

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR**

ANDRÉIA OSTI

CAMPINAS

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

# AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

**Autora:** Andréia Osti

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosely Palermo Brenelli

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Andréia Osti e aprovada pela comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CAMPINAS

2004

2004

© by Andréia Osti, 2004.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Os7d -	<p>Osti, Andréia.</p> <p>As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor / Andréia Osti. - -</p> <p>Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador: Rosely Palermo Brenelli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Aprendizagem. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Representação social. 4. Ensino. 5. Formação de conceitos. I. Brenelli, Rosely Palermo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>04-0081-BFE</p>
-----------	---

## **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor, considerando como ele a percebe no cotidiano da sala de aula e a que atribui sua causa. O tema chama a atenção em decorrência do crescente número de encaminhamentos de alunos efetuado por seus professores solicitando que estes recebam atendimento especializado. Participaram deste estudo trinta professores do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Campinas e Valinhos. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semi estruturada contendo oito questões, seguido de um parecer redigido pelo professor sobre um aluno com dificuldade de aprendizagem. Foi realizada uma análise estatística descritiva com apresentação dos resultados em frequência absoluta (N) e relativa (%). Os resultados obtidos demonstraram que os professores apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem pois, para 40% ela surge em decorrência de problemas emocionais, para 27% ela é consequência de problemas familiares, 7% consideraram a prática docente como fator importante para a aprendizagem e apenas 3% identificaram que a postura do professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno. Nossos dados mostram que os professores não consideraram uma rede de fatores que envolvem a temática da dificuldade de aprendizagem, depositando a maior responsabilidade à família e ao próprio aluno, não considerando a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno.

## **ABSTRACT**

This study was aimed at characterizing learning difficulties from the teacher's perspective, considering how a student's learning difficulties is perceived through daily classroom observation and what seems to be its cause. This topic is of interest because an increasing number of student referrals are made by teachers, seeking special education services for their students. Thirty elementary school teachers from both the municipal school systems of Campinas and Valinhos participated in the study. Data was collected by a semi-structured interview containing eight questions, followed by the teacher's written description about a student with learning difficulties. A descriptive statistical analysis was performed with the results presented in absolute (N) and relative (%) frequency. The results obtained showed that teachers had biased views on the cause of a learning difficulties, since 40% of them thought that it was due to emotional problems, 27% believed that it resulted from family problems, 7% regarded the teaching practice as the most important factor in learning and only 3% identified that a teacher's attitude may have contributed to the emergence of a student's difficulty. Our data demonstrated that teachers failed to consider a network of factors involved in the theme of learning difficulties. They held the families and students themselves accountable for learning difficulties and did not consider the correspondence between methodology, the teacher's rapport/ practice and the student's difficulty.

*“Foi assim que se construiu a ciência:  
não pela prudência dos que marcham,  
mas pela ousadia dos que sonham.  
Todo conhecimento começa com o sonho.  
O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido,  
em busca da terra sonhada”.*  
*(Rubem Alves)*

Aos meus pais, Ignez e Valdomiro,  
pela paciência, compreensão e amor,  
pela incessante torcida e apoio,  
pela vibração nos momentos de êxito  
e aceitação nos momentos de perda.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. **Rosely Palermo Brenelli**, pela confiança, carinho, incentivo e ensinamentos. Pelo privilégio da convivência durante todo período de elaboração deste trabalho. Por seu exemplo como pessoa, professora e orientadora. Por me mostrar o quanto a afetividade é importante na relação professor e aluno, sobretudo valorizar o amor ao que se faz.

À professora Dr<sup>a</sup>. **Evely Boruchovitch**, por suas valiosas contribuições no exame de qualificação, por tudo que aprendi como sua estagiária no programa de estágio docente.

À professora Dr<sup>a</sup>. **Orly Mantovani de Assis**, por sua contribuição no exame de qualificação, suas ricas indicações bibliográficas e seu exemplo profissional.

À professora Dr<sup>a</sup>. **Jussara Cristina Barboza Tortella**, que gentilmente aceitou participar deste trabalho, pela cuidadosa leitura e contribuição.

À professora Dr<sup>a</sup>. **Maria de Fátima Lukjanenko**, por sua generosidade em aceitar ler este trabalho.

Ao grupo de pesquisa **GEPESP**, em especial à Fermino Fernandes Sisto, Rosely Palermo Brenelli, Evely Boruchovitch e Selma Martinelli, por me aceitarem no programa, pela oportunidade e felicidade de continuar meus estudos.

À **Ana Angélica Júlio**, que permitiu a coleta de dados, pela confiança, respeito e incentivo à minha carreira.

À **Margarete Montovani Canisella e Yamara Baptista Vassolli**, diretora e coordenadora da E.M.E.F. Luiz Antoniazzi, por valorizarem meu trabalho.

Às professoras **Eliane Nucci e Ana Cláudia Montanari**, pelo apoio inicial.

À **Lucas Azevedo Abreu**, pela amizade, companheirismo e paciência.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca, da secretaria de pós-graduação e do xerox.

Aos colegas Maria José, Nilton, Renata e Andreza, pelas importantes trocas e companheirismo durante o período em que estudamos juntos.

À Faculdade de Educação da Unicamp, onde conclui minha graduação e tive a alegria de retornar para realizar este trabalho

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO I</b>	
1.1 Representação Social: conceituação	07
1.2 O professor frente a experiência escolar do aluno	19
1.3 Representações sociais e a prática educativa	25
<b>CAPÍTULO II</b>	
2.1 Considerações sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem	29
2.2 O aspecto afetivo no desenvolvimento e na aprendizagem	41
<b>CAPÍTULO III</b>	
3.1 Dificuldades de aprendizagem	47
3.2 Dificuldades de aprendizagem: definições	51
3.3 O professor frente a dificuldade de aprendizagem	61
<b>CAPÍTULO IV - DELINEAMENTO DO ESTUDO</b>	
4.1 Problema e Justificativa	69
4.2 Objetivos	71
4.3 Método	71
4.3.1 Participantes	71
4.3.2 Instrumentos	71
4.3.3 Procedimento de coleta de dados	75
4.3.4 Procedimento de análise dos dados	77
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	127
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	139
<b>ANEXO</b>	149

# INTRODUÇÃO

---

Na área educacional, o número de pesquisas e publicações envolvendo o tema dificuldades de aprendizagem vêm aumentando e chamando a atenção de educadores, pais e diversos especialistas (Almeida 1995, Bardelli 1986, Coll 2001, Collares 1992, Corsini 1998, Cruz 1999, Fernández 1991; Fonseca 1984, Johnson 1987, Leal 1991, Paín 1985, Sisto 2000, 2001, Smith 2001, Weiss 2000). Desde 1980, com a fundação da Associação Brasileira de Psicopedagogia em São Paulo, um grupo de profissionais já atuantes na área desenvolveram cursos de especialização e publicações referentes à temática dos processos de aprendizagem, voltados mais especificamente à análise dos problemas de aprendizagem. Essa preocupação em compreender os processos e as dificuldades que afetam a aprendizagem de alunos concorre com a constante preocupação em tentar explicar o fracasso escolar, que tem sido definido como uma resposta insuficiente do aluno à uma exigência ou demanda da escola (Weiss, 2000).

No Brasil, na década de 80, segundo levantamentos de Nutti (1996), aproximadamente três milhões de crianças abandonaram a escola e seis milhões foram reprovadas, o que demonstra que o fracasso escolar é um problema social. Foi nessa mesma época, por volta de 1988, que vários sistemas de ensino passaram a se organizar por ciclos, eliminando a reprovação na primeira série. Todas essas mudanças no sistema educacional brasileiro buscavam a melhoria no ensino, bem como o combate à evasão e ao fracasso escolar.

Atualmente, um outro dado que vêm chamando a atenção para o sistema educacional das séries iniciais, é o crescente encaminhamento de crianças para atendimento especializado com queixa de dificuldades de aprendizagem (Tiosso, 1989; Pernambuco, 1992; Corsini, 1998; Weiss, 2000). O agravante nesse crescente número de encaminhamentos é que grande parte dos alunos enviados com essa queixa não apresenta qualquer distúrbio de aprendizagem (Tiosso, 1989; Corsini, 1998; Weiss, 2000) e

talvez isso demonstre a impossibilidade do professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, sendo impelido à encaminhar crianças que eles mesmos pré-diagnosticam (Keiralla, 1994), assim como as dificuldades podem estar diretamente relacionadas à prática pedagógica da escola (Tiosso, 1989; Pernambuco, 1992). Sabe-se que as escolas esperam por parte dos alunos um bom desempenho acadêmico, por outro lado, o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares.

Fernández (1991) define duas ordens de causas dos problemas de aprendizagem; a primeira nomeada de problema de aprendizagem reativa, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de problema de aprendizagem sintoma em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga-se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Paín (1985) delimita seus estudos em termos de perturbações da aprendizagem que podem se apresentar sob duas formas de patologia. Na primeira, a perturbação da aprendizagem é intrínseca do indivíduo e resultante de uma disfunção intelectual envolvendo uma alteração do sistema nervoso central. A segunda, caracteriza-se por um pequeno desvio na capacidade de aprendizagem, mas sem determinantes orgânicos. Portanto, para esta autora, as perturbações na aprendizagem são consideradas como algo que atenta contra a normalidade, seja em qualquer nível cognitivo, isso quer dizer que os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades.

A presente pesquisa pretende investigar a concepção de professores acerca das dificuldades de aprendizagem, buscando revelar diferentes

aspectos referentes à maneira como os professores percebem essas dificuldades no cotidiano da sala de aula, quais fatores atribuem como causas do problema e como se posicionam frente a tal questão. O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho surgiu em razão do crescente encaminhamento de alunos do ensino fundamental para avaliação especializada com queixa de dificuldade de aprendizagem. O tema chama a atenção em decorrência das crescentes pesquisas na área da psicopedagogia, que vêm enfatizar não só a elaboração de procedimentos de intervenção e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, mas também a preocupação sempre constante na área educacional, no que tange os processos interativos que ocorrem em sala de aula. (Bossa 1994; Boruchovitch 2001; Brenelli 2000; Sisto 2000, 2001; Smith 2001; Weiss 2000).

Posto estas considerações, ainda que breves, a respeito das causas das dificuldades de aprendizagem, torna-se necessário no presente estudo contextualizar três principais pontos: a representação social, a aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Para estudar a concepção do professor, será necessário que se faça um levantamento do que é representação, pois a concepção não deixa de ser um ponto de vista, que abrange uma representação que o sujeito faz da sua realidade, de suas idéias e daquilo que ele interpreta. Para isso, o referencial teórico utilizado para o estudo desse conceito será o de Representação Social, baseado em Moscovici (1978), que evidencia a elaboração de comportamentos a partir dos valores e crenças do indivíduo acerca do meio em que está inserido.

O segundo tema - aprendizagem, será focado por meio de uma perspectiva construtivista que compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo de trocas ativas entre o sujeito e o objeto, fundamentado em quatro fatores como afirma Piaget (1991): a maturação, as experiências físicas e lógico-matemáticas, as interações sociais e transmissões educativas e por último, a equilibração que coordena os fatores anteriores. O assunto dificuldades de aprendizagem será focado com base nos autores citados

anteriormente. (Kiguel, 1976; Paín, 1985; Tiosso, 1989; Corsini, 1998; Weiss 2000, dentre outros).

Para todos que trabalham com educação é de geral conhecimento que atualmente as salas de aula nas escolas públicas estão cada vez mais lotadas, falta material de apoio pedagógico, há problemas de estrutura das próprias escolas e uma série de outras variáveis que podem afetar o desempenho tanto de alunos como de professores. Mas em que medida a visão e a concepção do professor pode influir sobre a dificuldade do alunado? Será que quando o professor acredita na capacidade de seu aluno, mesmo ele apresentando uma dificuldade de aprendizagem, o professor poderá auxiliá-lo na superação do problema? Não é objeto deste estudo questionar a postura ou didática do professor, mas ao investigar, através de uma entrevista, o que é a dificuldade de aprendizagem para o professor, como ele a percebe no cotidiano do exercício de sua profissão, quais fatores indica como sendo a causa e a quem atribui a responsabilidade do problema, será possível – talvez, inferir por meio das respostas, se os profissionais estão conscientes do leque que abrange o tema da dificuldade de aprendizagem, não apenas responsabilizando o aluno, mas se ele, o professor, se questiona sobre a metodologia, seu papel na aprendizagem, os recursos utilizados, dentre outros fatores.

É importante saber como o professor pensa a dificuldade de aprendizagem pois ao se ter conhecimento acerca dos fatores que esses sujeitos apontam como causas, motivos e conseqüências, poderá ser possível analisar, através de seu discurso, se a sua postura em relação a esse problema não acaba por agravá-lo ainda mais, na medida em que ele abandona o aluno à margem de sua própria dificuldade, ou ao contrário, a preocupação do professor diante do problema potencializa a aprendizagem do aluno. Para Sisto (2000) ensinar não se resume em conhecer distintas metodologias de ensino e optar por uma ou outra, é preciso compreender o aluno, as características de sua personalidade, as etapas de

desenvolvimento na qual ele se encontra, do ponto de vista motor, emocional, cognitivo ou social, e a maneira pela qual ele aprende.

Essas considerações nos remetem à formação dos professores, nesta perspectiva Macedo (1994) aponta quatro fatores fundamentais intimamente relacionados na formação docente. Primeiro, a conscientização do professor em relação ao que ele faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; em segundo lugar o senso crítico considerando às atividades e procedimentos na sala de aula e aos valores culturais de sua função docente; em terceiro a adoção de uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor, e por último, o constante aprimoramento do conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. O autor (ibid) também acredita que, quando o professor assume este tipo de postura e interesse, torna-se mais fácil compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, uma vez que, ao invés de ficar procurando culpados ou atribuindo ao aluno a causa do problema, ele se torna mais consciente do papel que exerce, podendo assim, contribuir para a superação da dificuldade.

Levando em conta que cada ser humano é único e que cada criança tem sua família, seus modos e costumes particulares, é importante destacar que tanto problemas de ordem fisiológica, psicológica e pedagógica quanto outros fatores, podem levar crianças a apresentarem dificuldades de aprendizagem, uma vez que cada indivíduo sente e reage de modo diferente diante de determinadas situações.

Ao analisar o papel da educação e a postura do professor frente as disciplinas consideradas difíceis - como é o caso da matemática para muitos, Piaget (1980) salienta que o aluno, quando persuadido de sua deficiência, muitas vezes permanece passivo e mesmo bloqueado na situação escolar, renunciando de antemão a todas as suas possibilidades de ultrapassar as dificuldades e dando-se por vencido interiormente. Diante dessas considerações, é fundamental conhecer as concepções de professores frente

às dificuldades de aprendizagem. Como o professor a percebe? Como se sente em relação ao problema? Como se posiciona frente a tal questão?

É preciso identificar as interações que favorecem a construção do conhecimento e seu acesso para facilitar a vida do estudante com dificuldades de aprendizagem e para proporcionar a ele iguais condições de aprendizagem. A intervenção do professor é crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, por isso é importante analisar sua conduta frente aos estudantes com dificuldades. É de extrema importância a conscientização de professores quanto ao reflexo de suas crenças e opiniões sobre o desempenho dos alunos. A fim de um estudo mais aprofundado, julga-se necessário uma investigação mais detalhada nesse campo de estudo, através da realização de entrevistas com professores. Acredita-se que através do conteúdo verbal expresso nas respostas será possível extrair qual o tipo de atuação e atitude que o professor tem diante da dificuldade de seu aluno.

O primeiro capítulo deste trabalho trata do tema representação social, englobando seu conceito a partir da perspectiva de Moscovici (1978), relacionando as representações sociais com a prática educativa e as representações do professor frente a experiência escolar do aluno. O segundo capítulo compreende a aprendizagem versando sobre o desenvolvimento cognitivo e os aspectos afetivos envolvidos na temática da aprendizagem. No terceiro capítulo, apresenta-se o tema dificuldade de aprendizagem, seu histórico e atuais definições, bem como pesquisas que relatam a experiência do professor frente ao problema. O quarto capítulo refere-se ao delineamento do estudo; problemas, objetivos, dados demográficos dos sujeitos, descrição do processo de coleta e de análise dos dados. No último capítulo serão apresentados a análise e a discussão dos resultados, e a seguir explicitaremos nossas considerações finais.

# CAPÍTULO I

---

## 1.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: CONCEITUAÇÃO

O conceito de representação social compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores. Para realizar esta pesquisa, que aborda a concepção do professor no campo das dificuldades de aprendizagem, é necessário introduzir o tema representação social, tendo Moscovici (1978) como principal aporte, pois a concepção que o sujeito tem, como ele pensa, acredita e interpreta sua realidade, ou seja, suas concepções, são na realidade representações sociais.

Moscovici (1978) elaborou um método de pesquisa aplicável à outras representações sociais tais como a doença, a educação, a ciência, a criança, o médico, conseguindo assim substituir um conceito teórico e abstrato – o da representação - pela análise de um objeto real, diferenciado e complexo, mediante o qual a partir dos modelos psicológicos latentes foi possível averiguar numa determinada sociedade como seus membros pensam a sua experiência e o seu comportamento.

O primeiro estudioso a propor a expressão representação coletiva, como lembra Moscovici (1978), foi Durkheim que procurou designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Para Durkheim a representação individual é um fenômeno psíquico irreduzível à atividade cerebral enquanto que a representação coletiva é o primado do social sobre o individual, a soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade.

O modelo de representação social, segundo Moscovici (1978), está baseado no pressuposto de que a imagem mental, que pode ser entendida como um modelo, uma crença, não se distancia da opinião do indivíduo. Assim, a informação recebida é filtrada através de cognições e de valores próximos à percepção da realidade do indivíduo. Essa concepção ocorre a partir dos valores e das crenças presentes no contexto em que o indivíduo está inserido. As representações são portanto formas de conhecimento, uma espécie de organização psicológica, cópias da realidade que circulam através de uma fala, um gesto, um encontro. A maioria das relações sociais que são estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos são e estão impregnados de representações. Ela constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto e é preciso encará-la como própria da sociedade e da cultura.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas, ou seja, a representação social consiste numa organização de imagens e linguagem, sendo assim, ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. Ela acaba por modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e grupos sociais se relacionam com situações, atos e objetos constituídos no decurso das interações sociais. Ela produz e determina os comportamentos pois define a natureza dos estímulos (imagem ou modelo) que cercam e provocam, dando significado às respostas (reflexo de conduta), é portanto, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. Nas palavras de Moscovici (1978: 26)

a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Ela está vinculada a um sistema de valores, de noção e prática que faz com que os indivíduos se orientem com base nessas formas no meio social em que vivem.

Uma das principais características do homem é a capacidade de representar e de construir representações precisas da realidade que permitam atuar sobre ela e antecipar o que vai ocorrer. De acordo com Delval (1994), a representação está relacionada a todas as atividades de

interpretação da informação que o ambiente fornece e constitui um aspecto da capacidade que tem o sujeito para construir e organizar o mundo que está ao seu redor. Corsini (1998) também estudando este tema, define a representação como sendo uma representação de algo ou de alguém, à qual atribui-se um valor positivo, negativo ou neutro. Essas atribuições e expectativas frente a um dado conceito, são baseadas em crenças sociais mais amplas, valores, história pessoal e um corpo de conhecimento construído socialmente, num dado contexto histórico e determinado pelas relações sociais, pela mediação entre o sujeito e o meio no qual ele está inserido.

