



**UNILASALLE**  
**CANOAS-RS**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO

REJANE ECCEL PETEREIT

**O ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS  
INCLUSIVOS NO ENSINO REGULAR**

Canoas, 2015

REJANE ECCEL PETEREIT

**O ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS  
INCLUSIVOS NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestrado em Saúde e Desenvolvimento  
Humano do PPG do Centro Universitário  
La Salle – Unilasalle

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilca Lucena Kortmann

CANOAS, 2015



**REJANE ECCEL PETEREIT**

**O ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS  
INCLUSIVOS NO ENSINO REGULAR**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Gilca Maria Lucena Kortmann  
UNILASALLE  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Rodrigo Lemos Simões  
UNILASALLE

---

Profª Drª Aline Accorssi  
UNILASALLE

---

Prof. Drª. Andrea Gabriela Ferrari  
UFRGS

Canoas, 17 de dezembro de 2015.

Ao meu marido, Luiz Henrique, com amor e gratidão.  
À minha filha, Yasmin, inspiração e amor infinito.

## RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa realizada na Escola de Educação Básica Privada de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, com famílias de alunos inclusivos matriculados no ensino regular. O foco da investigação teve como eixo de reflexão o Envolvimento Parental no Contexto Escolar dos filhos. A ideia de investigar as famílias por meio de suas narrativas teve como aporte, nesta pesquisa, os estudos de Urie Bronfenbrenner. Para isso, foi estabelecido o método qualitativo por intermédio do Grupo Focal. Os principais instrumentos da pesquisa utilizados foram elaboração de ficha demográfica, roteiro e diário de campo, valendo-se da metodologia da Análise de Conteúdo para a análise dos dados desenvolvidos. Os elos de configuração da pesquisa foram articulados sobre as dificuldades de aprendizagem dos filhos no contexto escolar, de onde emergiram cinco categorias de análise, algumas delas mais relacionadas com fatores envolvidos nas dificuldades dos filhos: a relação da família, o envolvimento parental na escola, o processo inclusivo na escola e outras decorrente das dificuldades de aprendizagem. Essas categorias revelam uma dinâmica entre o contexto familiar e o escolar em que estão inseridos. Dessa forma, esta pesquisa contribuiu para a troca de experiências auxiliando o filho no processo de aprendizagem, envolvendo os cuidados parentais. Com esse objetivo, este trabalho propôs a implantação da Sala de Recursos na escola como produto social proveniente dos seus resultados.

**Palavras chave:** Envolvimento parental. Dificuldades de Aprendizagem. Contexto Escolar.

## ABSTRACTO

Este estudio es una investigación cualitativa realizada en la Escuela de Educación Básica privadas Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, con las familias inclusivas de alumnos inclusivos matriculados en la enseñanza regular. El enfoque de la investigación tuvo como eje de reflexión el Envolvimiento Parental en el contexto escolar de los hijos. La idea de investigar las familias a través de sus relatos tuvo como aporte, en esta pesquisa, los estudios de Urie Bronfenbrenner. Para ello, se estableció el método cualitativo a través del Grupo Focal. Los principales instrumentos de pesquisa utilizados fueron la elaboración de una ficha demográfica, guión y diario de campo, siendo el análisis de los datos desarrollados a través de la metodología de Análisis de contenido. Los enlaces de configuración de la pesquisa fueron articulados sobre las dificultades de aprendizaje de los hijos en el contexto de la escuela, de donde surgió cinco categorías de análisis: algunos de ellos más relacionados con factores que intervienen en las dificultades de los hijos, la relación familiar, la participación parental en la Escuela, el proceso inclusivo en la escuela y otro resultado de dificultades de aprendizaje. Esas categorías revelan una dinámica entre el contexto familiar y escolar que se insertan. Por lo tanto, esta investigación ha contribuido al intercambio de experiencia ayudando al hijo en el proceso de aprendizaje, envolviendo los cuidados parentales. Para ello, esta investigación propuso la implantación de la Sala de Recursos en la Escuela como un producto social a partir de los resultados de este trabajo.

**Palabras clave:** Envolvimiento Parental. Dificultades de aprendizaje. Contexto Escolar.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Envolvimento Parental: relação familiar .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie     Bronfenbrenner .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 Interações Familiares .....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 Estilos Parentais .....</b>	<b>19</b>
<b>2.5 Contexto Escolar .....</b>	<b>20</b>
2.5.1 Dificuldades de aprendizagem .....	20
2.5.2 Educação Inclusiva .....	26
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Delineamento .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Participantes .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Instrumentos .....</b>	<b>33</b>
<b>3.4 Análise dos dados .....</b>	<b>33</b>
<b>3.5 Procedimentos Éticos .....</b>	<b>34</b>
<b>3.6 Procedimentos .....</b>	<b>34</b>
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Fatores envolvidos nas dificuldades .....</b>	<b>38</b>
<b>4.2 Relação da família .....</b>	<b>39</b>
<b>4.3 Envolvimento parental na escola.....</b>	<b>40</b>
<b>4.4 Processo inclusivo na Escola .....</b>	<b>42</b>

<b>4.5 Dificuldades de Aprendizagem .....</b>	<b>44</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>6 PRODUTO SOCIAL – IMPLANTAÇÃO DE SALA DE RECURSOS.....</b>	<b>49</b>
<b>6.1 SALA DE RECURSOS .....</b>	<b>49</b>
<b>6.2 OBJETIVO GERAL .....</b>	<b>49</b>
<b>6.3 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>49</b>
<b>6.4 PROCEDIMENTO.....</b>	<b>50</b>
<b>6.5 CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL.....</b>	<b>50</b>
6.5.1 Quanto à carga horária .....	51
6.5.2 Quanto aos recursos materiais .....	51
6.5.3 Quanto ao número de alunos .....	51
6.5.4 Quanto ao cronograma de atendimento.....	51
<b>6 6 MATERIAIS E RECURSOS .....</b>	<b>51</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE B – FICHA DEMOGRÁFICA .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE DISCUSSÃO .....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO .....</b>	<b>63</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Falar de envolvimento parental, no contexto escolar de alunos inclusivos no ensino regular, é reiterar as marcas psíquicas que o contexto parental imprime como as primeiras aprendizagens na vida do aluno.

Sabe-se que a família é um dos principais agentes educativos, que apresenta papel ativo na educação. Os alunos cujos pais são mais atentos e mais presentes na vida escolar dos filhos e das suas rotinas diárias tendem a apresentar rendimentos mais elevados. Isso se dá pela organização e estrutura de apoio aliada pela comunicação entre pais e filhos. A participação no desenvolvimento do filho deverá ser praticada com qualidade, em interação com outros agentes educativos para que possam, da mesma maneira, contribuir para esse processo educativo.

Se a família é a primeira instituição com quem a criança tem contato, a escola pode ser a segunda e recebe a responsabilidade de desenvolver integralmente as crianças. Percebe-se que o núcleo familiar passa por algumas mudanças de acordo com a época em que predominam modelos de famílias. Entretanto, é fundamental que nesse contexto familiar apareçam aspectos essenciais para o bem-estar. A família é o espaço de afetividade e segurança, em contrapartida, é um lugar de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até mesmo de violência. Por isso, é importante conhecer os alunos e suas respectivas famílias para que ocorra um trabalho educativo, sendo fundamental a participação destas na escola.

O ingresso das crianças no ensino regular é um processo que permite ao aluno adquirir habilidades e capacitações para desenvolver suas atividades cotidianas. A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. O termo *inclusão* é recente e teve sua origem na expressão inglesa *full inclusion*, que pode ser traduzida por “inclusão total” ou “inclusão integral” (BRASIL, 1998). De forma dinâmica, a escola propõe projeto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos professores com ações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2007), ao

reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. 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 comunidade escolar para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A família e a escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objetivos e preocupações comuns no que concerne aos seus educandos, sendo, por isso, complementares. Assim, é necessário que haja um diálogo entre pais e escola para que possam ser assumidos efeitos positivos na dinâmica escolar, isto é, para favorecer a aprendizagem e a interação dos seus educandos.

A discussão sobre o envolvimento parental no contexto escolar não é recente. Há décadas que se vem refletindo sobre como envolver a família e torná-la parte do processo. A aproximação trata-se de uma tarefa difícil, em função das inseguranças, incertezas, medos e limitações sobre o sonho do filho ideal e o desafio do filho real.

Estabelecer uma parceria entre escola e família pressupõe a compreensão de que o ato de aprender é individual dentro de um ritmo e tempo próprio. Os estímulos, fatores internos e externos produzem uma forma muito especial de aprender.

A revisão de literatura, realizada para esta pesquisa, indica que um dos aspectos mais investigados dentre aqueles que se dedicam a conhecer o princípio das dificuldades escolares na aprendizagem é a maneira como se estabelece o envolvimento parental. Nas diversas formas em que ocorre o envolvimento familiar, o contexto ambiental é o agente e consequência do desenvolvimento humano.

As reflexões conduzidas pelos autores contemporâneos e clássicos aludidos nesta pesquisa faz saber como proporcionar o desenvolvimento cognitivo do aluno no contexto escolar, envolvendo a família para que possibilite apoio num conjunto de ações entre escola e família.

Os pressupostos contidos na linha de pesquisa Educação e Promoção em Saúde busca produzir conhecimentos teórico-práticos no desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica de Bronfrenbrenner, visando à importância do papel da família na intervenção educativa do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o envolvimento da família dos alunos inclusivos no processo de aprendizagem. Dentro dessa intenção, buscou-se entender o papel da família na intervenção educativa e de que forma os aspectos observados podem auxiliar os pais e a escola na prevenção de fatores que interferem na aprendizagem do filho.

Esta dissertação trabalha com enfoque qualitativo, com ênfase na utilização do grupo focal com a participação de seis famílias, cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem e estão inseridos no ensino regular de uma escola privada do município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

Além disso, esta pesquisa conta com uma ampla investigação de literatura nas bases de dados do LUME, SCIELO e dissertações da CAPES em que se buscou analisar autores e estudos com o tema proposto, contribuindo para a discussão dos aspectos percebidos no campo de trabalho.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### ***2.1 Envolvimento Parental: relação familiar***

Revisando a literatura sobre a temática, encontramos um espectro de autores que relatam que a aprendizagem é um processo individual, porque cada um tem um jeito de apropriar-se do conhecimento, desencadeado pelas explorações das situações vivenciadas. Isso acontece desde o nascimento e se estende por toda a vida, portanto, é possível afirmar que a aprendizagem envolve pensamento, afeto, linguagem e ação (ORSI, 2003). Esses processos acontecem naturalmente em torno das relações mais próximas, e a família tem um papel indispensável nesse processo, pois é o alicerce do desenvolvimento da criança. Apesar da existência do debate da sua composição, ela permanece como elemento-chave na vida do desenvolvimento da criança.

