school in a medium-sized city in the state of São Paulo. The study reveals several practices identification of learning difficulties and teaching strategies adopted by teachers. However, these practices are arising from an effort by the institution in which teachers are linked, with an effective work to respond adequately to the demands of this population. We found limitations in educational policies in Brazil. For an effective school inclusion of students with learning difficulties is necessary that the very policy of educational inclusion breaks with the tendency to be intended only to pupils with motor and / or intellectual impairments and pass to consider other changes in development are also part of the daily life of children who attend school and are not considered in the universe of "special educational need".

Key words: learning disabilities, teacher training, educational practices, scholar inclusion.

INTRODUÇÃO

As necessidades educacionais especiais (NEE) representam as necessidades que qualquer criança enfrenta ou pode enfrentar em seu processo de escolarização. Dessa forma, NEE é um termo que abrange todos aqueles alunos que apresentam um fracasso em seu processo de escolarização (FERREIRA, 2006).

A atual Política Nacional de Educação Especial não apresenta esta visão abrangente das NEE, pois considera como aluno com NEE apenas aquele que possui uma deficiência intelectual, física ou sensorial, ou um transtorno global do desenvolvimento ou uma alta habilidade/superdotação (BRASIL, 2007).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA), mesmo sendo considerados alunos com NEE (HALLAHAN, KAUFFMAN, 2006), não possuem o mesmo aparato legal que os demais alunos com NEE acima citados. Tal fato ocorre, pois os alunos com DA não contam com o acesso aos recursos humanos e materiais adicionais que estimulam a aprendizagem eficiente e efetiva, como as salas de recursos e/ou os atendimentos educacionais especializados, dentro das escolas regulares.

Estes serviços são apenas disponíveis aos alunos com uma deficiência intelectual, física ou sensorial, ou um transtorno global do desenvolvimento ou uma alta habilidade/superdotação conforme determina o atual Decreto N° 7.611 revogação do Decreto N° 6.571/08, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2011).

Os alunos com DA apresentam desordens que interferem na recepção, integração, retenção ou expressão das informações, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos e que irão gerar uma limitação ou impedimento para aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e aptidões sociais (CORREIA, 1991, 2007; NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES, 2004, 2011; FELDMAN, 2005; CARRERA, 2009). As dificuldades acadêmicas destes alunos estão, frequentemente, ligadas aos déficits que possuem nas próprias estratégias metacognitivas, necessárias para planejar, monitorar e avaliar seu próprio comportamento (JOB, KLASSEN, 2012, MELTZER *et. alii*, 2004; MIRANDA, VILLAESCUSA, VIDAL-ABARCA, 1997).

Nesse sentido, alunos com DA apresentam um déficit em um ou mais aspectos da autorregulação de sua aprendizagem, não possuindo e/ou fazendo uso adequado e ativo do repertório de competências para o aprendizado. Eles podem ter dificuldade em compreender a

demanda das tarefas, para produzir estratégias eficazes para cada uma das tarefas e no uso eficaz das estratégias para mediar a realização. As desordens na recepção, integração, retenção ou expressão das informações vão comprometer o grau de envolvimento emocional, comportamental e metacognitivo do aluno. Tal fato influenciará na capacidade de perseverar nas tarefas e no nível de motivação diante das dificuldades enfrentadas, prejudicando seu processo de aprendizagem, experimentando insucesso escolar, impotência, atribuições inadequadas, expectativas irrealistas pré-tarefa e baixa autoeficácia. Podem também não desenvolver um sistema eficaz de controle linguístico ou não utilizar de uma mediação verbal eficaz e, assim, apresentar dificuldades no uso da verbalização para orientar o próprio comportamento (HARRIS, GRAHAM, MASSON, 2003; BUTLER, 1998; HARRIS, GRAHAM, DESHLER, 1998; HARRIS, GRAHAM, 1992, 1996; REID, 1996).

Capellini *et alii*. (2007) pontuam que as dificuldades de aprendizagem acarretam baixo rendimento, atraso no tempo de aprendizagem e podem levar os alunos ao abandono escolar.

Atualmente no Brasil, a sistematização da DA enquanto diagnóstico ou identificação ainda não é um consenso e há um desconhecimento sobre as dificuldades e as potencialidades apresentadas por estes alunos no ambiente escolar (FEITOSA, DELL PRETTE, LOUREIRO, 2007). Com isso, observa-se uma interpretação errônea da DA (CORREIA, 2004) e despreparos e dificuldades por parte dos diversos atores envolvidos no processo de inclusão escolar (BASTOS, DESLANDES, 2008; BARROS, 2008; PAMPLIN, 2010).