Um conjunto de opiniões, comportamentos, valores, proposições, reações, avaliações, conceitos, que estão e são organizados dentro de uma classe, de uma cultura ou de um grupo compõem a representação social. Portanto, em uma dada sociedade será possível constatar diversos universos de opiniões, pois esses são proporcionais ao número de classes, grupos e culturas de uma mesma sociedade. Por exemplo, ao fazer uma pesquisa sobre a representação de educação ou de trabalho com um grupo de operários, empresários ou estudantes, certamente será encontrado saberes correspondentes à quantidade de conhecimento e informação que cada indivíduo tem sobre o assunto, e a soma de todas as opiniões representariam a idéia do grupo. Sendo assim, a representação individual, que reúne experiências, vocabulário, conceitos e condutas próprias de cada indivíduo, irá ampliar-se constituindo uma representação coletiva e essas representações fazem com que o mundo, assim como determinado conteúdo ou tema seja visto como a sociedade pensa que ele é, ou como deve ser.

A representação social é uma preparação para a ação e, segundo Moscovici (1978), ela guia o comportamento, remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. As imagens e as opiniões traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. Quando se volta à pesquisa das representações, pode-se observar via questionário ou entrevistas que as

respostas dadas pelo sujeito nada mais são do que categorias escolhidas por ele que transmitem uma mensagem particular de seus valores, suas idéias e opiniões, ou seja, de sua representação sobre o tema tratado. Ao pensar na representação social no cotidiano das pessoas, é possível perceber que opiniões, valores e idéias são transmitidas através dos meios de comunicação como rádio, televisão, jornais e revistas, ou de organizações sociais como igrejas, partidos políticos, associações de bairro, grupos sociais da escola ou do trabalho. A informação é recebida pelas pessoas, introjetada na consciência individual e passa através dessas comunicações a integrar a consciência coletiva, reproduzindo assim uma imagem, um valor.

Enesco (1995) destaca que nas últimas décadas diversos autores se interessaram por estudar como evolui o pensamento social infantil, suas idéias sobre a sociedade em que vivem, as relações que estabelecem nesse meio, e que atualmente, há uma crescente preocupação por aproveitar as descobertas desse campo no terreno da educação, buscando conhecer os aspectos envolvidos no conhecimento social. No âmbito do conhecimento social, Enesco (ibid) apresenta a perspectiva de Moscovici, segundo a qual as representações sociais são um tipo de conhecimento compartilhado pelos membros de um grupo social e que foi adquirido mediante a comunicação social. Tais representações coletivas cumprem a função de prover o indivíduo de informação sobre quais as condutas desejáveis ou indesejáveis, por quê, quais são os problemas e sua possível solução. Portanto, essas representações não são produto de uma construção do sujeito, mas sim um fenômeno social que se impõe, de alguma forma, aos indivíduos, não contendo apenas aspectos normativos e valorativos mas explicações da realidade social.

Tomando a psicanálise como exemplo, Moscovici (1978) declara que a formação de tipos de atitude ou de reações, como dizer a respeito de um indivíduo que ele é neurótico, complexado, reprimido, ou seja, usar de conceitos psicanalíticos para descrever uma pessoa, isso demonstra claramente a presença social da representação, que passa a ter um conjunto

de valores onde essas categorias estabelecidas adquirem um caráter simbólico e acabam por remeter diretamente a uma realidade. O indivíduo é observado e compreendido através de traços próprios da tipologia dominante, exercendo-se por vezes uma pressão coletiva para fazer coincidir o comportamento real com as categorias geralmente admitidas. Na pesquisa de Moscovici (ibid), uma das questões formuladas – quem recorre mais a psicanálise – demonstra bem claramente a representação que a sociedade faz dessa terapia. As repostas apontam a psicanálise como sendo uma medicina de classe, uma terapia de luxo, a qual os intelectuais e as mulheres são os que mais recorrem, por disporem de tempo e dinheiro para realizá-la. Esse tipo de conclusão permite avaliar o quanto uma representação que se faz sobre determinada área de conhecimento pode ser prejudicial a mesma, desvalorizando sua imagem, nesse caso a psicanálise.

A representação, quando convertida num sistema de interpretação, torna-se uma ordenação das condutas na qual as informações adquiridas penetram na vida cotidiana das pessoas e acabam por gerar comportamentos adequados, fazendo com que mudem as relações entre as pessoas e a maneira como essas relações são vividas. Instituições como igrejas, grupos de movimentos populares, associações de bairro, partidos políticos e similares, são organizados tendo como base doutrinas e critérios próprios e divulgam para os freqüentadores seus ideais e valores, ou seja, sua representação de mundo. Sendo assim, a partir do momento que esses valores são introjetados e absorvidos pelos indivíduos e pela comunidade, se faz um reforço do conteúdo e dos aspectos da representação desses órgãos. Portanto, a representação que se faz acerca de algo ou alguém vai depender do sistema de valores que estão orientando a percepção dos indivíduos, pois esses valores é que modelam a representação.

No estudo das representações sociais a linguagem tem papel fundamental, conforme relata Moscovici (1978) ela é uma ferramenta para interpretar eventos e comportamentos e é nela que se imprimem as significações, o mundo dos conceitos e dos indivíduos ou das coletividades.

O vocabulário corrente se ajusta aos contornos da representação pois por intermédio de outras significações do mesmo termo se encontra o caminho que leva às formas de compreensão existentes. E, para se conhecer socialmente algo ou dado conhecimento é necessário que se consiga falar a respeito. A formação de uma representação social e sua generalização acarretam uma ingerência das noções e dos termos da língua própria, seu jargão nas trocas lingüísticas correntes.

A linguagem e o uso das palavras assinalam comportamentos, revelam características, classificam indivíduos e acontecimentos, explicam o que é desconhecido e conhecido. Através da linguagem as palavras saem do meio científico (como por exemplo os termos da psicanálise - complexo, repressão, recalque, ou da física – átomo, microcosmos, ou da biologia – aminoácidos, genoma, dentre outros) e passam a ser usadas na língua comum, por meio da qual as pessoas apreendem esses termos científicos e os utilizam cotidianamente para se referir à uma pessoa (ele é complexado) ou à uma situação, e acabam por se estender designando uma realidade e fazendo parte do vocabulário corrente. As pessoas se utilizam dessas palavras para explicar fatos, descrever pessoas ou situações mesmo sem saber com precisão o significado da palavra.

Na perspectiva de Moscovici (1978) a representação social é um fenômeno psicológico particular com uma função específica singular; a de contribuir para a gênese das condutas e comunicações sociais. Os conceitos e idéias passam para esquemas ou imagens concretas, num sistema de interpretação parcialmente automático e por isso mesmo parte integrante do comportamento real e simbólico. Pode-se concluir que a forma como um indivíduo concebe determinado assunto, teoria ou conhecimento, afeta diretamente a maneira desse sujeito agir ou reagir.

De acordo com Nucci (1997), a função da representação social consiste na elaboração de comportamentos e a comunicação entre as pessoas na vida cotidiana, uma vez que as elaborações mentais terminam por construir o pensamento no ambiente onde se desenvolve o cotidiano do

indivíduo. A representação social é construída dentro do cotidiano. O indivíduo se orienta na definição e interpretação de sua realidade externa através dessas construções mentais. Na interação que professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos influenciam esta relação, pois através das imagens construídas por alunos e professores a respeito um do outro, cria-se uma rede de expectativas recíprocas entre professores e alunos, que pode ou não ser harmoniosa. Em outras palavras, a representação social é uma forma de conhecimento elaborado e partilhado, construída no cotidiano do indivíduo, que interpreta sua realidade externa a partir dessas construções mentais que, por sua vez, contribuem para elaborar o pensamento desse mesmo indivíduo.

Um exemplo da representação social na vida cotidiana é demonstrada por Paín (1985), em que a educação não ensina a comer, a falar, a cumprimentar ou a andar, o que ela ensina são as modalidades dessas ações que estão regulamentadas pela norma do manejo dos talheres, a sintaxe, os códigos gestuais da comunicação, o como andar. E, à medida que o indivíduo se sujeita à essas leis e normas de conduta, ele se transforma num sujeito social, que se identifica com o grupo, que faz parte dele e que com ele se submete ao mesmo conjunto de normas. É também através da ação desenvolvida e reprimida (como aprender a ler e escrever, ser respeitoso, não se atrasar, não chorar) que o sujeito incorpora uma representação de mundo, ao qual por sua vez se incorpora e sujeita. A representação de certa forma é feita pela transmissão da cultura, que é sempre ideológica e seletiva, para conservar assim os modos peculiares de como ser e como agir em sociedade.

Delval (2001) destaca que todos os indivíduos formam em sua mente representações da realidade e do mundo e que essas representações abrangem diversos tipos de conhecimentos como a física, a biologia, o mundo social, até mesmo aspectos mais limitados e nem por isso menos importantes como o funcionamento de um carro, a organização de uma escola, a postura que se deve ter durante uma reunião, em uma entrevista

para uma vaga de emprego ou em uma festa. Todos esses conhecimentos estão organizados dentro de modelos próprios de cada indivíduo, e com base nesses modelos é que se organiza a ação desses mesmos indivíduos. Portanto, a representação faz parte da vida de todos os indivíduos e envolve toda a sociedade, estando presente em qualquer tipo de situação social, como freqüentar uma certa religião, votar nas eleições, comprar determinado produto, escolher uma escola para estudar, a imagem que se faz sobre tal pessoa, enfim, em todas as situações a representação que o indivíduo fizer com base em seus valores e idéias, guiará o seu modo de agir, decidir e responder aos acontecimentos.

Ao pensar na representação como parte integrante da vida de toda e qualquer pessoa, é possível observá-la em vários momentos ao longo de todo o desenvolvimento humano. Um recém nascido, primeiro age sobre os objetos através de seus reflexos e posteriormente com os esquemas que elabora. Com o aparecimento da linguagem a criança começa a perguntar o por quê das coisas e com base nas informações que recebe irá elaborar suas próprias explicações. O adolescente procura sempre fazer parte de um grupo, pois tem a necessidade de pertencer e de ser aceito, costuma usar roupas como os colegas, ouvir o mesmo tipo de música, acreditar e defender seus ideais, assim com questionar certas normas, tudo isso de certa forma, faz parte da representação que o jovem tem da sociedade. Um adulto ao ter conhecimento sobre determinado alimento por exemplo, pode consumir mais tal produto por que ele faz bem para a saúde, ou parar de consumi-lo pois ele pode causar alguma doença. Esse tipo de atitude também se insere no campo da representação, nesse caso, a representação que ele faz sobre saúde ou doença.

A representação social portanto, abrange não somente o conhecimento científico como todo tipo de conhecimento, envolvendo desde os mais elementares como referir-se ao crescimento e desenvolvimento de uma criança ou de uma planta, a função de um carro, o nascer do sol, o significado da palavra amor, a influência da mídia, até a importância da

coleta de lixo, os sintomas da menopausa, as conseqüências do 'apagão', sobre o terrorismo, dentre muitos outros temas. É válido ressaltar que todas essas representações vão sendo construídas ao longo da vida de cada pessoa e mudam conforme a idade e as experiências que cada um vive, assim como as informações que cada indivíduo adquire, seguindo sempre uma certa progressão, pois quanto mais conhecimento e informação sobre determinado conteúdo, mais elaborada é a concepção que se tem sobre o mesmo.

Por meio do estudo das representações, Rangel (1993) esclarece que é possível entender como se formam e consolidam os conceitos que são socialmente veiculados e mantidos, pois ela manifesta a história cultural da sociedade, comunicando valores e conhecimentos que variam de acordo com os grupos sociais que lhe atribuem significado. A importância do estudo das representações sociais no âmbito escolar, se justifica pelo fato da representação se formar na prática social, refletindo os pensamentos e sentimentos despertados, formados e consolidados na experiência diária daqueles que trabalham na escola e daqueles que a escola deve servir.

De acordo com Coll (2001), as representações que os professores fazem de seus alunos e vice-versa interferem na dinâmica da sala de aula. A representação que o professor tem de seu aluno, as intenções e capacidades que lhe atribui, funcionam não só como um filtro que leva o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de valorizar as aprendizagens que eles realizam e a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades. Porém, em algumas ocasiões, isso pode chegar inclusive a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação. Coll também acredita que a representação que alunos têm de seu professor condiciona em grande parte a interpretação deles de tudo aquilo que o docente diz e faz, e pode, em alguns casos, modificar o comportamento do professor na direção das expectativas associadas a essa representação.

O comportamento do professor, segundo Sadalla (1997), é em grande parte resultado de seu próprio pensamento, o que ele conhece, as suas estratégias para se apropriar da informação e para utilizá-la na resolução de problemas, bem como o resultado de suas atitudes. Desta forma, todos os professores possuem alguma teoria pessoal sobre professores, alunos e classes, a qual é freqüentemente expressa como princípio de prática e que acaba por influenciar suas escolhas pedagógicas.

Com base nesses dois últimos parágrafos, é possível perceber como as representações que alunos e professores têm um sobre o outro podem vir a interferir na prática educativa. Em relação à temática das dificuldades de aprendizagem, é interessante pensar em como e quanto a representação que o professor faz sobre o assunto, quais fatores atribui como causa do problema, que apontamentos faz sobre os sentimentos que um aluno com dificuldade desperta nele, a que (ou a quem) atribui a responsabilidade do problema, pode indicar suas estratégias em sala de aula e revelar o modo como age diante da representação que faz.

Tratando-se do tema representação social, vale situar, ainda que num contexto teórico, o momento do desenvolvimento que possibilite ao sujeito a construção de suas representações. Neste sentido, a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo traz aportes significativos para compreender a gênese das representações. Em relação a representação social, é importante destacar que a representação é construída dentro do cotidiano de todo indivíduo, ela envolve as atitudes e reações desse indivíduo, assim como a opinião que uma pessoa tem sobre determinado tema ou assunto, sendo essa opinião fruto não apenas de sua impressão ou consciência individual, mas a união de valores e crenças do meio em que está inserida.

A seguir serão brevemente tratados os temas desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, não existindo um aprofundamento maior nesse campo de estudo pois o objetivo da presente pesquisa é a concepção de professores acerca das dificuldades de aprendizagem. Menciona-se esses dois assuntos pois para entender a dificuldade de aprendizagem é

necessário um contraponto com a aprendizagem, para tanto, serão abordados os estágios do desenvolvimento cognitivo, a importância da afetividade e a relação entre o professor e a experiência escolar do aluno. Espera-se contribuir de alguma maneira ao leitor, provocando uma certa curiosidade científica em aprofundar melhor estes campos de estudo.



## **1.2 O PROFESSOR FRENTE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DO ALUNO**

A análise de pesquisas piagetianas indica a necessidade de serem considerados pelos professores os diferentes níveis do desenvolvimento do aluno e as possibilidades de priorizar situações que signifiquem melhores experiências para os alunos, tornando a experiência escolar um fator significativo para o desenvolvimento cognitivo. Seguindo esta linha de pensamento, Goldenberg (2000) salienta que cada aluno dentro de sua individualidade apresenta rendimento diferente, e isso deve ser respeitado, objetivando-se que o aluno aprenda o máximo possível e que se possa repensar o processo a fim de atender todas as diferenças individuais. É fundamental que fique bem claro que estas diferenças não devem ser pensadas apenas no que diz respeito ao cognitivo e/ou psicológico, mas também no que diz respeito aos aspectos de natureza socio-econômica e cultural, que possuem fatores diretamente implicados nas condições do aluno e com relações fundamentais com o processo ensino - aprendizagem.

No que se refere à postura do professor diante dos conteúdos escolares, Macedo (1994) esclarece que o docente deve conhecer bem a matéria que ensina, pois assim ele conseguirá transmitir e avaliar corretamente a disciplina. Ao dominar o conteúdo, o professor terá condições para discutir melhor com a criança, podendo localizar na história da ciência o ponto correspondente ao pensamento dela, de modo a formular hipóteses, fazer perguntas “inteligentes” e sistematizar conteúdos quando necessário.

É de extrema importância que o professor conheça seu aluno, saiba dados sobre sua realidade, sua família, que perceba e respeite as diferenças entre esses alunos em sala, tendo a sensibilidade para observar as dificuldades de alguns alunos e conseguir trabalhar essas dificuldades sem que o aluno se sinta diferente ou menos capaz que os demais. Ao conhecer seu aluno, o professor será capaz de melhor distinguir as diferenças em sala, podendo adaptar certas atividades, como por exemplo, trabalhar em grupo

colocando alunos com maior rendimento para auxiliar aqueles com dificuldades, objetivando sempre que os alunos aproveitem o máximo do que está sendo ensinado. Ao compreender e respeitar seu aluno, o professor terá maiores chances ao observar quando surgir uma dificuldade de aprendizagem e talvez consiga distinguir entre uma dificuldade de aprendizagem real e um problema ou dificuldade momentânea de seu aluno, relacionado ao conteúdo ou ao método.

Segundo Davis (1994), quem ensina precisa incentivar os alunos a relacionarem o que foi aprendido na escola com outras experiências fora dela, e a propor outros temas e problemas que considerem relevantes. Aceitar como ponto de partida as preferências, rejeições, estado de ânimo dos alunos, possibilita ao professor criar condições para uma melhor compreensão de tais sentimentos no conjunto da situação e a resolução daqueles que são obstáculos à construção dos conhecimentos. Amaral (apud Leite, 2001) diz ser necessário que o professor reconheça seu aluno como capaz e inteligente e perceba-se também como participante desse diálogo, trazendo seu conhecimento de mundo para a troca, como forma de possibilitar que o aluno vá além de seus limites.

Acredita-se que quanto mais o aluno confiar, se sentir apoiado e respeitado pelo professor, mais ele demonstrará suas dúvidas e dificuldades, não se negando ou escondendo seus problemas. E o professor, poderá sentir-se mais confiante e capaz no desenvolvimento de seu trabalho, pois contará com a verdade e transparência no relacionamento com seus alunos, pois esses terão a liberdade de não apenas expor suas dúvidas mas demonstrarem quando o método ou atividade utilizada pelo professor não estiver atingido o objetivo proposto por ele.

Antes de ingressar na escola, a criança já desenvolveu hipóteses e construiu um conhecimento sobre o mundo, seus conhecimentos foram assimilados espontaneamente através de sua experiência cotidiana, da família, amigos, vizinhos e dos meios de comunicação. Mesmo quando uma

criança entra pela primeira vez numa sala de alfabetização, ela traz consigo uma concepção de escrita, uma idéia da representação gráfica.

As investigações de Ferreiro e Teberosky (1981) têm demonstrado que as atividades de leitura e escrita começam muito antes do ingresso da criança à escola, pois essa aprendizagem faz parte de uma realidade, de um mundo letrado e de letras, no qual a criança está inserida e tem contato diário, seja por meio de anúncios, revistas, letreiros, televisão, dentre outros. Entretanto, para Ferreiro (1981), não se pode atribuir a aquisição da leitura e escrita a uma influência direta do meio. É necessário compreender que o meio fornece a reflexão sobre os objetos, suas propriedades, estruturas e modo de funcionamento, mas certos conhecimentos específicos sobre a língua escrita, como saber que cada letra tem um nome, que letras são diferentes de números, que é necessário escrever da esquerda para a direita, dentre outros, só podem ser adquiridos através da informação de um leitor que transmita essas informações à criança.

É indubitável que essa reflexão comporta uma construção interna da criança, cujo processo e progresso não são aleatórios. Nesse sentido, a distância de informação que separa um grupo social, como uma criança que tem pais leitores, contato direto e constante com a escrita, daquela que nunca pegou num livro, não podem ser atribuídos a fatores puramente cognitivos. Para Ferreiro (1981) essa distância x diferença diminui quando está em jogo o raciocínio da criança, mas aumenta quando se necessita contar com informação precisa do meio. Mesmo assim, não se pode atribuir uma dificuldade na leitura e escrita à fatores como a pobreza ou a falta de contato direto com a escrita, pois esses fatores não impedem o aprendizado.

Assim como Piaget (2002), que elaborou um “quadro” dos períodos do desenvolvimento cognitivo, Ferreiro e Teberosky (1981, 1998) também definem hipóteses de leitura e escrita pelas quais as crianças passam até estarem alfabetizadas, pois durante a aprendizagem da leitura e da escrita a criança constrói hipóteses, vai testando, construindo e reconstruindo seu conhecimento até chegar a tornar-se alfabética.

