
As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I

The elementary school teacher's concept of mental impairment and learning disability

*Elena Etsuko Shirahige
Fernanda Keli Pereira
Stella Pedreira da Silva*

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo identificar entre os professores a conceituação acerca da deficiência mental (DM) e da dificuldade de aprendizagem (DA), de modo a verificar se eles discriminam um aluno com comprometimento intelectual em relação àquele que apresenta dificuldade de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa realizada com 24 professores da rede pública de ensino fundamental I, através da aplicação de um questionário. Fundamenta-se em diferentes definições da DM, que consideram fatores como o nível de desempenho medido por testes gerais de inteligência, as possibilidades educacionais e a adequação social. Já o transtorno de aprendizagem, de acordo com o manual de diagnóstico DSM-IV (1995), caracteriza-se por um comprometimento restrito a uma área específica do desenvolvimento acadêmico e não por um comprometimento geral do funcionamento intelectual. Os dados revelaram que os professores têm uma concepção difusa sobre deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem, e não as

*Recebido em: 9/9/2005
Aceito em: 15/8/2007*

distinguem claramente. Identificaram deficiência mental severa, no entanto, ao assinalarem os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem apresentados por deficientes mentais, projetaram os mesmos aspectos aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Os professores atribuíram comportamentos mais visíveis como dispersão, agressividade e apatia às duas populações, considerando-os relevantes. Concluiu-se que falta embasamento teórico entre os docentes, que reproduziram conceitos de senso comum, difusos e não claros.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência mental; dificuldade de aprendizagem; formação dos professores

ABSTRACT

This investigation aims to show the elementary school teacher's concept of mental impairment and learning disability in order to verify if they distinguish a student with mental impairment than one with learning disability. It is a research with 24 teachers of public school at Fundamental Level I, which data were obtained through a questionnaire. It was based on different definitions of mental impairment that take into consideration factors such as level of performance measured through regular tests of intelligence, as well as, educational capabilities and social adequateness. According to DSM-IV (1995) Manual of Diagnosis, learning disturbance is characterized by a restrictive mental cognitive ability related to a specific area of the learning development not to the general retardation of intellectual functioning. The data disclosed that the teachers show a diffuse conception of mental impairment and learning disability, not making distinction among them. They have identified severe mental disability. Meanwhile when they requested to point out different types of learning difficulties shown by students with mental impairment, they considered the same aspects as of the students with learning disability. The most visible behaviors such as dispersion, aggressiveness, apathy were point out in both population, what revealed they considered these aspects relevant. As conclusion there was a lack of theoretical background from these teachers that have presented diffuse and also not clear conception of common sense.

KEY WORDS: mental impairment; learning disability; teacher's formation

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as expressões educação inclusiva, inclusão, portadores de necessidades educacionais especiais tornaram-se freqüentes, engendrando estudos, debates e proposições quanto à adequação, às implicações e às conseqüências dessa medida. No entanto, em contatos informais com alguns professores de ensino fundamental, observava-se certo distanciamento dessa discussão calorosa, a que parecia não ter provocado alteração alguma em suas práticas pedagógicas.

Sabe-se, entretanto, que considerar as necessidades educacionais de diferentes alunos já era enfatizado pelos educadores brasileiros desde a década de 1970. Porém, o reconhecimento e a ampliação de sua importância ocorreram apenas na Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), da qual resultou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Tal Declaração reconhece a educação como direito fundamental de todos e apresenta planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que envolvem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem bem como os conteúdos básicos imprescindíveis para a sobrevivência, desenvolvimento e participação ativa dos educandos na vida social, tanto para crianças, jovens e adultos.

Desse modo, em conformidade com esses princípios, a LDB/96 prescreve disposições legais e normativas que refletem uma concepção democrática da educação escolar, assegurando a universalidade da formação comum indispensável ao exercício da cidadania e meios para progredir em estudos posteriores. Significa que a escola deve atender com competência a todo seu alunado, independentemente de apresentarem necessidades educacionais comuns ou especiais.

No entanto, sob a égide da “educação para todos”, a escola tem correspondido ao que a lei estabelece? A inclusão requer, principalmente do professor, o protagonista central do processo de escolarização, conhecimento e discernimento das diferentes clientelas, revisão de sua prática educacional, bem como de seus valores. Identificar representações, idéias pré-concebidas e mitos, entre outros, constitui condição inicial para a mudança efetiva no panorama educacional, pois a partir daí o professor toma decisões quanto ao planejamento e ação pedagógica a serem adotados.

O presente trabalho¹ tem como objetivo identificar a

concepção dos professores acerca da deficiência mental e da dificuldade de aprendizagem e verificar se discriminam alunos provenientes das duas situações. Cada população exige do professor um planejamento específico e uma atuação diferenciada, o que requer, enfim, uma “pedagogia centrada no aluno”, conforme expressa a Declaração de Salamanca (1994).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para nortear a presente investigação, ante a vasta literatura sobre o tema, o grupo de pesquisadores optou por focar as diferentes conceituações acerca da deficiência mental e dificuldade de aprendizagem, conforme apresentadas a seguir.

Conceito de Deficiência Mental

Deficiência mental ou retardamento mental? São termos sinônimos? Ou são dimensões distintas da designação de uma população cujo funcionamento intelectual se encontra abaixo da média?

Segundo Mazzotta (1987), para alguns pesquisadores há distinção entre deficiência e retardamento mental, enquanto outros se valem do mesmo significado para descrever os vários grupos que apresentam desenvolvimento intelectual retardado e problemas de adaptação (p. 15). O autor cita Doll, que define a deficiência mental como um tipo de retardamento de origem constitucional, mais especificamente paralisação do desenvolvimento resultando em incompetência social, de caráter irreversível. Evidencia, assim, a não-distinção entre a deficiência e retardamento mental.