Os professores, por passarem grande parte do tempo com os alunos em sala de aula, identificam os alunos com DA, pontuam aqueles que necessitam de recursos especiais de ensino-aprendizagem (FEITOSA, DELL PRETTE, LOUREIRO, 2007) e elaboram estratégias pedagógicas específicas para estes alunos (SANT'ANA, 2005; ANJOS, ANDRADE, PEREIRA, 2009).

Neste sentido, é primordial que estes professores sejam acolhidos e recebam um suporte que propicie o desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento desses alunos, sendo que para tal é necessário primeiramente verificar quais as práticas de identificação e as estratégias de ensino que são adotados. Levando em conta tais considerações, o presente estudo teve como objetivo verificar as práticas de identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e as estratégias de ensino que são adotadas para o ensino destes alunos.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo exploratório de natureza qualitativa, tipo de método que considera a existência de significados e intencionalidades inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Dessa forma, utilizar a abordagem qualitativa implica a consideração do sujeito de estudo como um agente, em determinado contexto sociocultural, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Neste modelo de pesquisa preocupa-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão do grupo estudado (MINAYO, 2006).

Participantes e local

Os participantes da pesquisa foram seis professoras de alunos com idades entre 6 a 10 anos, os quais apresentavam dificuldade de aprendizagem e estavam matriculados no ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Instrumento e Procedimentos para coleta dos dados

Foi elaborado um instrumento para realização de entrevista do tipo semiestruturada. Tal instrumento passou por um processo de validação (MANZINI, 2003), do qual fizeram parte 7 docentes e pesquisadores com experiência em pesquisa com professores de crianças com DA e/ou com roteiros para pesquisas qualitativas.

A partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara (CEP/UNESP/FCL/CAr)¹, foi realizado contato com a diretora da escola, com explicações sobre o estudo, seus riscos e benefícios. Com a concordância na sua aplicação, a pesquisa foi explicada aos professores e mediante o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram realizadas as entrevistas em uma das salas da escola, sendo gravadas com equipamento de áudio.

¹ Parecer número 38/2011 - FCL/CAr, CAAE-0013.0.457.000-11.

Procedimento para análise dos dados

Os dados obtidos nos relatos das professoras foram submetidos a um processo de análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Em princípio, realizou-se uma leitura minuciosa das entrevistas transcritas, selecionando os temas que se destacavam nas falas e que estavam ligados ao objetivo do estudo. A segunda etapa consistiu na elaboração de uma categoria e duas subcategorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria intitulada “Práticas educacionais de professores para os alunos com dificuldades de aprendizagem”, que emergiu a partir da leitura e dos tópicos pré-estabelecidos na entrevista, será abaixo apresentada e discutida por meio de duas subcategorias, a saber: 1. Identificação da dificuldade de aprendizagem; 2. Estratégias educacionais para o aluno com dificuldade de aprendizagem.

Identificação da dificuldade de aprendizagem

A partir dos relatos das professoras, observa-se que na escola onde o estudo foi realizado há um sistema de avaliação dos alunos acompanhando assim o desempenho e aprendizagem deles:

Nós fazemos avaliações, sondagem, pela idade que as crianças têm e o que elas deveriam estar sabendo. [...] todo mês nós fazemos a sondagem para ver o nível de escrita, o nível de hipótese, esquema matemático [...]. (profª.2)

Então a gente trabalha mensalmente com o procedimento de avaliações, a gente fala avaliação da escrita. (profª.3)

[...] desde que eles chegam na escola são feitas avaliações de entrada e ao longo do ano também são refeitas. (profª.6)

Além deste instrumento específico, também se utilizam da observação dos alunos nas tarefas em sala cotidianamente:

Normalmente eu começo no geral, vou fazendo trabalhos simples com eles ou deixando que eles resolvam. Depois desse primeiro diagnóstico, os coloco em dupla, porque às vezes uma palavrinha do colega os ajuda a desenvolverem o conhecimento que eu preciso. Depois disso eu vou para o particular e começo a chamar o aluno, vou buscando outras estratégias, tento conversar em uma aula de educação física, uma coisa mais tranquila em que

eles estão distraídos, eu puxo o assunto pra tentar atingir aquele aluno. Eu sempre vou buscando vários recursos. (profª.1)