A estruturação da família está intimamente vinculada ao momento histórico que atravessa a sociedade, uma vez que os diferentes tipos de composição familiar são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas (PRATTA; SANTOS, 2007). Nesse sentido, para se abordar a família hoje, é preciso considerar a estrutura familiar e o desempenho dos papéis parentais. Sarti (2004) aborda a temática família como uma realidade simbólica, que ordena e organiza formas de pensar e viver. A família convive e se constitui como um ambiente condicionado por elementos físicos, biológicos, econômicos, sociais, simbólicos e culturais. Diante da diversidade de formas de ser e estar em família, compreende-se esse ambiente como uma representação social, que expressa valores e significados a partir das relações de reciprocidade que se desenvolvem entre pessoas nos seus ambientes. Essas relações implicam processos e transformações do meio natural construído, um ambiente elaborado simbolicamente.

Há múltiplas definições caracterizadoras da família, destacando a de SANTOS (2009), pois afirma que a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade. Para Glat (2009), a família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence, em que as suas fronteiras individuais são fluidas, num espaço privilegiado de construção social da realidade, através das relações entre os seus membros, e que o cotidiano recebe significado individualizado, afetando diretamente a todos.

Para Minuchin (1990), a família é um grupo estruturado, onde a mudança em um membro afeta todos os outros. A família elabora com o tempo suas pautas de interação, através de regras de funcionamento que, ao se repetirem, formam os padrões transicionais e, conseqüentemente, sua estrutura. Como essas regras, muitas vezes, não são explícitas, acabam acontecendo expectativas por parte das pessoas, influenciando comportamentos no sistema familiar. Quando ocorre algum desequilíbrio do sistema, porque algum membro rompeu com o estabelecido, aparecem conflitos de lealdade, despertando culpa em quem afetou a homeostase (equilíbrio familiar).

Cada estágio que a família desenvolve traz novas exigências, forçando os membros da família a se acomodarem às novas necessidades, na medida em que eles crescem ou envelhecem e as circunstâncias mudam. Já que as famílias são conservadoras, insistem em manter o familiar. (MINUCHIN, 1990)

Carter e McGoldrick (1995) interagem com a etnicidade e o ciclo de vida familiar. Quando os estresses ou as transições culturais interagem com as transições de ciclo de vida, os problemas inerentes a toda mudança são compostos. Os padrões étnicos se movem ao longo do ciclo de vida. A etnicidade padroniza nosso pensamento, sentimento e comportamento, de maneira sutil, fora da nossa concepção consciente, desempenhando um papel importante ao determinar a vida social, cultural e emocional.

No ciclo de vida familiar, ocorrem algumas mudanças que requerem uma cuidadosa reconsideração de nossas suposições acerca da normalidade da noção de “família” e de quem é a responsável por sua manutenção. De acordo com Carter e

McGoldrick (1995), a perspectiva rígida das ideias psicológicas no ciclo de vida normal pode ter um efeito prejudicial, na tentativa de um ansioso autoescrutínio que venha gerar medo de que qualquer desvio das normas seja patológico. O contraponto é superenfatizar a primazia do admirável mundo novo enfrentado a cada nova geração, criando um senso de descontinuidade histórica ao desvalorizar o papel da paternidade e excluir o significado da relação afetiva entre as gerações. A perspectiva do ciclo de vida familiar vê os sintomas e as disfunções em relação ao funcionamento no decurso do tempo. Família é mais do que a soma das partes. O ciclo de vida individual acontece dentro do ciclo familiar, que é o contexto primário do desenvolvimento humano. Isso se torna fundamental para o entendimento dos problemas emocionais que as pessoas desenvolvem, na medida em que se movimentam juntas através da vida. É importante compreender o ciclo de vida familiar em relação aos estágios, às mudanças e, também, à perspectiva dos especialistas que auxiliam as famílias que saíram do percurso desenvolvimental.

A partir da perspectiva da teoria familiar sistêmica, o principal é compreender o funcionamento das famílias. Alguns teóricos afirmam que o processo desenvolvimental familiar move-se através do tempo, e essa transição passa por estágios. Carter e McGoldrick, conforme citado, desenvolveram a noção de ciclo de vida da família, dividindo-o em seis estágios, cada qual com determinados desafios e tarefas desenvolvimentais: 1) Saindo de casa: jovens solteiros. O desafio dessa etapa é aceitar a responsabilidade emocional e financeira pelo eu. 2) O novo casal: formar o casal marital, ganhando em pertencimento e compartilhando a intimidade. 3) Família com filhos pequenos: aceitar novos membros, passagem do casal marital ao parental, adequar-se às mudanças. 4) Família com adolescentes: desafio é aumentar a flexibilidade das fronteiras para incluir a independência dos filhos e fragilidade dos avós. 5) Lançando os filhos - ninho vazio: a tarefa principal é renegociar o sistema conjugal como díade, aceitar várias saídas e entradas no sistema familiar. 6) Famílias no estágio tardio da vida: aceitar a mudança dos papéis geracionais, manter os próprios interesses, lidar com perdas.

De modo geral, em nossa sociedade, a passagem da primeira etapa (jovens solteiros) para a segunda (o novo casal) tende a ser demarcada por um ritual de

casamento, comumente um casamento civil e/ou religioso. Já a transição para a terceira fase (famílias com filhos pequenos) é demarcada pela gravidez, planejada ou não, do primeiro filho de um casal.

Sobre isso, Kortmann (2006) postula que as relações estabelecidas no ambiente em que pertence, passam a ser entendidas de uma forma não linear, em que os mesmos afetam e são afetados profundamente.

As ideias centrais dessa teoria são as de que o todo é considerado maior que a soma de suas partes; cada parte só pode ser entendida no contexto todo; uma mudança em qualquer uma das partes afeta todas as outras partes e o todo se regula através de uma série de correntes de feedback que são classificados como circuitos cibernéticos. A informação viaja para frente e para trás nessas correntes de feedback a fim de fornecer estabilidade e homeostase ao sistema. As partes estão constantemente mudando a fim de manter o sistema balanceado. (KORTMANN, 2006)

Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento humano não é um processo descontextualizado. O ambiente da família, o contexto social, cultural, histórico, político e econômico no qual a família está inserida são vitais para o processo. A compreensão desse desenvolvimento passa a depender das interações vivenciadas.

Reis (2008) chamou atenção na base da constituição da família. Na maioria das vezes, são os laços de consanguinidade que estão na sua origem, mas seja qual for essa origem, o que realmente interessa é que existam afetos e valores. Em sua pesquisa, valoriza que todo o elemento que compõe a família estabeleça entre si uma relação forte e verdadeira, permitindo um bom ambiente familiar.

## ***2.2 Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner***

O cuidado no ambiente familiar depende da humanização das relações entre pais e filhos e do cuidado que se apresenta nas relações sociais em geral. Conforme aponta Bronfenbrenner (1996), "o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente". Nesse sentido, a família contribui para o processo de humanização, possibilitando que

esses grupos possam refletir sobre suas práticas, aumentando a condição de superação das adversidades e promovendo o cuidado dos ambientes de vida.

Conceber o mundo ecologicamente significa abrir percepções para um mundo complexo, vivo, dinâmico e intenso. Nesse mundo, existem muitos vetores em constante interação, que contribuem incessantemente para o desenvolvimento psicológico. Buscar conhecimentos sobre a relação homem e ambiente é refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento saudável.

Assim, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979/1996) contribui para a percepção e pensamento de um mundo por meio de um referencial teórico definido, inicialmente, a partir da forma como a pessoa percebe e lida com o ambiente em que está inserido. Para ele, o meio ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas, encaixadas uma dentro da outra, representando os diferentes meios em que o indivíduo transita, de forma direta ou indireta. Esses ambientes atuam como sistemas de influência na construção das suas identidades. Os ambientes estão ligados, e a pessoa percebe os ambientes e também interage dentro deles.

A pessoa é uma entidade em crescimento e está se desenvolvendo constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes que habita. Para Bronfenbrenner (1979/1996), o meio ambiente não se limita a um único ambiente imediato, mas inclui a interconexão dos ambientes, que sofrem influências internas e externas, oriundas de meios mais amplos. Para Goldberg, Yunes e Freitas (2005) é relevante apontar, no conceito de meio ambiente, a visão sistêmica, em que todos os elementos envolvidos no contexto cotidiano do indivíduo em desenvolvimento são importantes. Muitas pesquisas nas áreas da Psicologia e da Educação foram realizadas fora do contexto, buscando reproduzir situações artificiais em laboratório. Para estudar o indivíduo em desenvolvimento, é preciso apreender seu contexto, suas atividades cotidianas e compreender suas percepções.

Na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner e Evans (2000), o desenvolvimento humano resulta de processos de interação recíproca entre o ambiente e as características da pessoa em

desenvolvimento. Garcia (2012) menciona que o ambiente é composto por contextos ecológicos, desde os mais proximais até os mais distais, situados no espaço e no tempo, social e historicamente determinados. Nesse sentido, o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto e compreendido na ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

O princípio traz ênfase para os processos proximais com as ligações entre os diferentes níveis constituídos pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente, o ser humano necessita da interação com objetos e símbolos no ambiente imediato. Os processos proximais são caracterizados por cinco aspectos:

- 1) para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
- 2) para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo;
- 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo;
- 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais;
- 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1999; NARVAZ & KOLLER, 2004, apud, GARCIA 2012).

A pessoa, de acordo com o modelo bioecológico de desenvolvimento, é constituída tanto por características determinadas biopsicologicamente quanto por características que foram construídas na interação com o ambiente. A família constitui-se pela interação de um grupo de pessoas, em que cada membro, com suas singularidades, pode contribuir para o desenvolvimento familiar.