Sarason e Gladwin (apud MAZZOTTA, 1987), por sua vez, fazem distinção entre os dois termos e consideram o retardamento mental como o rebaixamento intelectual decorrente de fatores sócio-culturais. Ocorre, portanto, sem patologia no sistema nervoso central, enquanto a deficiência mental caracteriza-se por anormalidades constitucionais de caráter irreversível.

Dunn (1971) atribui o termo deficiência mental a adultos que apresentam baixa inteligência e incompetência social, o que significa que muitos indivíduos, classificados como retardados

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

¹Esta pesquisa foi realizada na disciplina Práticas Integradas em Psicologia I e II, do curso de Psicologia, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, cujo objetivo era introduzir o aluno na prática de pesquisa científica.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

mentais na infância, não seriam considerados deficientes mentais na fase adulta desde que sejam auto-suficientes em cuidados básicos.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) apresentou, em 1973, a seguinte definição: “retardo mental diz respeito ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado ao déficit no comportamento adaptativo evidenciados durante o período de desenvolvimento” (MAZZOTTA, 1987, p. 10). Não há, portanto, distinção entre retardamento associado a fatores psicossociais ou polígenos. Além disso, retardamento associado a *deficits* biológicos, tampouco é visto como um estado constante e irreversível.

Por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, é tomado o desempenho que apresenta mais de dois desvios-padrões da média dos testes de inteligência, sendo que os mais usados são o Stanford-Binet e a Escala Weschler de Inteligência para Crianças (WISC). Isto corresponde ao QI de 67 e 69, respectivamente.

Mazzotta (1987) tece explicações sobre os critérios contidos na dita definição:

O período de desenvolvimento (da definição da AAMD) estende-se até os dezoito anos. O comportamento adaptativo é definido pela eficiência ou grau em que um indivíduo atende aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados de sua idade e grupo cultural. [...] Assim, prejuízos no comportamento adaptativo podem ser evidenciados nos primeiros anos de vida, principalmente por problemas no processo de maturação, manifestados no desenvolvimento retardado do comportamento sensório-motor, das habilidades de auto-ajuda e da linguagem. Nos anos escolares, os prejuízos mais acentuados refletem-se na aprendizagem das habilidades que são essenciais na educação escolar. Na idade adulta, o prejuízo em matéria de adaptação manifesta-se no ajustamento social, particularmente na capacidade do indivíduo se manter economicamente e satisfazer as expectativas da comunidade. (p. 12, 13).

Trata-se de uma definição de caráter desenvolvimentista que considera o retardamento mental um sintoma do comportamento não necessariamente imutável no tempo e cuja etiologia abarca vários fatores, tais como genéticos, fisiológicos, emocionais e socioculturais.

No Brasil, o Ministério da Educação adotou também a definição da AAMD de 1973, mas manteve a deficiência mental como termo genérico.

As controvérsias não se restringem apenas às terminologias, mas decorrem também da classificação de deficientes mentais. Há

divergências de opiniões entre os pesquisadores quanto ao critério a ser adotado para a classificação: a etiologia, o grau de inteligência medido por meio de testes de inteligência, a combinação de sintomas e o prognóstico.

Apesar da existência de várias classificações, as comumente usadas baseiam-se na medida da inteligência e no comportamento adaptativo.

Amiralian (1986) apresenta uma classificação que procura considerar as diferentes propostas encontradas entre os autores que trabalham com esta população. Nela, estão inclusos fatores como o nível de desempenho alcançado, medido por testes gerais de inteligência, as possibilidades educacionais e a adequação social.²

É importante, no entanto, salientar o fato de que erroneamente se tem utilizado testes de inteligência para a classificação desses alunos, ao invés de se basear no comportamento de adaptação às situações de vida, como alerta Mazzotta (1987). Os testes de inteligência apresentam várias limitações e não são suficientes para avaliar o potencial de adaptação do indivíduo à vida cotidiana. Ressalta, assim, a importância do professor em conhecer as características individuais de seus alunos mais do que as características atribuídas aos vários grupos classificados como deficientes mentais (p. 31).

A deficiência mental não é em si uma doença. Embora seja frequentemente causada por moléstias biológicas e deficiências orgânicas, pode também resultar de complexas causas sociais e psicológicas. Em muitos casos, a causa específica é desconhecida. A deficiência mental geralmente se manifesta na infância, no início da meninice ou dos anos escolares, quando uma lentidão incomum no desenvolvimento comportamental se torna aparente.

Dificuldade de aprendizagem

Nas definições de “dificuldade de aprendizagem” de diferentes autores, verifica-se a presença dos termos dificuldade, problemas, transtornos e distúrbios, utilizados de maneira complementar e relacionados, conforme serão apresentados a seguir.

Segundo Bregantini (2000), o termo “dificuldade de aprendizagem” surgiu em 1962, e inúmeras abordagens posteriormente decorrentes dele, resultaram no uso dessas outras terminologias. O *National Joint Committee on Learning Disabilities*

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

² Para mais informações, consultar AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986. p. 18.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

(NJCLD) dos EUA, por exemplo, considera o termo dificuldade de aprendizagem uma designação geral referente a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas dificuldades podem ocorrer simultaneamente com outras condições de incapacidade ou com influências extrínsecas, embora não sejam resultantes delas.

Para a autora, essa definição corresponde à de “distúrbios de aprendizagem” empregada por outros autores, pois as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer com qualquer indivíduo em processo de aprendizagem e são causadas ou influenciadas por diferentes fatores, tais como: orgânicos, psicológicos, sócio-econômico-culturais, relações vinculares e problemas oriundos da própria instituição escolar.