De certa maneira, aprender é para elas ter de reconstruir suas idéias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico que constróem idéias aparentemente absurdas, mas que são importantes no processo de aprendizagem. (Weisz, 2002: 42)

Como citado anteriormente, Ferreiro e Teberosky (1981) definem hipóteses de leitura e escrita durante o processo de alfabetização, não é nossa intenção negligenciar a obra das autoras, mas neste trabalho estaremos apresentando brevemente apenas as fases da hipótese de escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (1981), aproximadamente desde os quatro anos uma criança possui critérios para admitir se uma marca gráfica pode ou não ser lida, mesmo antes de serem capazes de ler textos que lhe são apresentados. Uma criança pode, por exemplo, “ler” um desenho ao interpretar o seu significado; na caixa de bolacha favorita a criança lê bolacha pois associa o desenho, a embalagem, ao significado que aquilo trás. Essa fase em que a criança pensa que se escreve com desenhos é chamada de hipótese pré – silábica pois ela ainda não registra com a intenção de realizar correspondência entre o sonoro e a escrita, ainda não compreende a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala.

Ao iniciar a tentativa de estabelecer relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro, ao atribuir a cada letra o registro de uma sílaba falada, observa-se que a criança está na etapa chamada de hipótese silábica. Nesta fase, a criança emprega adequadamente sobretudo as vogais, tem a crença de que cada letra representa uma sílaba e já escreve o próprio nome.

A hipótese silábica alfabética é um momento de transição, em que a criança abandona a hipótese anterior, ensaia em alguns momentos a análise da escrita em termos de fonemas, agrega mais letras a escrita, tentando aproximar-se da escrita alfabética onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra. Ao chegar a hipótese alfabética, cada um dos caracteres da escrita corresponde ao valor sonoro dos fonemas das

palavras, há correspondência termo a termo. É principalmente através da mediação e intervenção do adulto que a criança irá gradualmente identificar a natureza e as funções tanto da escrita como de outros conhecimentos, num processo cujo ritmo são determinados pela quantidade e qualidade das interações do sujeito. É função portanto, da escola, dar continuidade, agora de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando naturalmente, por meio do qual a criança vem tomando contato tanto da escrita como de outros conhecimentos, pelas diversas práticas sociais que participa.

A pesquisa de Gontijo (2001) aponta três aspectos para os quais os professores devem estar atentos. Em primeiro lugar os professores necessitam avaliar a importância de sua atuação na sala de aula, em segundo, o professor que atua diretamente com crianças deve estar atento aos esforços delas e, em terceiro, as relações que são construídas em sala de aula, pois o diálogo que a criança estabelece com os colegas e como o professor é essencial para que ocorra aprendizagem. Em relação a este último aspecto apontado por Gontijo – as relações que são construídas em sala de aula, pode-se enfatizar o quanto é importante a qualidade da relação estabelecida entre o professor e o aluno, pois sendo esta relação pautada na confiança e respeito, a criança certamente não temerá o erro. Por outro lado, se a relação for baseada no medo, na punição, a criança poderá não conseguir progredir no desenvolvimento de sua aprendizagem, pois terá medo, se sentirá insegura ao fazer perguntas ao professor ou em tirar dúvidas.

No dizer de Macedo (1994), a partir do momento em que o professor está familiarizado com os meios pelos quais seus alunos raciocinam, isto é, familiarizado com a linha de raciocínio deles, ele terá condições de melhor organizar a situação de aprendizagem e de interagir com seus alunos, o que contribui para um bom relacionamento com a classe.

A seguir serão apresentados trabalhos que enfocam as representações sociais, suas implicações e relações com a prática educativa.



### **1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PRÁTICA EDUCATIVA**

Sadalla (1997) em seus estudos, menciona uma pesquisa realizada com professores da área metropolitana de Nova York, que partia do pressuposto que as sugestões dos professores refletiam suas teorias de ensino-aprendizagem e nas habilidades dos estudantes. Concluiu-se que 50,9% dos professores consideravam que o problema de aprendizagem do aluno estava relacionado à problemas físicos, neurológicos, atenção, concentração, auto-estima e problemas emocionais; 62,7% relacionaram a causa à família da criança e somente 9,1% apontaram a escola como principal responsável pelo problema do aluno. Sadalla (ibid) conclui, com base nesses resultados, que a partir do momento que o docente indica a causa do problema como sendo somente do aluno, sua postura é completamente diferente se, ao contrário, considerasse a escola como tendo papel essencial no desempenho e no sucesso escolar desse aluno. Em outro estudo, Agne (1992 apud Sadalla 1997) aponta que os professores tendem a atribuir os resultados dos alunos a fatores externos, associando estes à circunstâncias que estão além de seu controle. O comportamento do professor portanto, é substancialmente influenciado por seus pensamentos.

Azzi e Silva (2000), afirmam que a relação professor – aluno, mais do que ser pautada pelas ações que um dirige ao outro, é afetada pelas idéias que um tem do outro, ou seja, pelas representações mútuas feitas entre alunos e professores. A interação professor - aluno estabelecida na escola, é influenciada por fatores afetivos e cognitivos, que intervêm nesta relação através das imagens construídas por alunos e professores a respeito um do outro, dessa forma, as representações construídas criam uma rede de expectativas recíprocas entre professores e alunos, que pode ser ou não harmônica.

A representação que o professor faz de seu aluno, isto é, o que o docente espera, pensa e acredita em relação à ele, segundo Nucci (1997), pode influenciar, e até certo ponto determinar os avanços cognitivos a serem

alcançados pelos estudantes. No dizer de Delval (2001), as representações construídas pelos professores a respeito de seus alunos e de sua própria tarefa pedagógica, têm uma enorme importância na (e para a) educação, pois elas interferem no ensino escolar na medida que esses conhecimentos cotidianos, trazidos pelos indivíduos antes do ingresso na escola, integram a vida tanto de professores quanto de alunos, e adentram à escola juntando-se ao conhecimento científico que é o tipo de conhecimento trabalhado pela escola. Quando o professor não valoriza esses conhecimentos anteriores de seus alunos, ele dificulta de certa forma a aquisição e progresso de conteúdos mais específicos.

De acordo com Davis (1994), para que a interação professor aluno possa levar à construção do conhecimento, a interpretação que o professor faz do comportamento do aluno é fundamental. O professor precisa estar atento ao observar o comportamento assumido por seus alunos, pois este pode ter muitas significações. Além disso, o professor precisa compreender que aspectos de sua própria personalidade (desejos, valores, preocupações, frustrações) influem em seu comportamento ao longo das interações que ele mantém com a classe. Esclarece ainda, que os comportamentos do professor e dos alunos estão dispostos em uma rede de interações envolvendo comunicação e complementação de papéis, onde expectativas recíprocas são colocadas. Nessas interações é importante que o professor procure colocar-se no lugar dos alunos para compreendê-los, ao mesmo tempo que os alunos podem, com a ajuda do professor, conhecer as opiniões, os propósitos e as regras que este busca estabelecer para o grupo, para a classe.

A partir do momento que o professor está familiarizado com os modos pelos quais seus alunos raciocinam, conhecendo como eles pensam, este professor estará em posição de organizar a situação de aprendizagem, interagir com seus alunos e contribuir para um bom relacionamento com a classe. O professor precisa estar atento à algumas condições para que ocorra a aprendizagem, ele deve ter claro sua metodologia, seus objetivos e

propostas de ensino, levar em conta a realidade do aluno e da classe, suas características e habilidades. Deve se questionar sobre o por quê determinados alunos estão apresentando dificuldades, observar o desempenho deste aluno e analisar sua produção continuamente, para se assegurar se há ou não realmente uma dificuldade ou se o aluno não domina apenas determinado conteúdo. Também precisa reavaliar sua prática e estar atento à sua própria atuação, tentando identificar falhas e superá-las, uma vez que ele é igualmente responsável por aqueles alunos que apresentam dificuldades, que não aprendem ou não progredem em determinados conteúdos.

Para Leal (1991), o fracasso das crianças na primeira série é explicado por meio do termo distúrbio de aprendizagem, em que a criança é portadora de um problema, e sendo assim, a escola e o sistema escolar criam uma estrutura que os exima da responsabilidade frente às dificuldades de aprendizagem, deixando o problema a cargo de especialistas, centros de diagnóstico e grupos de apoio, mantendo desta forma, um círculo vicioso que abandona o aluno a sua própria sorte e contribui para a instauração de um distúrbio de aprendizagem.

Com base em todos os apontamentos realizados sobre o tema das representações sociais, sua relação e importância na vida de todo e qualquer indivíduo, torna-se claro o quanto é imprescindível conhecer as representações que os professores fazem sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, assim como a influência dessa representação na sua prática em sala de aula. Talvez na medida em que o conhecimento das representações sociais venha à tona, seja possível conscientizar os profissionais da educação sobre a importância de se deter um certo conhecimento acerca dessa área, bem como gerar oportunidades e oferecer subsídios para que os professores possam compreender melhor suas ações, sua prática e crenças, possibilitando assim, melhor acesso e melhores chances para aqueles que mais sofrem por apresentarem uma dificuldade de aprendizagem – os alunos.

Ao tratar da concepção de professores sobre as dificuldades de aprendizagem, objeto desta pesquisa, faz-se necessário abordar no presente estudo o tema aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. No próximo capítulo serão descritas as fases do desenvolvimento cognitivo e suas principais aquisições, na sequência apresentaremos a definição do que é aprendizagem de acordo com a teoria de Piaget (1974), que distingue a aprendizagem *strictu senso* da *latu senso*, conforme veremos a seguir.

## CAPÍTULO II

---

### 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os estudos de Piaget (2001) mostram que a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, e que este será construído a partir de quatro determinantes básicos; a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem social e a tendência ao equilíbrio. Todas as crianças passam por este processo, e seu desenvolvimento seguirá determinadas fases. Como a maturação é um dos elementos básicos de desenvolvimento, crianças de uma dada cultura amadurecem seus processos biológicos e psicológicos em faixas etárias aproximadas, por isso suas estruturas mentais e seus mecanismos funcionais acabam sendo comuns à uma grande maioria de crianças de uma mesma idade cronológica. Portanto, o desenvolvimento cognitivo começa no momento do nascimento e evolui acompanhando o crescimento orgânico, a maturidade dos órgãos, terminando na idade adulta. Consiste num processo contínuo que obedece a uma ordem invariável e seqüencial de estágios, passando de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio, caracterizado por uma equilibração progressiva em que cada estágio ou período é definido por uma estrutura de conjunto que determina todos os novos comportamentos característicos desta etapa.

Na teoria de Piaget (1991, 2001), o equilíbrio faz parte do desenvolvimento cognitivo, sendo uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental, enquanto a aprendizagem constitui um dos aspectos do desenvolvimento e se caracteriza pela modificação (equilibrada) do comportamento, em correspondência com as aquisições advindas da experiência. Logo, o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas que serão agora brevemente abordadas.

O período sensório-motor, anterior a linguagem, vai do nascimento até aproximadamente os dois anos, é caracterizado pelas percepções sensoriais e esquemas motores da criança, que são construídos a partir de reflexos inatos (sucção e preensão) usados pelo bebê para lidar com o ambiente. A criança nessa fase está presa ao presente, ainda não dispõe da capacidade de representação ou de pensamento, não evoca o passado nem planeja o futuro. Pode-se chamar esse período de inteligência da ação ou de inteligência sensório-motora, e uma de suas funções nessa etapa será de diferenciar os objetos do seu próprio corpo. A criança utiliza a percepção e os movimentos como instrumentos, preparando no terreno da ação, o que mais tarde será convertido em operações do pensamento refletido.

O período pré-operatório, dos dois aos sete anos, é marcado pelo aparecimento da função simbólica (ou semiótica), que possibilitará a capacidade de representar, tornando possível à criança, por meio da palavra, do gesto ou da lembrança, ser capaz de evocar objetos ou acontecimentos, passando a interiorizar suas ações. Esta fase é caracterizada pelo egocentrismo da criança, ela só concebe a sua família tomando a si mesma como referência, confunde-se com os objetos e pessoas atribuindo a eles o seus próprios pensamentos e sentimentos (animismo) e atribui causas humanas aos fenômenos naturais (artificialismo), em que o real e o fantástico se misturam nas explicações dadas pelas crianças. Neste momento começa o pensamento com linguagem, o que possibilita à criança representar, mas essa representação segundo Piaget (1991) consiste numa interiorização progressiva das ações, entretanto essas ações interiorizadas ainda não atingem o nível das operações reversíveis.

Nesta fase, de acordo com Piaget (1991), graças a linguagem que é a fonte do pensamento, os objetos e acontecimentos deixam de ser alcançados na perspectiva do imediato e passam a ser inseridos no quadro conceitual e racional, a criança torna-se então capaz de evocar situações não apenas atuais, essa novidade pode ser considerada como o começo da representação. Ao falar sobre a representação, é necessário antes

mencionar sobre a função simbólica ou semiótica, pois é essa função que possibilitará a representação.

A função simbólica (ou semiótica) implica na diferenciação entre o significante (imagem mental e linguagem) e o significado. No período sensório-motor a criança ainda não representa porque o significante e o significado encontram-se indiferenciados, melhor dizendo, intimamente associados. Portanto, a atividade sensório-motora precede a representação. Segundo Piaget (2001) a representação é inexistente no início da vida, aparecendo ao longo dos 18 primeiros meses e tornando-se, por volta dos 2 anos – com o início da linguagem, o modo habitual de pensar, a evocação do real constitui a verdadeira representação. Nesse sentido, a função simbólica permite à criança invocar uma situação ausente por intermédio de um significante, enquanto que a representação e a linguagem possibilitam aos sentimentos adquirir uma estabilidade e uma duração. Tortella (1996: 17) explica que:

no momento em que a linguagem deixa de acompanhar um simples ato e reconstitui uma ação passada, há então, um começo de representação e a palavra torna-se a evocação do ato.

Relacionando a representação com a inteligência, Barros (1996) explica que a inteligência se constrói através da organização do vivido, e é com base nessa organização que a criança passa da ação à representação, pois através da prática, de um fazer prático, ela pouco a pouco internaliza suas ações dando lugar a uma representação. A representação deriva, em parte, da própria imitação, e a imitação constitui uma das fontes da representação, que fornece essencialmente seus significantes imaginados. Por outro lado, o jogo (ou atividade lúdica) conduz igualmente da ação à representação, na medida que evolui de sua forma inicial do exercício sensório-motor para a segunda forma de jogo simbólico ou de imaginação. O jogo simbólico é fonte de representações individuais, ao mesmo tempo cognitiva e afetiva, pois refere-se a um contexto ou uma situação apenas evocada, mas que constitui a característica da representação.

Piaget (1991) explica que tanto o jogo simbólico como a imitação diferida (produzida pela primeira vez na ausência do modelo correspondente) e a imagem mental (imitação interiorizada) são derivados da imitação, e esta é portanto um dos possíveis intermediários entre as condutas sensório motoras e as condutas representativas, independente da linguagem. Pode-se dizer então, que a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica, mas também que a função simbólica se explica pela formação das representações.

A formação da função simbólica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos. A representação começa quando há, simultaneamente, a diferenciação e a coordenação entre significantes e significados. Os primeiros significantes são fornecidos pela imitação, e o significado é fornecido pela assimilação que predomina no jogo. Depois do significado e significante progressivamente se dissociarem no plano sensório-motor e de se desenvolverem, ultrapassando assim, o presente imediato, a assimilação e acomodação apoiam-se uma na outra, e nessa conjunção entre a imitação (efetiva ou mental de um modelo ausente), e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação é que se permite a constituição da função simbólica.

Conclui-se que a representação existe quando se imita um modelo ausente, assim como acontece no jogo simbólico, na imaginação e até no sonho, sendo a capacidade de representar solidária ao desenvolvimento da linguagem. Brenelli (2000) esclarece que para Piaget, as funções da representação dizem respeito às vivências representadas, em que a criança e a pessoa expressam-se representando a seu modo o vivido. Pode-se dizer que a origem da representação social provém das significações fornecidas pelo ato assimilador do sujeito.

No período operatório concreto, que abrange em média as idades entre sete a doze anos, o interesse da criança passa da família para o grupo social, ampliando-se o campo da socialização e inserindo-se no mundo da

criança outros grupos como o de amigos da escola, do clube, da rua, entre outros. O pensamento torna-se crítico apoiando-se nas operações mentais marcadas pela reversibilidade, revelando a presença de estruturas lógicas. A criança compreende as regras do jogo e as pratica de forma coerente, percebe também que outras pessoas têm pensamentos e sentimentos diferentes dos seus, havendo portanto uma diminuição do egocentrismo.

No período operatório-formal, que se constitui a partir dos doze anos em diante (em média), o jovem passa agora a discutir, questionar os valores dos pais e construir os seus próprios. Torna-se mais consciente de seu próprio pensamento e consegue refletir sobre ele. É capaz de raciocinar logicamente, formando esquemas conceituais abstratos como de amor, felicidade, fantasia, sonho. Pode-se chamar o pensamento dessa fase de pensamento hipotético dedutivo, pois o adolescente consegue pensar não apenas na realidade concreta mas na realidade possível.

É perceptível, por meio do estudo desses estágios, que aprender significa passar por etapas sucessivas, em que cada uma delas é marcada pela acomodação e assimilação de certos conhecimentos, para então avançar à etapa seguinte. Aprender significa portanto, um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consiste pois, na modificação dos esquemas cognitivos. De acordo com Macedo (1994), compreender, conhecer algo, um objeto, um tema, significa transferir para esse conhecimento, esse objeto, os conteúdos de ação do indivíduo. Ou seja, a criança compreende o objeto (este deve ser entendido tanto como forma física ou conteúdo escolar) e por intermédio de suas ações, as coordena formando novos esquemas, dando utilidade, aplicabilidade ou construindo uma imagem acerca desse objeto.

Piaget (1991) ressalta que não se conhece os objetos senão agindo sobre eles e neles produzindo alguma transformação. Nessa perspectiva, a aprendizagem é obtida, apreendida, em decorrência da experiência, podendo ser definida como aquisição de um conhecimento específico. Refere-se a

algo específico como aprender a seriar, classificar, escrever, enquanto o desenvolvimento é o responsável pela formação dos conhecimentos, consistindo em uma aprendizagem no sentido amplo. Nesse sentido, a construção do conhecimento se dá através de situações em que os alunos possam agir, pensar, compartilhar o conhecimento que têm, refletir, interagir com o outro e superar desafios naquilo que é objeto do conhecimento.

Piaget e Gréco (1974) fazem distinção entre a aprendizagem no sentido amplo (*latu*) e no sentido restrito (*strictu*). No sentido restrito, compreende-se a aprendizagem na medida em que um resultado, seja ele conhecimento ou atuação, é adquirido em função da experiência. Portanto,

é necessário reservar o termo aprendizagem a uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer, mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea. (Piaget e Gréco, 1974: 53)

Já a aprendizagem no sentido amplo, deve ser entendida como aquisições devidas a um processo dedutivo e que não se devem a experiência, sendo a partir do nível operatório que a dedução constitui uma fonte de aquisições independentes da experiência. Trata-se de aquisições dependendo dos processos de equilíbrio, na medida que *“as compreensões são graduais e não mais imediatas, mas tais que o confronto de duas afirmações (a) e (b) dá lugar a um resultado novo (c)”* (Piaget e Gréco, 1974: 54). Entretanto, essas aquisições são devidas a um processo de equilíbrio distinto de uma aprendizagem no sentido restrito. A aprendizagem ampla, é por definição, a combinação entre a aprendizagem restrita (*strictu*) e a coerência operatória.

Concluindo, nas palavras de Piaget e Gréco (1974: 26, 40) *“a aprendizagem no sentido restrito é uma aquisição em função da experiência”* enquanto que no sentido mais amplo, *“a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito à um conjunto de estímulos anteriores e atuais”*.