O contexto é o terceiro construto proposto por Bronfenbrenner e compreende quatro níveis ambientais denominados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema é representado por contextos em que ocorrem interações face a face pela pessoa em desenvolvimento, os quais teriam como características a reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa); equilíbrio de poder (no qual quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas

capacidades e necessidades); e afetividade (que assinala o estabelecimento de sentimentos, preferencialmente positivos, no decorrer do processo), permitindo, em conjunto, vivências efetivas dessas relações também em um sentido fenomenológico. Destaca as estruturas ou relações interpessoais como contexto de desenvolvimento, o que indica que a presença de uma relação, em ambas as direções, estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade, que é formada no momento em que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra.

As díades podem assumir três formas funcionais diferentes no que se referem ao seu potencial para fomentar o crescimento psicológico.

A díade observacional ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro, e este percebe e reconhece que está sendo observado. Entretanto, a efetivação necessária para a aprendizagem do comportamento ocorre quando a pessoa que está sendo observada emite alguma resposta. Logo que isso acontece, ela facilmente evolui para uma forma didática mais ativa, uma díade de atividade conjunta que se refere à situação em que duas pessoas se percebem fazendo juntas alguma coisa. Já a díade primária, consiste naquela que, mesmo quando os dois membros não estão próximos, ainda continua existindo. Os dois membros são objetos de fortes sentimentos um para com o outro e aparecem sempre em seus pensamentos. Mesmo separados, um influencia o comportamento do outro.

O exossistema envolve os ambientes nos quais a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenha uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996).

O Tempo é o quarto componente do modelo bioecológico, que pode ser compreendido como desenvolvimento no sentido histórico e altera o curso do desenvolvimento humano, influenciando a dinâmica dos processos entre pessoa e ambiente. O tempo é analisado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como

dias e semanas, pois os efeitos cumulativos desses processos produzem resultados significativos no desenvolvimento. O macrotempo focaliza as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade geral e através das gerações, como esses podem afetar e ser afetados pelos processos de desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

### ***2.3 Interações Familiares***

O princípio da Educação Ambiental considera a importância das relações humanas e o meio em que se está inserido. O cuidar/educar não pode ser visto como uma obrigação moral, mas como uma atitude existencial que constitui o ser humano na relação com o outro significativo. O não cuidar é visto como algo desumano e inaceitável na sociedade. O cuidado no ambiente familiar depende da humanização das relações entre pais e filhos e do cuidado que se apresenta nas relações sociais em geral. Conforme aponta Bronfenbrenner (1996), "o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente". Nesse sentido, a família contribui para o processo de humanização, possibilitando que esses grupos possam refletir sobre suas práticas, aumentando a condição de superação das adversidades e promovendo o cuidado dos ambientes de vida.

### ***2.4 Estilos Parentais***

De acordo com Garcia (2012), na literatura sobre o exercício da parentalidade, aparecem duas dimensões que caracterizam as interações entre pais/adultos e filhos/crianças: as práticas educativas parentais (centrado no processo) e os estilos parentais (centrado na pessoa). As práticas educativas referem-se às estratégias contínuas e habituais utilizadas pelos pais e/ou responsáveis para atingir

determinados objetivos em relação à disciplina e formação do(a) filho(a) de acordo com o contexto e circunstâncias.

A Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979/ 1996) apresenta como proposta três dimensões nas relações entre pais e filhos: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade. A reciprocidade centrada no processo proximal que ocorre entre duas pessoas, o equilíbrio de poder ajudar a pessoa em desenvolvimento a aprender, a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem proporciona, de forma simultânea, o desenvolvimento cognitivo e social, pois as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais vivenciados pela pessoa em crescimento, numa variedade de ambientes ecológicos, ao longo da sua vida. A relação afetiva é estabelecida à medida que os participantes se envolvem em interação didática, possibilitando o desenvolvimento de sentimentos de uns para os outros.

Essas dimensões contribuem para o desenvolvimento dos membros do grupo familiar. O aumento da colaboração das crianças/adolescentes na negociação de decisões nos grupos familiares, relações afetivas, de reciprocidade e cooperação entre os membros familiares são fatores que demonstram uma busca do coletivo familiar pela autonomia e participação de todos no convívio em família.

Gonçalves (2010) faz uma observação importante sobre as várias atitudes de envolvimento parental, como verificar os trabalhos de casa, mostrar que tem expectativas elevadas para com os seus filhos ou o simples interesse na vida escolar. São atitudes possíveis de ser realizada pela família, independente do nível social, cultural ou econômico. Apenas precisam de que sejam demonstradas as atitudes corretas de executar as suas funções educativas.

## ***2.5 Contexto Escolar***

### **2.5.1 Dificuldades de aprendizagem**

O aprender se dá de forma dinâmica entre os alunos, apresentando-se como um processo de desenvolvimento na relação entre saber e aprender. Os mecanismos de

aprendizagem exigem ação, reflexão e a busca de respostas. Nessa relação, cabe analisarmos como os alunos reagem aos desafios e como faz, podendo oportunizar-se aos novos desafios.

Alguns alunos aprendem com mais facilidade do que outros; alguns apresentam dificuldades em áreas específicas, mesmo tendo inteligência acima da média; e outros apresentam fracasso escolar.

Mantoan (2013) postula que ensinar é marcar um encontro com o outro, provocando uma mudança de atitude diante do outro, simplesmente, porque o outro é essencial para nossa constituição profissional.

O registro das dificuldades de aprendizagem teve início com o aparecimento de casos no continente europeu de pessoas com lesões cerebrais adquiridas em contexto de guerra e acidentes vasculares cerebrais. Os cientistas procuram descobrir no cérebro humano a localização de funções sensoriais perceptivo-motoras e linguísticas, para tentar explicar a perda de certas capacidades. Além disso, tentam descrever as características de comportamentos, tais como adultos que perderam a capacidade de falar e de ler (HALLAHAN & MERCER, 2002; LERNER, 1989, 2000; WIEDERHOLT, 1974, citados por MARTINS, 2009).

Para Correia e Martins (2005), as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais.

De acordo com Ballone (2004), as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Percebe-se a importância de identificar e prevenir mais precocemente, de preferência quando o aluno ingressar na Escola.

Weiss (1992), citado por Rolfsen e Martinez (2008), afirma que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre na interação do indivíduo com seu meio, ou seja, a família, a escola e a sociedade.

O número crescente de fracasso escolar fez a educação dar mais atenção à necessidade de o indivíduo aprender. Tornou-se claro o anseio de, participando de um aprendizado formal, contemplar possibilidades de desenvolvimento e, dessa forma, assumir seu lugar na sociedade (ROTTA et al. 2006).

Sabe-se que a dificuldade para a aprendizagem passa antes pela própria aprendizagem. O ato de aprender proporciona modificações funcionais e condutivas, que dependem de cada indivíduo e o ambiente onde ele está inserido. O ambiente é responsável pelo aspecto afetivo e emocional da aprendizagem.

Segundo Rotta et al. (2006), o ato de aprender comunga com o ato de plasticidade cerebral, articulado por fatores intrínsecos, de base genética e fatores extrínsecos, a partir das vivências. No Sistema Nervoso Central, a integração e a organização complexa de funções sensitivo-sensorial são controladas pelo afeto e pela cognição. Assim, a dificuldade para a aprendizagem abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender.

Fatores relacionados com a escola, tais como condições físicas de sala de aula, condições pedagógicas e condição do corpo docente são favoráveis a um bom aproveitamento; porém, momentos críticos na área emocional ou neurológicos favorecem a dificuldade de aprender. Pain (1981), citado por Rubinstein (1996), considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender e que pode ser determinado por:

1. Fatores orgânicos: relacionados a aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central.
2. Fatores específicos: relacionados a dificuldades específicas do indivíduo, as quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, entre outros.
3. Fatores psicógenos: é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar problemas para aprender.
4. Fatores ambientais: relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

Conforme ilustra a pesquisa de Vilar (2010), em décadas passadas, a expressão “dificuldade de aprendizagem” competia com o conceito “transtorno de aprendizagem”. Com o decorrer do tempo, as dificuldades de aprendizagem passaram a constituir um fenômeno social, sendo fundados grupos específicos e associações que enfatizaram as questões de leitura, as quais caracterizavam, nessa época, das deficiências na aprendizagem.

Ohlweiler (2006) afirma que os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como a leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento. Variados enfoques estatísticos podem ser usados para estabelecer os déficits no processamento cognitivo. Os Transtornos da Aprendizagem podem persistir até a vida adulta (DSM- 5).

Atualmente, a descrição dos transtornos da aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico de doença: CID e DSM – 5. A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID - foi elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com apoio de clínicos e pesquisadores de cerca de 50 países e concluída em 1992.

O Manual Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) foi organizado pela Associação de Psiquiatria Americana, com a colaboração de cerca de 60 organizadores mundiais e publicado em 1994 (ROTTA et al. 2006). Os elaboradores da CID e do DSM trabalharam em estreita colaboração para coordenarem seus esforços, resultando em auxílio mútuo. A CID consiste em um sistema oficial de codificação e outros documentos e instrumentos clínicos e de pesquisas.

O DSM-5 é uma classificação categórica que divide os transtornos em tipos, com base em critérios com características definitórias. A designação de categorias é o método tradicional de organização e transmissão de informações na vida cotidiana na área da saúde.

Araújo e Lutofo (2014) esclarecem que a aplicação de métodos de classificação tem utilidades distintas de acordo com o foco que se dá ao objeto estudado podendo servir à aplicação clínica, científica ou estatística. Independente da ciência, é fundamental que se tenha clareza sobre o tipo de informação que se

pode obter com cada ferramenta, fugindo assim da formulação de juízos distorcidos. Em uma visão mais ampla, é possível aceitar que, apesar das muitas limitações, o uso do DSM-5 permite obter informações importantes sobre indivíduos diagnosticados com determinado transtorno mental. É possível inferir que pacientes com o mesmo transtorno, dividindo traços semelhantes, possam apresentar comportamentos semelhantes.

Também muitas conceituações perpassaram pela ampliação dos conceitos que abarcaram as Dificuldades de Aprendizagem.

Os Distúrbios de Aprendizagem são reconhecidos, por profissionais da área da saúde, como desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central, dificultando significativamente a aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

Tanto Fonseca (1995) como Ciasca (2003) entendem que os distúrbios estão associados a um grupo de dificuldades específicas, caracterizadas por uma disfunção neurológica que impede o indivíduo de aprender.

