Transtornos de aprendizagem e percepção docente: análise em escolas sul mineiras

Learning Disorders and teacher perception: analysis in south Minas Gerais schools

Trastornos del aprendizaje y percepción del maestro: Análisis en escuelas del sur de Minas Gerais

Thais de Cássia Cintra de Faria¹
Alessandro Messias Moreira²
Pedro dos Santos Portugal Júnior³
Celso Augusto dos Santos Gomes⁴

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo verificar a prevalência dos transtornos de aprendizagem mais comuns no ambiente escolar, os aspectos neuropsicológicos relacionados a eles, bem como averiguar a percepção do professor sobre suas ocorrências e as formas de intervenção. Foram aplicados questionários semiestruturados com alternativas e questões de caráter discursivo cujos dados passaram posteriormente por análise descritiva frequencial. Os resultados apontaram dificuldade dos professores em identificar as características dos transtornos de aprendizagem e, quando identificavam, a dificuldade em utilizar estratégias assertivas.

Palavras-Chave: Neuropsicologia. Transtornos de Aprendizagem. Práxis docente. Percepção do professor.

Abstract: This research aims to verify the prevalence of the most common learning disorders in the school environment, the neuropsychological aspects related to them, as well as to ascertain the teacher's perception about their occurrences and the forms of intervention. Semistructured questionnaires were applied with alternatives and questions of discursive character, whose data were later analyzed by frequency descriptive analysis. The results pointed out the difficulties of teachers in identifying the characteristics of learning disorders and, when they identified, the difficulty in using assertive strategies.

Keywords: Learning disorders. Neuropsychology. Teacher's perception. Teaching praxis.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo verificar la prevalencia de los trastornos del aprendizaje más comunes en el entorno escolar, los aspectos neuropsicológicos relacionados con ellos, así como determinar la percepción del profesor de sus ocurrencias y las formas de intervención. Se aplicaron cuestionarios semiestructurados con alternativas y preguntas de carácter discursivo, cuyos datos se analizaron posteriormente mediante análisis descriptivo de frecuencia. Los resultados señalaron la dificultad de los maestros para identificar las características de los trastornos del aprendizaje y, cuando se identificaron, la dificultad en el uso de estrategias asertivas.

Palabras clave: Trastornos de Aprendizaje. Neuropsicología. Percepción del Profesor. Prácticas Docentes.

1 Psicóloga, Pós-graduanda em Neuropsicologia no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS).

2 Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), Pesquisador do Centro de Empreendedorismo, Pesquisa e Inovação (CEPI/UNIS).

3 Doutor em Desenvolvimento Econômico, Professor e Pesquisador do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS).

4 Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS).

INTRODUÇÃO

Na perspectiva escolar as metodologias de ensino, os recursos e as estratégias utilizadas têm passado por várias adaptações buscando atingir o perfil do aluno contemporâneo imerso num mundo de vários estímulos, principalmente oriundos das novas tecnologias digitais da informação e comunicação. Porém, ao mesmo tempo em que esses avanços ocorrem, também crescem os problemas relacionados à aprendizagem, seja no nível interpessoal, de ensino, como também no nível biológico ou orgânico.

As dificuldades ou o ato de não aprender precisa ser visto a partir da pluralidade do processo de aprendizagem que envolve as dimensões biológica, psicológica, emocional, cognitiva e social. Muitas vezes, o professor não consegue se ver dentro de tal pluralidade e passa a utilizar estratégias e recursos ineficazes e tradicionalistas (MENDES, 2015).

A própria concepção de aprendizagem ocorre de maneira inadequada ou conflituosa, o que impacta diretamente na maneira com que as intervenções práticas são realizadas no ambiente escolar. A prática está vinculada ao modo com que as reflexões teóricas ocorrem, sendo relevante que o docente procure compreender melhor as teorias do desenvolvimento e dos conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem (LARA; TANAMACHI; LOPES JÚNIOR, 2006).

Sabe-se que a escola é um dos meios principais para que sejam observados déficits durante a aprendizagem. Sendo comum verificar problemas relacionados à linguagem, escrita, fala, leitura e cálculos, por exemplo; e que cabe aos profissionais dessa área, o desenvolvimento das potencialidades e resgate de habilidades.

Por esse viés, a pesquisa teve como objetivo verificar a prevalência dos transtornos de aprendizagem mais comuns dentro do ambiente escolar, os aspectos neuropsicológicos relacionados a tais transtornos, a percepção do professor sobre sua ocorrência e quais as formas de intervenção propostas nesse contexto pelo docente.

Assim, neste estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, foram aplicados questionários semiestruturados com alternativas e questões de caráter discursivo cujos dados passaram posteriormente por análise descritiva frequencial por meio do software Excel.