A palavra aprender, como explica Delval (2001), provém do latim “apprehendere”, que transmite a idéia desse processo de colher, se apoderar de algo; e o oposto de aprender é ensinar, que etimologicamente significa deixar uma marca ou sinal naquele que aprende. Assim, é possível pensar a aprendizagem dentro do ambiente da sala de aula como uma relação construída entre dois sujeitos - o que ensina e o que aprende, onde o que aprende traz conhecimentos anteriores e que serão re-organizados a partir da exploração e contato com o mundo a sua volta, enquanto aquele que ensina exerce o trabalho de mediar essa relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, orientando e criando situações de descobertas e sistematizando os conhecimentos construídos.

Sendo a sala de aula o local e o espaço onde se desenvolvem as aprendizagens e se constrói as relações que irão influenciar alunos e professores, concentra-se nesse espaço a dualidade aprender e ensinar, que estabelece a relação professor (aquele que deixa a marca, que ensina) e aluno (aquele que colhe o conhecimento). Estabelecida esta relação, inicia-se o processo de ensino-aprendizagem, mas não se pode esquecer que esses papéis não são imutáveis, uma vez que professores e alunos, aprendem e ensinam um ao outro, constantemente, em todo o processo cognitivo. Nessa perspectiva, Pain (1985) explica que ensinar consiste em mostrar, estabelecer sinais, marcar como se faz e o que, ou como pode ser feito.

O ato de aprender envolve um amplo processo que é por um lado individual e particular a cada indivíduo, e por outro, implica o meio social e cultural em que esse mesmo indivíduo está inserido. O processo de aprendizagem escolar, envolve desde a habilidade motora para segurar um lápis, organizar o material, ter desenvolvido a lateralidade e sua motricidade, até os conhecimentos prévios da criança, sua história de vida, a linguagem, expressão verbal, a motivação e interesse para aprender, auto estima, maturação emocional e biológica, interação com os outros, meio social e cultural, dentre tantos.

A aprendizagem, no contexto teórico construtivista, está subordinada ao desenvolvimento, em outras palavras, a aprendizagem é sempre provocada por uma situação e depende do desenvolvimento intelectual e da estrutura da própria inteligência. Pode-se dizer portanto, que a aprendizagem é organizada através das interações entre o sujeito e o objeto, sendo o objeto incorporado, assimilado aos esquemas de ação enquanto que o conhecimento implica em agir sobre o real, transformando-o, são informações tiradas do meio, é a experiência adquirida.

Ao falar sobre a formação da inteligência e a natureza dos conhecimentos, Piaget (1970) afirma que as funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, ou seja, a inteligência implica em construir estruturas e estruturar o real, ela deriva da ação e consiste em executar e coordenar as ações, mas sob forma interiorizada e reflexiva. Estas ações interiorizadas são operações lógicas e devem ser entendidas como ações enquanto processos de transformações. Já as estruturas consistem em organizar constantemente o real em ato ou pensamento. Em todos os estágios a inteligência é uma assimilação, por meio da qual as estruturas elementares da ação transformam-se em estruturas operatórias superiores. Para Piaget (1970: 45):

As operações intelectuais constituem a expressão de coordenações nervosas que são elaboradas, unicamente da maturação orgânica... mas tornar-se fácil mostrar que a maturação não é o único fator em jogo no desenvolvimento operatório: a maturação do sistema nervoso central limita-se a abrir possibilidades, excluídas até certos níveis de idade, mas é preciso atualizá-las, o que supõe outras condições, das quais a mais imediata é o exercício funcional ligado às ações.

Ao nascer, no dizer de Piaget (1973), a criança traz consigo conhecimentos hereditários que estão ligados a questão de sua sobrevivência. Esses primeiros conhecimentos são os reflexos de preensão e sucção, e a partir deles a criança irá construir novos conhecimentos. Sisto (1996), apoiado no sistema teórico piagetiano, esclarece que um conhecimento é construído a partir de outros conhecimentos e os primeiros

conhecimentos são aqueles que o indivíduo traz consigo ao nascer, ou seja, são hereditários. Portanto, o sistema cognitivo a ser construído necessariamente é um prolongamento do sistema biológico e a sua construção está essencialmente ligada à sobrevivência do indivíduo, pois a construção do conhecimento, na sua origem, parte da necessidade de saber fazer ou ter os instrumentos necessários para a sobrevivência independente.

A aprendizagem na perspectiva de Piaget é compreendida segundo Sisto (1996), como um processo necessariamente desequilibrante, produto de conflitos cognitivos que o ser cognoscente vivencia e procura resolver, e é nesse processo de resolução que o indivíduo cria as alternativas e os instrumentos intelectuais necessários para atuar na situação em questão. A teoria de Piaget é partidária desta concepção, sendo nesse contexto que a aprendizagem se interliga ao desenvolvimento, porque faz com que o sistema cognitivo encontre novas formas de interpretar a realidade enquanto aprende. Vale lembrar que os trabalhos e pesquisas de Piaget (1973, 1991, 2001) mostraram que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio, e que o ser humano não nasce com um sistema cognitivo pronto, mas que este se constrói na interação com o meio físico e social, através do própria atividade do sujeito. O conhecimento decorre portanto das relações e interações entre o sujeito e o objeto, sendo estas interações dependentes desde o nascimento do afetivo e do emocional. Para Castro (1996: 30), *“as crianças se desenvolvem por suas próprias iniciativas e também por meio das experiências que a elas proporcionamos”*.

O processo de aquisição do conhecimento, segundo Piaget (1991), se desencadeia por perturbações que geram desequilíbrios, fazendo com que o organismo reaja (regulação) a fim de anular ou neutralizar essas perturbações (compensação) para atingir um equilíbrio superior - reequilíbrio (equilíbrio majorante) e assim sucessivamente. Em toda equilíbrio, intervém a necessidade de novas construções, acrescentando sempre transformações no sistema cognitivo, afetivo, social e moral. Ocorrendo transformações no sistema cognitivo, muda-se a forma de raciocinar, de

resolver problemas, as compensações e construções são aspectos, portanto, fundamentais do desenvolvimento.

A aprendizagem escolar além de lidar com os aspectos cognitivos e emocionais, lida também com relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos. Segundo França (1996), a aprendizagem pode ser definida como uma inter-relação que compreende aspectos externos, pertinentes à escola enquanto ensinante e; aspectos internos, pertinentes ao aluno enquanto aprendiz, sendo que os dois aspectos são permeados pelo social. É indubitável que no contexto da sala de aula, no que tange à aprendizagem escolar, o aluno traz consigo conhecimentos anteriores à escola, ao mesmo tempo em que o professor trabalha conteúdos (pré) determinados pela instituição. É nesse encontro de experiências – aquilo que o aluno traz, sua vivência e os conhecimentos a serem trabalhados pelo professor, que gradativamente o processo de aprendizagem será construído, e esse processo é permeado pela relação social, sendo esta entendida como as relações estabelecidas entre professores e alunos dentro da sala de aula, e será nesse meio que irão surgir os desafios, os sucessos e os fracassos.

Macedo (1994) ressalta que, ao conhecer as fases descritas por Piaget, os professores poderão entender as dificuldades do aluno e orientarem-se quanto aos caminhos a serem percorridos, favorecendo a construção de esquemas quando a criança não os tem, por isso é importante que o professor conheça as fases, em termos do desenvolvimento psicológico que seu aluno se encontra. Também afirma que o professor precisa se conscientizar a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista as implicações que isso representa em sua prática pedagógica. Que não basta ao professor falar por meio da intuição, como dizer que determinada criança não está indo bem, ou quando acha que o aluno não vai aprender determinado conteúdo, que ele – o professor, tematize essa intuição, que explique com melhor clareza seu ponto de vista, para que essa intuição não baste a si mesma e para que o professor adquira mais consciência do modo como prevê ou analisa seus alunos. E para

cooperar com a aprendizagem de seu aluno, o professor deve preocupar-se mais com o processo de aprendizagem desses, valorizando a informação contextualizada e o modo como ela é produzida pelo aluno, inventando novos recursos para a aprendizagem, valorizando o que o aluno sabe e trás para a sala de aula.

A seguir será abordado o aspecto afetivo e sua relação com a aprendizagem, acredita-se que a afetividade está presente em todos os momentos na vida de um indivíduo, desde o seu nascimento e durante todo o seu desenvolvimento, assim como nas relações estabelecidas numa situação de aprendizagem, dentro da sala de aula e no relacionamento professor e aluno, tendo portanto relação com a representação. Como mencionado no início deste trabalho, a representação está presente em qualquer tipo de situação social, e envolve desde um valor que se atribui à um objeto, à imagem que se faz sobre determinada pessoa, e no caso da situação escolar, a imagem ou valor que um professor atribui à seu aluno e vice-versa, influenciando as aprendizagens e a maneira de reagir frente às situações escolares.



## 2.2 O ASPECTO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM

Piaget esclarece em um artigo publicado no ano de 1920, que a ausência de manifestações afetivas por parte dos educadores é tão perniciosa quanto em demasia. Seguindo com seus estudos, Piaget em 1964 conclui que a afetividade constitui a força propulsora do desenvolvimento pois ela atribui valor às atividades, regulando a energia. Portanto, a vida afetiva, assim como a vida intelectual, são adaptações contínuas, paralelas e interdependentes. Nesse sentido, esclarece Barros (2002) que a afetividade está presente no interesse, no prazer, na dor, na alegria e tristeza, no sucesso ou no insucesso, logo, todos esses sentimentos fundamentais intervêm como reguladores da ação da qual a inteligência determina a estrutura, sendo a afetividade o motor do comportamento.

Para Piaget (1933) os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, *“a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução”* (Barros, 2002: 59), constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente. Nas palavras de Barros (2002: 86):

O sujeito não é, por um lado, afectivo e, por outro, cognitivo, mas ambas as coisas ao mesmo tempo, com predominância de um ou outro aspecto conforme os casos e salvaguardando a sua especificidade, mas sem detrimento da unidade e complementaridade, porque em todo o acto de inteligência se encontra afectividade e vice-versa.

Tendo como base os estudos de Claparède (1940) pode-se afirmar que os alunos aplicam muito mais a inteligência quando eles têm interesse em resolver o problema, quando estão interessados, apaixonados, motivados para realizar a atividade. Ao contrário da criança que, para fazer uma tarefa

tem que se esforçar ao máximo, por que é preciso se sacrificar a cada momento, renunciando ao que lhe seria agradável. Seguindo essa perspectiva, Mery (1985) esclarece que é impossível forçar a criança a usar sua energia numa atividade intelectual quando ela não está disponível para este tipo de investimento, e que a aptidão ou inaptidão das crianças em ter domínio sobre a atividade intelectual que devem iniciar pode ser compreendida não com relação a seu potencial intelectual, mas sim com relação à sua capacidade de investir na tarefa, de transferir a energia para a atividade em questão.

Sobre o aspecto afetivo, como lembra Brenelli (2000), para Piaget todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade, sendo a afetividade correspondente aos sentimentos, emoções, valores e desejos. A afetividade, segundo Piaget (1983) intervém no funcionamento da inteligência, causando os comportamentos, podendo provocar acelerações ou atrasos no desenvolvimento cognitivo. O mais importante é lembrar que a afetividade é indissociada, irreduzível e complementar à inteligência, pois é uma forma de interesse, intrínseco ou extrínseco, constantemente presente, e que promove sentido para a realização de uma ação.

Piaget afirmou muitas vezes: a energia para a ação é de ordem afetiva. O primeiro postulado de sua teoria: todo esquema tende a assimilar todo objeto, adquire sentido quando se parte da afirmação anterior. Uma vez que a questão: o que leva o esquema a assimilar? Só se poderá responder: a necessidade, o impulso, o interesse, fatores esses de ordem afetiva. (Castro, 1996: 29)

A afetividade pode, segundo Barros (2002), ser causa de comportamentos, podendo intervir no funcionamento da inteligência, assim como ser causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, contudo ela não pode produzir nem modificar as estruturas cognitivas. Partilhando de mesma opinião, Dolle (1993) salienta que a afetividade pode tanto acelerar ou retardar o desenvolvimento cognitivo como bloqueá-lo de maneira fragmentária e localizada – jamais totalmente – e sobretudo, orientá-

lo em função daquilo a que aspira o sujeito, daquilo que tem vontade de fazer, daquilo que o atrai ou repugna.

Acredita-se que todas as relações são permeadas pela afetividade, e que o aluno estando motivado e interessado, a aprendizagem ocorrerá quase que espontaneamente. Essa afetividade portanto influencia a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos, mas está subordinada à relação estabelecida em sala de aula, por exemplo, se o professor motiva seus alunos e incita a descoberta, a curiosidade, permitindo ser questionado, dando espaço para que o aluno se expresse, ter-se-á um ambiente propício à aprendizagem.

A afetividade nas relações interindividuais não cessa de se exprimir e de revelar em múltiplas e diversas condutas, tais como o choro, o riso, gestos, carícias, olhares, que podem ser ternos e amigáveis, ou tristes e raivosos. *“O gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, são tão expressivos quanto as palavras”* (Dolle, 1993: 120). A afetividade em ato, fala aquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que a leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao outro, ao destinatário. Portanto, na medida em que criamos vínculos afetivos com objetos e pessoas, a afetividade parece destinada a orientar as condutas em relação aos sujeitos.

Destacando a importância dos afetos na construção da inteligência, Tortella (1996) ressalta; para que a inteligência possa funcionar o sujeito deve estar interessado, motivado e afetivamente ligado a um determinado objeto, sendo este objeto entendido como um objeto físico, um acontecimento ou uma pessoa. Uma outra face da afetividade diz respeito às relações interpessoais, pois as relações afetivas são importantes na vida dos indivíduos. No âmbito escolar, o professor precisa estar atento a essas relações, procurando entender o significado das condutas e manifestações emotivas de seus alunos, encontrando caminhos que priorizem a construção do conhecimento de forma mais efetiva.

Tassoni (2000: 19) relata que *“as conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo”*. Diante de tudo isso, pode-se afirmar que os aspectos afetivos influenciam no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. A afetividade é aqui mencionada, pois acredita-se que está presente em todas as relações sociais. E não há como negar que o vínculo afetivo entre professor e aluno influenciam nas relações em sala, tornando o ato de aprender e de ensinar um processo harmonioso ou desastroso, dependendo das relações construídas entre professores e alunos no ambiente da sala de aula. Segundo Brenelli (2000), na teoria de Piaget, os aspectos afetivos e cognitivos da ação são “indissociáveis, irreduzíveis e complementares”. Esclarece ainda, que todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade.

A mensagem dos estudos piagetianos aponta para o papel da vida social na elaboração e aperfeiçoamento das estruturas cognitivas, deixando claro também que onde existem pessoas a afetividade está envolvida. (Castro, 1996: 31)

Lukjanenko (1995) acredita que o ambiente cooperativo é ideal para a promoção da aprendizagem e para que um indivíduo alcance os patamares mais elevados da organização do pensamento, sendo este ambiente entendido como livre de tensões e coações, mas disciplinado por normas que asseguram a reciprocidade na coordenação de pontos de vista conflitantes, criando assim um espaço em que há oportunidades de troca de papéis e de participação social, prevalecendo a justiça, em que as idéias dos envolvidos são respeitadas e conservadas, havendo reversibilidade e reciprocidade na comunicação. Nessa perspectiva, é provável que um ambiente rico em estimulações provoque um maior número de variedades de interações entre o aluno e seu meio, proporcionando dessa maneira, maiores oportunidades em assumir papéis e superar conflitos cognitivos, elevando assim o nível de desenvolvimento.

Para Fanelli (2003) é fundamental que os primeiros anos escolares sejam marcados por experiências positivas para que os alunos possam prosseguir em seus estudos com confiança. Segundo Bossa (1996), durante a escolaridade das séries iniciais a criança irá sustentar toda sua vida acadêmica, pois é nessa fase, dos 7 aos 11 anos, que o aluno está construindo a base de seu repertório acadêmico. É também nesse período que a criança inaugura uma relação positiva ou não com a escola, e a qualidade dessa relação depende tanto dos recursos internos da criança como das condições internas e da formação do adulto.

Como especialistas no campo de aprendizagem, torna-se fundamental conhecer o conjunto de leis que regem o processo de construção do conhecimento em geral, bem como os inerentes à construção de cada área do conhecimento particular. Somente e na medida em que conhecemos as leis que caracterizam sua origem e evolução, podemos diferenciar aquilo que se constitui como sintomático, daquilo que faz parte das normas inerentes ao processo de construção. (Bossa, 1996: 9)

A citação acima indica a importância do professor conhecer o desenvolvimento da criança, para assim conseguir situar as evoluções e as não evoluções de seus alunos, podendo desta forma, diferenciar o que se constitui um sintoma, daquilo que faz parte do processo de construção e do desenvolvimento.

Ao tratar da afetividade, dos vínculos professor e aluno vale, a pena mencionar o papel do erro no contexto educativo. O modo como o professor lida com o erro reflete diretamente na disposição do aluno em arriscar-se, melhorando sua autoconfiança, como adverte Tassoni (2000). Neste sentido, ressalta Macedo (1994) que o erro se faz presente no momento da aprendizagem, assim como os aspectos afetivos, cognitivos e sociais estão presentes no aluno simultaneamente e determinam, mesmo que o professor não tenha consciência disso, os efeitos de sua ação. Mesmo quando o professor trabalha em uma aula a matemática (aspecto cognitivo) os outros aspectos afetivo e social estão presentes e têm uma influência atual, seja esta implícita ou explícita.

Sobre o erro no contexto construtivista, Macedo (1994) alerta que no trabalho em sala de aula, o erro é relativo pois o que é errado em um contexto pode estar certo em um outro. Por esta razão, na perspectiva do processo de desenvolvimento, o que deve realmente interessar ao professor é uma revisão constante de suas idéias ou teorias, pensamentos ou ações. Torna-se necessário então, desenvolver uma visão relativista do erro e do acerto, integrando o conteúdo escolar que está ensinando, considerando as características psicológicas do aluno e transmitindo conhecimentos de uma forma metodologicamente correta, levando em conta que o ensino é uma arte, uma construção cuja realização deve ser pensada como ponto de chegada. O construtivismo não exige rigor ou complacência com o erro, pois o conhecimento terá que ser construído. O importante é observar, quando o aluno errar, por quê e como o erro aconteceu, lembrar que o erro é um processo em revisão, que ele faz parte do processo de aprender, e que é até necessário. Ele deve ser problematizado, transformando-se assim em uma situação de aprendizagem.

É por meio da observação e da convivência em sala de aula que o professor pode identificar os processos cognitivos de seus alunos, os auxiliando no processo de aquisição de conhecimento. Em consonância com Oliveira (1996), é muito importante que o professor demonstre carinho e aceitação integral ao aluno para que este passe a confiar mais em si mesmo. É imprescindível que o professor entenda o erro de seus alunos e veja neles uma forma para conhecer o seu pensamento.

## CAPÍTULO III

---

### 3.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O tema dificuldades de aprendizagem será agora tratado enfocando a história desse campo de estudo, fatores apontados na literatura como possíveis determinantes do problema, bem como a diferença entre o termo dificuldade e distúrbio. Também serão apresentados trabalhos nessa área que caracterizam o reflexo da dificuldade na situação escolar.

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como por exemplo problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa auto estima, problemas patológicos como a TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

Ao resgatar a história das dificuldades de aprendizagem, Sánchez (1998) afirma que há um consenso geral em situar a fundação oficial desse campo em 1963, quando um grupo de pais que compartilhavam em comum ter algum filho que sem razão aparente manifestava dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura, se reuniram em um hotel de Chicago e convocaram um grupo de médicos, neurologistas e psicólogos na esperança de que esses dessem alguma explicação sobre esses problemas.