Segundo Dunn e Dunn (1997, p. 23), dificuldade de aprendizagem é “um transtorno permanente que afeta a maneira pela qual os indivíduos com inteligência normal ou acima da média selecionam, retêm e expressam informações”. É caracterizada por um grupo de desordens, desencadeadas por dificuldades na aquisição e utilização da audição, fala, leitura, escrita e raciocínio matemático, ou seja, apresenta certo *deficit* específico para a aprendizagem e aprende de forma diferente, devido às informações que são transmitidas de forma desordenada entre os sentidos e o cérebro.

Quanto ao termo distúrbio, autores como Johnson e Myklebust (1983) e José e Coelho (1990) o atribuem a problemas de aprendizagem decorrentes de fatores neurológicos.

O conceito de distúrbio, por sua vez, recebe ainda outra denominação de cunho orgânico: transtorno. Esse termo é amplamente conhecido e utilizado por estar presente na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (APA, 1995). De acordo com o Manual, transtorno de aprendizagem se caracteriza por um comprometimento restrito a uma área específica do desenvolvimento acadêmico (leitura, matemática, escrita...) e não de um comprometimento geral do funcionamento intelectual. A partir dessa definição de distúrbio de aprendizagem, é preciso ressaltar que a dificuldade de aprendizagem não está relacionada com o rebaixamento intelectual, mas, sim, com o problema específico do aluno em uma determinada disciplina, o que envolve também interesse do aluno e facilidade em outras áreas de estudo.

Outro tópico de suma importância sobre a dificuldade de aprendizagem diz respeito às considerações feitas por Patto (1987).

Segundo a autora, nos últimos 25 anos, a psicologia criou um embasamento teórico conhecido como a “teoria da carência cultural”, para explicar o desempenho escolar inferior das crianças socialmente desfavorecidas em comparação com o das crianças de classes sociais mais favorecidas. A teoria começou a ser definida no final da década de 1950 e começo da década 1960, nos Estados Unidos, quando pesquisas mostraram que essas crianças iam mal na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas de seu desenvolvimento biopsicossocial.

Para Patto, criou-se, dessa forma, um estigma sobre o aluno socioeconomicamente desfavorecido, pois esse seria portador de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento. Essa foi a primeira explicação científica para a dificuldade de aprendizagem, que apontava o próprio aluno como o único responsável pela situação, cuja concepção de deficiente cultural, importada dos Estados Unidos, até hoje prevalece entre os educadores quando se trata do fracasso escolar da criança socioeconomicamente desfavorecida.³

Assim, muitas vezes, tanto crianças com retardo mental quanto com dificuldades de aprendizagem são excluídas e tratadas como idiotas, diferentes e anormais, ignorando as particularidades e características de cada caso.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos sujeitos foram 24 professoras de ensino fundamental – Ciclo I, da rede pública de ensino do município de São Paulo. A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação individual de um questionário, que contemplou os seguintes itens: dados de identificação pessoal e formação profissional, conceituação e descrição de um aluno com deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem. As questões sobre definição e descrição eram abertas e foram pedidas, visando a verificar a coerência e consistência das respostas. Em seguida, foi realizada uma entrevista individual de esclarecimento, para a compreensão mais efetiva daquilo que havia sido respondido.

Na análise dos dados, as respostas de cada sujeito foram consideradas individualmente e, posteriormente, comparadas com as demais para identificar aspectos convergentes e divergentes entre

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

³Para mais informações sobre mitos e preconceitos, consultar PATTO, M. H. S. *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* Palestra Ciclo Básico-1985, Secretaria do Estado e da Educação. SP, 1987.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

elas. A partir dos pontos comuns, criaram-se categorias que ilustrassem os principais aspectos assinalados nas respostas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Caracterização dos sujeitos

Todos os 24 sujeitos eram do gênero feminino, cuja idade variava de 22 a 62 anos, assim distribuídos: três na faixa dos 20-30 anos; sete na faixa dos 31-40; oito na faixa dos 41-50 e seis na faixa dos 51-62. O tempo de atuação profissional variava de quatro a 30 anos; quatro professoras tinham menos de dez anos de experiência; 14 acumulavam de 10 a 20 anos de experiência; e seis apresentavam de 21 a 30 anos de experiência.

Três professoras tinham apenas o curso de Magistério; as demais possuíam ensino superior, sendo o curso de pedagogia o mais freqüente (17 professoras). Os demais foram: turismo (1), educação física (1), geografia (1) e letras (1).

Nove professoras afirmaram já ter trabalhado com deficientes mentais: uma delas com 27 anos de experiência. Já as outras professoras, possuíam experiência máxima de cinco anos; sendo que uma delas apresentava experiência esporádica.

Organização dos dados

As respostas, definições e descrições empregadas pelas professoras foram múltiplas e inviabilizaram a constituição de categorias lineares para cada questionamento feito pela pesquisa. Assim, cada conjunto de respostas semelhantes foi separado entre os grupos A e B, nas questões relacionadas à deficiência mental; e entre grupos de 1 a 7, nos itens relativos à dificuldade de aprendizagem, conforme exposto no Quadro 1. Posteriormente, analisaram-se as discrepâncias observadas entre os conceitos dados pelas professoras e a descrição desses conceitos.

O Quadro 1 mostra os aspectos enfatizados nas respostas das professoras quanto ao conceito de deficiência mental e da dificuldade de aprendizagem, que serão depois analisados separadamente.

Quadro 1 – Aspectos preponderantes assinalados pelas professoras.

DEFICIÊNCIA MENTAL	
Aspecto preponderante	Nº de professores
Comprometimento orgânico	11 – (grupo A)
Dificuldade de aprendizagem	11 – (grupo B)
Sem resposta	02
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Aspecto preponderante	Nº de professores
Desempenho acadêmico inferior	07 – (grupo 1)
Dificuldade em tarefas específicas	05 – (grupo 2)
Não aprende nada	04 – (grupo 3)
Problemas psicológicos	03 – (grupo 4)
Falta de interesse/motivação	03 – (grupo 5)
Causa orgânica	01 – (grupo 6)
Dificuldade temporária	01 – (grupo 7)

Grupo A

Das 24 respondentes da pesquisa, onze associaram a deficiência mental ao comprometimento orgânico (Grupo A/Quadro 2) e outras 11 atribuíram-na à dificuldade de aprendizagem (Grupo B/Quadro 3). Duas das professoras nada disseram.