Os resultados apontaram que há dificuldade do professor em identificar as diferenças existentes entre os termos dificuldade e transtorno de aprendizagem o que não interfere apenas nos aspectos teóricos de construção do conhecimento, mas principalmente nas possibilidades de intervenção em sala de aula. Além da necessidade de formação continuada para o docente, evidenciou-se também, e de forma alarmante, a frequência na utilização de medicamentos em crianças diagnosticadas com transtornos de aprendizagem, sem que caracterizasse a realização de tais diagnósticos por equipes multidisciplinares.

2 REFERENCIAL

2.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem tem como definição um processo de mudança ou alteração de comportamento com base em experiência pregressa ou exercício prático e pode resultar da plasticidade de processos neurais cognitivos (PAULA et. al., 2006).

Pode-se afirmar que a aprendizagem está relacionada à habilidade e à capacidade das pessoas em selecionar e reter informação, vivenciar, conhecer, decodificar, armazenar e aplicar essas informações advindas do meio em que vivem. A tal aprendizagem, são feitas associações e integração ao conhecimento anterior proporcionando ao indivíduo maior aptidão para experienciar novos contextos e melhorar sua qualidade de vida (DIAS, 2003).

Essa capacidade de memorização e de processos atencionais envolvidos na codificação e decodificação de informações depende da especialização cerebral, mas também, de forma paralela à plasticidade sináptica em que os sistemas envolvidos atuam em rede e participam de forma integrada das tarefas cognitivas (PAULA et. al., 2006).

A neuroplasticidade consiste na capacidade cerebral em adaptar-se modificando sua organização em termos de estrutura e modo de funcionar, a partir da exposição a estímulos, às experiências vividas e às diversas variáveis ambientais. Assim, as possibilidades de respostas a serem emitidas são inúmeras já que a cada nova situação experienciada acontece o rearranjo das redes de neurônios (RELVAS, 2009).

Existe um período de maior possibilidade de plasticidade cerebral que compreende a primeira infância até os dez anos de idade (LENT, 2010). Esse período vai sofrendo declínio gradual durante os anos, embora continue existindo mesmo na velhice (RELVAS, 2009). Desse modo, os anos iniciais da vida são fundamentais para o desenvolvimento da plasticidade, por isso a importância da estimulação adequada favorecendo novas conexões sinápticas que podem levar ao surgimento de novas habilidades e competências, como sensorio-motoras viabilizando a aprendizagem no contexto escolar.

Nesse contexto a ideia de maturação nervosa é essencial para compreender o processo de aprendizagem já que alguns comportamentos e etapas só serão externados quando determinado mecanismo neural tiver sido desenvolvido. Assim, o cérebro é um sistema bastante complexo em que o processo de aprendizagem ocorre quando um nível de ativação e atenção e vigilância são alcançados. Da mesma forma, a codificação e a decodificação são relevantes e devem ser consideradas ao se abordar as dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem teria início a partir de um impulso nervoso, assim transformado pelos órgãos dos sentidos, advindo da recepção de um estímulo ambiental, de natureza física ou química. Desse modo, as informações que foram recebidas – input – são constantemente processadas considerando os aspectos sensoriais até a emissão de respostas – output (PAULA et. al., 2006).

O processo de aprendizagem está intimamente relacionado a fatores pessoais e do ambiente de modo geral, além dos aspectos neurológicos (Lima et. al., 2006). Assim, depende do desempenho e funcionalidade das ligações sinápticas (vias neuronais) que levam as informações ao córtex, bem como, o que tange às áreas motoras, sensoriais, auditivas entre outras de grande relevância para o aprendizado. Porém, ressaltam-se que, principalmente na infância no período escolar diversos fatores além do orgânico impactam a aprendizagem como o manejo do professor, questões familiares, aspectos emocionais e de socialização (GIANESSI; MORETTI, 2015).

A aprendizagem só ocorre a partir do momento em que a rede de neurônios consegue generalizar soluções para classes de problemas.

Dentro do Sistema Nervoso Central (SNC), o cérebro é a estrutura mais desenvolvida e complexa sendo responsável por inúmeras funções como a sensorio-motora, cognição, pensamento, linguagem e aprendizagem, por exemplo. Cada lobo cerebral com suas atribuições apresenta ligação com processos fundamentais para a aprendizagem, tais como: lobo frontal – responsável pelo planejamento da ação, parte motora e articulação da fala; lobo parietal – ligado às sensações e, também, à leitura e grafomotricidade; lobo temporal – estímulos sensoriais (auditivos), memória episódica e mecanismos instintuais como luta ou fuga e o lobo occipital cuja função está relacionada ao campo visual, percepção e interpretação (MAIA; THOMPSON, 2012).

Ainda para os mesmos autores, nesse processo é importante considerar também os hemisférios cerebrais já que a função da linguagem está no lado esquerdo, escrita, decodificação da leitura, letra por letra, sequencialmente e cálculos e o hemisfério direito mais relacionado ao aspecto visoespacial, destacando-se a resolução de problemas e o conteúdo não verbal da linguagem. Vale ressaltar ainda a função das zonas corticais, sendo as primárias responsáveis pelo input de informações sensoriais, as secundárias pela interpretação do que foi captado e as terciárias pela integração multifuncional sensorial e cognitiva o que leva a processos mais complexos, como raciocínio lógico-dedutivo, escrita e leitura.