Na mesma época, o psicólogo Samuel Kirk (apud Sánchez, 1998) apresentou uma proposta inovadora na qual relatava o fato de algumas crianças que não possuíam dificuldades auditivas nem visuais, muito menos atraso mental, apresentavam uma dificuldade inexplicável para a

aprendizagem da leitura. Com base nessas características Kirk deu o nome de dificuldades de aprendizagem para referir-se a problemas dessa ordem na aprendizagem escolar. Foi assim que surgiu um novo campo de pesquisa, pois a solução dada por Kirk agradou à especialistas. A partir disso, os mesmos pais que haviam se reunido em Chicago organizaram a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem, tendo como objetivo pressionar as autoridades governamentais para a obtenção de fundos que possibilitassem a criação de serviços educativos especializados e de qualidade, que atendessem crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem nas próprias escolas.

Kirk justificou a necessidade de serviços de educação especial específicos para as pessoas com dificuldades de aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para a mudança de um paradigma predominantemente médico para um enfoque mais educacional, por esse motivo ele é considerado como o pai da teoria das dificuldades de aprendizagem. É provável que as dificuldades de aprendizagem sempre existiram, talvez antes desse período elas fossem explicadas através de áreas médicas como a deficiência mental ou lesões cerebrais. O que o ano de 1963 marca é o surgimento de uma área nova, com um termo específico no que tange os problemas de aprendizagem. Vale ressaltar que esse campo de estudo é de caráter próprio norte-americano e canadense mas sua influência se expandiu para o resto do mundo.

A história do campo das dificuldades de aprendizagem, segundo Sánchez (1998) está dividido em três etapas. A primeira, denominada Etapa de Fundação, inclui todo o período anterior a fundação oficial do campo das dificuldades de aprendizagem. Nesse período, compreendido entre 1800 a 1963 o oftalmologista Samuel Orton se destacou por, em 1917, informar um caso de dificuldades na leitura ao observar e estudar cento e vinte e cinco casos clínicos em que constatou que pessoas faziam a troca de letras do tipo p/q, d/b, apesar desse transtorno aparecer em um contexto em que a inteligência era normal. O que chamou a atenção de Orton foi a discrepância

entre o CI (coeficiente de inteligência) e os níveis de leitura ou dificuldades de leitura apesar do adequado nível de inteligência. A influência de Orton fez com que, em 1949, fosse fundada a Sociedade Orton de Dislexia, constituindo a primeira organização nesse campo, sua maior contribuição foi preocupar-se basicamente com problemas na leitura. A proposta de nomear termos mais específicos como dislexia, discalculia, disfunção cerebral mínima, propiciou um avanço ao reconhecer a complexidade de um fenômeno que abrange problemas diferentes ainda que não necessariamente sejam coincidentes numa mesma pessoa.

A segunda etapa chamada de Primeiros Anos começa em 1963 e vai até 1990. Esse período ficou marcado pela histórica reunião de pais em Chicago e pela conquista da identidade desse campo de estudo frente a outros âmbitos da educação especial, em que se abandonam os modelos médicos e neurológicos e se introduz modelos educativos e institucionais. No fim dos anos sessenta, as dificuldades de aprendizagem constituíram um fenômeno social que culminou na classificação de um transtorno e um campo profissional com apoio legislativo. A última etapa, chamada de Etapa Projeção, começa a partir dos anos 90 e designa a evolução dos estudos nessa área, contando com a participação e incorporação de vários pesquisadores procedentes de outros campos e de vários países. Nesse período, o tema dificuldade de aprendizagem torna-se uma nova disciplina que envolve pais, profissionais e pesquisadores tanto do âmbito educacional como clínico, tendo todos em comum a busca por respostas.



## **3.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES**

Sánchez (1998) menciona que as dificuldades de aprendizagem acabavam sendo referência de três crenças que são tidas como reais. A crença de que a causa da dificuldade de aprendizagem está no indivíduo; a crença de que as pessoas que a sofrem são inferiores em algo, como a capacidade na aprendizagem escolar; e a crença de que necessitam de ajuda em aulas especiais para solucionar suas dificuldades. Entretanto, atualmente a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural. A dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de coordenação, memória, atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa auto estima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

A dificuldade em criar um termo mais restrito para designar as dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares, como relata Leal (1991), tem dado origem a vários nomes, tais como distúrbios de aprendizagem, neurofrenia (sintomas de comportamento que resultam da deterioração do sistema nervoso central), síndrome de Strauss, distúrbios psiconeurológicos de aprendizagem, síndrome da disfunção cerebral mínima (distúrbios neurogênicos devido a disfunções corticais ou subcorticais), lesão cerebral mínima, dislexia, dentre outros. Salienta ainda, que os primeiros estudos sobre os distúrbios de aprendizagem preocupavam-se com as dificuldades que as crianças apresentavam devido a problemas de leitura, e que a expressão “distúrbios de aprendizagem” foi introduzida em 1962 por Kirk e Bateman, expressando distintas e amplas dificuldades de

aprendizagem nas atividades escolares, tais como dislexias, disgrafias, disortografias, hiperatividade, discalculia e ecolalia.

O termo distúrbios de aprendizagem, segundo Leal (1991), está ligado a uma conotação patológica genérica e é utilizado para referir-se a crianças com distintos problemas de aprendizagem que obedecem a diversas etiologias. Ao realizar uma retrospectiva histórica, Lopera (1983) menciona os distintos momentos e enfoques que abrangem o termo distúrbio de aprendizagem. Segundo esse autor, as teorias mais unidimensionais (Bender 1957, Frostig 1964, Wepman 1971) explicavam as dificuldades de aprendizagem baseando-se em um só fator ou na combinação de dois elementos, consideravam que as dificuldades de aprendizagem se originavam por deficiências perceptuais na discriminação e memória visual. No modelo interacionista (Adelman 1971 apud Lopera 1983) o problema era explicado como sendo resultado do cruzamento de variáveis orgânicas e ambientais. Numa outra perspectiva, cuja explicação provém da informática e da psicologia cognitiva, a dificuldade de aprendizagem era explicada referindo-se às dificuldades como irregularidades no processo de integração da informação, juntando a incidência de tarefas inapropriadas à ansiedade que geralmente as acompanha.

Lopera (1983) ainda apresenta uma perspectiva contemporânea, que centra-se na relação entre o desenvolvimento das capacidades linguísticas e perceptuais da criança, sua idade e os sucessos de aprendizagem correspondentes, sendo as dificuldades de aprendizagem um produto da defasagem nessas habilidades. Para Ross (1979) os problemas de aprendizagem podem ser explicados como dificuldades da criança no armazenamento e reorganização da experiência de aprendizagem, ou seja, a criança com distúrbio de aprendizagem, possui um problema em manter a atenção seletiva e para concentrar-se em determinadas atividades, não apresentando nenhum defeito físico, sensorial ou intelectual, tendo portanto, inteligência normal.

Lozano e Rioboo (1998) dividem as dificuldades de aprendizagem em duas categorias, a das dificuldades permanentes e a das dificuldades transitórias ou temporais. A categoria das dificuldades permanentes fazem parte do campo da área da educação especial e englobam deficiências neuropsicológicas como deficiência mental (leve, média, severa ou profunda), cegueiras, surdez, mudez, transtornos congênitos da linguagem oral, escrita e cálculo, paralisia cerebral, transtornos psicomotores, psicoses, autismo. A categoria das dificuldades transitórias ou temporais compõem deficiências no desenvolvimento psicomotor como orientação espacial, coordenação motora fina, deficiência no esquema corporal, deficiências perceptivas transitórias na audição, visão e atenção, deficiências na linguagem oral (dislalia, disfasia, disfonia), transtornos na compreensão e expressão da linguagem falada e escrita (dislexia e disgrafia), deficiência na habilidade de raciocínio lógico matemático e solução de problemas. Também podem englobar deficiências devido a baixa qualidade sócio ambiental e sócio cultural, inadaptação familiar, baixa estimulação cognitiva, afetiva, emocional e de linguagem, transtornos de conduta e afetivo emocionais como hiperatividade, depressão, ansiedade, agressividade e baixa tolerância à frustração.

Levando em conta todos os fatores anteriormente citados, que incidem e afetam diretamente nas dificuldades de aprendizagem, Lozano e Rioboo (1998) apontam três outros fatores que são tidos como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem, são eles; o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas incluindo suas áreas metodológicas e organização. Partindo dessa mesma perspectiva, Miguel e Martín (1998) alertam para o fato dos problemas de auto estima serem tanto causa como efeito das dificuldades de aprendizagem, inclusive mais efeito que causa. Smith (2001) reforça falando sobre a consequência emocional da dificuldade de aprendizagem, em que a criança deixa de crer em si mesma e em suas possibilidades de sucesso,

resistindo a aprendizagem e muitas vezes deixando de tentar realizar uma atividade por medo do fracasso.

Os problemas mais típicos das pessoas que apresentam dificuldade de aprendizagem podem ser descritos, como salienta Martinelli (2001), por falhas na escola, certa desorientação e deficiências na leitura e linguagem, embora apresentem certas características como inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e motores, adequada oportunidade escolar e adaptação emocional. Como afirma Lovitt (1978), as dificuldades de aprendizagem são decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos, nesta perspectiva, um aluno pode estar desmotivado apenas em alguma(s) área(s), algum(ns) conteúdo(s) específico(s), ou em todas as disciplinas do curso. Por isso, é importante que esse aluno seja muito bem observado e avaliado, pois o problema pode estar relacionado não só à disciplina em si, mas também ao professor, ao próprio aluno, ao método, ao ambiente, dentre outras variáveis.

Para Oliveira (1996) as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas, isto é, possuem uma associação de causas e podem estar relacionadas à escola como consequência de currículos inadequados, de um sistema de avaliação falho, do método e da própria relação com o professor, assim como a falta de estímulo dos professores, alunos trabalhando com material didático desatualizado e desprovido de significado, salas de aula com um número grande de alunos, crianças com diferenças culturais, sociais, econômicas, bem como seu nível de maturidade. Indo mais além, em relação ao aluno, problemas de ordem neurológica, fisiológica, de visão, falta de trocas e interação entre pais e filhos, perturbação afetiva e emocional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo a perspectiva de Feuerstein e Rand (apud Rubinstein, 1996), podem surgir em decorrência de fatores responsáveis pelo déficit cognitivo. Esses fatores são divididos em dois grupos; o primeiro nomeado por *fatores proximais*, estão relacionados com a qualidade na relação mediador/mediado, na qual a boa relação entre aprendiz/aprendente pode compensar os problemas de aprendizagem. O

segundo grupo, *fatores distais*, relaciona-se à aspectos de ordem orgânica, afetivo - emocional, cultural e sócio-econômica e está subdividido em três itens: fatores endógenos – que compreendem a herança, características genéticas, orgânicas e nível de amadurecimento; fatores endo-exógenos - como equilíbrio emocional da criança, dos pais e estímulos ambientais; fatores exógenos - que englobam o status sócio-econômico, nível educacional e diferenças culturais. Já para Arantes (1996), as dificuldades de aprendizagem não dependem exclusivamente de características individuais, mas também de uma série de fatores externos à pessoa, originados de diversas causas como contexto educacional, ambiente físico, crescimento biológico, desenvolvimento intelectual, social e afetivo emocional.

França (1996) aponta que aspectos orgânicos, como anomalias em órgãos sensoriais ou problemas do sistema nervoso central, trazem dificuldades para as exigências escolares, e que aspectos cognitivos interferem no processo de aprendizagem por razões de deficiência mental, de problemas ligados ao desenvolvimento das estruturas cognitivas e assim por diante. Também esclarece que numa abordagem mais neurológica, os distúrbios de aprendizagem estariam vinculados ao aprendiz, na medida em que podem refletir comprometimento neurológico; enquanto as dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes de problemas psicopedagógicos e/ou sócio-culturais, ou seja, o problema não estaria na criança. Nessa perspectiva, Arantes (1996), considera que as dificuldades não dependem exclusivamente de características individuais, mas também de uma série de fatores externos à pessoa, tais como contexto educacional, ambiente físico, crescimento biológico, desenvolvimento intelectual, social e afetivo emocional.

Kiguel (1976) ressalta que crianças com dificuldade de aprendizagem não constituem um grupo homogêneo, mas algumas características aparecem com frequência, como deficiências específicas da aprendizagem na leitura (dislexia), na ortografia (disortografia), na grafia (disgrafia) e na matemática (discalculia). A dislexia pode ser entendida como dificuldade na

aprendizagem da leitura, considerando que leitura significa captação do significado daquilo que se lê, e não simplesmente a tradução do código visual em código fonético. Será apresentado agora um breve resumo, de acordo com os estudos de Kiguel (1976), sobre essas quatro características específicas das dificuldades de aprendizagem.

Os erros mais comuns numa criança com dislexia, segundo Kiguel (1976) são falhas na associação do símbolo visual com o seu correspondente, dificuldade em unir dois fonemas conhecidos para a leitura de uma sílaba ou juntar sílabas para formar uma palavra, tendência a ignorar os detalhes dentro de uma palavra e basear o reconhecimento da mesma na letra inicial, no tamanho da palavra e em outras pistas insuficientes, lentidão demasiada ou seja, a criança prolonga o tempo de reconhecimento visual para conseguir decodificar a palavra, ocasionando leitura vacilante, silabada ou deletreada com perda de significação, leitura aparentemente fluida mas com acréscimo, aglutinações, inversões e ou substituições semânticas, falhas no ritmo da leitura, ausência de entonação e de melodia verbal durante a leitura que se torna silábica, monótona e cansativa.

A disortografia, nas palavras de Kiguel (1976: 46):

caracteriza-se por erros na transformação do som no símbolo gráfico, é uma “perturbação” quanto ao uso correto dos grafemas e quanto à manutenção da individualidade das palavras.

A disortografia pode ser observada na omissão, transposição e agregado das letras, na fragmentação e agregado de palavras (bola / pola, pete / pente, encontrar / encontrar, muinto / muito). Ela pode ser observada na confusão de letras de som semelhante (p /b, t /d, f /v, c /g), na confusão de letras de forma semelhante ( m/n, u /n, d /b, p /q, s /c /ss /ç / sc), omissões de letras, transposições, falhas na acentuação gráfica e pontuação.

A deficiência na grafia ou disgrafia como é chamada (Kiguel, 1976), se refere ao ato motor de escrever, tornando a grafia praticamente indecifrável. Pode estar relacionada a fatores como capacidade de inibição e de controle

neuro-muscular, coordenação óculo-manual, organização espaço-temporal, ou ser um problema específico da coordenação funcional da mão, independência mão-braço ou dos dedos, coordenação entre preensão e pressão. Já a discalculia está associada à dislexia embora não seja um sintoma freqüente. Ela inclui problemas no reconhecimento do número e falhas nas operações aritméticas, pode ser observada na inversão de números por letras ( E por 3, S por 5), na inversão da posição do número (69 por 96), ou no tratamento dos números como independentes (10028 por 128), tem dificuldade no reconhecimento visual e auditivo do número, não consegue colocar as cifras adequadamente ou não consegue realizar o cálculo mentalmente.

Ao estudar essas características específicas das dificuldades de aprendizagem, Kiguel (1976) faz menção sobre os distúrbios da aprendizagem que, em sua concepção, englobam a hiperatividade e a motricidade, embora deixe claro que nem sempre as dificuldades de aprendizagem são originadas de alterações no sistema nervoso central. Segundo essa autora, a hiperatividade é considerada como um dos principais distúrbios do comportamento e se insere dentro do quadro da disfunção cerebral mínima, é caracterizada pela criança que está incessantemente em movimento e está ligada à ansiedade.

O hiperativo apresenta dificuldade em se concentrar, prestar atenção e controlar emoções, são crianças que quase sempre assumem o papel de líder por não terem medo do perigo. Algumas características se sobressaem na criança hiperativa, como ter dificuldade de pensar antes de agir e para trabalhar com objetos por um tempo mais longo, freqüentemente são inquietas com as mãos e pés, dificilmente conseguem permanecer sentadas por longo período, falam excessivamente, parecem não ouvir o que está sendo dito, mudam de atividade constantemente interrompendo o que estavam fazendo e deixando as atividades incompletas, na hora de brincar ou jogar tem dificuldade para esperar sua vez. A hiperatividade é, segundo Oliveira (1995), um fenômeno comportamental visível, fácil de ser observado

até mesmo na labilidade do humor, pois a criança é sujeita a crises explosivas tanto de ira quanto de desespero, tendo inclusive uma ansiedade inexplicável.

A motricidade também se insere no quadro da disfunção cerebral mínima, para Kiguel (1976), sua deficiência é manifestada principalmente através de gestos imprecisos, movimentos desordenados, postura inadequada, lentidão excessiva, fazendo com que a criança seja vista como desajeitada ou estabanada. Mais especificamente em relação à coordenação motora fina, a criança com problemas na motricidade poderá ter dificuldade para amarrar sapatos, cortar alimentos, recortar, seus traçados costumam não obedecer os limites e a preensão e pressão do lápis é inadequada.

Avaliando todas essas características e sintomas apresentados por crianças com dificuldade de aprendizagem, se torna imprescindível a atenção do professor ao momento em que a criança começa a ler e escrever, e posteriormente quando passa a produzir pequenos textos, pois é comum a troca e inversão de letras e erros na ortografia quando a criança está começando a avançar na leitura e na escrita. Para se caracterizar o problema na ortografia, como disortografia, é preciso que os erros da criança sejam mais ou menos consistentes e com frequência considerável. A disortografia, de acordo com a pesquisa de Kiguel (1976), aparece mais precisamente na segunda série, quando a criança começa a empregar a ortografia como mecanismo adquirido conscientemente.

Em relação ao trabalho do professor, este precisa estar atento à algumas condições para que ocorra a aprendizagem. Em primeiro lugar, ele deve ter uma exata noção de seus objetivos ao ensinar, levando em conta as características do aluno e da classe, seu domínio e suas habilidades. Oliveira (1995) destaca que é de suma importância o professor ter uma visão do quadro da dificuldade da criança, e que sobretudo aceite essas dificuldades inerentes, minimizando assim as angústias e ansiedades tanto em relação ao desempenho escolar, como em relação ao relacionamento com os colegas e com ele próprio. Nesse sentido, para diagnosticar um indivíduo portador de

dificuldades de aprendizagem, é imprescindível num primeiro momento, fazer um levantamento da sua história de vida, ouvir a queixa e realizar um mapeamento de todos os seus sintomas, para que não seja feito um diagnóstico superficial e errôneo, que poderá causar sérios prejuízos à vida escolar desse indivíduo. Sendo assim, para que este trabalho seja realizado de forma coerente com a realidade, é preciso saber ouvir sem julgar, ser imparcial e não se deixar levar por falsas ilusões, frente a queixa de professores a respeito da criança em questão.

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado.

Segundo Paín (1985), quatro fatores precisam ser levados em consideração no diagnóstico de um problema de aprendizagem: *fatores orgânicos* como problemas no funcionamento glandular, auto-intoxicação por mau funcionamento renal ou hepático, hipoacusia, miopia, lesões ou desordens corticais primárias, genéticas, neonatais ou pós encefálicas, déficit alimentar crônico dentre outros; *fatores específicos* em que as desordens específicas na aprendizagem encontram-se ligadas freqüentemente a uma indeterminação na lateralidade do sujeito; *fatores psicógenos* em que o problema de aprendizagem pode surgir como uma reação neurótica, e por último; *fatores ambientais* que envolvem o meio material do sujeito, as possibilidades reais que esse meio lhe fornece, a qualidade, quantidade, freqüência e abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual, bem como as características da moradia, bairro e escola.

O diagnóstico de uma criança com dificuldade de aprendizagem, segundo Kiguel (1976), deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo o médico da criança, um pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta, envolvendo também o professor e a família. Somente através de

uma anamnese realizada com a família da criança, caracterizando a queixa apresentada pelo professor, fazendo um exame clínico que procure investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, uma avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem dessa criança e de um exame psicológico objetivando analisar características pessoais, patologias, é que será possível ter a certeza e comprovar uma dificuldade de aprendizagem ou um distúrbio de aprendizagem.