O Grupo A conceituou comprometimento orgânico como aquele que apresenta lesão ou comprometimento cerebral devido à má formação genética ou congênita, conforme revela o Quadro 2.

A Síndrome de Down foi citada como exemplo característico

Quadro 2 - Tópicos da deficiência mental assinalados pelas 11 professoras do Grupo A.

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
Comprometimento orgânico: lesão cerebral; problema neurológico; comprometimento cerebral: má formação genética/congênita/Síndrome de Down/autismo; deficiência física/aspecto físico/estrabismo; deficiência adquirida no desenvolvimento.	Comprometimento orgânico: Síndrome de Down
Dificuldade/problema de aprendizagem: na alfabetização; de raciocínio; dislexia.	Dificuldade/problema de aprendizagem: de efetuar cálculos; de acompanhar raciocínio dos colegas; de assimilação/compreensão; falta de concentração/dispersão; lentidão na fala.
Comprometimento do comportamento social: atitudes diferentes dos demais	Comprometimento do comportamento social: isolamento; apatia/inibição/vergonha; agressividade; falta de limites; fala excessiva; dificuldade de comunicação.
Comprometimento do comportamento adaptativo: ser dependente	Comprometimento do comportamento adaptativo: ser totalmente dependente
	Comprometimento do aspecto motor

da deficiência mental por quatro professoras deste Grupo A. No entanto, uma delas incluiu também a dislexia e o autismo, apesar de ter afirmado a necessidade de laudo de um especialista. Já uma outra afirmou notar a deficiência através da aparência física, citando mongolismo e incluindo estrabismo na explicação, o que

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

ilustrou não clareza do que seja a deficiência mental.

Notou-se também, nas respostas do Grupo A, a presença de outros componentes associados à deficiência mental, como apresentar dificuldade na alfabetização, ser dependente de outras pessoas, vir ou não acompanhada de deficiência física, ter deficiência percebida no início da escolarização, apresentar dificuldade de raciocínio, apresentar comportamento social comprometido e atitudes diferentes. Duas professoras do Grupo utilizaram crianças da mesma faixa etária como referência para explicitar a sua concepção. Apenas uma delas limitou-se ao comprometimento orgânico.

Confrontando-se as concepções com as descrições feitas, observou-se discrepância, ou seja, a descrição referia-se apenas a um aspecto como dificuldade motora, dificuldade de efetuar cálculo ou, ainda, dificuldade em acompanhar o raciocínio dos colegas da mesma idade. Observa-se aí a falta de clareza das implicações que poderiam ser efetivamente geradas pelos comprometimentos neurológicos apontados anteriormente, bem como o significado dos termos utilizados, como Síndrome de Down ou estrabismo. Muitas respostas não consideraram o que foi dito anteriormente, parecendo haver desconexão entre os conceitos e sua respectiva descrição.

A maior parte das professoras do Grupo referira-se a mais de um aspecto na descrição e se observou que o quesito comportamental foi considerado por quatro delas, abarcando extremos desde apatia, inibição, isolamento, vergonha, quietude e lentidão na fala, e até agressividade, fala excessiva e ausência de limites.

Três professoras referiram-se à dificuldade de assimilação e de compreensão e duas trouxeram a falta de concentração e dispersão como características dessa população. Além disso, duas descreveram o deficiente mental como aquela pessoa totalmente dependente, impossibilitada de executar tarefas do cotidiano como cuidado pessoal. Apareceu assim o extremo da deficiência mental.

Apenas uma descreveu o deficiente mental como pessoa que apresenta dificuldade tanto na aprendizagem como na comunicação e, pela resposta, ficou evidente a etiologia (causa neurológica) e o comprometimento comportamental conseqüente (efeito). A dificuldade evidente como a motora foi citada por cinco professoras, cujas descrições que por si só caberiam não somente aos alunos deficientes mentais como aos que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Para diferenciá-los, enfatizou o grau elevado de comprometimento, fazendo uso da intensidade como divisor entre eles.

Grupo B

As 11 professoras restantes assinalaram como característico da deficiência mental alguns aspectos relacionados com a dificuldade de aprendizagem, não se referindo ao orgânico. Esse tipo de manifestação constituiu o Grupo B de respostas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Tópicos da deficiência mental assinalados pelas 11 professoras do Grupo B.

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
Dificuldade/problema de aprendizagem: em reter conhecimento; em todas as atividades; de compreensão; de identificar/de associar; em resolver problemas lógicos/ausência de raciocínio abstrato; de realizar atividades complexas (efetuar multiplicação, divisão/ 4 operações).	Dificuldade/problema de aprendizagem: ausência de respostas diante de estímulos dificuldade de compreensão e interpretação de textos; ausência de atenção e concentração/permanência em seu próprio mundo; bloqueio na aprendizagem; não alcance do mínimo esperado.
Comprometimento cognitivo: não acompanha os colegas; funcionamento intelectual abaixo da média/ DM educável, treinável, dependente e semidependente.	Necessidade de medicação
Comprometimento do aspecto motor: postura inadequada ao sentar-se.	Comprometimento do aspecto motor: não sabe andar/sentar/segurar lápis/usar tesoura.
Comprometimento do comportamento social	Comprometimento do comportamento social: permanecer em seu próprio mundo; ser irrequieto; ser agressivo; ser parado; falar muito e devagar.