A gente acompanha as crianças diariamente nas atividades [...] (profª.4)

[...] durante as realizações de atividades [...] (profª 6)

A existência de um sistema de arquivamento destas informações colhidas tanto nas avaliações citadas acima como nas observações das atividades escolares diárias também é citado:

[...] essa criança não chega do nada para gente e a gente tem que descobrir. [...] ela chega do ano anterior já com um portfolio com explicações de onde a criança já foi, se tem laudo se não tem, se ela já foi encaminhada. [...] durante o ano a gente continua diagnosticando. Percebendo as dificuldades, se elas vão aumentando ou diminuindo. (profª 5).

Snow, Griffin e Burns (2005) referem que os professores que não possuem conhecimentos e habilidades em avaliação, têm um comprometimento na análise de sua prática de ensino e na identificação do processo de aprendizagem dos alunos. Com isso, definem que a aprendizagem e as aprovações só podem ser analisadas por meio de uma coleta sistemática de dados sobre os alunos. Pesquisas confirmam que a alfabetização é afetada pela coleta sistemática de informações sobre o progresso dos alunos, como também pelo uso destas informações na condução da tomada de decisão sobre as estratégias de ensino a serem adotadas (KLEIN, JOHNSON, RAGLAND, 1997; TAYLOR *et alii.*, 2000; SNOW, GRIFFIN, BURNS, 2005).

Outros estudos apontam que a adoção de estratégias e técnicas específicas para os alunos com NEE são imprescindíveis à inclusão destes alunos no ensino regular (WESTWOOD, 1997; O'DONOGHUE, CHALMERS, 2000; AVRAMIDIS, BAYLISS; BURDEN, 2000).

Desta forma, as ações de identificação relatadas pelas professoras refletem a implementação de práticas pedagógicas por parte da escola que vão ao encontro tanto de uma prática educacional efetiva como dos princípios da escola inclusiva. Assim, tanto a avaliação mensal adotada como a observação em sala de aula fornecem o conhecimento do desempenho geral do aluno, identificando se este apresenta o nível de escrita e de raciocínio matemático adequado para sua idade/série.

As estratégias de avaliação do desempenho dos alunos adotadas pela escola-alvo desta pesquisa é um exemplo de que é possível a revisão das práticas pedagógicas, mas tal ação ainda está atrelada a um esforço por parte da escola, pois como refere Rodrigues (2005) a revisão destas práticas esbarra nas estruturas políticas, sociais e econômicas do país. Um exemplo que pode ser citado como entrave para revisão das práticas está na inexistência da interface entre saúde e educação no âmbito escolar. Apesar do atual conceito de saúde superar os limites do enfoque orgânico e a análise do tema requerer o alcance de dimensões mais amplas, considerando os fatores sociopolíticos, econômicos e educacionais que envolvem a população (Rangel, 2009), profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, ainda não atuam nas demandas dentro da escola por serem considerados da área da saúde e não da educação.

A saúde requer condições, decisões e ações que possam garanti-la e que não estão necessariamente no plano da medicalização, mas principalmente nas dimensões sociais, culturais, espirituais e educacionais que envolvem os indivíduos e a comunidade que habitam (RANGEL, 2009).

Quando se estuda as causas para as dificuldades de aprendizagem, a consideração dos contextos ambientais e sociais é de extrema importância para compreensão destas causas (WERNER, 1998; SILVA, DESSEN, 2001; BASTOS, DESLANDES, 2008). Como a DA está também relacionada ao sujeito que aprende, isto significa que envolve déficits que decorrem de alterações no funcionamento cerebral e na forma pela qual o cérebro processa a informação (FELDMAN, 2005; CORREIA, 2007, CARRERA, 2009).

Dessa forma, apesar da existência deste sistema de identificação e acompanhamento do desempenho do aluno na escola estudada, os alunos com DA, por apresentarem déficits, por exemplo, de memória, perceptivos e/ou motores, não seriam suficientemente identificados apenas com a aplicação do sistema relatado, pois necessitam de avaliações específicas.