Weiss (2000:17) relata sobre:

o caso de três irmãos de 9, 8 e 6 anos que se matricularam juntos, pela primeira vez na vida, em uma classe de alfabetização de uma escola pública no mês de março. Já no mês de junho, os três foram encaminhados para diagnóstico em uma clínica comunitária porque não conseguiam prosseguir na alfabetização. A escola nada questionou em relação a profunda “carência social” dessa família de migrantes que chegava ao Rio de Janeiro fugindo de outra miséria pior. De imediato, “culpou” os três alunos, alegando que deveriam ter um problema físico-familiar para não aprender. Através do diagnóstico, foi provada a absoluta normalidade dessas crianças e a necessidade da escola rever sua conduta.

Esse fato, comentado por Weiss (ibid), remete novamente à importância de uma investigação séria, antes de categorizar determinado aluno como um indivíduo com dificuldades de aprendizagem.

### **3.3 O PROFESSOR FRENTE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Ciasca (2000) aponta o sensível aumento no número de crianças atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FCM/Unicamp, que freqüentam a pré-escola, de 5,3% para 10,4%, fator esse extremamente preocupante pois indica a precocidade com que as crianças estão sendo encaminhadas para avaliação neuropsicológica, sem que as vezes demonstrem real problema de aprendizado, não se respeitando o nível de maturidade da criança. Também alerta que os resultados destas avaliações demonstraram que a maioria das crianças avaliadas estão dentro dos critérios considerados como normais, não existindo portanto comprometimento cognitivo, perceptivo ou neurológico que pudessem ser considerados como fatores responsáveis pela não aprendizagem, o que por sua vez, encontra-se vinculado exclusivamente ao fator pedagógico.

Ao pesquisar as duas formas mais comuns de explicação dada por professores em relação às dificuldades de seus alunos, Azzi e Silva (2000) descrevem que primeiro as dificuldades são identificadas como problemas familiares, ou seja, a família é tida como responsável pelo bom ou mau desempenho do aluno, em segundo; os problemas são derivados de variáveis de saúde, sendo os alunos portadores de algum tipo de anormalidade, neste caso, a possibilidade de auxílio é transferida para especialistas como neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros. Fini (1996) alerta que freqüentemente os professores atribuem o porquê do aluno não aprender à aspectos relacionados à deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural, à carências de diferentes tipos e origens, deixando de lado pesquisas mais abrangentes e análises mais criteriosas capazes de esclarecer a situação com maior aprofundamento.

Diante desta citação, é possível perceber o quanto é imprescindível ao professor conhecer a dificuldade de aprendizagem de seu aluno, buscando verificar através de observações constantes em sala de aula, entrevistas com

os pais e relatório de outros profissionais, se há efetivamente um problema na aprendizagem, para que a criança não seja rotulada nem estigmatizada como portadora de uma dificuldade de aprendizagem. Somente investigando a fundo o problema será possível levantar o verdadeiro motivo dessa não aprendizagem e buscar sua solução. É fundamental que professores não convertam problemas de ensino em dificuldades de aprendizagem, pois esse primeiro revela a necessidade de um olhar mais crítico, analítico e cuidadoso no que diz respeito ao ensino, ao currículo e a metodologia empregada na instituição educacional, não sendo portanto, o aluno portador de algum déficit ou patologia.

Kiguel (1976) alerta para o fato da escola estar contribuindo para o fracasso escolar vivenciado por algumas crianças. Isso pode ocorrer devido à classes muito numerosas, salas de aula planejadas inadequadamente, a mudança contínua de professores, professores inexperientes ou insuficientemente treinados, utilização por parte do professor de uma metodologia inadequada. Todos esses fatores podem interferir e impedir que o ensino atenda às necessidades e propicie possibilidades de aprendizagem para as crianças, sobretudo para aquelas que estão iniciando o aprendizado escolar.

De acordo com Corsini (1998) que atuou no ambulatório de neuro-dificuldades de aprendizagem da Unicamp, muitas das queixas de dificuldade de aprendizagem não eram exatamente problemas específicos das crianças. Ao prestar atendimento à crianças que foram encaminhadas por médicos, psicólogos e professores, a referida autora pode constatar através de exames clínicos, que muitas das crianças apresentavam um bom potencial cognitivo, níveis de atenção e concentração adequados e que essa dificuldade para aprender poderia estar relacionada à fatores externos à criança, como a metodologia de ensino, recursos didáticos e a própria postura do professor em sala de aula. Num outro estudo realizado por Rossi (1997), constatou-se que muitos dos encaminhamentos solicitados por

professores foram aleatórios e com um diagnóstico pré-concebido e pré-determinado.

Em uma pesquisa realizada no Chile por Leal (1991), procurou-se investigar se as dificuldades que os alunos apresentavam durante a primeira série eram vistas pelos professores como indicadores de dificuldade de aprendizagem. Constatou-se a visão de que se a criança não aprende é devido a alguma circunstância ou motivo que se encontra dentro ou ligada a ela, sendo descartado outros fatores tais como a metodologia empregada e a maneira pela qual o conteúdo é focado. Na fala de uma das professoras não aparece a possibilidade de questionamento frente ao método de ensino adotado, ela não se questiona sobre as estratégias de ensino que utiliza nem se isso poderia interferir na dificuldade de aprendizagem das crianças. Apesar do professor dizer que não faz um diagnóstico da criança, ele estabelece que as dificuldades de aprendizagem são possíveis transtornos específicos de aprendizagem, tendo como causas a imaturidade, problemas psicológicos e sociais, justificado assim o porquê da criança não aprender. Uma outra professora explica a dificuldade de aprendizagem como sendo causada por problemas no lar, carência, incapacidade da criança ou pela imaturidade, fatores esses que, no discurso dessa professora escapam ao seu trabalho, apesar de seu esforço, por isso a necessidade destas crianças serem atendidas por um especialista.

As dificuldades transformam-se em doença por isso a necessidade de um especialista, para curar o problema. Para explicar o por que a criança não aprende, as professoras usaram expressões como imaturidade, falta de estimulação, falta de apoio no lar, falta de exercitação de leitura e escrita, alteração orgânica. Nesse ponto as dificuldades são vistas como indicador de algo errado, sintomático, assemelhando-se à visão de doença, por isso a necessidade de um especialista, pois só ele pode conseguir a cura.

Na pesquisa de Kiguel (1976) os professores atribuíram como causas das dificuldades de aprendizagem fatores como imaturidade, problemas emocionais, falta de assiduidade, falta de interesse da família, agressividade,

doenças, falta de atenção e concentração, dificuldade na linguagem oral e na escrita. E a medida que avança a escolaridade menos sintomas são referidos pelos professores, havendo uma maior queixa e um número maior de sintomas apontados por esses na primeira série. Kiguel (1976) relata que a maioria dos estudos que tentam constatar a relação entre as variáveis dificuldade de aprendizagem e a classe social, de modo geral, centram-se na leitura, ortografia e vocabulário. E, quando os resultados comprovam a relação entre essas duas variáveis, estas relacionam-se por que o vocabulário é reduzido nas classes mais baixas, assim como a fala incorreta também irá interferir na ortografia, causando a freqüência dos erros na escrita. A autora constatou a necessidade dos professores de ensino fundamental conhecerem melhor o processo de desenvolvimento das operações cognitivas da criança, pois desta forma será possível diminuir a freqüência das dificuldades evidenciada por pelo menos grande número de crianças.

Os resultados da pesquisa de Kiguel (1976) indicam que as crianças de classes sócio econômicas mais baixas, apresentam significativamente maior freqüência de sintomas de dificuldade de aprendizagem, os meninos apresentam maior freqüência que as meninas para a maioria dos sintomas e há uma certa tendência da maior parte dos sintomas diminuírem na terceira série. Quanto ao conhecimento dos professores, estes possuem pouco domínio dos termos técnicos da área, não identificam com clareza os tipos de dificuldades de aprendizagem, mas reconhecem que as crianças inteligentes possam apresentar dificuldades de aprendizagem, e que a maioria das escolas não estão aparelhadas para o diagnóstico e tratamento de crianças com dificuldade de aprendizagem.

A princípio toda criança com dificuldade de aprendizagem apresenta problemas emocionais de alguma ordem, Kiguel (1976) ressalta que as vivências de situações de fracasso na escola determinam um série de conseqüências, como desinteresse pelos estudos, recusa em executar a tarefa, faltar as aulas, sintomas de agressividade e principalmente diminuição

da auto estima. Essas conseqüências irão variar na intensidade conforme as condições da criança e de sua estrutura familiar. Por outro lado, esse tipo de reação desencadeia mais dificuldade para a aprendizagem na medida que afeta a atenção, concentração, interesse e memória. Deve-se reconhecer o quanto é difícil para a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem compreender o por quê de sua dificuldade, ainda mais quando ela observa que o mesmo não acontece com seus colegas de classe. A experiência clínica de Kiguel (1976) facilitou a constatação de que uma das principais mudanças que podem ser observadas na criança que inicia o tratamento para a superação das dificuldades de aprendizagem, é a diminuição da tensão emocional, tornando-a mais receptiva às tarefas escolares.

A escola não deve se omitir, precisa sim reconhecer seu papel e contribuir para um melhor desempenho deste aluno, seja revendo sua metodologia e dando respaldo para o trabalho do professor, quando a origem da dificuldade for decorrente de problemas da própria instituição, bem como orientar os pais, possibilitando desta forma, uma educação justa, que visa propiciar o desenvolvimento pleno do aluno.

Sánchez (1998) afirma e conclui com base em seus estudos que, atualmente se dispõe de conhecimentos suficientes para não se permitir a confusão terminológica do conceito, podendo afirmar que as dificuldades de aprendizagem constituem um entidade distinta, heterogênea, que pode acontecer ao longo da vida das pessoas, e que constitui uma ciência independente, apaixonante e promissora, que irá resolver esse complexo quebra-cabeça dando respostas educativas e institucionais, contribuindo para a melhora da qualidade de vida das pessoas que sofrem desse transtorno, e que poderão se beneficiar dos instrumentos de avaliação e dos programas institucionais desenvolvidos para as pessoas com dificuldade de aprendizagem, em contraste com aquilo que parecia ser inexplicável aos pais e profissionais naquele 6 de abril de 1963.

É importante investigar a maneira pela qual o professor se utiliza do conhecimento que têm sobre a área das dificuldades de aprendizagem e de

sua relação com o aluno, para promover (ou atravancar) o avanço cognitivo, visto que crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam apenas a dificuldade específica, mas trazem consigo sentimentos como insegurança, baixa auto estima, medo, agressividade, apatia, carência, dentre outras variáveis, fatores esses que também interferem no seu processo de aprendizagem.

Considerando que a diferença é muito sutil entre os termos dificuldade e distúrbio de aprendizagem, a presente pesquisa partirá do pressuposto que o distúrbio seja um problema mais intensificado, com maior comprometimento e que está vinculado à questões neurológicas e orgânicas, enquanto que a dificuldade de aprendizagem pode ser trabalhada na escola e decorre de problemas como falta de estimulação, motivação, inadaptação; problemas que não estão apenas no aluno, mas que interferem na sua aprendizagem. O rendimento e desempenho escolar podem ser influenciados tanto por problemas afetivos, cognitivos, como por problemas relacionados à escola. O aluno pode estar apresentando dificuldades de aprendizagem como consequência de não estar se adaptando à metodologia usada, ou por dificuldades na relação com o professor e com os colegas. Para tanto, é imprescindível a observação global deste aluno, para que seja possível levantar hipóteses sobre a origem de sua dificuldade antes de se categorizar como sendo de ordem familiar ou patológica, restringindo assim, o auxílio a esse aluno.

Acredita-se que uma dificuldade de aprendizagem quando não bem trabalhada ou quando ignorada, poderá agravar-se de tal forma com o decorrer do tempo, que acabe por se intensificar e efetivar um distúrbio. Um exemplo disso seria uma criança que não é estimulada a falar, tendo todos os seus gestos interpretados, não existindo a necessidade da fala, a ausência da linguagem acarretará problemas em sua comunicação. Assim como uma dificuldade motora, principalmente no período de alfabetização, poderá fazer com que a criança tenha sérias dificuldades no escrever. Por isso é importante que pais e educadores estejam atentos às dificuldades de

aprendizagem dos alunos, para que esta possa ser trabalhada em tempo hábil, não acarretando problemas futuros mais sérios que poderão influenciar no processo de construção de conhecimento desse indivíduo.

Tendo como base tudo o que foi anteriormente tratado, fica claro o quanto é importante e até imprescindível, ter conhecimento acerca da representação de professores sobre a dificuldade de aprendizagem, para que seja possível, através deste levantamento, tornar o professor mais consciente do seu papel e da influência de sua concepção e postura frente ao tema. Esclarecê-lo que a dificuldade não é um distúrbio, portanto, pode ser trabalhada em sala de aula, que sua causa e aparecimento não são devidos unicamente ao aluno, à sua família ou de ordem patológica, mas sim um conjunto de fatores, incluindo a prática pedagógica, metodologia e a relação professor aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela. Uma dificuldade não é uma doença, portanto não pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções.



## **C A P Í T U L O I V - D E L I N E A M E N T O D O E S T U D O**

---

### **4.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA**

O problema que norteia este estudo relaciona-se com o crescente número de alunos do ensino fundamental, que estão sendo encaminhados para atendimento especializado por apresentarem queixas de dificuldades de aprendizagem. Em 1976 Kiguel já alertava sobre o grande número de crianças apontadas como tendo dificuldade de aprendizagem, evidenciada pelo baixo rendimento escolar, sendo necessário que os professores dos primeiros anos escolares tivessem conhecimentos suficientes dessa área para reconhecer os sintomas das dificuldades de aprendizagem e trabalhar no sentido de preveni-las.

A principal questão a ser discutida nessa pesquisa – o que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor? – abrange três grandes categorias específicas de perguntas, são elas; o que é dificuldade de aprendizagem para o professor, como ele a percebe no cotidiano da sala de aula e a que atribui a sua causa, quais motivos o levam a encaminhar um aluno para atendimento especializado.

Esta pesquisa pretende compreender o porquê de tantos encaminhamentos através da análise da concepção do professor sobre a dificuldade de aprendizagem, uma vez que é o professor que solicita o encaminhamento do aluno. A atuação do professor em sala de aula e sua interação com o aluno podem ser afetadas pela idéia e pela impressão que este professor tem de seu aluno (Boruchovitch e Bzuneck, 2001; Coll, 2001; Nucci, 1997; Azzi e Silva, 2000).

De acordo com alguns estudiosos, as representações e crenças dos professores influenciam o desempenho do aluno (Boruchovitch e Bzuneck, 2001; Coll, 2001, Corsini, 1998, Nucci, 1997), assim como o professor que valoriza o esforço do aluno, está ampliando as possibilidades do estudante

se sentir capaz de enfrentar os desafios e dificuldades escolares (Boruchovitch e Bzuneck, 2001).

Com base nos tópicos apontados pelos autores acima citados é que esta pesquisa se faz necessária, pois por meio do estudo das concepções dos professores acerca da dificuldade de seu aluno, será possível avaliar até que ponto nossos professores têm real conhecimento sobre o que - e como - uma dificuldade pode afetar o desempenho de estudantes em sala de aula. Pretende-se contribuir para melhorar a relação professor-aluno e promover a interação social da criança com dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

## **4.2 OBJETIVOS**

Objetivo Geral: Identificar e analisar as concepções que os professores do ensino fundamental apresentam sobre dificuldades de aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- 1) Investigar o que é dificuldade de aprendizagem para o professor;
- 2) Verificar como o professor percebe a dificuldade de aprendizagem no contexto da sala de aula e a que atribui a sua causa;
- 3) Caracterizar quais os motivos que levam o professor à encaminhar um aluno para atendimento especializado.

## **4.3 MÉTODO**

### **4.3.1 PARTICIPANTES**

Os participantes desta pesquisa foram 30 (trinta) professores de ambos os sexos do ensino fundamental da rede municipal das cidades de Campinas e Valinhos. Foram selecionados professores regentes / efetivos do ensino fundamental I (de 1ª à 4ª série) por permanecerem mais tempo em sala com os alunos, excluindo assim a participação de professores substitutos, monitores ou auxiliares de classe.

### **4.3.2 INSTRUMENTOS**

Foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados. O primeiro consta de uma entrevista semi-estruturada, organizada em duas partes distintas. Na primeira parte foi feita a identificação dos sujeitos, levantando dados relativos ao tempo de profissão e formação, idade, sexo e grau de escolaridade. A segunda parte constituiu-se de oito questões abertas. As questões foram organizadas focando os objetivos propostos: investigar o que

é dificuldade de aprendizagem para o professor (questões 3 e 6 ), como o professor percebe a dificuldade e a que atribui seu aparecimento (questões 4, 5, 7 e 8) e quais motivos levam o professor à encaminhar um aluno para atendimento (questões 1 e 2). Uma vez definidas as questões para a entrevista, estas foram sorteadas para que a ordem dos temas fosse apresentado aleatoriamente.

Os segundo instrumento foi um parecer em que o professor deveria pensar em um aluno seu, que ele acredita ter dificuldade de aprendizagem, e a partir disso escrever sobre como é esse aluno, procurando discorrer sobre sua dificuldade, caracterizando assim um aluno com dificuldade de aprendizagem.

A seguir, serão apresentados os dois instrumentos da pesquisa – a entrevista e o parecer, encontrando-se no anexo as informações relativas aos dados demográficos dos participantes, as quais deram início à coleta de dados.

## **ENTREVISTA**

- 1) Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem? Que sentimentos ele desperta em você?
- 2) Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado?
- 3) Na sua opinião, o que é imprescindível para que um aluno aprenda?
- 4) Que outros fatores você considera importante para o sucesso da aprendizagem?
- 5) Em quais situações você melhor observa uma dificuldade de aprendizagem?
- 6) O que é dificuldade de aprendizagem?
- 7) A que você atribui o aparecimento de uma dificuldade?
- 8) Como se comporta um aluno com dificuldade de aprendizagem na execução de atividades em sala de aula?

## **PARECER DO PROFESSOR**

Você já encontrou em sua prática alunos com dificuldade de aprendizagem? Se sim, emita um parecer sobre uma criança, seu aluno, que apresentou dificuldade. Se não, explique hipoteticamente.



### **4.3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS**

Inicialmente foi feito um estudo piloto com cinco professores para possibilitar as modificações necessárias no roteiro de entrevista, garantindo que as questões estivessem formuladas de maneira adequada, assegurando assim a confiabilidade do instrumento. Este estudo revelou que das doze questões iniciais, cinco apresentavam problemas, tais como; estavam confusas quanto a sua elaboração, a pergunta em si sugestionava a resposta, duas perguntas que acabavam por ter mesmo tipo de resposta. As perguntas foram reformuladas, passando para oito questões. Foi realizado um novo piloto com dois professores para testar as questões modificadas, procurando assim, assegurar a validação do instrumento.

A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Valinhos foi contatada para que autorizasse a realização deste estudo em escolas da cidade. As escolas selecionadas – de maneira aleatória, foram visitadas pela pesquisadora, que explicou o objetivo e a importância da pesquisa para os responsáveis pela área pedagógica e docentes. Esta conversa inicial foi necessária para tornar possível identificar junto à cada escola, os professores que espontaneamente aceitassem participar da entrevista.

Depois do acordo com os participantes, a pesquisadora agendou datas e horários para dar início à coleta de dados. A visita às escolas e a definição da agenda teve início em 12 de maio, sendo previsto um mês para o término da coleta, porém, a mesma finalizou na semana do dia 15 de julho de 2003, durando assim dois meses. A entrevista foi realizada individualmente na própria escola, no horário disponível do professor, para que ele tivesse tempo suficiente e se sentisse à vontade ao responder.

Inicialmente, foi feita a entrevista, em que pesquisadora fez perguntas relativas aos dados demográficos – idade, sexo, escolaridade, formação e atuação profissional. Logo em seguida iniciou-se a entrevista em que foram feitas as perguntas relativas as oito questões, as respostas foram dadas oralmente pelo entrevistado e anotadas pela pesquisadora durante todo o tempo. Alguns dos entrevistados pediram para ver o que estava sendo

registrado, isso foi atendido, para garantir aos participantes a segurança de que todas as suas respostas estavam sendo anotadas na íntegra, sem qualquer tipo de corte ou modificação.