No entanto, esse grupo forneceu respostas genéricas, sem maiores especificações ou delimitações dessas dificuldades de aprendizagem. Apenas alguns aspectos a mais foram apontados: dificuldade em reter conhecimentos (quatro professoras), sendo que uma delas assinalou a presença dessa dificuldade em todas as atividades; dificuldade de compreensão; “não identificar nada”[sic], não reconhecer cor, não fazer associações, dificuldade em resolver problemas lógicos por não ter raciocínio abstrato; bloqueio na aprendizagem; não realizar atividades mais complexas (como multiplicação e divisão, ou todas as quatro operações); comprometimento intelectual que não permitia acompanhar os demais; deficiência que não permitia o indivíduo realizar algumas atividades motoras e cognitivas.

Duas professoras usaram como referência os colegas ou as crianças da mesma faixa etária e uma delas ressaltou o meio como determinante do não-alcance, nem mesmo do mínimo, daquilo que é esperado. As respostas dessas professoras eram mais curtas e sem muitas explicações. Já uma outra referiu-se simplesmente ao comprometimento mental e ao fato de o aluno não acompanhar os demais, sem especificar ou explicitar em que consistia esse comprometimento e tampouco a referência para a qual se reportava. Apresentou apenas especificação das dificuldades na área de

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

aritmética. Duas outras professoras atribuíram a dificuldade de aprendizagem a um problema de acomodação, entendido como postura ao se sentar, e à problemas sociais, sem especificação.

No confronto da conceituação com a descrição, notou-se a presença de aspectos comportamentais como ser irrequieto, agressivo e parado (duas professoras), falar devagar e bastante, dificuldade de socialização caracterizada pela permanência em mundo particular (duas professoras); a necessidade de se trabalhar os aspectos motores como andar, sentar, segurar lápis, usar tesoura, assinaladas por cinco professoras. Havia uma discrepância entre elas, o que revelou estarem mais atentas àquilo que era mais visível e evidente, descrevendo, porém, deficientes mentais altamente comprometidos como os dados apresentados pelo Grupo A e desconsiderando a dificuldade de aprendizagem citada na definição. Da mesma forma, uma professora forneceu descrições amplas, desde não responder aos estímulos, não compreender nem interpretar textos, ser copista, incluindo, além disso, aspectos comportamentais como agressividade e “ser parado” [sic]. Uma delas referiu-se ao fato de o indivíduo fazer uso da medicação como indicativo da deficiência mental, apesar de conceituá-lo na categoria de dificuldade de aprendizagem. Pode-se, assim, afirmar que as professoras conseguiram identificar apenas deficiências severas e a partir dos aspectos comportamentais mais visíveis, de fácil percepção, apresentando uma idéia de alguns aspectos característicos dessa população.

Apenas uma professora, que havia trabalhado na APAE, revelou conhecer a classificação que tinha como critério o funcionamento intelectual abaixo da média, daquilo que era esperado para sua faixa etária, utilizando os termos deficiente mental educável e treinável; deficiência profunda, severa, moderada e leve, os dependentes e os semidependentes em sua resposta. Na descrição, reiterou a necessidade de atenção especial por parte dos professores e de processo de aprendizagem diferenciado e adequado aos seus limites, mas completou a descrição, trazendo e enfatizando a figura do deficiente severamente comprometido, sem a capacidade de atenção e de concentração, que se desconectava do meio em que vivia, permanecendo em seu mundo interno. Apesar de conhecer as classificações técnicas utilizadas, sua descrição não diferiu das demais professoras, que apresentaram deficientes altamente comprometidos.

Quanto às especificações das dificuldades de aprendizagem apontadas pelos dois grupos de professoras, isto é, do Grupo A e do Grupo B, notou-se semelhança assim como a inclusão dos mesmos

aspectos sociais e comportamentais, envolvendo características amplas e, muitas vezes, opostas como, por exemplo, ser quieto/ser agressivo, fala pouco/fala demais.

Conceito de dificuldade de aprendizagem

Já em relação à caracterização do que seja dificuldade de aprendizagem (DA), o público-alvo da pesquisa gerou sete grupos de respostas, expostos nos quadros de 4 a 7.

Grupo 1

O Quadro 4 contém as respostas de sete professoras, que associaram a DA ao desempenho acadêmico inferior.

Quadro 4 – Tópicos assinalados pelas 7 professoras do Grupo 1

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
Desempenho acadêmico inferior: não acompanha a classe/pares da mesma idade; não atinge objetivos esperados; não assimila qualquer conteúdo; dificuldade de concentração.	Dificuldade de aprendizagem: de memorização/ retenção; de aquisição de leitura e escrita; de efetuar operações; de adquirir qualquer conhecimento; de concentração.
Aspecto social: isolamento; agressividade verbal/física; indisciplina: agressividade/ desobediência.	Aspecto social: dificuldade de relacionamento/participação em classe; indisciplina: conversa muito/ irrequieto/bagunceiro/só brinca.
Problemas afetivo-emocionais: problemas psicológicos adquiridos/genéticos; não interação com colegas e professor; não participação; falta de motivação.	
Comprometimento orgânico	

Ou seja, as professoras referiram-se ao fato de o aluno não acompanhar, tendo como critério o desempenho esperado para a sua faixa etária ou de seus colegas, ou ainda o não alcance de objetivos esperados para a série. O desempenho aquém, inferior aos demais, foi tomado como evidência da dificuldade de aprendizagem.

Dentre essas professoras, cinco acrescentaram outros elementos em sua definição: “problema psicológico” [sic] adquirido ou genético, levando o aluno à não-participação e à não-interação com o professor e seus colegas; dificuldade de assimilar qualquer conteúdo e problemas sociais como isolamento, agressividade verbal ou física; dificuldade de concentração, comprometendo as atividades; falta de interação com o meio e com a atividade; além de problemas comportamentais, como agressão e desobediência às regras e falta de motivação.