Conforme Tuleski e Eidt (2007), distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que está relacionado a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático.

Nutti (2002) explica que, de acordo com a definição estabelecida em 1981 pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities* (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), nos Estados Unidos da América,

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (COLLARES; MOYSÉS, 1993)

O *National Joint Committee for Learning Disabilities* é considerado, nos Estados Unidos da América, como o órgão competente para normatizar os assuntos referentes aos distúrbios de aprendizagem.

Importante destacar que, ao referir-se a distúrbio de aprendizagem, ter ciência de que essa é uma condição vitalícia e que a repercussão do distúrbio nas relações sociais, emocionais e educacionais e na ocupação funcional da pessoa pode ser significativa, dependendo do meio que o cerca.

Hoje os processos de ensino e aprendizagem, em todas as suas especificidades, assim como os aspectos que podem dificultar ou impedir a condição do aprender, são estudados e pesquisados (STOBAUS e MOSQUEIRA, 2006; FONSECA, 1995; FERNÁNDEZ, 1991; PAÍN, 1985; BOSSA, 2000), para quem atua na promoção da Saúde e Educação.

Siqueira e Gurgel-Gianetti (2011) também corroboram a temática, esclarecendo “dificuldade” e “transtorno de aprendizagem”. Dificuldade relaciona-se com problemas de origem pedagógica, não havendo qualquer envolvimento orgânico. Enquanto transtorno de aprendizagem relaciona-se com problemas na aquisição e no desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender, ou seja, são funções intrínsecas ao indivíduo.

Ao entender essa ideia, compreende-se que, entre as causas de dificuldade da aprendizagem, há fatores de inadequação pedagógica e fatores ambientais que também são consideradas condições internas e externas, que estão em jogo na aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Paín (1992) traz a noção de não aprendizagem como um processo diferente da aprendizagem, revelando em suas pesquisas a atenção singular que deveremos apropriar para cada um (não somos iguais), alertando-nos da importância do nosso olhar na historicidade descrita nas dimensões: a biológica, a cognitiva e a social. Nesse sentido, a aprendizagem se dá da seguinte forma:

É o sujeito aprendendo que pertence a um grupo social particular passível de ser definido estruturalmente por meio do materialismo dialético, com um equipamento mental geneticamente determinado e cumprindo uma continuidade biológica funcional. (PAÍN, 1992)

No contexto escolar, as dificuldades de aprendizagem se categorizam com ritmos e com formas de aprender diferentes. Os alunos configuram diferentes realidades, das mais simples às mais complexas, inseridos no contexto educativo.

### **2.5.2 Educação Inclusiva**

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar.

Gil (2005) analisa que educação inclusiva é propiciar a participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola, independentemente de suas características individuais, que contribuam para o desenvolvimento humano. A escola abre espaço à inclusão, ofertando aos alunos mudanças na organização pedagógica, valorizando as diferenças sem discriminá-las.

Pela natureza multifacetada das questões que envolvem a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, torna-se necessária a criação de anteparos jurídicos que proporcionem condições de desenvolvimento dos alunos. Serão expostos a seguir alguns dos principais documentos, leis e decretos que norteiam o processo de inclusão.

Em âmbito internacional, um dos principais documentos que tratam da inclusão é a Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, que diz respeito a princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais e foi, em Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação a UNESCO.

Além disso, pode-se citar a Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, a qual prevê, entre outros pontos, a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e a afirmação das mesmas liberdades fundamentais e dos mesmos direitos humanos das demais pessoas. Esse documento teve grande influência no âmbito da educação, exigindo uma reinterpretção e uma nova forma de vislumbrar a educação especial.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 5 de julho de 2001, reuniu representantes de várias partes do mundo, conclamando governos e comunidade em geral a se comprometerem com o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços para o benefício de todos.

Outro documento internacional de grande relevância é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que contou com a participação de 192 países membros da Organização das Nações Unidas, além de representantes da sociedade civil do mundo inteiro. Esse documento foi elaborado ao longo de quatro anos e assinado em 30 de março de 2007, tendo como principal objetivo a proteção dos direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, reconhecendo e garantindo seus direitos e proibindo a discriminação em todos os aspectos.

No Brasil, é preciso citar, em primeiro lugar, a Constituição de 1988, que prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O Artigo 208 estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. A partir disso, muitas leis que tratam da questão inclusiva começaram a surgir no Brasil.

Primeiramente, tem-se a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. O Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta esta mesma lei, dispondo sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência.

No âmbito educacional, pode-se citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que assegura aos alunos com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atender às suas necessidades. Posteriormente, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação, que estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica, enquanto que a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, definiu que as universidades devem prever, em sua organização curricular, a formação de professores voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda em termos de educação inclusiva, tem-se o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007.

O movimento pela inclusão abrange várias ações como culturais, pedagógicas, sociais e políticas, buscando o direito de todos os alunos a aprender, participar e estar juntos, sem nenhum tipo de exclusão. A educação inclusiva faz parte de um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, luta pela igualdade e avança em relação ao ideal de justiça nas circunstâncias que revelam exclusão dentro ou fora da instituição escolar.

Em primeiro lugar é preciso insistir no fato de que as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças. Elas não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e na reprodução de conteúdos curriculares (MANTOAN, 2006).

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. A partir desse conceito, terão de ser incluídas crianças com deficiência ou altas habilidades; crianças de rua ou aquelas que trabalham; crianças de populações remotas ou nômades; as provenientes de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O tempo de aprender é o tempo de cada aluno, ficando dispensáveis notas e conceitos, pois o que importa é o registro fiel do aproveitamento dos alunos. Professores e alunos se autoavaliam, acompanham e compartilham o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, monitorando, passo a passo.

A inclusão, tentando garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, trouxe através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] 34 identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/ SEED/ MEC, 2010).

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas às diferenças, há que se reverter o modo de pensar e de fazer Educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental e em outras etapas da Educação Básica. As propostas educacionais inclusivas rompem com as práticas escolares vigentes e apontam para a necessidade de o processo ensino–aprendizagem ser banhado na riqueza da subjetividade, nas diferenças e no dinamismo das transformações que ocorrem na vida, dentro e fora das escolas, quando entendemos que o conhecimento é produzido no caldo do cotidiano escolar e inventado no encontro dos saberes e dos fazeres dos que o constroem, com suas mãos e com suas mentes (MANTOAN, 2006).

Crianças tolhidas por dificuldade de aprendizagem, na maior parte das vezes, têm comprometimento em seu desempenho escolar. Sabe-se que nunca há uma única causa para o fracasso escolar, mas uma conjunção de fatores que interagem no desenvolvimento do aluno. Algumas famílias manifestam decepção pelos maus resultados e, quando são confrontadas com as eventuais necessidades educativas especiais do filho, dúvidas aparecem: Como contribuir para o desenvolvimento deste filho? O que fazer? Como educar?

Para Glat (2009), a situação exige da família um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social do filho. As estratégias a serem escolhidas para uma criança com necessidades especiais levam em consideração as características estruturais e funcionais de cada uma delas. Cada família, no seu contexto, apresenta diferentes percepções e entendimentos da realidade, assim como as expectativas e recursos são diferentes.

A Educação Inclusiva contribui para a nossa compreensão a partir da análise de diversos referenciais, que enfatizam o caráter multidimensional da inclusão. Passerino e Montardo (2007) ressaltam:

Considera-se inclusão, portanto, o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que, em alguma etapa de sua vida, encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade.

Paín (1992) afirma que, para o estabelecimento da aprendizagem, é necessário que se encontrem situações adequadas internas e externas. As primeiras estão relacionadas às condições do próprio, com sua integridade funcional cognitiva e outras estão relacionadas ao campo de estímulos. Reconhecendo a situação da aprendizagem dessa forma, entende-se que, a cada momento, a relação com o sujeito com dificuldades de aprendizagem poderá ser ajustada. Assumir tais características e exigências, não será compreendido se a família rejeitar o crescimento do filho, e a escola não souber administrar as dificuldades.

## **3 METODOLOGIA**

### ***3.1 Delineamento***

Para esta pesquisa, que se propõe a estudar o Envolvimento Parental no contexto escolar dos alunos inclusivos no ensino regular, foram estabelecidas estratégias de investigação de natureza qualitativa com base na técnica do grupo focal. Esse delineamento permite a compreensão dos aspectos subjetivos das relações entre os participantes, pois o grupo possui características em comum que o qualificam para a discussão da questão, que foi foco do trabalho na coleta do material discursivo.

Essa metodologia possibilita ao pesquisador entender que as implicações em torno do envolvimento parental no contexto escolar revestem-se de fatores infiltrados de significados, sentidos e percepções em torno das relações que os constitui. A escolha da investigação qualitativa favoreceu suporte para a investigação desses fenômenos, contribuindo, assim, para a maneira como os mesmos serão analisados. Nesse tipo de abordagem, a possibilidade de desvelar o mundo informal da vida cotidiana, a partir da abstração dos pensamentos, percepções e sentimentos das pessoas, compreendendo, dessa forma, como elas sentem o mundo, os fatos e as outras pessoas (GATTI, 2005). Estando os objetivos desta pesquisa caracterizados por elementos como subjetividade e simbolismo, acredita-se que as especificidades dessa abordagem favoreceram, em termos metodológicos, a compreensão mais próxima da realidade a ser estudada.

O grupo focal, também conhecido como intervenção e escuta de grupos (MORGAN, 1988), é uma técnica que prima pela interação entre os participantes, tendo como objetivo a produção de dados que, num contexto subjetivo, seriam menos acessíveis ao investigador. O movimento de ouvir-refletir-questionar/concordar-falar leva a respostas mais espontâneas dos participantes e a um alto nível de desenvolvimento no debate. A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas.

Na condução do grupo focal, é importante o pesquisador respeitar o princípio da não diretividade e, na discussão, deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Ele não deve se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo das narrativas, que emergem no grupo, é utilizada por procedimentos sistemáticos e objetivos.

Para os fins a que se propõe esta pesquisa, os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal (MORGAN 1988). O mesmo autor define o grupo focal como técnica que os dados são coletados por meio de interações grupais ao ser discutido um tópico sugerido pelo pesquisador. Assim, o uso da técnica possibilita o aprofundamento sobre o tema em estudo. O compromisso com o processo construtivo do discurso leva o pesquisador à observação de importantes aspectos relativos do Envolvimento Parental no processo dos participantes no grupo focal, significativos para a reflexão sobre a metodologia qualitativa. “A análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 1977)

Conforme descreve Minayo (1995), a intervenção da pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1995).