As avaliações específicas apontariam os índices e indicadores de necessidades, como também quais necessidades destes alunos estão relacionadas às condições para a aprendizagem. Dessa forma, as professoras teriam um conhecimento mais aprofundado sobre as dificuldades apresentadas. Contudo, avaliações específicas requerem a atuação de profissionais especializados e isso implica a análise e discussão das políticas educacionais *versus* as estruturas políticas, sociais e econômicas do país, assim como a inexistência da interface entre saúde e educação já abordada anteriormente. De acordo com Sant'Ana (2005), a ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas atuando em parceria

com os professores, coordenadores pedagógicos e diretores é um obstáculo para a concretização de práticas pedagógicas inclusivas.

A ausência de uma equipe multidisciplinar nas escolas também impede de “desmascarar a realidade, a fim de que esta possa revelar os desafios a serem enfrentados no campo das políticas sociais” (PRIETO, 2002, p.54). Marins e Matsukura (2009) indicam a necessidade de articulação da Secretaria de Educação com outras secretarias municipais, como por exemplo, com a Secretaria da Saúde, para atendimento das demandas pela área de Educação Especial.

Carvalho (2010) chama a atenção para a urgência na integração das políticas públicas e articulação das ações entre as áreas da Educação e Saúde. A autora refere que o Plano Nacional de Educação inclui entre suas metas a integração de recursos financeiros entre o MEC e outros Ministérios. Contudo, faz-se necessária a ocorrência da desfragmentação entre as políticas públicas, pois as ações entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação e as redes estaduais e municipais e do Distrito Federal não estão suficientemente integradas. Conseqüentemente, há queixas contínuas dos pais e educadores quanto à carência na cobertura da demanda dos serviços e não há a identificação precoce das dificuldades, o que influencia diretamente no sucesso do processo de aprendizagem, acarretando em fracasso e mais exclusão escolar. Por fim, a autora relata que a relação entre saúde e educação não está na patologização ou medicalização da DA, mas sim na ação preventiva. Sant’Ana (2005) refere que o apoio técnico fornecido pela presença de uma equipe que dê suporte aos professores se constitui a principal necessidade apontada pelos professores, diretores e agentes educacionais de sua pesquisa para uma educação efetivamente inclusiva.

Estratégias educacionais para o aluno com dificuldade de aprendizagem

As estratégias de ensino utilizadas pelas professoras para o aluno com DA seguem o modelo de ensino da escola. Este modelo advém da Secretaria de Educação do município com o objetivo de melhorar os resultados da alfabetização no sistema de ensino. A metodologia de ensino é composta por estratégias que assegurem o direito de aprender a ler e escrever dos alunos, considerando a existência da diversidade. Por sua vez, este projeto da Secretaria Municipal de Educação segue o guia para formação de professores alfabetizadores do ministério da educação (BRASIL, 2001).

Assim, é concebido o ensino significativo e o uso de duplas produtivas como estratégias para ensino dos alunos:

Na nossa metodologia buscamos coisas que têm significado para as crianças. [...] é estar colocando para as crianças coisas do dia a dia delas [...]. [...] nós trabalhamos por projetos que envolvam as várias áreas do conhecimento. [...] então a gente puxa muito as hipóteses, o que eles acham, como é que é, será que é assim, porque que eles pensam assim, a gente faz muita relação com as coisas. [...] A gente está sempre procurando trabalhar com as crianças em duplas, para sempre ir vendo qual é o nível que ela está para a gente colocar em níveis próximos. Aquele que está um pouquinho mais avançado com aquele que está chegando lá.” (prof^a.4)

Uma das estratégias é a construção coletiva de textos, das ideias, da organização do pensamento. Porque como eles não conseguem fazer sozinhos, eu não posso deixar e esperar o tempo todo. Então os colocamos em duplas-produtivas [...]. Então nessa construção eles vão falando o que sabem, porque muitas vezes a gente já deu todo o conteúdo, toda a bagagem e na hora da escrita é que têm dificuldade. Então a gente escreve coletivamente, vai, escreve o que eles estão pensando, organiza o pensamento, faz a escrita, observa a ortografia [...]. (prof^a 5)

Eu trabalho muito com dupla produtiva, aquela criança que já é alfabética com a criança que não é alfabética porque as dúvidas ela consegue tirar com a criança alfabética e é legal que eles discutem, né. (prof^a.2)