Quanto a uma perspectiva das teorias de aprendizagem sabe-se que para Piaget esse processo ou a aquisição do conhecimento está relacionado à formação contínua de novas estruturas que vão sendo moldadas ou se constituindo a partir da interação do sujeito com o objeto e da ação de um sobre o outro. O meio a partir de inúmeros estímulos e novas exigências provoca no indivíduo o que Piaget chamava de desequilíbrio exigindo deste formas de adaptação ou equilíbrio (SILVA, 2013).

Os mecanismos necessários para o alcance da equilíbrio são a assimilação e a acomodação. O primeiro consiste na internalização de elementos do meio numa apropriação do conhecimento, onde se pode pensar na aprendizagem como uma relação do indivíduo com esses objetos. Enquanto que a acomodação seria a reorganização dos esquemas já solidificados pelo sujeito a partir da experiência ou estrutura pré-

via, cuja adaptação se traduz no equilíbrio entre assimilação e acomodação. Assim, para Piaget a inteligência nada mais seria do que a adaptação à realidade ou às exigências do meio (MOTA; PEIREIRA, 2012).

Assim, quando se fala em aprendizagem é fundamental considerar todas as variáveis envolvidas e as condições em que esse processo ocorre para que as necessidades específicas sejam trabalhadas.

2.1.1 DIFICULDADE E TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

É muito comum que ainda hoje diversos segmentos e profissionais não apresentem com clareza a distinção entre os termos dificuldade e transtorno de aprendizagem usando-os de forma indiscriminada.

Quando se trata de dificuldade de aprendizagem deve-se considerar que inúmeras variáveis presentes, naquele momento na vida da criança, podem interferir em seu desempenho escolar. Entre essas variáveis encontram-se separação dos pais, nascimento de um irmão, mudança de casa, troca de professor ou escola e problemas de saúde, por exemplo (WEINSTEIN, 2014).

No período inicial da escolarização algumas crianças podem demonstrar dificuldades que, muitas vezes, estão ligadas a problemas de ordem pedagógica ou de ensinagem, que se revistos atuam como facilitadores no processo de aprendizagem e não de forma prejudicial (LIMA et. al., 2006).

Em diversos casos a dificuldade de aprendizagem ocorre numa sucessão de etapas quando o infante não adquiriu um conhecimento prévio para desenvolver outras habilidades mais complexas do que as exigidas na pré-escola (Carvalho, 2007).

Os problemas ou dificuldades de aprendizagem podem levar o aluno a quadros conhecidos como fracasso escolar, relacionados não apenas ao desempenho pedagógico, mas também à autoestima e interação social, bem como, ao próprio interesse pelos estudos. Também surgem sentimentos de vergonha, frustração, raiva, inferioridade e agressividade (STEVANATO et. al., 2003).

Ainda segundo os mesmos autores existe a questão do autoconceito negativo que esses alunos desenvolvem, pois recebem do ambien-

te feedbacks negativos por se tratar de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de ajustamento comportamental.

Diferentemente das dificuldades de aprendizagem os transtornos de aprendizagem envolvem aspectos cognitivos relacionados a processos de memorização, percepção, linguagem, e raciocínio com acentuado prejuízo de ordem biológica, mais especificamente neurológica. Para ser considerado um transtorno o quadro precisa surgir na infância e afetar o desempenho do aluno de modo significativo, sendo notório que esse se encontra no nível abaixo do esperado (BAUTHENEY, 2011).

Há que se considerar que existe dificuldade no próprio diagnóstico, já que, muitas vezes, não são preenchidos todos os critérios (FORTES, 2014). Além disso, é importante ressaltar que houve modificação na nomenclatura desses transtornos no último Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) agora denominados Transtornos do Desenvolvimento Específicos de Aprendizagem dentro da subdivisão “Transtornos do Neurodesenvolvimento”. Há também a presença de possíveis comorbidades nesses transtornos, como Transtornos de Ansiedade, por exemplo.

Segundo o CID 10 (2008) os transtornos de aprendizagem são:

[...] transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental e não é devido a um traumatismo ou doenças cerebrais.

Com relação a possível origem ou causa dos transtornos de aprendizagem não existe nenhum consenso, porém podem ter ligação com fatores hereditários, bioquímicos e ambientais (FRANCESCHINI, 2015).

Sabe-se que os transtornos estão relacionados a déficits na linguagem (escrita e leitura), raciocínio (cálculos), envolvendo processos atencionais, de memória, percepção e velocidade de processamento. Desse modo, os mais comuns são: disgrafia, discalculia, dislexia e TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (CORREIA FILHO; PASTURA, 2003).