Uma mesma professora do Grupo A, que havia associado deficiência mental a comprometimento orgânico, voltou a empregar essa terminologia como também característica da DA, o que indica a não-distinção entre as duas situações, repetindo os mesmos

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
 Etsuko, PEREIRA,
 Fernanda Keli,
 SILVA, Stella
 Pedreira da. As
 concepções de
 deficiência mental e
 de dificuldade de
 aprendizagem na
 visão dos
 professores do
 ensino fundamental
 I. *Mimesis*,
 Bauru,
 v. 27, n. 2,
 p. 11-32, 2006.

aspectos da dificuldade de aprendizagem e comprometimento do comportamento social, como agressividade. Finalmente, a falta de concentração constituiu outro aspecto enfatizado pelas professoras do Grupo 1.

Essas mesmas professoras descreveram o aluno com dificuldade de aprendizagem como aquele que apresenta dificuldade de memorização/retenção; dificuldade na aquisição de leitura e escrita, bem como de efetuar operações; dificuldade de adquirir qualquer conhecimento; dificuldade de relacionamento e de participação; dificuldade de concentração, ser distraído e não se adaptar; ter problemas comportamentais como conversar muito, ser inquieto, bagunceiro e querer só brincar. Os aspectos assinalados, assim, assemelharam-se aos apontados na conceituação, isto é, os pontos que apareceram no primeiro tópico das respostas por algumas foram repetidos por outras na segunda resposta, como dificuldade de concentração, agressividade e desobediência às regras. Pode-se dizer que houve convergência quanto à definição da dificuldade de aprendizagem, sendo aquele que apresentava um desempenho aquém dos demais ou do esperado ou quanto a comportamentos como distração, falta de concentração e bagunça. O aspecto disciplinar constituiu outro ponto enfatizado e que chamou a atenção dessas professoras.

Grupo 2

Cinco professoras caracterizaram o aluno com DA como aquele que apresentava dificuldade em disciplinas ou tarefas específicas (QUADRO 5).

Quadro 5 – Tópicos de dificuldades de aprendizagem assinalados pelas 5 professoras do Grupo 2

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
Dificuldades específicas: sem especificação/sem comprometimento intelectual; dificuldade na leitura e escrita; dificuldade de raciocínio lógico; dificuldade de concentração.	Dificuldades específicas: ser distraído; ser lento; ser desinteressado; incapacidade de ler; escrever e criar símbolos.
Aspecto social: dificuldade de relacionamento; hiperatividade.	Aspecto social: indisciplina; dificuldade de relacionamento.
	Aspecto afetivo-emocional: perceber-se como diferente e inferior.

Dentre elas, uma não identificou tal dificuldade, ressaltando apenas o não-comprometimento intelectual; uma referiu-se à dificuldade na leitura e escrita; duas associaram a DA às tarefas que exigiam raciocínio lógico; e uma delas acrescentou outros

componentes como dificuldade de concentração, de relacionamento, hiperatividade, caracterizando o meio social como difícil.

Na descrição, as seguintes características estavam presentes: ser distraído (assinalado por três outras professoras, diferentes daquelas da definição); ser lento, ser desinteressado (assinalado por duas professoras); apresentar problemas disciplinares (assinalados por três professoras também diferentes daquelas da definição); ter dificuldade de relacionamento, de leitura, de escrita e de criação de símbolos gráficos, revelando, assim, não-explicitação daquilo que havia sido dito na definição. Uma delas mostrou estar atenta ao aspecto afetivo-emocional, dizendo que o aluno se percebia como diferente e inferior aos demais, o que gerava problemas disciplinares. Observou-se, novamente, a presença da falta de concentração, indisciplina e a dificuldade de leitura e escrita como itens que mais convergiram talvez por serem valorizados por elas.

Grupo 3

O aluno com DA foi considerado, por quatro professoras, como aquele que não aprende nada, nenhum conteúdo, nem mesmo perante a utilização de recursos concretos, como mostra o Quadro 6, caracterizando um terceiro grupo de respostas relacionadas à DA. Duas delas referiram-se à presença de comprometimento mental, não fazendo distinção aos deficientes mentais.

Quadro 6 – Tópicos da dificuldade de aprendizagem apresentados pelas 4 professoras do Grupo 3.

DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
Dificuldade de aprendizagem: incapacidade de qualquer aprendizagem.	Comprometimento orgânico: deficiência física: surdez/ cegueira.
Comprometimento intelectual	Aspecto social: ser distraído; ser agressivo; ser irrequieto; ser isolado.
	Aspecto motor: dificuldade motora.

Na descrição, uma delas assinalou a presença de deficiência física, como surdez e cegueira, revelando não diferenciar e considerar especificidade de aluno com tal deficiência daquele com DA. Era visto como se apresentassem a mesma característica de incapacidade total. As outras características presentes na descrição foram: ser distraído (assinalado por três professoras); ser agressivo (assinalado por duas); ter dificuldade de coordenação motora; ser inquieto e isolado. Essas professoras, pertencentes também ao grupo A, revelaram não discriminar os alunos deficientes mentais daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. E, ainda,

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
 Etsuko, PEREIRA,
 Fernanda Keli,
 SILVA, Stella
 Pedreira da. As
 concepções de
 deficiência mental e
 de dificuldade de
 aprendizagem na
 visão dos
 professores do
 ensino fundamental
 I. *Mimesis*,
 Bauru,
 v. 27, n. 2,
 p. 11-32, 2006.

esses últimos como aqueles totalmente incapazes para qualquer aprendizagem. Mais uma vez, o item mais assinalado foi a dispersão.