Após o término da entrevista, foi pedido ao professor que redigisse espontaneamente um parecer escrito sobre um aluno (seu aluno) com dificuldade de aprendizagem. Esse parecer foi escrito de próprio punho pelo entrevistado, mas na companhia da pesquisadora que ficou junto a ele durante todo o tempo. O tempo médio de cada entrevista, somando os dados demográficos, entrevista e parecer foi de aproximadamente uma hora e meia, em alguns casos esse tempo se excedeu, chegando a duas horas ou mais, mas foram raros.

No que concerne às considerações éticas, todos os participantes desta pesquisa foram assegurados que seus nomes seriam mantidos em total anonimato por ocasião da publicação do trabalho, bem como as suas respostas não se encontrariam acessíveis para a coordenação e direção da escola.

#### **4.3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS**

Após a finalização de todas as entrevistas, os dados coletados foram agrupados de acordo com seu conteúdo e analisados qualitativamente através da categorização das respostas e descritos em porcentagem por meio de uma análise estatística. A análise de conteúdo segue a perspectiva de Bardin (1979), que consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, buscando compreender as características, estruturas e modelos que estão presentes por trás dos fragmentos de mensagem. Este tipo de análise permite que apareçam dados que, em uma análise estatística tenderiam a desaparecer.

A análise de conteúdo, como demonstra Bardin (1979), consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam à discursos diversos. Esse método enriquece a tentativa exploratória, aumentando a chance de descoberta, ele vai além das aparências, analisando saberes deduzidos de natureza psicológica, sociológica, história. É possível através desta técnica pôr em evidência as avaliações, opiniões, julgamentos, a representação que um indivíduo faz, a partir dos seus enunciados. Seu fundamento baseia-se na articulação e correspondência entre as estruturas semânticas / linguísticas, e as estruturas psicológicas, sociológicas dos enunciados. Efetua deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas, em consideração o emissor e o seu contexto, através da linguagem expressa no conteúdo da palavra, seu aspecto individual e atual.

Para cada questão aberta, todas as respostas dos sujeitos foram divididas em argumentos e esses foram agrupados em categorias específicas, conforme as características dos mesmos. A definição das categorias foi avaliada por dois juizes independentes, havendo concordância entre eles. Todas as categorias foram analisadas de acordo com a frequência dos argumentos e descritas em porcentagem.



## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa obtidos por meio de dois instrumentos aplicados aos sujeitos; uma entrevista e um parecer. Conforme já mencionado, a entrevista engloba oito questões dissertativas focando identificar o que é dificuldade de aprendizagem para o professor, como ele percebe a dificuldade no cotidiano da sala de aula, a que atribui o seu aparecimento e quais motivos o levam à encaminhar um aluno para atendimento especializado. No parecer, foi solicitado ao professor que pensasse em um aluno seu com dificuldade de aprendizagem e o descrevesse.

Em primeiro lugar serão apresentados os resultados dos dados demográficos a respeito da identificação dos participantes, atuação e formação profissional. A seguir serão expostas as tabelas construídas a partir das respostas relativas à entrevista, por fim, são descritos trechos dos pareceres redigidos pelos professores. Os dados receberam uma análise descritiva com apresentação dos resultados em frequência absoluta (N) e relativa (%).



## DADOS DEMOGRÁFICOS

A Tabela 1 descreve a amostra total em relação as variáveis sócio-demográficas como idade e gênero. A análise da amostra aponta que as idades dos participantes variaram entre 21 a 65 anos, sendo que 100% eram do sexo feminino.

**Tabela 1:** Dados demográficos

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Idade	21 a 30 anos	9	30
	31 a 40 anos	5	17
	41 a 50 anos	10	33
	51 a 60 anos	4	13
	mais de 61 anos	2	7
Gênero	Feminino	30	100
	Masculino	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	

A tabela apresentada a seguir, descreve os dados relativos à formação profissional dos professores.

**Tabela 2:** Dados demográficos relativos à formação profissional

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Formação profissional		
Magistério	6	20
Formação Superior *	24	80
*especificidade da formação superior		
Graduação	4	13
Magistério e Graduação	18	60
Especialização	2	7
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Em relação a formação dos participantes, 60% cursou o magistério e a graduação, 20% cursou somente o magistério, 13% tem graduação e apenas 7% tem curso de pós graduação lato sensu – nível especialização.

Ao apurar os dados relativos à formação profissional dos participantes, considerou-se essencial especificar a área de sua formação na graduação e pós-graduação e o tipo de instituição de ensino, para tanto construiu-se a Tabela 3, apresentada a seguir. Vale ressaltar que essa tabela apresenta apenas 24 participantes, aqueles que possuem nível superior.

**Tabela 3:** Dados demográficos específicos quanto a área de formação dos entrevistados que possuem graduação e pós-graduação.

<b>Variáveis</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Graduação em	Pedagogia	19	75
	Letras	1	5
	Ciências Sociais	1	5
	Psicologia	1	5
Pós-graduação em	Psicopedagogia	2	10
Instituição de ensino	Particular	18	75
	Pública	6	25
<b>TOTAL</b>		24	100

Dentre os participantes entrevistados que possuem nível de graduação, 8 ainda estão cursando, sendo estes do curso de Ciências Sociais, Psicologia e Pedagogia. Todos os participantes que possuem o curso de magistério já o concluíram assim como os de pós-graduação. Com relação as instituições de ensino, todas estão localizadas no Estado de São Paulo dentre essas; Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp), Universidade Paulista (Unip), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade São Francisco (USF), Fundação Padre Anchieta, Faculdade Nossa Senhora do Patrocínio, Universidade Salesiana (Unisal) e Universidade de São Paulo (USP).

Com relação a atuação profissional dos participantes, a Tabela 4 a seguir, informa o tempo de atuação no magistério, se esse profissional trabalha em mais de uma escola, se a mesma oferece condições para aperfeiçoamento, possibilitando ao profissional participar de congressos, cursos e eventos afins. Também indica o período de trabalho desse

profissional, e se o mesmo participou de cursos na área de educação nos últimos dois anos.

**Tabela 4:** Dados demográficos relativos à atuação profissional

<b>Variáveis</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Tempo de atuação no magistério</b>	até 5 anos	6	20
	6 a 10 anos	11	37
	11 a 20 anos	7	23
	mais de 21 anos	6	20
<b>Trabalha em mais de uma escola</b>	Sim	10	33
	Não	20	67
<b>A escola oferece condições para aperfeiçoamento</b>	Sim	21	70
	Não	5	17
	Pouco	4	13
<b>Horário de trabalho</b>	Manhã	1	3
	Tarde	19	63
	Manhã e tarde	9	30
	Manhã e noite	1	3
<b>Fez curso nos últimos dois anos</b>	Sim	30	100
<b>TOTAL</b>		30	100

Todos os participantes relataram participar de cursos na área educacional nos últimos dois anos, inclusive por pertencerem a rede municipal de ensino das cidades de Campinas e Valinhos, asseguraram que são sempre capacitados e reciclados, com cursos regulares, no mínimo um por ano. Esses cursos são promovidos pelas secretarias de educação de ambas cidades, e são sempre relativos ao ciclo de ensino do professor, voltados para o trabalho em sala de aula.

Quanto à escola oferecer condições para aperfeiçoamento, 70% disseram que são incentivados a participar de cursos e 17% relataram que não o são, isso porque não há dispensa por parte da escola, acarretando a perda do dia de trabalho e não sendo a falta abonada. Os que disseram que são pouco incentivados (13%) justificaram que quando necessário, a escola

consegue um substituto para o professor e justifica a falta do mesmo, mas que isso não é aceito com muita regularidade, tendo sempre que priorizar cursos mais importantes. Em relação a jornada dupla de trabalho, os professores que trabalham em mais de uma escola apresentaram como justificativa a questão salarial.

Ao pensar no tempo de atuação do profissional em docência, achamos interessante indicar, na Tabela 5, quais são as séries em que esses professores estão atuando e à quanto tempo.

**Tabela 5:** Dados demográficos - tempo de serviço em uma mesma série / ciclo

Série do ensino fundamental	Tempo de docência na mesma série	N	%
1ª série	Até 5 anos	14	47
	Mais de 10 anos	2	7
2ª série	Até 5 anos	7	23
	Mais de 10 anos	1	3
3ª série	Até 05 anos	3	10
	Mais de 10 anos	--	0
4ª série	Até 05 anos	2	7
	Mais de 10 anos	1	3
<b>TOTAL</b>		30	100

A Tabela 5 mostra o tempo em que os professores estão atuando numa mesma série. A grande percentagem (87%) tem até 5 anos na mesma série e relataram não ter a intenção de trocar para uma outra. O fato da maioria dos profissionais terem até 5 anos de trabalho é em parte justificado pois começaram a trabalhar na rede praticamente juntos, desde o último concurso, em 1998. É significativo que a presença da maior parte dos participantes (54%) atua na 1ª série, pontuada como a preferida pelos professores por ser o início da alfabetização.

## ANÁLISE DA ENTREVISTA

A fim de caracterizar as concepções que apresentam os professores do ensino fundamental a respeito das dificuldades de aprendizagem, foi aplicado uma entrevista que conta com oito questões. Essas questões pertencem a três grandes categorias específicas que buscam investigar os seguintes aspectos: o que é dificuldade de aprendizagem para o professor (questão 3 e 6), como o professor percebe a dificuldade no cotidiano da sala de aula e a que atribui o seu surgimento (questão 4, 5, 7 e 8), quais motivos levam o professor à encaminhar um aluno para atendimento (questão 1 e 2).

Para fim de análise, as respostas dos entrevistados foram sendo agrupadas de acordo com seu conteúdo, seguindo a perspectiva de Bardin (1979: 62, 119):

partimos de elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuímos um título à categoria... A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por analogia.

Ao se ter mais de uma questão que atenda a um mesmo tema específico, é possível avaliar com melhor clareza os argumentos dados nas respostas. Nesse sentido, Bardin (1979: 41) esclarece que é necessário *“desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira.”* Precisou-se analisar a palavra do professor, buscando compreender a origem das mensagens, melhor dizendo:

conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça... visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. (Bardin, 1979: 44)

A seguir são apresentados os resultados da amostra total, referente às oito questões abertas respondidas oralmente pelos participantes.

Inicialmente será mostrado os dados da primeira questão e na seqüência, as demais, seguindo a ordem da entrevista. Cabe mencionar que o leitor encontrará um N (frequência absoluta) nas tabelas que não necessariamente coincide com o número de participantes da pesquisa, pois cada um dos entrevistados pode dar mais de uma resposta para uma mesma pergunta.

**Questão 1:** Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem? Que sentimentos ele desperta em você?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Vontade de ajudar e de encontrar soluções	9	30
Ansiedade e angústia	9	30
Impotência e limitação	8	27
Preocupação	6	20
Requer mais atenção e é necessário estimulá-lo	6	20
Interesse em conhecer a história da criança	4	13
Requer mais atenção	3	10
Impossibilidade de ajudar por falta de conhecimento no assunto	3	10
Pena / piedade	2	7
Frustração e insegurança	2	7
Impressão que o aluno está estacionado	1	3
Ele se torna um desafio a vencer	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

A análise dos dados revelou que 30% dos participantes pareciam ter sua atenção mais centrada na vontade de ajudar e de encontrar soluções, simultaneamente, para 30%, há também sentimentos como ansiedade e angústia envolvidos nessa problemática. Talvez essa sensação de angústia apareça como efeito da impotência do professor em cuidar do aluno, pois ainda hoje a educação sofre a influência da visão paternalista do ensino, visão essa baseada numa concepção assistencial, em que o professor além de ensinar precisa cuidar do aluno, essa concepção é característica dos anos 30, momento em que as associações filantrópicas foram sendo criadas no Brasil.

O que pode-se afirmar, nesta pesquisa, é que existe por um lado sentimentos como ansiedade e angústia (30%), e por outro, sentimentos como piedade (7%), assim como frustração e insegurança(7%) por parte do professor. Também há a vontade de ajudar o aluno, em contraponto, o aluno se torna um desafio a vencer apenas para 1 sujeito da amostra (3%).

Mery (1985) afirma que não existe neutralidade nas relações entre criança e adulto, pois a criança suscita no adulto reações que podem escapar a consciência deste último. O adulto, o professor, pode responder às provocações da criança e do aluno por meio de atitude autoritária, pode rejeitar uma criança que é agressiva com ele, e até mesmo proteger uma outra que seja meiga. Nas palavras de Becker (1993: 98, 206) *“o sentimento, algo interno à criança e ao professor, constitui também uma condição prévia da aprendizagem... a afetividade é uma condição de aprendizagem que relativiza a influência do meio”*.

Essa colocação de Mery (1985) leva-nos a pensar em até que ponto esses sentimentos que o professor carrega consigo não interferem na dinâmica da sala de aula, mesmo de maneira inconsciente. É prematuro afirmar, mas talvez o aluno perceba essa dificuldade que o professor sente em relação a ele, e isso acabe por interferir na sua aprendizagem.

Machado (1994) relata o caso de uma professora que afirma ter desistido de um aluno pois ele se recusa a fazer as atividades e, como ela não sabe o que fazer para despertar o seu interesse, simplesmente o abandona. Observando os argumentos apontados por nossos professores em relação a como eles se sentem ao pensar no aluno com dificuldade de aprendizagem, surgem sentimentos como ansiedade e angústia (30%), impotência e limitação (27%), sentimentos esses que poderiam conduzir ao abandono, todavia não há confronto entre esses sentimentos com a vontade de ajudar e de encontrar soluções (30%). Parece-nos que simultaneamente o professor sente vontade de ajudar seu aluno, ao passo que este desperta no professor angústia e impotência. Essa vontade de ajudar resistiria ao longo do tempo?

Os sentimentos apontados revelam expectativas, nesse sentido, para Coll e Miras (2001), o que o professor pensa e espera de seus alunos, assim como as intenções e capacidades que lhes atribui, o levam a agir e reagir de forma diferente ante aos progressos ou dificuldades desses alunos, nesse sentido, as expectativas que os professores nutrem a respeito do rendimento de seus alunos acabam por afetar o rendimento desses últimos. Coll e Miras destacam que entre os fatores que podem influir na formação dessas expectativas sociais, estão a reputação dos alunos, a aparência física, o sexo, a classe social, origem familiar, dentre outros.

Analisando o relato de Machado (1994) e as considerações de Coll e Miras (2001), pode-se afirmar o quanto é importante o professor ter consciência de suas expectativas em relação à seus alunos, e de suas limitações. A amostra aponta que 3% tem a impressão que o aluno está estacionado e 20% acreditam que é necessário estimular e ter mais atenção com esse aluno. Entretanto, percebe-se que para a grande maioria dos sujeitos, o sentimento que eles nutrem em relação ao aluno com dificuldade está mais relacionado com a ansiedade (30%), impotência (27%) e preocupação (20%). No tumulto dessas emoções, apenas 13% demonstraram ter interesse pela história da criança e 10% afirmaram a impossibilidade de ajudar seu aluno por falta de conhecimento no assunto.

Até que ponto a falta de conhecimento do professor, sua insegurança e angústia o fazem abandonar seu aluno? Quantos alunos deixam de ser ajudados? Essas questões serão retomadas nas considerações finais deste trabalho, no momento deixamos ao leitor a dúvida quanto a essa problemática e os apontamentos de Mauri e Solé (2001), que consideram relevante conhecer o pensamento do professor, como ele interpreta e atribui sentido às características dos alunos e ao contexto em que ocorre o ensino, pois esse pensamento condiciona em múltiplos sentidos sua atividade profissional. Montero (2001) esclarece que quando o professor favorece a iniciativa do aluno, considerando suas idéias, os resultados alcançados pelos alunos são melhores.

Arrisca-se nesse momento, afirmar que parece que a dificuldade de aprendizagem exige cuidar e não consiste numa visão desafiante que mobiliza o professor a realizar novas conquistas para permitir a ultrapassagem deste estado em que se encontra o aluno.

**Questão 2:** Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Quando percebo que a criança não alcança os resultados esperados	14	46
Quando esgoto minhas possibilidades de trabalho em sala	9	30
Quando apresenta dificuldade na socialização, fala, motricidade, problemas de visão, fono ou algum distúrbio visível	5	17
Não sei ao certo, depende do comportamento da criança	4	13
Quando percebo que o problema é relacionado ao psicológico	3	10
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

A análise desta questão indica que a necessidade de encaminhar um aluno encontra-se ligada ao desempenho do mesmo, principalmente quando este não atinge os resultados esperados (46%), assim como quando o professor não consegue mais trabalhar com este aluno (30%), esgotando com suas possibilidades de trabalho em sala de aula. Apenas 10% dos sujeitos encaminham um aluno quando percebem que o problema está relacionado à aspectos psicológicos. Com esse resultado pode-se apontar para dois pólos de encaminhamento, ou ele é relativo ao desempenho do aluno (46%), sendo este resultado do que o professor espera do aluno, aquilo que ele precisava mas não atingiu, ou a características psicológicas (10%). No entanto, 13% não sabem ao certo definir o por quê do encaminhamento, ficando este decidido de acordo com o comportamento da criança.

Nessa perspectiva, Torezan (1992) declara que os professores buscam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando o aluno para atendimento específico, ou orientando os pais, mas não na alteração de sua prática em sala de aula nem na reflexão de sua postura pedagógica.

Machado (1994), ao fazer um pequeno levantamento sobre as queixas dos professores a respeito de algumas crianças, apareceram argumentos como: ele aprende na hora e depois esquece tudo, o aluno está a três anos na 1ª série e não quer saber de aprender, a classe tem muita bagunça, o aluno é apático e não faz nada, algumas crianças preocupam pois vão ficando para trás.

Para Machado (1994), diante desses argumentos, muitas das crianças que são encaminhadas como portadoras de problemas ou dificuldades de aprendizagem, passam por um diagnóstico, uma avaliação, sendo que muitos desses diagnósticos não levam em conta a história de vida da criança, sua relação na escola e a própria postura da escola e do professor, ou como a criança é vista nesse ambiente. Machado (1994) não procurou questionar a eficiência dos diagnósticos ou a existência das deficiências, mas analisar a postura dos encaminhamentos que alimentam a produção do fracasso escolar no ensino público, afinal, qual é o parâmetro para observar uma criança e encaminhá-la para atendimento?

O que chamou a atenção de Machado (1994:16) foi o fato de tantas crianças diferentes terem sido encaminhadas para um mesmo lugar, e *“a presença em especial de uma criança que não tinha nada de especial, tinha 13 anos, era inteligente, analfabeto e sedutor pois conseguia o que queria”*, esse mesmo adolescente, ao sair da sala especial foi para uma 1ª série e em dois meses estava alfabetizado. Há também o relato de um outro aluno que, após a morte do pai, mudou seu comportamento na escola, sendo então encaminhado, pois segundo as professoras, ele tornou-se desinteressado, motivo este que o levou à uma classe especial.

Todos os que saíram da classe especial eram ótimos alunos nas classes comuns. Algumas professoras se espantavam, pois achavam que classe especial era para crianças, pessoas, que sempre teriam dificuldade. (Machado, 1994: 36)

A nossa amostra indica que o professor decide o encaminhamento dependendo do comportamento da criança (13%), isso nos leva a questionar

que tipo de comportamento revela que um aluno precisa de atendimento especializado? Como 46% encaminham quando a criança não atinge os resultados esperados, isso nos leva a crer que a expectativa do professor, aquilo que ele espera que o aluno atinja é o primordial em sala de aula, é o que determina sua condição de aprendiz e se precisa ou não de acompanhamento especializado.