2.1.2 ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Considerando o apontado por (CORREIA FILHO; PASTURA, 2003) no que se refere aos transtornos mais comuns, discorre-se a seguir sobre cada um deles, começando pela dislexia.

Na dislexia, que é identificada como um transtorno de linguagem o que ocorre é um problema no processamento fonológico prejudicando a capacidade de leitura, escrita e fala. Aparecem dificuldades na identificação de letras, onde trocas são comuns, inversão, supressão, adição ou repetição de sílabas (FRANCESCHINI, 2015).

A leitura ocorre a partir de dois processos: decodificação (reconhecimento das palavras) e compreensão, seu significado. Segundo o modelo cognitivo as palavras só podem ser reconhecidas por meio de duas rotas, a lexical que consiste no reconhecimento de palavras semelhantes e que foram armazenadas, seguidas de pronúncia e depois a fonológica que seria a leitura por associação de palavras pouco frequentes (LOIS, 2008).

Para que isso aconteça é necessário que as áreas cerebrais envolvidas estejam funcionando de modo correto e integrado. As áreas responsáveis pela habilidade da leitura consistem no giro angular, área de Wernicke, córtex estriado e extra-estriado. Por meio da reabilitação esses circuitos podem ser modificados (LOIS, 2008).

No que tange ao processamento numérico cujo transtorno de aprendizagem referente é a discalculia verifica-se que vários processos cognitivos estão relacionados, como percepção, construto visuoespacial, memória, atenção, reconhecimento e representação do número que estariam prejudicados (GARCIA, 1998).

Segundo o DSM-V (2014) a discalculia consiste no desempenho abaixo do esperado para a idade e escolaridade do indivíduo, o que traz diversos prejuízos não apenas para sua vida escolar, mas também para seu cotidiano. Nesse âmbito o diagnóstico é fundamental já que auxiliará na identificação da demanda a ser trabalhada por psicólogos e professores (PARETTI, 2009).

No que tange ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade enquadrado pelo DSM-V como transtorno do neurodesenvolvimento, o sujeito apresenta desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desse modo, a

criança que apresenta o TDAH tem dificuldade em aguardar sua vez, em concluir tarefas, em permanecer sentado, perde objetos com frequência e demonstra inquietação (DSM-V, 2014).

Dentre as possíveis causas para o TDAH, que tem uma das maiores prevalências entre escolares, estão alterações nas funções executivas, principalmente no controle inibitório (BARKLEY et. al., 1992), nos fatores genéticos e na dominância de dois neurotransmissores: dopamina e noradrenalina. Nesse caso, muitas vezes, a intervenção é medicamentosa (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Sabe-se ainda que embora não se enquadre na categoria transtorno de aprendizagem um quadro bastante comum nas escolas e que demanda abordagem diferenciada é o Transtorno do Espectro Autista, que dentro do DSM-V também está na seção Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Caracteriza-se por dificuldade nos relacionamentos interpessoais, na comunicação, por padrões comportamentais repetitivos e restrição de interesses (DSM-V, 2014). Também é comum encontrar a ecolalia, rituais, dificuldades com possíveis mudanças ambientais, com a alimentação, com sons e agressividade. Obviamente tendem a apresentar problemas em atividades e com matérias coletivas (LAGO, 2007).

2.2 A NEUROPSICOLOGIA E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM – DA AVALIAÇÃO À REABILITAÇÃO

Quando se fala em transtornos de aprendizagem é fundamental pensar em como a avaliação neuropsicológica é feita e como pode corroborar com o diagnóstico médico. Entende-se a avaliação neuropsicológica como um procedimento ou método com o intuito de verificar qual a relação entre a cognição e o comportamento do indivíduo, utilizando para isso de técnicas como entrevistas e testes neuropsicológicos (MÄDER – JOAQUIM, 2010).

São investigados aspectos como percepção, memória, linguagem, raciocínio e atenção, bem como, as funções executivas que se constituem como processos cognitivos, especificamente a capacidade de controle inibitório, flexibilidade cognitiva, tomada de decisão, memória operacional e fluência, por exemplo,

que influenciam nas mais diversas atividades da vida cotidiana, inclusive na escola (MALLOY-DINIZ et al. 2010).

A avaliação neuropsicológica infantil possibilita a identificação do perfil cognitivo da criança, sendo encontrados déficits e potenciais que servirão de embasamento para o processo de reabilitação. Nessa fase é necessário verificar quais as possíveis variações de comportamentos infantis e a relevância da neuroplasticidade para que diagnósticos errôneos não sejam feitos. Também é importante considerar os aspectos psicossociais que podem interferir no desempenho e aprendizagem do sujeito, como relacionamento familiar, estimulação, fatores de ordem pedagógica, diferenciando transtornos de dificuldades (FERREIRA et. al., 2010).