A utilização de duplas produtivas consiste na “aproximação de crianças em níveis diferentes como uma forma de avanço da aprendizagem” (BRASIL, 2001, p.192). Contudo, não foram encontrados dados relativos ao real benefício desta estratégia para crianças com DA, assim como não foi encontrada literatura que aborde o tema. Outras estratégias foram relatadas pelas professoras como a adoção de apostilas elaboradas pela própria escola e uso da sala de informática e biblioteca, consideração do ritmo de aprendizagem dos alunos e uso de materiais pedagógicos diferenciados:

Aqui na nossa escola tem a sala de informática que todos os nossos alunos têm acesso. [...] a gente tem também 3 tipos de apostilas diferentes, elas são agrupadas por atividades que já são propícias para que todas as crianças consigam fazer. Porque as atividades são para o nível dela. É o mesmo assunto, mas com atividades já adaptadas para cada criança. (prof^a.4)

[...] a gente entra com o alfabeto móvel na sala de aula, com o laboratório de informática porque a informática elas gostam muito [...]. A gente tem a lousa nova que é um recurso novo e eles adoram mexer, porque são coisas que eles não têm. [...] a apostila é confeccionada assim de acordo com o grau de dificuldade de cada um. Então eu trabalho com a apostila de alfabetização que é para o nível deles. (prof^a.3)

E na matemática também através de jogos, material dourado. (prof^a.2)

Estas estratégias relatadas pelas professoras demonstram novamente que a presente escola elabora e concretiza práticas pedagógicas inclusivas, como revisão, adaptação ou (re)construção de currículos a partir, por exemplo, da proposta da apostila utilizada. Tais

práticas vão ao encontro da necessidade de flexibilização das escolas para atendimento aos alunos com NEE (WESTWOOD, 1997; O'DONOGHUE, CHALMERS, 2000; AYRAMIDIS, BAYLISS, BURDEN, 2000; DALL'ACQUA, VITALIANO, 2010).

Contudo, as estratégias relatadas pelas professoras podem não contemplar as necessidades específicas dos alunos com DA, uma vez que estes não contam com o acesso aos recursos humanos e materiais adicionais que estimulam a aprendizagem eficiente e efetiva e que minimizam os déficits, como as salas de recursos e/ou os atendimentos educacionais especializados. O atual Decreto Nº 7.611 (BRASIL, 2011), revogação do Decreto Nº 6.571/08, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) definindo que são objetivos do AEE o provimento de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Para isto, dispõe também que deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Reitera o papel da União na prestação do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino estaduais e municipais e também às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliação da oferta do AEE. Este decreto favorece o entendimento de que por meio do AEE, enquanto dispositivo legal, é possível a concretização das avaliações específicas por profissionais especializados enquanto um recurso para suprir as necessidades individuais dos estudantes. Contudo, são reafirmados como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, não fazendo assim menção aos alunos com DA que ficam, desta forma, destituídos de qualquer aparato legal para as suas necessidades no processo de aprendizagem.

Para Correia (2004) foi nos últimos 20 anos que mundialmente passaram a surgir programas educacionais eficazes decorrentes de grandes esforços de pesquisadores, educadores e pais, tornando a DA problemática definida e com bons prognósticos. Contudo, o autor aponta que esta também não é a realidade de Portugal, que assim como no Brasil, a legislação não contempla este alunado. Enquanto os alunos com DA forem ignorados pelo sistema educacional e entregues a um insucesso escolar, permanecerão os níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar (CORREIA, 2004).

Por fim, a necessidade de incorporação das DAs nas políticas voltadas à educação especial está diretamente relacionada às práticas educacionais dos professores engajados com as necessidades educacionais dos alunos com DA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribuiu para o conhecimento das práticas de identificação e as estratégias de ensino adotadas por professores de alunos com DA e revelou que estes alunos carecem de avaliações específicas e estratégias voltadas para suas necessidades educacionais.

Destaca-se a necessidade de ampliação e integração de ações entre as políticas públicas para o atendimento eficaz das demandas dos alunos com DA. Para isto, se faz necessário que a própria política de inclusão educacional rompa com a tendência em se destinar ao alunado com deficiências e passe a considerar que outras alterações no desenvolvimento também integram o cotidiano de crianças que frequentam a escola e não são consideradas no universo da “necessidade educativa especial”, dentre elas as crianças com DA.