Grupos 4 a 7

Problemas psicológicos, inadequação do meio (dois tipos), dificuldade de aprendizagem (temporária) e comprometimento orgânico (gestação) foram os demais grupos de respostas obtidos em relação à caracterização da DA, conforme mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Tópicos da dificuldade de aprendizagem assinalados pelas professoras dos Grupos 4, 5, 6 e 7.

NºPROF.	DEFINIÇÃO	DESCRIÇÃO
03 grupo 4	Problemas psicológicos: bloqueio emocional; baixa auto-estima; dispersão; sensibilidade exagerada.	Problemas psicológicos: baixa auto-estima; dispersão; presença de traumas; hiperatividade; apatia. Aparência física: falta de higiene; deficiência física.
03 grupo 5	Inadequação do meio: falta de estimulação do professor; problemas familiares.	Problemas de comportamento: indisciplina; apatia. Aspecto cognitivo: não as simulação do conteúdo; sem força de vontade.
01 grupo 06	Dificuldade de aprendizagem: dificuldade temporária.	Dificuldade de aprendizagem: aluno participativo; não alcança objetivo.
01 grupo 7	Comprometimento orgânico: alimentação inadequada na gestação.	Problemas de comportamento: ser inquieto; ser dispersivo; ser agressivo; ser desobediente.
	Inadequação do meio: falta de estimulação da família.	

Três professoras apontaram problemas psicológicos, como bloqueio emocional, baixa auto-estima e dispersão, e uma delas referiu-se à sensibilidade exagerada devido à adoção, maus tratos, abuso sexual, além da hiperatividade e da apatia, na descrição. Percebeu-se estabelecimento da relação causal entre esses problemas e a dificuldade de aprendizagem. Outra assinalou aspectos físicos como a falta de higiene relacionada com a dificuldade de aprendizagem, mostrando ser algo que valorizava e, ao mesmo tempo, apontou a presença de deficiência física, indicativa da não-discriminação dessas diferentes populações, ou então, a deficiência física provocando a dificuldade de aprendizagem.

Três professoras assinalaram a falta de interesse ou motivação do aluno decorrente da falta de estimulação ou motivação do professor, ou seja, a atitude do professor como causador da dificuldade. No entanto, acrescentaram outros componentes como problemas familiares (ausência de estrutura familiar, maus tratos).

Na descrição, elas retrataram alunos indisciplinados como assinalado por professoras de outros grupos, enfatizando os problemas de comportamento e não se referindo à atitude do professor, como na conceituação. Outra se referiu também ao aspecto cognitivo, caracterizando o aluno com dificuldade como aquele que não conseguia assimilar conteúdo, apático e “sem força de vontade” [sic]. Diferentemente das demais professoras, esta atribuiu explicitamente a dificuldade ao próprio aluno, desconsiderando o que havia sido dito na definição.

Apenas uma afirmou que a dificuldade de aprendizagem era algo temporário, pois o aluno exigia um trabalho diferenciado do professor para conseguir superá-la. No entanto, ela se contradisse ao afirmar, na descrição, que, apesar de ser participativo, esse aluno não atingia os objetivos propostos.

A causa orgânica fez-se presente novamente na concepção de uma professora, também do Grupo A, quando se referiu à alimentação inadequada na gestação e à falta de estimulação por parte da família, assim como a dispersão como características de aluno com DA. Na descrição, retratou um aluno inquieto, disperso, agressivo e que não obedecia às regras, aspecto disciplinar já apontado por outras professoras.

Tomando-se as definições de deficiência mental e de dificuldades de aprendizagem, pode-se afirmar que o que diferenciava essas concepções era a presença de comprometimento orgânico para uma parte das professoras. Elas identificavam aluno com graves comprometimentos mentais, no entanto, o caracterizava como aluno com dificuldades de aprendizagem. Além disso, algumas professoras que apontaram comprometimento orgânico na caracterização de aluno com DA (Grupo 3) não apresentaram distinção entre eles.

As professoras, cujas respostas enfatizaram a dificuldade de aprendizagem (Grupo B), eram as mesmas que utilizaram o critério desempenho acadêmico inferior (Grupo 1) na conceituação da dificuldade de aprendizagem, e tendo o grau de dificuldade como diferencial entre esses alunos. Considerando-se, no entanto, as dificuldades especificadas em ambas as populações, não havia diferença, ao contrário, assemelhavam-se, parecendo ser características comuns atinentes a elas.

Comparando-se as definições e descrições da DM com as de DA, observou-se a ausência do tópico aspecto afetivo-emocional nos DM, podendo levantar a hipótese do grau elevado de comprometimento não possibilitar às professoras inclusão de tal componente. Já o item dificuldade motora foi pouco lembrado pelas

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

professoras.

Finalmente, comportamentos como distração, dispersão, agressividade e ser irrequieto foram entendidos ora como dificuldade de relacionamento social ora como problema afetivo-emocional, mas nas descrições tomavam configuração mais de indisciplina, tanto na caracterização dos DM como na de alunos com dificuldade de aprendizagem. Constituiu o tópico assinalado por todos os grupos de professoras, talvez por ser visível e de fácil identificação.

Somente duas professoras referiram-se à ação do professor como causa da dificuldade de aprendizagem de alunos; no entanto, acabaram acrescentando elementos como problemas familiares, traumas, ficando o que havia sido dito em segundo plano, podendo levantar a hipótese da dificuldade das professoras de atentar para as próprias práticas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A classificação da deficiência mental envolve dois componentes essenciais: a idade biológica e a cultura social, ou seja, o indivíduo deve apresentar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que se manifesta desde a primeira infância, assim como incapacidade marcante em se adaptar às demandas culturais da sociedade. Significa, então, que deve demonstrar incapacidade tanto no funcionamento intelectual como também na conduta adaptativa. Mas esses elementos, tomados isoladamente, são insuficientes para o diagnóstico de deficiência mental.