Ainda para esses mesmos autores, muitas vezes, há demora em se identificar tais déficits na fase pré-escolar, já que o baixo rendimento é atribuído à preguiça da criança gerando ansiedade e baixa autoestima. E por meio de um bom exame neuropsicológico, orientações diversas e de grande relevância podem ser dadas aos professores, alcançando melhorias na funcionalidade dessas pessoas e a promoção da neuroplasticidade, além de proporcionar estratégias assertivas de reabilitação.

Quanto ao processo de reabilitação neuropsicológica esse processo consiste em práticas voltadas para a intervenção nos déficits cognitivos, emocionais e sociais decorrentes de lesões ou problemas de cunho neuropsicológico (WILSON, 2003). Nesse contexto estão sendo desenvolvidos vários métodos ou procedimentos, por meio do uso da tecnologia, criando realidades virtuais que tornam o processo de aprendizagem criativo e inovador.

A reabilitação neuropsicológica tem como objetivo o manejo adequado das alterações cognitivas sofridas pelo indivíduo tendo em vista a adaptação do mesmo ao meio social, potencializando e otimizando suas capacidades mentais, físicas e sociais, baseando-se principalmente nos conhecimentos sobre a plasticidade cerebral (GINDRI et al., 2012).

Sendo assim, as atividades da vida diária e os aspectos relacionados ao âmbito escolar são abordados pela reabilitação que deve atender com atividades, métodos e técnicas específicas para cada demanda.

2.3 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

É comum que os transtornos de aprendizagem sejam descobertos na fase escolar quando déficits na linguagem, no raciocínio e problemas atencionais se manifestam de modo mais evidente, já que algumas habilidades passam a ser exigidas nas atividades cotidianas realizadas em sala de aula. Nesse período é imprescindível que professor e coordenador pedagógico tenham conhecimento a respeito de tais quadros para que adaptem e adequem seus métodos de ensino a esses alunos atendendo de modo assertivo as suas demandas (LOPES; CRENITTE, 2012). No entanto, é preciso trabalhar com uma realidade concreta, já que as causas mais comuns citadas por professores para as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao meio familiar em que a criança vive ou a aspectos biológicos e psicológicos próprios daquele sujeito, sendo então encaminhados para que profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos trabalhem a demanda (AZZI; SILVA, 2000). Além disso, vale ressaltar que grande parte dos alunos que chegam para avaliações em clínicas e ambulatórios está dentro dos níveis esperados para suas idades, sem comprometimento cognitivo, com diagnóstico pré-estabelecido pela escola, o que sugere ser necessária revisão dos métodos de ensino (CIASCA, 2000).

Diversos são os fatores dentro do âmbito escolar que podem influenciar no desempenho do aluno em sala de aula, sendo conhecidos como barreiras à aprendizagem, tais como estrutura física da escola, formação do professor, a questão cultural e política, a maneira como os alunos estão dispostos nas salas e a forma com que o conteúdo é trabalhado, por exemplo. Nesse contexto e com o objetivo de vencer tais barreiras é preciso que sejam mobilizados recursos que, muitas vezes, são confundidos com apenas a parte material. Esses recursos se constituem na capacidade de transformação, seja de pais, professores ou comunidade quanto às crenças, políticas e práticas, além da participação efetiva de cada aluno no seu processo de aprendizagem e na dos colegas.

Assim, o professor precisa compreender que antes do diagnóstico existem inúmeras variáveis ambientais que podem levar o aluno a um qua-

dro de desestabilidade e dificuldade de aprendizagem, não se caracterizando necessariamente como transtorno de aprendizagem.

Em situações onde há o diagnóstico o docente precisa compreender seu papel e trabalhar de forma a atingir a todos os alunos desenvolvendo recursos e aplicando métodos específicos para a necessidade apresentada.

O saber que o professor detém sobre os transtornos de aprendizagem podem ajudar a promover ou a estagnar processos cognitivos, atuando como facilitador ou dificultando a internalização de conteúdos, informação e conhecimento (OSTI, 2004).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tratou-se de uma pesquisa de campo, descritiva, exploratória e transversal, de análise quantitativa e qualitativa com uma amostra de 26 professores, de três escolas de cidades do sul de Minas que lecionam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo apenas 1 do sexo masculino e 25 do feminino, cuja idade variou de menos de 30 anos (dois sujeitos) a mais de 50 anos. Como critério de inclusão participaram da pesquisa todos os professores que concordaram com o estudo a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e que eram titulares de suas turmas, tendo as acompanhado desde o início do ano letivo.

Após a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CAAE: 89354618.8.0000.5111 e assinatura dos termos pelos participantes, foram aplicados os questionários semiestruturados, com alternativas a serem assinaladas e com perguntas de caráter discursivo, com o título “Percepção do docente acerca dos aspectos neuropsicológicos e da prevalência dos transtornos de aprendizagem”. A aplicação se deu de forma coletiva nas próprias escolas onde os professores lecionavam.