Nesse sentido, o método qualitativo pode ser definido como sendo aquilo que se aplica ao estudo das interpretações que é expresso e construído a partir da realidade de cada um. Quanto mais o pesquisador apropriar-se dos detalhes, melhor se torna a compreensão da experiência vivenciada dos participantes em interação.

Para os fins a que se propõe esta pesquisa, o grupo focal visa explorar e aprofundar a proposta do pesquisador, ampliando a unidade de estudo. A investigação se baseia em dados, precisando convergir em categorias (BARDIN, 1977), beneficiando a análise teórica dos dados.

### ***3.2 Participantes***

Participaram da pesquisa seis (06) famílias de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que estão devidamente matriculados no Ensino Fundamental em uma Escola Privada, no bairro central da cidade de Caxias do Sul. Essas famílias, na oportunidade do convite à participação na pesquisa, manifestaram desejo e disposição para tal. Os encontros foram realizados em uma sala específica para atendimento, com mobília e disposição de poltronas confortáveis.

### ***3.3 Instrumentos***

- a) Ficha demográfica (Apêndice B) com a finalidade de obter dados pessoais;
- b) Roteiro de Discussão (Apêndice C) elaborado como forma de orientar e estimular a discussão utilizada de forma flexível;
- c) Diário de campo (Apêndice D) onde foram registradas as observações das narrativas realizadas pelos participantes.

### ***3.4 Análise dos dados***

Foi realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das narrativas obtidas nos relatos que emergiram das discussões do grupo com a finalidade de levantar categorias para posterior discussão. A análise de conteúdo se define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto. Visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (BARDIN, 1977).

Ou seja, a análise das narrativas, enquanto concepção de ciência, constitui-se em uma prática que pretende ser neutra no plano do significado do texto, na tentativa de alcançar diretamente o que haveria por trás do que se diz. Segundo Bardin (1977), a função do moderador é facilitar o processo da discussão, procurando explorar a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para tanto, o moderador intervém somente ao introduzir novas questões, facilitar o processo e evitar que assuntos importantes sejam encerrados sem desfecho.

### ***3.5 Procedimentos Éticos***

O projeto desta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética do Centro Universitário La Salle/Canoas-RS – aprovado em 15/05/2015 - 39952114.7.0000.5307. Além disso, foi critério de inclusão a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa UNILASALLE.

O projeto desta pesquisa também passou pela aprovação do Exame de Qualificação do Curso de Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano.

### ***3.6 Procedimentos***

Foram convidadas a participar as famílias com filhos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que estão devidamente matriculados no Ensino Fundamental em uma Escola Privada, no bairro central da cidade de Caxias do Sul. A escolha das famílias foi indicada pela Coordenação Pedagógica em face da trajetória das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no decorrer

do ano letivo. Foi estabelecido contato com as famílias de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que necessitam compreender o conjunto de fatores que agem no cotidiano escolar, a partir das vivências e experiências dos filhos na escola.

Uma vez identificadas, entregou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual serão explicados os objetivos da pesquisa, os responsáveis e os direitos dos participantes. Foram realizados seis encontros. Os encontros foram agendados, respeitando as necessidades dos participantes, com duração de 45 a 50 minutos cada encontro.

De acordo com a ficha demográfica, os participantes dos encontros foram as mães dos alunos com exceção de uma participante que é avó – responsável direta pelo neto. A faixa etária das participantes variava entre 27 e 58 anos, com grau de escolarização do ensino fundamental incompleto. Todas as participantes são donas de casa. Quanto ao estado civil, três casadas, uma viúva e duas divorciadas. A renda familiar variou entre dois e quatro salários mínimos. Essas famílias receberam da escola uma bolsa de estudos de cinquenta por cento. Todas as participantes são naturais de Caxias do Sul. A idade das crianças é de seis a oito anos.

A pesquisadora assumiu o papel de moderadora no grupo focal. No primeiro encontro, foram lembrados os objetivos do estudo, tomando-se cuidado de fornecer informações sobre o tema a ser discutido, porque segundo Gatti (2005), os participantes não podem ingressar no grupo com ideias pré-formadas sobre o assunto em pesquisa. Posteriormente, foram explicadas as regras que, segundo Gondim (2003), devem ser seguidas em grupo focal, a saber, apenas uma pessoa por vez, discussões paralelas devem ser evitadas, ninguém domina a discussão, todos têm direito de falar o que pensam. Foi esclarecido que todos poderiam expor suas opiniões e ideias, e não haveria certo ou errado.

Também foi explicado como seria o papel da moderadora do grupo, para que os participantes não se comportassem como se estivessem respondendo a questões à moderadora, e sim, num momento de troca efetiva com o grupo (GATTI, 2005).

A partir dessas combinações, foram encorajados a compartilhar ideias entre si e percepções comuns e adversas, com o objetivo de levantamento de possíveis

fatores relacionados ao assunto da pesquisa, de forma colaborativa. O roteiro de discussão foi apresentado pelo pesquisador no início de cada encontro.

Foi solicitado a cada participante que descrevesse verbalmente e citasse exemplos vivenciados pela família durante os momentos de dedicação com o filho na realização das atividades escolares de casa. A partir disso, os participantes ficaram atentos às falas de cada um com muito respeito, conforme combinado.

Posterior a cada encontro, as gravações e as falas foram transcritas. As transcrições foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e a pesquisadora elaborou uma síntese, tomando por base o conjunto das verbalizações dos familiares e as gravações.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por intermédio da metodologia apresentada nesta pesquisa, fundamentalmente pela análise dos dados - observações, narrativas e discursos – levantados em face dos temas apresentados pela moderadora e emergidos nos encontros, foram estabelecidas cinco (5) categorias de resultados que se relacionam com o tema proposto. Nesse contexto, emergiu uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, que foram discutidos pelos participantes no contexto de interação criado, permitindo a captação de significados.

No desenvolvimento de cada encontro, foi constatado o clima de respeito, de acolhimento e com boa receptividade. Esses foram alguns dos principais aspectos na convivência do grupo. A técnica escolhida foi essencial para criar um espaço de significados, emoções e percepções acerca do tema, no cotidiano dos participantes.

Nos encontros realizados com as famílias dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, previstos por esta pesquisa, foi possível elencar e estruturar as seguintes categorias: 1) fatores envolvidos nas dificuldades; 2) relação da família; 3) envolvimento parental na escola; 4) processo inclusivo na escola; e 5) dificuldades de aprendizagem.

Para a determinação da nomenclatura dessas categorias, foram avaliadas as narrativas, observações do pesquisador ao grupo e os discursos. Toda essa análise deu nome a essas categorias. As temáticas, estruturadas em categorias, emergiram das discussões realizadas, para que os participantes pudessem dar início às discussões dos aspectos que as mesmas acreditavam fazer parte das dificuldades de aprendizagem percebidas e dos cuidados parentais no cotidiano de suas vidas com os filhos.

Percebe-se que essas categorias compõem uma dinâmica entre o contexto escolar e o contexto ambiental em que estão inseridas, podendo beneficiar as famílias, por meio da troca que experiências, no auxílio aos filhos naquilo que é pertinente ao processo de aprendizagem, envolvendo os cuidados parentais.

Tal análise tem como atributo provocar a reflexão teórico-prática sobre a experiência tida no grupo e fundamentar novas iniciativas para a escola e para a família na formação integral e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Gonçalves (2010) contribui afirmando que só existirá uma colaboração efetiva se existir uma relação de confiança.

#### **4.1 Fatores envolvidos nas dificuldades**

A aprendizagem pode ser definida como um processo que produz modificações, mais ou menos permanentes, permitindo uma melhor adaptação de cada um ao meio como resposta a uma solicitação interna e ou externa. Com a aprendizagem conceituada dessa maneira, pode-se dizer que dificuldades para aprendizagem são resultados de alguns fatores.

Paín (1981), citado por Rubinstein (1996), considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender e que pode ser determinado por fatores. O fator orgânico está relacionado ao aspecto do funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central. O fator específico de cada indivíduo se manifesta na área da linguagem ou na organização espacial e temporal. Outro fator seria psicógeno, relacionando o não aprender a uma diminuição das funções cognitivas e por fatores ambientais. Esses fatores também são apontados por Rotta et al. (2006), sendo resultados que envolvem a escola, a família e o próprio aluno. Assim, esses fatores ficam ilustrados nas seguintes falas: *“Quando chega em casa, sempre pergunto como foi a aula”*; *“Sempre está tudo bem e nunca meu filho tem temas”*; *“Diz que vai fazer só amanhã”*; *“Ah, comigo, minha filha diz que eu não sei ajudar”*; *“Eu chego tarde e não consigo ajudar mas olho a agenda se tem recado da professora”*; *“Não sei quem ajudar primeiro: ele ou o bebê de 3 meses que tenho”*; *“Nunca aceita minha ajuda, só brinca – tenho que pressionar para fazer logo os temas”*; *“Ele é muito revoltado por não ter o pai em casa”*; *“Mando o pai ajudar”*.

Sabe-se que as dificuldades relatadas pelas famílias podem ser assim chamadas de percurso (ROTTA et al. 2006), causadas por problemas e/ou fatores da escola, da família ou da criança. Nem sempre oferecem condições adequadas para que possa vir a aprender com sucesso, pois o meio tanto pode ser facilitador como inibidor. Os pais, por sua vez, acabam tornando-se descontentes com eles mesmos, buscando compreender no que possivelmente erraram na educação do filho. Isso ocorre, provavelmente, pelo medo de fracassarem; passam a ficar mais exigentes, contribuindo para que seu filho acabe por sentir-se incompetente diante de suas dificuldades. Aprofundando essa ideia, Chamat (2008) diz que a família, percebendo o fracasso de seu filho, por vezes acaba percebendo-se abalada, comprometendo ainda mais o vínculo entre pais e filho, interferindo no vínculo da criança com a construção do conhecimento, o que interfere negativamente na criatividade e na aprendizagem. As rupturas na vinculação familiar tendem a ocasionar bloqueios e rupturas com o processo de conhecimento. O afetivo e o cognitivo permanecem lado a lado, e toda e qualquer quebra na vinculação afetiva acarretará prejuízos.