Ao serem questionadas sobre a DM, as professoras trouxeram respostas baseadas na descrição daquilo que chamava atenção ou naquilo que elas consideravam relevantes no cotidiano da escola. De alguma forma, revelaram identificar comprometimento intelectual quando se referiram às dificuldades de aprendizagem apresentadas por essa população, descrevendo características isoladas, mas ainda assim não claras.

No entanto, quanto ao comportamento adaptativo, as educadoras ativeram-se mais às condutas inadequadas como a indisciplina, agressividade, apatia, etc. englobando vasto espectro de atitudes extremas e opostas. A deficiência mental severa foi facilmente identificada por elas, bem como a consideração ao aspecto

orgânico por uma parte das docentes na caracterização da deficiência. Algumas, porém, revelaram falta de clareza, ao incluir outros comprometimentos como dislexia, autismo e estrabismo. Deram mais respostas de exemplificação do que de definição em si e, simultaneamente, apresentaram respostas que se referiam à causa da deficiência mental e desconsideraram, na descrição, aquilo que havia sido dito anteriormente.

Possivelmente, tais ocorrências se deram em virtude das dificuldades apresentadas pelas professoras, devido à falta de embasamento teórico, o que culminou em grande incidência de repostas baseadas nas observações de senso comum, cuja referência era pessoal, ou seja, aquilo que cada uma considerava importante. Ou, ainda, tendo os demais alunos como ponto de comparação, ficou a dúvida quanto ao fato de elas terem conhecimento sobre as características de alunos com DM e suas necessidades educativas específicas. O aspecto cultural a que se refere à definição da deficiência mental ficou, assim, restrito à particularidade.

Já o transtorno ou dificuldade de aprendizagem não está relacionado a um rebaixamento intelectual, mas, sim, a um problema específico do aluno com uma determinada disciplina, o que envolve também seu interesse e facilidade em outras áreas de estudo. Pode também ser desencadeada por dificuldades na aquisição e utilização da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio matemático e problemas emocionais.

Considerando as características da DA apontadas pelas professoras, tanto na definição da DM quanto na do aluno com efetiva dificuldade de aprendizagem, não se observou diferença entre elas. As professoras perceberam características gerais e não as particularidades de cada clientela, não fazendo distinção entre essas duas populações. Da mesma maneira, os comportamentos mais visíveis e evidentes, mais de cunho indisciplinar, foram assinalados.

Embora apresentassem menção à inadequação da professora ou da escola como determinante da dificuldade do aluno, as respostas complementares não explicitaram ou tampouco esclareceram o dito, restringindo-se apenas às dificuldades próprias do aluno.

As concepções contaminadas por generalizações e estigmas, assinaladas por Patto (1987), foram evidenciadas, principalmente na descrição, quando as professoras referiram-se ao aspecto afetivo emocional como traumas, falta de estrutura familiar, falta de higiene, etc.

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.

SHIRAHIGE, Elena
Etsuko, PEREIRA,
Fernanda Keli,
SILVA, Stella
Pedreira da. As
concepções de
deficiência mental e
de dificuldade de
aprendizagem na
visão dos
professores do
ensino fundamental
I. *Mimesis*,
Bauru,
v. 27, n. 2,
p. 11-32, 2006.

CONCLUSÃO

A conceituação dos professores sobre deficiência mental e dificuldade de aprendizagem não apresentou clareza, restringindo-se às suas observações cotidianas e/ou a idéias de senso comum, assinalando pontos ou aspectos isolados, sem relação entre eles e tampouco sem coerência entre a conceituação dada e a descrição correspondente. Pode-se afirmar que elas possuíam uma idéia geral de DM, sem ter conhecimento profundo quanto às suas características bem como às etiologias. A deficiência severa e suas dificuldades correlatas e gritantes foram facilmente identificadas pelas professoras.

Entretanto, as dificuldades de aprendizagem assinaladas em ambas as populações não apresentaram diferenças, revelando, ao contrário, semelhanças, as que, quando consideradas por si, caracterizavam qualquer uma delas.

As professoras mostraram ser guiadas por sua referência e suas observações, considerando aspectos mais visíveis, confundindo dificuldades de aprendizagem com indisciplina. Além disso, algumas utilizaram o desempenho dos demais alunos como referência tanto da dificuldade de aprendizagem como do DM, o que revelou a não-distinção entre eles e a falta de conhecimento teórico, aventando a possibilidade de desconhecimento do processo de desenvolvimento da criança, bem como das diferentes formas de aprendizagem.

Desse modo, pode-se assinalar a necessidade e a importância de se oferecer um embasamento teórico e uma reflexão da prática às professoras para que possam perceber a referência utilizada em suas observações e tenham, assim, repertório para se ater às particularidades de cada categoria e de cada aluno, a fim de propiciar melhores condições para a ocorrência da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1997.
- BREGANTINI, E. O mito da dificuldade da aprendizagem, das

deficiências e a atuação do psicopedagogo. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima (org.). *Psicopedagogia: avanços teóricos e práticos*. São Paulo: Vetor, 2000.

DUNN, Kathryn Boesel; DUNN, Allison Boesel. *Problemas na escola: uma história sobre dificuldade de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

DUNN, Lloyd M. *Crianças Excepcionais – seus problemas – sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971, v.1.

FISRT, Michael B; Frances, A. F.; Pincus, A.H. *Manual de diagnóstico – DSM - IV*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JOHSON, Doris J.; MYKLEBUST, Helmer R. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Pioneira & Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1990.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?*. Palestra Ciclo Básico – 1985. Secretaria do Estado e da Educação. SP, 1987.

SHIRAHIGE, Elena Etsuko, PEREIRA, Fernanda Keli, SILVA, Stella Pedreira da. As concepções de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem na visão dos professores do ensino fundamental I. *Mimesis*, Bauru, v. 27, n. 2, p. 11-32, 2006.