O questionário teve como objetivo verificar a prevalência dos transtornos de aprendizagem

mais comuns dentro do ambiente escolar e os aspectos neuropsicológicos relacionados, bem como a percepção do professor sobre sua ocorrência e quais as formas de intervenção propostas nesse contexto pelo docente.

Os dados passaram por análise estatística descritiva frequencial por meio do software Excel do Pacote Office.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo dos resultados obtidos pela pesquisa, verificou-se que 30,8% dos participantes lecionam tanto no 1º quanto no 3º ano do Ensino Fundamental e que, a maioria deles, a saber, 44% possuem alguma pós-graduação na área de atuação. Além disso, outro dado bastante relevante é que 42,3% dos professores trabalham na área há pelo menos onze anos ou mais. Esse último dado permite propor que do período em que realizaram sua formação até os dias atuais, várias mudanças ocorreram tanto em normas, diretrizes e leis quanto nas próprias estratégias e recursos a serem aplicados no contexto escolar, sobretudo no que tange os casos de transtorno de aprendizagem.

Em um estudo no município de Valinhos cujo objetivo era caracterizar a dificuldade de aprendizagem na concepção do professor, realizado com 30 docentes, apenas 7% haviam feito pós-graduação *latu sensu*, o que demonstra que os profissionais da atual pesquisa tiveram acesso a formação continuada e puderam prosseguir com seus estudos. Vale destacar a ampliação do acesso a cursos de especialização nos dias atuais, muitos deles em parceria com as próprias redes de ensino (OSTI, 2004).

Com relação aos conhecimentos apresentados pelo professor quanto aos transtornos de aprendizagem apenas um deles afirmou ser suficiente/amplo. Contudo, no que tange às habilidades necessárias ao sujeito, a Tabela 1 evidencia em qual aspecto ou área verificam-se maiores prejuízos em sala de aula.

Tabela 1 – Habilidades de maior prejuízo

Área de maior prejuízo	Quantidade	Percentual
À comunicação verbal	0	0%
À comunicação não-verbal	1	3,8%
Aos cálculos	2	7,7%
À leitura e à escrita	23	88,5%
Total	26	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Verificou-se que 69,2% dos professores apontaram a atenção como principal função prejudicada. Esse resultado está relacionado à associação que, muitas vezes, o docente faz da falta de atenção ou foco, a

quadros de agitação ou à chamada hiperatividade.

A Tabela 3 evidencia qual o transtorno de aprendizagem encontrado em maior prevalência em sala de aula.

Tabela 3 – Prevalência de transtornos de aprendizagem

Aspecto neuropsicológico	Quantidade	Percentual
Controle inibitório	0	0%
Memória	1	3,8%
Planejamento e execução de atividades	2	7,7%
Decodificação (grafêmica/fonêmica)	5	19,2%
Atenção	18	69,2%
Total	26	100%

*Autismo

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Ressalta-se que na questão, apenas 13 sujeitos responderam ao item, sendo que desses, 53,8% dos participantes apontaram o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade como o transtorno de aprendizagem mais comum na escola, o que complementa os resultados obtidos na Tabela 2. Logo em seguida 46,2% relataram que outros transtornos também são comuns, nesse caso o Autismo.

Quanto aos maiores recursos lúdicos utilizados em sala de aula em indivíduos com esses transtornos, 100% dos participantes que se utilizam dessas intervenções, ou seja, 13 professores, afirmaram usar jogos.

No que tange às demais intervenções que não apenas de cunho lúdico, 52,4% dos participantes disseram encaminhar os alunos para profissionais especializados, desses 20% relataram direcioná-los tanto a psicólogos quanto a médicos.

Quanto ao uso de medicação, 57,1% dos docentes disseram que em suas salas de aula de 1 a 2 alunos fazem seu uso.

No que se refere à pergunta de caráter discursivo quando o professor deveria diferenciar dificuldade de transtorno de aprendizagem pôde-se verificar que muitos apresentaram dúvidas ou limitação ao fazê-lo como na resposta seguinte: “Transtorno tem diagnóstico.”

Por fim, os professores tiveram espaço livre para fazer suas considerações acerca do tema podendo relatar dificuldades e experiências positivas dentro da educação. Assim, ressalta-se a fala da participante 2: “A maior dificuldade que tenho em sala é o desinteresse de alguns alunos e a falta de atenção, mesmo com atividades lúdicas. A escola apoia os professores, ajudando em atividades diferenciadas e reforço na aprendizagem.”

Notou-se possível atribuição aos déficits apresentados pelos alunos ao desinteresse nas atividades o que sugere a dificuldade do docente em caracterizar os transtornos de aprendizagem, já que esses estão relacionados a problemas orgânicos, além da fala poder re-

fletir no aluno com a baixa autoestima e falta de motivação nos estudos.