Algumas dificuldades de aprendizagem de ordem pedagógica são incompatíveis com sua capacidade cognitiva, não apresentando problemas auditivos, visuais, sensoriais ou psicológicos importantes, os quais possam explicar tais dificuldades. Porém, as dificuldades de aprendizagem também podem ser oriundas de outras patologias, como no caso das disfunções sensoriais, das doenças crônicas, dos transtornos psiquiátricos e das doenças neurológicas.

Assim, percebe-se que a estabilização dos sintomas faz parte das dinâmicas parentais e pode ser complementada em apoio como a desta pesquisa.

## ***4.2 Relação da família***

As alterações diante do processo de maternidade apresentam várias consequências. A qualidade no relacionamento familiar foi apontada na discussão, como visto anteriormente, algumas vezes sentem-se abandonadas pelo destino que a vida lhes proporcionou.

Tais aspectos podem ser percebidos através dos seguintes relatos: *“Se eu conto em casa sobre o que a professora falou, a briga está feita.”*; *“Às vezes eu tento resolver porque junto com o pai vai acabar em discussão.”*; *“Porque é tão difícil de ser a gente mesmo perante as outras famílias?”*; *“Quando saímos com os amigos todos pedem como o filho está na escola.”*; *“Às vezes penso em mudar de escola ou até de cidade.”*; *“ Como é difícil aceitar que a filha tem dificuldades.”*

Como consequência das mudanças, os costumes do casamento tornaram-se uma experiência cuja expectativa se pauta na gama de frustrações pela incapacidade humana de estabelecer vínculos, conforme afirma Bittencourt (2012). Mesmo que os autores tenham apresentando as proposições teóricas que permeiam a abordagem bioecológica de desenvolvimento humano, a interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade. O ambiente também exerce influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de mútua interação (Bronfenbrenner, 1979/1996). Toda qualidade de uma pessoa está intrinsecamente inserida, encontrando significado e plena expressão em um determinado ambiente. Dele também fazem parte elementos físicos dos arredores, localização geográfica, objetos ou situações inesperadas, e todos os outros aspectos que possam caracterizar a família em sua singularidade. Bronfenbrenner referiu-se a uma análise do contexto em que vivem as famílias, partiu-se em primeiro lugar para a compreensão do microsistema, que se configura nas casas das famílias, constituído, por exemplo, por pessoas que circulam pela casa, conflitos, cuidados entre membros, punições e brincadeiras existentes nessas interações.

A interação implica constante troca com os outros e provoca alterações de ambas as partes. A reciprocidade estimula e mobiliza os filhos a se engajarem nas atividades escolares e a preservar padrões de interação da família com a escola. Na prática das famílias, o cuidar é um veículo determinante para que se estabeleçam os processos proximais.

### **4.3 Envolvimento parental na escola**

A presença dos pais na escola ainda não é uma prática frequente, sendo mantidos padrões tradicionais de relacionamento entre a família e a escola. A família está mais centrada no resultado do desempenho escolar do filho. Entender o desenvolvimento do processo é mais significativo que o próprio resultado em si. O distanciamento dos pais do espaço escolar deve-se a diferentes fatores: a cultura da escola, inexistência de atividades que envolvem a família ou horários incompatíveis com os da família. Além disso, evidenciou-se a necessidade das famílias participarem de atividades que promovam a aprendizagem dos seus filhos.

Tais situações são evidenciadas nos seguintes relatos: *“A professora apresenta a dificuldade que nosso filho está enfrentando, ficamos cientes.”*; *“Preciso de ajuda em como devo ensinar.”*; *“Vai chegando o final do ano e vou percebendo que não vai conseguir avançar.”*; *“Às vezes, acabo fazendo os temas para não ver ele chorar.”*; *“Eu consigo entender a professora.”*; *“Só posso conversar com a professora pela agenda.”*; *“É muito difícil ver o filho dizer que não consegue aprender”*.

Apesar da constatação das dificuldades referidas acima, houve também relatos importantes que evidenciaram uma forte influência nos momentos em que os cuidados parentais efetivaram suas ações perante a prática do diálogo e a cooperação nas dificuldades do dia a dia.

Os relatos ilustram essas ações que provocam o fortalecimento parental: *“Conversando com ela percebi que cada vez que contava o que havia acontecido ela ia se acalmando e conseguia explicar como eu podia ajudar ele. Eu também consegui falar e ela ouvir. Acabamos fazendo tudo o que precisava. No final ela ainda disse que podia ser sempre assim.”*; *“Aos poucos consegui entender quanta coisa que guardava pra si”*.

Esses relatos mostram que a troca de experiência entre si, muitas vezes, sobre sua vida particular, promove uma relação segura com seus filhos e ajudariam a superar as dificuldades que os filhos enfrentam na escola, e também na relação parental.

Tais concepções vêm ao encontro da Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979/ 1996), quando se refere às dimensões nas relações entre

pais e filhos: a reciprocidade, o equilíbrio e a afetividade. A reciprocidade centrada no processo, o equilíbrio de poder ajudar a pessoa em desenvolvimento a aprender e a afetividade das relações. Essa aprendizagem proporciona, de forma simultânea, o desenvolvimento cognitivo e social, pois as relações caracterizam os fenômenos físicos e sociais vivenciados pela pessoa em crescimento. O desenvolvimento humano ocorre no contexto das relações familiares e é o resultado da interação dos sistemas de ambiente.

A intervenção parental aparece no contributo de cada adulto na função educativa, considerando as histórias de vida de cada um. As famílias desenvolvem determinados estilos interativos, maneiras de lidar com situações diárias. Assim como acreditam Kortmann (2006) e Bronfenbrenner (1996), as relações estabelecidas entre os pares no ambiente em que pertencem passam a ser a condição da base familiar organizada.

Conforme Reis (2008), a tarefa que a família é chamada a desempenhar exige a responsabilidade a todos os que convivem com a criança, desde os pais, irmãos mais velhos e outros familiares adultos que a rodeiam. Se a convivência familiar é fator fundamental para o desenvolvimento integral, o ambiente escolar contribui para a reflexão na formação de hábitos e no desenvolvimento de atitudes que preparam a criança para a aprendizagem.

#### **4.4 Processo inclusivo na Escola**

As discussões acerca das dificuldades de aprendizagem, na perspectiva inclusiva e do cotidiano das escolas, têm proporcionado algumas reflexões acerca da ampliação de estímulo para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo os relatos dos participantes, faz-se necessário um conjunto de condições organizadas em determinados ambientes. Elas destacaram a importância de a escola contribuir para o enfrentamento das dificuldades percebidas em seus filhos: *“Todos os dias vejo minha filha fazer os temas, sem saber qual o significado do que está no caderno.”*; *“Explico o que está sendo solicitado, mas a resposta é*

*sempre a mesma: a professora não explica assim.”; “Já cortei os jogos e o celular para dar mais tempo de estudar.”; “Compro livros para gostar mais de ler.”; “Mandei recado pela agenda: não fez o tema porque ele não sabia o que fazer.”*

Analisando as diversas realidades do contexto inclusivo, percebe-se que as narrativas apresentam aproximações evidenciadas na realização das atividades que promovem o envolvimento parental. Do mesmo modo, apresentam protagonismos em sua prática de apoio escolar aos filhos.

Carvalho (2012) ressalta que escolas inclusivas pressupõem a igualdade de oportunidades de aprender e participar, sendo que o aprender com autoria é componente indispensável no mundo das relações com o saber.

Sabe-se que a sala de aula constitui um terreno fértil de possibilidades, permitindo possibilidades de interações e ajuda mútua, no enfrentamento aos desafios educativos. As potencialidades educativas tendem a se tornar fortalecidas na organização das atividades a partir da formação de grupos, nos quais constitui um espaço relacional.

Uma das questões que, neste momento, parece assumida nas narrativas é que as dificuldades de aprendizagem devem ser atendidas de forma diferente em relação aos outros.

A identificação e a possibilidade de eliminação de barreiras para a aprendizagem, com uma nova gestão das ações pedagógicas, visam à integralidade que promove o desenvolvimento de adaptações curriculares. Toda prática pedagógica está vinculada ao currículo, sendo essa a forma que os conteúdos podem ser formalizados, na busca da qualidade da educação. No estudo de Silva, Nörnberg e Pacheco (2012), afirmam que realizar planejamentos individualizados é estratégia para facilitar, de forma prazerosa, a capacidade de aprender. Os autores ressaltam a importância da potência criadora no processo de desconstrução e construção das novas relações de ensino e aprendizagem. A importância do professor no ato educativo com ações voltadas aos alunos com dificuldades. Algumas famílias manifestam decepção pelos maus resultados, e, quando são confrontadas com as eventuais necessidades do filho, aparece a grande dúvida:

*“Como contribuir para o desenvolvimento deste filho?” “Não quero mais brigar para conseguir aprender.”*

Stobaus e Mosqueira (2006) explicitam muito bem a ideia de conflito: “o básico da vida é o conflito”. Os conflitos e as crises são momentos fundamentais para o crescimento da pessoa e em grupo, pois o importante não é uma educação personalizada, e sim voltada às necessidades individuais.

Na tentativa de garantir uma educação de qualidade para os alunos inclusos no ensino regular, trouxe por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional especializado (AEE), um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/ SEED/ MEC, 2010). O atendimento tem como missão identificar, planejar e efetuar recursos pedagógicos que facilitem a participação dos alunos.

A Declaração de Salamanca sustenta que a escola regular é o meio mais eficaz de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação de qualidade.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

(DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS DE SALAMANCA, 1994)

A constatação da dificuldade de aprendizagem durante do percurso escolar exige uma atenção específica e utilização de recurso diferentes, contribuindo para a promoção do processo inclusivo.

#### **4.5 Dificuldades de Aprendizagem**

Ao final das atividades realizadas com as famílias participantes desta pesquisa, com a análise dos conteúdos do grupo focal, é possível perceber que as discussões contribuíram para compreender as várias razões pelas quais o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem. Dentro dessa concepção, de acordo com os relatos das participantes, existe a ideia da importância dos cuidados que os pais desempenham na criança. Além disso, apresentam a ideia da necessidade de seus filhos que estão em desenvolvimento e no início da vida escolar. Também, o quanto deixaram para a escola a responsabilidade de ensinar. Ressaltaram, ainda, que as dificuldades dos filhos são constituídas, muitas vezes, pelo sistema familiar, onde não ocorre total integração. Sobre isso, há um relato das participantes: *“Percebi a dificuldade dele aprender a ler e escrever, mas toda vez eu falo para meu marido ele me repreende. No outro dia eu repeti a mesma atitude com a professora”*.