Importante ressaltar que o estudo, por envolver professores de uma única escola, apresenta limitações, ainda que seja uma escola pública da periferia de um município de médio porte do Estado de São Paulo, os resultados devem ser considerados sob estas perspectivas. Com isso, sugere-se a continuidade de investigações sobre esta temática na medida em que este estudo relata sobre uma enorme massa dos alunos excluídos sem serem portadores de deficiências físicas, sensoriais e/ou mentais, mas que possuem iguais direitos de acesso e permanência à educação, tanto quanto o alunado com as deficiências acima citadas e que requerem respostas educativas às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete P. dos; ANDRADE, Emmanuele P. de; PEREIRA, Mirian R. *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, jan/abr. 2009.

AYRAMIDIS, Elias; BAYLISS, Phill; BURDEN, Robert. Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, v.16, n.3, p.277-293, apr. 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Personna, 1994.

BARROS, Sibely K. S. N. *Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares*. 2008. 257p. Dissertação - Mestrado em Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BASTOS, Olga M.; DESLANDES, Suely F. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.9, p. 2141-2150, set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do Governo Federal. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 18 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. DECRETO Nº 7.611. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 15 fev. 2013.

BUTLER, Deborah L. The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A Report of Three Studies. *Journal of Educational Psychology*. v. 90, n. 4, p. 682-697, 1998.

CAPELLINI, Simone A. et al. *Dificuldades de Aprendizagem: manual de orientação para professores e informativo para familiares*. Marília: Fundepe Editora, 2007.

CARRERA, Gabriela. *Dificuldades de Aprendizagem. Detecção e estratégias de ajuda prática*. Editora: Grupo Cultural, 2009.

CARVALHO, Rosita E. Políticas Públicas para a Educação Inclusiva. In: CARVALHO, Rosita E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: 2010, p. 85-97.

CORREIA, Luís de M. *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.

_____. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.22, n.2, p.369-376, 2004.

_____. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.13, n.7, p.155-172, mai/ago. 2007.

DALL'ACQUA, Maria J. C.; VITALIANO, Célia R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, Célia R. (org). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010, p.18-30.

FEITOSA, Fabio B.; DEL PRETTE, Zilda A. P.; LOUREIRO, Sonia R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Temas em Psicologia*. v.15, n.2, p. 237-247, out. 2007.

FELDMAN, Robert S. *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. 6.ed. México: McGrawHill, 2005.

FERREIRA, Windys B. Inclusão ou exclusão: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David A. (org.). *Inclusão e Educação*. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 213-238.

HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve. Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In: PRESSLEY, Michael; HARRIS, Karen R.; GUTHRIE, John T. (eds.), *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*. San Diego: Academic Press, 1992, pp. 277-309.

HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve. *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1996.

HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve; DESHLER, Donald (eds.) *Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms*. vol. 2. *Advances in teaching and learning*, 1998.

HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve.; MASON, Linda H. Selfregulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, v.35, n.7, p.1-16, 2003.

HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M. *Exceptional learners: introduction to special education*. 9.ed. Boston: Allyn and Bacon, 2005.

JOB, Jenelle M.; KLASSEN, Robert M. Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, v.37, p.162-169, 2012.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, Maria A.; OMOTE, Sadao. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: EDUEL, , v.1, p.11-25, 2003.

MARINS, Simone C. F.; MATSUKURA, Thelma. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, apr. 2009.

MELTZER, Lynn et al. Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice*, v.19, p.99-108, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, Ana; VILLAESCUSA, Maria Isabel; VIDAL-ABARCA, Eduardo. (). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.30, n.5, p.503-512, 1997.

NJCLD. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED, 1994.

NJCLD. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities March 2011. *Learning Disability Quarterly*, v.34, n.4, p.237-241, 2011.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, v.16, n.8, p. 889-904, nov. 2000.

PAMPLIN, Renata C. O. *Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental*. 2010, 218p. Tese - Doutorado em Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PRIETO, Rosângela G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. C. F. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002, p.45-59.

RANGEL, Mary. Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. *Educação*, v.32, n.1, p. 59-64, 2009.

REID, Robert. Research in Self-Monitoring with Students with Learning Disabilities: The Present, the Prospects, the Pitfalls. *J Learn Disabil.* v. 29, n.3, p. 317-331, may 1996.

RODRIGUES, David A. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David. et al. (orgs). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.45-63.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicol. estud.*, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, ago. 2005.

SNOW, Catherine E.; GRIFFIN, Peg.; BURNS, M. Susan. *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bay, 2005.

WESTWOOD, Peter. *Commonsense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom*. London: Routledge, 1997.