A partir da fala do sujeito 17 pode-se verificar a necessidade do diagnóstico para esses profissionais: “Embora haja suspeita de alunos com algum tipo de transtorno, ocorre certa dificuldade na obtenção dos laudos devido à burocracia para conseguir médico na saúde pública, pois muitos alunos são carentes.”

Verificou-se que o laudo com diagnóstico é visto como algo importante para o professor e que sente demora para sua obtenção. Além disso, acreditam que mesmo utilizando recursos não atingem os resultados esperados. Vale ressaltar que, segundo Inácio, Oliveira e Mariano (2017) os professores devem transmitir aos alunos estratégias de aprendizagem que evitem o fracasso escolar e atuem como facilitadores no processo de aprendizagem. Portanto, tais recursos precisam ser adaptados à demanda do indivíduo, pois somente assim resultados assertivos podem ser alcançados visto que o diagnóstico auxilia no planejamento de intervenções adequadas.

No entanto, sabe-se que a dificuldade em se conseguir avaliação e atendimento médico especializado, principalmente na saúde pública é grande o que sugere também necessidade de melhorias em políticas públicas voltadas para essa população.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar a prevalência dos transtornos de aprendizagem mais comuns dentro do ambiente escolar e os aspectos neuropsicológicos relacionados, bem como, a percepção do professor sobre sua ocorrência e quais as formas de intervenção propostas nesse contexto pelo docente.

Por meio da aplicação do questionário pôde-se verificar que o uso dos conceitos transtorno e dificuldade de aprendizagem continuam sendo feitos de modo indiscriminado. Em ambos os casos o professor deve buscar compreender qual seu papel e de modo ativo contribuir para a melhoria da capacidade funcional de seus alunos, no entanto precisa conhecer

a real demanda desses sujeitos podendo usar estratégias diferentes para situações diversas. Em casos de transtorno de aprendizagem precisará compreender como ocorrem os efeitos de medicação no organismo da criança já que grande parte é medicada, os impactos que isso tem na vida escolar e nos processos de aprendizagem, bem como dialogar com outros profissionais que acompanham o sujeito, adaptar tarefas e contribuir para a autonomia de seu aluno.

Notou-se ainda que parte significativa dos professores possui pós-graduação, porém quem mais procura por atualização são os docentes com menos tempo de trabalho, demonstrando que aqueles que se graduaram há mais tempo estão estagnados na base conceitual que tiveram.

Além disso, observou-se que a maioria dos professores tem o hábito de encaminhar os alunos com suspeita, ou já diagnosticados com transtorno de aprendizagem para profissionais especializados como, psicólogos e médicos visando o acompanhamento global do aluno, ponto bastante positivo, no entanto, apenas um deles afirmou adaptar o material em sala de aula para melhor atendê-los. Desse modo, é importante repensar em até que ponto a escola atribui somente a terceiros uma responsabilidade que também é sua.

Outro fator preocupante é com o uso da medicação, visto que 57% dos docentes relataram ter de 1 a 2 alunos fazendo uso de remédios devido a algum transtorno de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento, fato que tem ocorrido com crianças cada vez menores e em alguns casos com diagnósticos precipitados e até levantados pela própria escola.

Constatou-se, ainda, que houve resistência ao preenchimento do questionário tendo a adesão sido baixa, cujos impedimentos apontados para a participação foram a pressa para ir embora e o nível de dificuldade das perguntas, por serem questões as quais não estão habituados a pensar no dia a dia.

Porém, os docentes também relataram a importância de capacitações para que possam lidar de forma assertiva com os transtornos de aprendizagem. Assim torna-se relevante o

investimento na formação continuada do professor para que atualize seus conhecimentos, compartilhe experiências e busque por soluções criativas e efetivas em sala de aula atendendo as reais demandas de seus alunos.