De acordo com Gonçalves (2010), as vivências familiares poderão favorecer ou não o desafio de vir a conhecer, possibilitando formas de aprender e estabelecer relações de sucesso ou fracasso no ambiente escolar.

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se de forma singular para cada aluno, mas acaba sendo um fenômeno plural. Cabe-nos pensar uma solução, emergindo processos que possam reestruturar sua capacidade cognitiva.

Rotta et al. (2006) apresenta dificuldades para aprendizagem como um fator genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de o aluno aprender. Ainda, explica alguns fatores envolvidos para aprendizagem: 1) fatores relacionados à escola; 2) fatores relacionados à família e 3) fatores relacionados ao aluno. Dentro desse contexto, compreende-se que, para atender um aluno com dificuldades, é necessária uma equipe multidisciplinar, para entender o aluno como um ser global e não de forma isolada. Essa conduta deve ser cada vez mais revisada, porque, em cada momento, o foco maior deve estar centrado nas principais dificuldades do aluno.

Como ilustração dessas ideias, uma das participantes referiu-se: *“O que estaria realmente dificultando a aprendizagem?”*

Quando um aluno apresenta baixo domínio no processo de aprendizagem na escola, as dificuldades de aprendizagem afetam o desempenho escolar. Fonseca e

Oliveira (2009) afirmam que, sem as funções cognitivas, podem surgir sérias dificuldades no processo de aprendizagem: não há assimilação do conhecimento; não há desenvolvimento das capacidades de reconhecimento; não há desenvolvimento de conceitos; não existe construção de ideias; não há nomeação e identificação de experiências; não existe desenvolvimento de processos de resolução de problema; não faz associação sobre o conteúdo trabalhado. Enfim, surgem desordens nos diferentes níveis da aprendizagem.

O olhar direcionado ao desenvolvimento das funções cognitivas – percepção, atenção e memória - caracteriza a intenção de diagnosticar e classificar as causas das dificuldades apresentadas, desconsiderando os fatores que envolvem a operacionalidade do aprender.

As dificuldades de aprendizagem elucidadas acima, vistas sob esse ponto de vista, estão baseadas em uma concepção médica. Algumas narrativas pedagógicas e educativas, na perspectiva inclusiva, trazem discussões sobre especificidades de alguns quadros ligados a características funcionais.

Montiel e Capovilla (2009) relatam que, na área da saúde, a investigação dessas características traça um panorama no que se refere ao diagnóstico de dificuldades específicas, permitindo verificar a funcionalidade dos aspectos cognitivos do aluno.

Canário (2005) e Binder e Michaelis (2006) referem que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escola revelam problemas na apreensão e processamento da compreensão de impressões sensoriais, dificuldade em reconhecer estruturas espaciais, limitando o próprio aluno a identificar as diferenças de orientação solicitadas pelo professor em sala de aula.

Os apontamentos dos participantes revelam a preocupação na melhoria do desempenho dos filhos na escola, a partir do envolvimento parental nas atividades escolares que caracterizam desenvolvimento integral do aluno. A Educação enaltece o ser humano e o constitui, criando estratégias caracterizadas pelo envolvimento da família e da escola e que são percebidas ao final do processo das narrativas dos participantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões referentes ao envolvimento parental, às dificuldades de aprendizagem, aos processos inclusivos têm sido assuntos de discussão nas entidades nacionais e internacionais, na esfera política e educacional. Desta forma o tema desta pesquisa, que está vinculada com o Mestrado Profissional em Saúde e Desenvolvimento Humano, na linha de pesquisa Educação e Promoção de Saúde, vinculado com as demandas atuais inseridos no contexto da Educação Inclusiva.

Assim, emergiram as categorias de resultados que apontam a importância do envolvimento parental como consequência das famílias participantes deste estudo. As temáticas abordadas no contexto escolar, alunos inclusivos no ensino regular, o fortalecimento do grupo, ilustraram os encontros dos participantes, do início ao final do processo. Nessa trajetória, conforme as narrativas dos familiares dos alunos inclusivos, percebemos a dificuldade dos pais e não dar conta de auxiliar os filhos na aprendizagem. Para tanto criou-se um grupo focal para atuar tanto na escuta quanto na orientação dos mesmos. Destes encontros afirmam ter havido crescimento e entendimento acerca de suas ações com relação aos filhos, juntamente com suas percepções relacionadas às dificuldades apresentadas pelos filhos na escola.

O ambiente familiar na abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, como mencionado por Garcia (2012), enquanto componente desta pesquisa, possibilitou compreender o desenvolvimento do contexto encorajado pelo pesquisador. A abordagem considera as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, metas e motivações. Para o Urie Bronfenbrenner (1977/1996), isso tem considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa. No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintas as características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. A pesquisadora colocou-se à disposição para perceber os movimentos e os processos comuns que determinavam a relação dos participantes, nutrindo ou rompendo a operação de trocas tanto de informações como de significados.

Essa forma de pesquisar permitiu a interação face a face, o bom contato visual e, ainda, a manutenção de distâncias iguais entre todos os participantes, estabelecendo aspectos positivos do grupo que foi a troca de realidades em que cada família convive. Com isso, retomo a reflexão realizada neste estudo sobre as dificuldades de aprendizagem que interligam o processo educacional e a realidade no ensino regular. As dificuldades apresentadas pelos participantes, certamente, ocupam uma inquietante problemática que se perpetua nas escolas. Podem ocorrer a partir de uma complexidade de fatores que são constituídas pelo sistema familiar, onde não ocorre total integração.

Na concepção da dinâmica inclusiva, devem ser consideradas as diferentes estruturas e tempos de aprendizagem como um processo natural, bem como a prática de apoio nas atividades deve ser pensada a partir de determinantes na construção e reconstrução do aprender. O processo de apoio pressupõe valores, conservação dos acordos, bom senso, estímulo e relação de igualdade na família. Isso vem corroborar a educação inclusiva e pode vir a se tornar fatores determinantes na construção de um novo contexto familiar e educativo, como foi apresentado nas narrativas nesta pesquisa.

A perspectiva referida na pesquisa permite afirmar que o resultado analisado contempla a linha de pesquisa Educação e Promoção de Saúde do Mestrado Profissional em Saúde e Desenvolvimento Humano do Centro Universitário La Salle – Canoas. Na medida em que emergiam do grupo novas práticas educativas, foram produzidas alternativas de melhoria na qualidade do envolvimento no ambiente familiar. Os resultados percebidos, com base nos objetivos da pesquisa, contribuíram para fortalecimento e desenvolvimento da relação familiar e da escola.

Assim, sem o objetivo de encerrar os encontros, mas de iniciar novas tentativas de ações para ser desenvolvida com efetividade, esta pesquisa propõe uma Sala de Recursos, sediada na escola onde foi desenvolvida a pesquisa, como resultado proveniente deste trabalho.

## **6 PRODUTO SOCIAL – Implantação de Sala de Recursos**

### **6.1 SALA DE RECURSOS**

Na Educação Básica, a Sala de Recursos se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constitui-se em um serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte de aprendizagem necessário para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, favorecendo o acesso ao conhecimento. A diferença deste trabalho será em contar com o envolvimento parental no contexto do alunos inclusivos no ensino regular. O atendimento constitui parte diversificada do currículo dos alunos, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns contando com a participação das famílias.

### **6.2 OBJETIVO GERAL**

- Desenvolver ações e estratégia de funcionamento e acompanhamento do processo inclusivo do aluno na escola.

### **6.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Atender semanalmente, em turno inverso, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para melhorar o seu desempenho em sala de aula.
- Atrelar a participação da família dos alunos nos encontros de orientação ao trabalho inclusivo, visando uma melhor adequação ao processo de aprendizagem do aluno com dificuldades de aprendizagem.

### **6.3 JUSTIFICATIVA**

O tema desta pesquisa, que está vinculada com o Mestrado Profissional em Saúde e Desenvolvimento Humano, na linha de pesquisa Educação e Promoção de Saúde, compôs uma rede ampla de entrecruzamentos formados a partir de

diferentes pontos de vista dos mais distintos atores ocupados nesse cenário – considerado importante para estudar, retomar e discutir ações sobre o tema. Este estudo se torna importante na medida em que o conhecimento teórico tem relação efetiva com a prática profissional, propondo ações organizadas de modo a implementar novas iniciativas para o processo de Educação. Frente a esta demanda se fez necessário a construção de um produto social que foi pensado em forma de um espaço de apoio aos familiares de alunos inclusivos dentro da Escola.

A escola é o meio mais favorável para a educação de todas as pessoas. Na riqueza do convívio com a diversidade é que há o verdadeiro crescimento. Tendo em vista a grande demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem e, a Constituição Federal de 1988, no o artigo 205 prevê o direito de todos à educação. No artigo 208, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, fundamentado na atenção à diversidade, exigindo mudanças estruturais. Já no Art. 206, diz que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

#### **6.4 PROCEDIMENTO**

Para participar na Sala de Recursos o aluno deverá:

- estar devidamente matriculado e frequentando a escola;
- ter sido submetido à avaliação psicoeducacional, realizada no contexto escolar e registrada em relatório próprio, contendo direcionamento pedagógico e indicação dos procedimentos adequados às dificuldades levantadas.

#### **6.5 CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL**

A Sala de Recursos na Educação Básica deverá, obrigatoriamente, estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico e Regimento da Escola. Funcionará

com características próprias em consonância com as necessidades específicas do aluno nela matriculado.

### **6.5.1 Quanto à carga horária**

Na Educação Básica, terá autorização para funcionamento de 20 (vinte) horas-aula semanais, sendo 10 horas-aula para efetivo trabalho pedagógico e 4 (quatro) horas-atividade para o trabalho do professor sem aluno, 6 horas para orientação aos familiares.

### **6.5.2 Quanto aos recursos materiais**

A Sala de Recursos será organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários. Destaca-se a necessidade da presença de jogos pedagógicos que valorizem os aspectos lúdicos, estimule a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos.