Como sugestão para trabalhos futuros e levando em consideração a afirmação do Sujeito 17, que alega a dificuldade de acesso a profissionais da área de saúde, destaca-se a necessidade de aprofundamento no que se refere a análise de como foi dado o diagnóstico dos transtornos de aprendizagem. Uma vez que não foi evidenciado nesta pesquisa, que tais diagnósticos foram realizados por equipe multidisciplinar, composta por diversos profissionais, entre os quais: neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos, dentro outros. Ou seja, o diagnóstico, não realizado de forma ampla por tal equipe, pode estar comprometido.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta Gurgel; SILVA, Silvia Helena Souza da. A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. In: SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucilça DielTolaine (Orgs). **Leituras de psicologia para a formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BARKLEY, Russell; GUEVREMONT, David; ANASTOPOULOS, Arthur; FLETCHER, Kenneth. A Comparison of Three Family Therapy Programs for Treating Family Conflicts in Adolescents With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Washington DC, American Psychological Association - Journals Department, v. 60, n.3, p. 450-462, 1992.
- BAUTHENEY, Kátia Cristina Silva Forli. **Transtornos de aprendizagem**: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico. 2011. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.
- CARVALHO, Fabrícia Bignotto; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sílvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem na visão do professor. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.
- CIASCA, Sylvia Maria; ROSSINI, Danielle. Distúrbios de Aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 8, n. 48, p. 11-16, 2000.
- CID 10 – **Classificação Estatística Internacional de Doenças**. Organização Mundial de Saúde. São Paulo: Edusp, 2008.
- CORREIA FILHO, Alceu Gomes; PASTURA, Giuseppe. As medicações estimulantes. In: RODE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIAS, Rosana Siqueira. Bases neuropsicológicas da aprendizagem. In: VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro (Org.). **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. São Paulo: TECCI, 2003.
- DSM-V – **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais**. American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FRANCESCHINI, Belinda Talarico; ANICETO, Gabriela; OLIVEIRA, Sabrina David de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. **Revista Educação, Batatais**, Claretiano- Centro Universitário, v. 5, n. 2, p. 95-118, 2015.
- FERREIRA, Fernanda de Oliveira et al. O exame neuropsicológico na idade pré-escolar. In: In: MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; FUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander. (Orgs). **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FORTES, Isabela Saldanha. **Prevalência de Transtornos Específicos de Aprendizagem e**

sua associação com transtornos mentais na infância. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, USP, São Paulo, 2014.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem** – linguagem, leitura e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIANESSI, Iraceles de Lourdes; MORETTI Lúcia Helena Tiosso. **Contribuições da neuropsicologia nas dificuldades de aprendizagem escolar.** O portal dos psicólogos, 2015. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0866. Acesso em: 22 out. 2018.

GINDRI, Gigianeet al. **Métodos em Neuropsicologia.** Métodos em reabilitação neuropsicológica. In: LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus; FUKUSIMA, Sérgio (Orgs.). Métodos em Neurociência. São Paulo: Manole, 2012.

INÁCIO, Francislaine Flâmia; OLIVEIRA, Katya Luciene; MARIANO, Maria Luiza Silva. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 447-455, 2017.

LAGO, Mara. **Autismo na escola:** ação e reflexão do professor. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LARA, Aline Frolleni Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Rício; LOPES JUNIOR, Jair. Concepções de desenvolvimento de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, 2006.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LIMA, Ricardo Franco et al. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósti-

cos em um serviço de neurologia infantil. **Revista Neurociências**, São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, v. 14, n. 4, p. 185-190, 2006.

LOIS, Fabrícia. **Aspectos neuropsicológicos da Dislexia do desenvolvimento: revisão sistemática.** 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado Saúde da Criança e da Mulher) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, Raquel Caroline Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, CEFAC, v. 15, n. 5, p. 1214-1226, 2012.

MÄDER-JOQUIM, Maria Joana. O neuropsicólogo e seu paciente: Introdução aos princípios da avaliação. In: MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; FUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander. (Orgs.). **Avaliação Neuropsicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAIA, Heber; THOMPSON, Rita. Cérebro e aprendizagem. In: DIAS, Ana Paula Botelho Henrique; COSTA, Célia Regina Carvalho Machado; DELOU, Cristina Maria Carvalho et al. (Orgs.). **Neurociências e Desenvolvimento Cognitivo.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes et. al. Exame das Funções Executivas. In: MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; FUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander. (Orgs.). **Avaliação Neuropsicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDES, Anna Patrícia Barros. Dificuldade de Aprendizagem: a percepção de professores do ensino fundamental aos anos finais. II Conedu – Congresso Nacional de Educação. **Anais do ...** Campina Grande- PB, 2015.

MOTA, Maria Sebastiana Gomes; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo.** Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na modalidade EJA, 2012.

OSTI, Andreia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PARETTI, Lisiane. **Discalculia – Transtorno de Aprendizagem**. 2009. 31 f. Monografia (Graduação em Matemática) – Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, Erechim, 2009.

PAULA, Giovana Romero et al. Neuropsicologia da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Lâ-
ercia Abreu. Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Universidade de Brasília, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010.

SILVA, Nilza Sebastiana; SILVA, Fábio José Antô-
nio. A dislexia e a dificuldade de aprendizagem. **Revista Científica**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 5, n. 1, p. 75-87, 2013.

STEVANATO, Indira Siqueira et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 8, n. 01, p. 67-76, 2003.

WEINSTEIN, Mônica Andrade. **Habilidades matemáticas: o que são, como avaliar e como melhorar**. São Paulo: Instituto ABCD, 2014. Disponível em <http://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Apostila-M%C3%B3dulo-6.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.

WILSON, Bárbara. Reabilitação das deficiências cognitivas. In NITRINI, Ricardo; CARAMELLI, Paulo; MANSUR, Letícia (Orgs.), **Neuropsicolo-**

gia: Das bases anatômicas à reabilitação. São Paulo: Fmusp, 2003.

Recebido em 21 de fevereiro de 2019

Aceito em 14 de julho de 2019