### **6.5.3 Quanto ao número de alunos**

O atendimento será individual.

### **6.5.4 Quanto ao cronograma de atendimento**

O horário de atendimento ao aluno, na Sala de Recursos, deverá ser em período contrário ao que este está matriculado.

## **6 6 MATERIAIS E RECURSOS**

Entre a grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na Sala de Recursos, destacam-se:

- jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e materiais pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores da Sala de Recursos e devem obedecer a critérios de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. São muito úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, ímãs, etc;
- jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros;
- mobiliários adaptados, tais como, mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das cadeiras.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatry Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO, F. N. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais** – o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. ISSN 1982-3541 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82. Disponível em <http://www.usp.br>. Acesso em 20 de outubro de 2015

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BALLONE, G. B.. **Dificuldades de Aprendizagem** (ou Escolares), 2004. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>, Acesso em: em 02 dez 2014.

BITTENCOURT, R. **Do amor socrático ao amor líquido** Doutor em Filosofia pelo PPGF-UFRJ. Professor do Curso de Comunicação Social da Faculdade CCAA. E-mail: renatonunesbittencourt@yahoo.com.br Revista Húmus - ISSN: 2236-4358 Set/Out/Nov/Dez. 2012. N° 6 [www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus](http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus). Acesso em 18 de agosto de 2015

BINDER, G. & MICHAELIS, R. **Perturbações no Desenvolvimento e na Aprendizagem**. Lisboa. Trilhos Editora. 2006

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados** (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. (Original publicado em 1979)

\_\_\_\_\_. & EVANS, G. **Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings**. Social Development. 2000.

\_\_\_\_\_. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.). Handbook of child psychology: v. 1. **Theoretical models of human development**, ed. 5. New York, John Wiley, 1998, pp. 993-1028

BRASIL. 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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: Portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial. Acesso em: em 02 dez 2014.

CANÁRIO, R. **A escola e as dificuldades de aprendizagem**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n. 21, p. 33-51, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf> Acesso em: 03 de setembro de 2014.

CARTER, B., & MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar – Uma estrutura para a terapia familiar**. (2ª ed., M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1995

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHAMAT, L. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Vetor; 2008

CIASCA, Sylvia M.. **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES**. nº 28, Campinas: Papyrus, 1993.

CORREIA, L. M. e MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. 2005. Disponível em [www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf). Acesso em 11 de julho de 2015.

DOCUMENTO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2014.

FONSECA, V. da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas: 1995.

FONSECA, V. & OLIVEIRA, J. **Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem - Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy**. Lisboa: Âncora Editora. 2009.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação Parental: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a educação ambiental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2012.

GIL, M. **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?** Marta Gil (coord), São Paulo, 2005. Realização USP. 167p. Disponível em: [http://saci.org.br/pub/livro\\_educ\\_incl/redesaci\\_educ\\_incl.html](http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html). Acesso em: 18 de dezembro de 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>> Acesso em 15 julho 2014.

GONÇALVES, E. P. D. **Envolvimento Parental nos trajectos Escolares dos filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas.** Dissertação de Mestrado em Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade. Universidade de Nova Lisboa. 2010. Disponível em [run.unl.pt/handle/10362/5695](http://run.unl.pt/handle/10362/5695). Acesso em 26 de setembro de 2015

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Ed. Líber Livro. Brasília, DF, 2005.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

GOLDBERG, L.G.; YUNES, M.A.M. & FREITAS, J.V. **O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano.** Psicologia em Estudo, Maringá. (2005).

KOLLER, Sílvia Helena (org). **Ecologia do desenvolvimento humano:** pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

KORTMANN, G.L. **Psicopedagogia:** Um entendimento sistêmico In: Portella e Franceschini. Família e Aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK editora. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_ **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, M. C. P. S. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Intervenção.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. 2009. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10976/1/TESE.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research.** London: Sage -Qualitative research methods, 16.1988.

MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). **Atualização em transtornos da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias e funcionamento**. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

NUTTI, Juliana Zantut. **Distúrbios, Transtornos, Dificuldades e Problemas de Aprendizagem**. In: Psicopedagogia Online. 2002. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp>. Acesso em: 01 setembro de 2014.

PRATTA, Elisângela Maria M.; SANTOS, Manoel Antonio. **Família e Adolescência: A Influência do Contexto Familiar no Desenvolvimento Psicológico de seus Membros**, 2007. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256. Acesso em: 19 de setembro 2014.

OHLWEILER, L. Transtornos da Aprendizagem: introdução. Em: N. T. Rotta (Org.). **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006

ORSI, Maria Julia Scicchitano. **Reflexos da contemporaneidade na aprendizagem escolar**. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1, 2003. Anais eletrônicos... 2003. Acesso em: 12 de dezembro 2014.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Mâdicas, 1992

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. **Inclusão Digital e Acessibilidade Digital: Interfaces e aproximações conceituais**. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho "Comunicação e Cibercultura", do XVI Encontro da Compós, na UTP, em Curitiba, PR, Jun, 2007. Disponível em: <[http://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/IDacess\\_compos\\_2007\\_vers%C3%A3o+final.pdf](http://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/IDacess_compos_2007_vers%C3%A3o+final.pdf)> Acesso em: 02/07/2014.

REIS, M. P. I. F. C. P. **Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Tese de Doutorado . Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Universidade de Málaga. 2008. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2238> Acesso em 23 de outubro de 2015

ROLFSEN, Andréia Bevilacqua & MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudopreliminar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, vol.18, no.39, p.175-188, 2008. ISSN 0103-863X.

ROTTA, N. T. et al. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, C. P. M. G. **As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Área da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Funchal, 2009

SARTI, Cynthia A. **A família como ordem simbólica**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>. Acesso em 6 de maio de 2014.

SECADI – MEC - **Legislação sobre inclusão**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123). Acesso em: 23 de março 2014.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. **Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica**. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012. Disponível em: Acesso em: 01 de fevereiro 2014.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño(org). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TULESKI, S. C. e EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia histórico-cultural**. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2014.

UNESCO. **Declaração De Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO. 1994

VILAR, C. E.C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade - Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem**. 2010. Universidade Técnica de Lisboa Disponível em <https://www.repository.utl.pt/>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar/** Maria Lucia Lemme. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 4. ed. Disponível em: [http://relatorio-de-estagio-clinico-supervisionado-em-psicopedagogia-institucional-e-clinica/113445/#\\_xzz3JGBuD2Lh](http://relatorio-de-estagio-clinico-supervisionado-em-psicopedagogia-institucional-e-clinica/113445/#_xzz3JGBuD2Lh). Acesso em: 05 de dez. de 2014.

ZILLMER, J. *et all.* **Modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner e inserção ecológica:** uma metodologia para investigar famílias rurais. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 03 de agosto de 2015

SAMPAIO; FREITAS(Orgs.).**Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. **Mau desempenho escolar: uma visão atual.** *Revista Associação Médica Brasileira*, n. 57, a. 1, 2011, p. 78-87. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>> Acesso em: 08/09/2014.

## APÊNDICE A - Termo de consentimento livre esclarecido

**Prezado(a) Sr(a)** \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa sobre o envolvimento dos pais no contexto escolar de seus filhos.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de fazer parte do estudo, assine ao final o documento, o qual se apresenta em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

**Título do projeto:** O envolvimento parental no contexto escolar dos sujeitos que apresentam dificuldades, transtornos e síndromes de aprendizagem.

**Responsável pela pesquisa:** Rejane Maria Eccel Petereit

O objetivo desta pesquisa será compreender o desenvolvimento da relação escola e família no processo de inclusão na escola regular, bem como o impacto da limitação cognitiva do aluno frente à família. Como procedimentos, serão selecionadas pela supervisora da escola as famílias que demonstrarem interesse em participar da pesquisa. Uma vez definida, serão repassados os nomes à pesquisadora que fará a acolhida e entregará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual explicará os objetivos. As informações coletadas serão utilizadas somente para fins científicos e, principalmente, para ajudá-los na compreensão do processo de aprendizagem perante as dificuldades do seu filho.

Por favor, leia com atenção as informações abaixo:

- Você será esclarecido sobre as dúvidas que possam surgir durante o grupo.
- As informações coletadas na pesquisa não serão vinculadas, a sua identidade permanecerá em anonimato e sigilo.
- Durante a sua participação na pesquisa, você receberá assistência da pesquisadora, caso precise conversar individualmente.
- A sua participação na pesquisa envolverá as seguintes fases:
  - Explicação de como se dará a pesquisa.

- Efetivação da assinatura do Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE).

- Encontros para o grupo focal uma vez por semana nas quintas-feiras das 19h às 20h30min, no período de maio a junho.

- Todos os encontros serão realizados na própria escola.

5- A sua participação na pesquisa será voluntária. Caso você não concorde com a forma de condução do grupo, você poderá interromper a qualquer momento sem sofrer discriminações por parte da escola.

( [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) )

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome e assinatura do (a) participante:

---

Nome e assinatura do responsável da pesquisa: Rejane Eccel Petereit

---

( [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) )

## APÊNDICE B – Ficha Demográfica

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O envolvimento parental no contexto escolar dos alunos inclusivos no ensino regular

Orientadora: Profª Draª Gilca Maria Lucena Kortmann

#### Ficha Sócio Demográfica

- Identificação
- Data de Preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015
- Nome: \_\_\_\_\_
- Endereço: \_\_\_\_\_
- Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_
- CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
- Telefone: \_\_\_\_\_
- Data de Nascimento: \_\_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_\_
- Naturalidade: \_\_\_\_\_
- Tempo de residência em Caxias do Sul: \_\_\_\_\_
- Estado civil: \_\_\_\_\_
- Escolaridade: \_\_\_\_\_
- Profissão: \_\_\_\_\_
- Número de pessoas residentes na sua casa: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C – Roteiro de Discussão**

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O envolvimento parental no contexto escolar dos alunos inclusivos no ensino regular

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Gilca Maria Lucena Kortmann

#### **Roteiro de Discussão**

- Rotina familiar com os filhos.
- Contribuições nas tarefas da escola que são realizadas em casa.
- Participação da família na escola.
- Apoio aos filhos nas dificuldades de aprendizagem na escola.
- Entendimento do processo inclusivo na escola.