Durante muito tempo, segundo Weisz (2002), o número de crianças repetentes era alto, e muitas dessas saíam da escola depois de vivenciarem acontecimentos que desestimulavam o interesse. Hoje, com a progressão continuada, o número de repetentes diminuiu, mas continua alto o número de alunos que passam de série sem adquirir os conteúdos da série em que estavam. Para Machado (1994), não basta portanto, encaminhar uma criança e esperar o diagnóstico, como se ele, ao definir o problema – quando este existe, possa revelar uma fórmula para sanar o problema encaminhando à criança para tratamento. É preciso assistir a criança, acreditar e fazê-la também acreditar em seu progresso e capacidade, caso contrário, tudo o que se estará fazendo é produzindo dificuldades de aprendizagem, e justificando-a através da desigualdade individual da criança e sua aptidão para o não aprender, além de promover a injustiça e situações de humilhação. Como esclarece Machado (1994), o efeito de um laudo é cronificante, pois é idealizado por alguns professores que passam a desconsiderar a realidade social do aluno, assim como o seu próprio saber sobre ele.

Se encaminhamos uma criança, devemos ter a responsabilidade de analisar os efeitos desse acontecimento prevendo possíveis mudanças nas opiniões constatadas e nas condutas sugeridas... É necessário pensar a história da criança encaminhada, por quais séries e professores passou, em qual classe está no presente e como essa classe foi formada. Qual a versão e qual a expectativa da professora que encaminha? (Machado, 1994: 85)

Acreditamos, com base nos resultados obtidos em nossa pesquisa, que prevalece como momento de encaminhamento do aluno, o fato deste não alcançar os resultados esperados (46%), resultados esses que são

definidos pelo professor, sendo baseados portanto, na sua percepção daquilo que o aluno deveria atingir naquele momento e não conseguiu. Questionamos sobre o por quê de 46% dos professores estarem encaminhando um aluno quando este não alcança os resultados esperados. Será que o objetivo do professor está de acordo com o que foi ensinado, que o que é cobrado do aluno está em consonância com o conteúdo trabalhado, com a característica da sala, com o que o aluno sabe? E em que momento esse profissional esgotou suas possibilidades de trabalho (30%), o que fazer com a impossibilidade de continuar o trabalho em sala? Percebe-se que o encaminhamento é relativo a problemas de aprendizagem ou melhor, com a não aprendizagem, com aquilo que o aluno não atingiu, mas até que ponto a solicitação para um atendimento especializado garante ao aluno sua aprendizagem?

**Questão 3:** Na sua opinião, o que é imprescindível para que um aluno aprenda?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ter uma boa base familiar	12	40
O aluno deve estar interessado com o aprender	9	30
Professor ativo, que ensine através do concreto	8	27
Ambiente escolar acolhedor e rico em trocas	7	23
Ter condições mínimas de alimentação, higiene e moradia	5	17
Maturidade física e emocional	4	13
Propor atividades adequadas ao nível de conhecimento do aluno	2	7
Valorizar as diferenças e respeitar o momento, a fase do aluno	1	3
Freqüentar a aula / assiduidade	1	3
Que o professor conheça seu aluno	1	3
Ter paciência com o aluno	1	3
Inteligência concentração e memória	1	3
Vínculo afetivo entre professor e aluno	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Verifica-se que o grupo de professores apresentou o contexto familiar (40%) como fator imprescindível para a aprendizagem, assim como o próprio

interesse do aluno em aprender (30%), ficando o vínculo afetivo entre professor e aluno (3%) como fator menos determinante para a aprendizagem. Nessa perspectiva, Corsini (1998) relata que a aprendizagem é tida como um processo que ocorre em um nível individual, e não como processo social construído entre professor e aluno, pois o professor não se coloca nessa relação na medida que atribui à aprendizagem fatores internos do aluno. Isso denuncia que fatores como vínculo afetivo, a relação professor aluno e a prática docente, praticamente não aparecem como fatores importantes na e para a aprendizagem.

Analisando nossa amostra mais detalhadamente, percebe-se que a maioria dos argumentos apresentados se reportam à escola e ao professor como fatores imprescindíveis para a aprendizagem. Há uma certa relação em que a escola é importante principalmente na medida em que propicia um ambiente acolhedor, enquanto que o professor deve ser ativo e propor atividades adequadas ao nível do aluno, deve valorizar as diferenças, conhecer e ter paciência com seu aluno. Entretanto, a relação aluno x escola, aluno x professor é pouco considerada, parece haver um discurso sobre o papel da escola e o papel do professor, mas este não se coloca numa relação dialética, de interdependência entre professor / aluno / escola / família. Há apenas fragmentos do todo, ou seja, uma visão fragmentada da totalidade que abrange a aprendizagem.

Observa-se nos resultados apresentados, que apenas um professor (3%) aponta que a relação entre professor e aluno é importante para a aprendizagem, seguida de frequência às aulas (3%), inteligência, concentração e memória (3%). A família é tida como fator imprescindível para a aprendizagem (40%), assim como o aluno deve estar interessado (30%) e o professor deve ser ativo e ensinar através do concreto (27%).

No contexto da afetividade, nossa pesquisa revela que o vínculo entre professor e aluno é pouco relevado (3%), e as interdependências são desconsideradas. Esses resultados vêm de encontro ao que discute Dolle (1993), quando afirma que a afetividade é o fator mais poderoso de apego ao

grupo, pois é ela que traz a segurança necessária, que implica a percepção da aceitação ou desaprovação do sujeito através de indícios significantes na atitude e no gesto das pessoas. Ela situa-se na inter-relação entre sujeito – sujeito e sujeito – grupo, estabelecida em um meio de conhecimento que informa ao sujeito sobre os sentimentos, intenções e atitudes do outro à seu respeito. E, em função da inferência que produz, *“o sujeito não muda somente o comportamento e a atitude com relação ao parceiro, mas modifica a disposição a respeito de si mesmo pelas repercussões interiores que ela provoca”* (Dolle, 1993: 126), por isso é tão estreito o vínculo que une a afetividade e cognição. O mesmo autor (ibid) cita como exemplo que, quando uma criança vivencia situações de fracasso, sente-se inferiorizada ou acaba perdendo a confiança em si, só conhecendo dissabores numa determinada área, como a matemática ou o português, certamente ela não irá desenvolver o gosto por essa área, e não voltará a fazer novas tentativas, recusando-se quando o professor pedir.

Piaget afirma (apud Barros, 1986) que a afetividade constitui a força propulsora do desenvolvimento, pois ela atribui valor às atividades. Nessa perspectiva, Barros (1986) relata que qualquer perturbação ou bloqueio na afetividade perturba o desenvolvimento cognitivo, e que a afetividade está presente no interesse, no prazer, na alegria, na dor, no sucesso e no insucesso, podendo ser causa de acelerações e bloqueios no desenvolvimento intelectual. Partilhando de mesma opinião, Dolle (1993) ressalta que é impossível separar a afetividade de suas manifestações, por exemplo, um aluno dinâmico pode tornar-se apático por efeito de uma decepção ou fracasso. Nesse sentido, os eventos vivenciados no dia a dia escolar, como receber encorajamento ou uma acusação, uma palavra pronunciada em tom mais elevado, um olhar indiferente, uma atitude de desprezo e até mesmo uma crítica desfavorável, podem ser suficientes para desestabilizar o equilíbrio interno desse indivíduo, afetando-o moralmente e tendo consequências tanto em seu comportamento quanto rendimento escolar.

Segundo Becker (1993), é cobrado do aluno uma atitude em relação a seu desempenho e interesse, deixando de lado a relação básica da aprendizagem, a relação professor e aluno. Como observamos em nossos resultados, apenas 3% dos professores considerou o vínculo afetivo entre professor e aluno como fator imprescindível para a aprendizagem. Nesse sentido, Fanelli (2003) menciona que a falta de afeto, de respeito e de paciência, podem afetar o modo do indivíduo (aluno) se perceber como alguém importante ou não para o outro (professor), que lhe é significativo. Em relação ao papel da escola, Cubero e Moreno (apud Fanelli 2003) esclarecem que ao ingressar na escola, a criança traz consigo suas experiências anteriores, e em contato com o ambiente escolar, ela irá ampliar suas relações. E que a escola determinará a visão acadêmica que a criança terá sobre si mesma, pois na convivência com professores e colegas, a criança se depara com várias situações de sucesso ou fracasso, reavendo constantemente nesse período, a influência do seu professor e dos colegas de sala.

Partilhando de singular opinião, acreditamos que a família, assim como o interesse do aluno, são importantes para a aprendizagem, no entanto, a relação professor – aluno está muito antes disso, pois como aprender, ter interesse, se o aluno está imerso num ambiente em que não há apoio ou encorajamento por parte do professor? Acreditamos que a relação professor – aluno, o vínculo afetivo criado nesse ambiente escolar, é sem dúvida alguma imprescindível para a aprendizagem.

Nossos resultados demonstram que é atribuída à família (40%) a responsabilidade pela aprendizagem, assim como ao próprio aluno que deve mostrar-se interessado (30%), o que nos leva a crer que o professor se exclui como elemento imprescindível na aprendizagem, ou seja, a relação professor x aluno é o fator menos significativo para a aprendizagem. O professor se inclui apenas na medida em que reconhece que deve ser ativo e ensinar através do concreto (27%), assim como a escola deve ser acolhedora (23%), mas não na relação que mantém com seu aluno. Em relação ao espaço da

sala de aula, Mery (1985: 17) afirma que *“não é possível separar a transmissão do saber da relação que se cria entre aquele que ensina e o que é ensinado, ambas são concomitantes e não podem ser dissociadas”*.

Para Weisz (2002), durante muitos anos os professores justificaram o fato dos alunos não aprenderem e continuarem repetindo à razões como grande quantidade de alunos por sala, alunos com algum tipo de deficiência, família desestruturada, falta de estímulo, e que a culpa de tudo isso não era dos professores, e sim da própria criança e de sua família. Contudo, o conhecimento que vem se desenvolvendo nos últimos vinte anos mostra o quanto difícil é sustentar esse tipo de afirmação, e que esses argumentos estão na direção contrária, muito longe de justificarem a aprendizagem e a não aprendizagem à fatores diretamente ligados à uma boa base familiar ou ao próprio interesse do aluno.

Nossos resultados comprovam que ainda hoje justifica-se, no que tange à aprendizagem escolar, que a família é responsável (40%) pelo sucesso do aluno, assim como o interesse dele próprio (30%) em aprender, ou seja, continua-se mantendo o velho discurso de que se o aluno obtém êxito, é porque é interessado e tem uma família que o acompanha, o contrário revela a falta de interesse tanto do aluno quanto da família. Isso nos leva a questionar sobre o por quê desse discurso ser mantido nos dias de hoje? Qual a concepção do professor sobre aprender? Como ele vincula a aprendizagem do aluno somente a família e ao próprio aluno, não se colocando nessa temática? O que percebemos com nossos resultados é que o professor se afasta da relação da aprendizagem, atuando como transmissor e não como mediador do processo de aprendizagem, pois mediar implica relacionar-se, intervir, e ele não se coloca nessa relação.

De acordo com Saltini (1997), aprender implica conhecer, pensar, inventar, descobrir, dentro das necessidades e do campo das possibilidades de cada um. E essa capacidade de construir e de inventar é afetiva e cognitiva, pois implica no nível simbólico e das estruturas. Reiteramos nossa opinião de que para conhecer, aprender, não basta o contato com o objeto,

mas a qualidade dessa relação, os sentimentos envolvidos e os vínculos criados no interior dessas relações, em especial o vínculo entre professor e aluno, fato não constatado de forma suficiente no conteúdo das respostas dos professores entrevistados.

**Questão 4:** Que outros fatores você considera importante para o sucesso da aprendizagem?

<b>Categoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bom ambiente familiar e participação dos pais	14	47
Ambiente escolar que propicie carinho e confiança	8	27
Recursos pedagógicos e atividades variadas	8	27
Interesse por parte do aluno	7	23
Relação / vínculo professor e aluno	5	17
Aprendizagem que seja significativa	4	13
Estimular o aluno, sua auto estima	3	10
Saúde do aluno mental e física	3	10
Condições culturais e sociais	3	10
Sala de aula com número reduzido de alunos	3	10
Prática docente e postura do professor	2	7
Leitura de livros por parte do aluno – interesse	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Observa-se nessa questão que o ambiente familiar, assim como a participação dos pais (47%), são apontados como fatores importantes para a aprendizagem. Em relação a escola, um ambiente escolar que propicie confiança (27%) e recursos pedagógicos (27%), também são apontados como fatores importantes, aparecendo em seguida o interesse do aluno (23%) e a relação entre professor e aluno (17%). Entretanto, a prática docente aparece como fator menos significativo (7%) para o sucesso da aprendizagem, assim como o interesse do aluno (3%) pela leitura.

Para Vayer e Roncin (1990), toda criança está imersa num universo relacional, vivido unicamente de modo afetivo, sendo assim, o sentimento de segurança está ligado à qualidade das relações no âmbito das pessoas e a

estabilidade destas. Partindo dessa premissa, além das dificuldades que a criança pode ter consigo própria, ela também pode ser bloqueada nas suas experiências por causa dos fracassos que encontra na sua relação com o mundo e com os outros.

As diversas experiências, subentendidas pelos sentimentos oriundos das relações no nível das pessoas, se realizam num contexto material mas igualmente relacional: presença da mãe, do pai, das outras crianças que participam e servem como modelos. Por isso o comportamento da criança têm um significado tanto para ela como para os outros, têm portanto valor de mensagem. (Vayer e Roncin, 1990: 69)

Nossos resultados apontam que 47% consideram a participação dos pais e o ambiente familiar como fator de maior importância para o sucesso na aprendizagem, enquanto que para apenas 7% a postura do professor e sua prática docente influem nesse processo. Em relação à escola, 27% dos professores de nossa amostra apontaram o ambiente escolar que propicia carinho e confiança como importante para a aprendizagem. A este respeito, como ressalta Tortella (1996), quando a criança se depara com um local em que as trocas afetivas são valorizadas, mais oportunidades ela terá para desenvolver-se plenamente, por outro lado, se a criança está inserida num ambiente rígido, autoritário, com raras oportunidades de trocas sociais, certamente seu desenvolvimento será prejudicado. Quando uma criança sente-se aceita, segura e protegida em seu meio social, no caso a escola, tem todas as possibilidades de desenvolver suas capacidades e de evoluir em sua aprendizagem, pois não há amarras impedindo seu crescimento.

Apesar das considerações apontadas pelos professores como importantes para a aprendizagem (ambiente familiar 47%, ambiente escolar 27%, recursos pedagógicos 27%), o fracasso escolar da grande maioria das crianças, segundo Patto (1990), não pode ser justificado por sua história individual e por sua família, o fracasso acontece entre o cruzamento de várias histórias, a história da escola, da criança, da professora, das políticas educacionais vigentes, entre outros. Patto (ibid) salienta a interdependência de fatores que participam tanto do sucesso quanto do fracasso escolar,

nossa amostra entretanto parece desconsiderar esse intercâmbio, pois a grande maioria das respostas aponta para uma visão unilateral ao justificar o que é importante na aprendizagem. Percebemos que a família, a escola, o aluno, o professor, os recursos, são apontados, todavia não há dados que indiquem a relação dialética entre esses fatores.

Nessa perspectiva, Mery (1985) afirma que deve-se considerar o fracasso escolar como um sintoma que atinge a totalidade da personalidade e antes de mais nada, é necessário compreender as causas da dificuldade da criança, reconhecer sua história de vida levando em conta suas características individuais, seu modo de ser e reagir, permitindo situá-la em seu meio familiar e social. Deve-se levar em conta que o desenvolvimento da criança foi inibido, e que ao lhe oferecer um ambiente novo e um tipo de relação diferente daquela que estava acostumada, a criança poderá retomar o curso normal de sua evolução.

Percebe-se nestes dois relatos o quão é importante a interação entre professor e aluno, sobretudo a qualidade dessas interações, tanto dentro da sala de aula quanto em todo o ambiente escolar. Quanto aos recursos pedagógicos e atividades variadas apontadas pelos professores como fatores importantes para a aprendizagem, observamos em Saltini (1997) que existe um pensamento geral entre os profissionais de educação, de que o problema na educação seria resolvido com a melhoria das salas de aula, dos materiais pedagógicos, dos laboratórios, contudo, apenas isso não melhoraria a educação, pois ela não é feita somente de materiais e sim de relações. O autor (ibid) acredita que as escolas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos, e isso se deve ao fato da instituição não entender o amor, o afeto, priorizando sobretudo os conteúdos e as técnicas educativas aos seres humanos e as relações mais humanizadas.

Acreditamos que o sucesso da aprendizagem pode ser influenciado pelas relações estabelecidas dentro do âmbito escolar, muito mais do que aquisições materiais. Pensamos que, se uma criança dispõe de todo material possível para aprender, ainda pode não o conseguir, se viver em um

ambiente ditador, em que ela não pode se expressar, não pode arriscar, emitir sua opinião.

Nutti (2001) ressalta que a partir do momento em que os professores atribuem aos alunos a responsabilidade por não conseguir aprender, a sua prática em sala de aula será completamente diferente da atuação que teriam, se acreditassem que tanto a escola como eles próprios é que possuem responsabilidade pelos problemas de aprendizagem dos alunos.

Quando o professor atribui somente ao aluno ou a família dele a responsabilidade pela aprendizagem, ele está se retirando da relação de aprendizagem, se eximindo de uma responsabilidade que também é sua, pois na verdade, ele constitui um dos fatores essenciais para o sucesso do aluno, já que ele é a referência dentro da sala de aula dos conhecimentos que o aluno deverá construir, a sua postura em sala, seu exemplo, a forma como incentiva, trata e avalia seu aluno, tudo isso afeta diretamente a aprendizagem, a vontade de aprender, de querer ir para a escola.

**Questão 5:** Em quais situações você melhor observa uma dificuldade de aprendizagem?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Quando o aluno não consegue compreender algumas atividades propostas	12	40
No comportamento do aluno em sala, frente a seu desempenho	9	30
Nas atividades de leitura e escrita	6	20
Quando um aluno não se desenvolve de acordo com o esperado	4	13
Quando não consegue produzir uma frase ou um texto	3	10
Quando o emocional está abalado	2	7
Várias situações, não há uma específica	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Os resultados apontam que a dificuldade de aprendizagem é melhor observada pelo professor quando o aluno não consegue compreender algumas atividades propostas (40%), e no comportamento do aluno frente aos seu desempenho (30%), sendo o argumento menos significativo, o que

aponta que não há uma situação específica (3%) para observar a dificuldade de aprendizagem, são várias as situações.

Essa concepção do professor de que a dificuldade de aprendizagem está relacionada a aspectos particulares e internos do aprendiz, para Corsini (1998), é tradicional e antiga, pois baseia-se numa visão psicométrica, em que a dificuldade é tida como uma lacuna entre o desempenho da criança e o que se espera dela. O aluno é avaliado de acordo com o seu acompanhamento em relação ao grupo, deixando de se considerar que cada aluno é um ser individual, que tem seu próprio ritmo e suas próprias características, resultantes de suas contínuas trocas ou interações com o meio em que vive.

Os resultados parecem evidenciar que as significações que possuem os professores a respeito do tema abordado, se encontram distantes da compreensão das relações interdependentes entre desenvolvimento e aprendizagem, das relações interdependentes entre professor e aluno, e das relações entre ensinar e aprender. Parece que o fato do aluno não atingir um objetivo, ou não compreender uma atividade, sinaliza para um possível problema na sua aprendizagem.

Destaca Scoz (1994), que com relação à um conteúdo específico, os professores apontam a língua portuguesa como sendo a disciplina escolar em que a maioria dos alunos apresenta dificuldade de aprendizagem, talvez esse dado esteja ligado com a preocupação da escola mais voltada a questão da alfabetização.

A nossa amostra revela que 20% dos professores apontam que a dificuldade de aprendizagem é observada nas atividades de leitura e escrita, e 10% quando o aluno não consegue produzir uma frase ou texto. Nota-se que a dificuldade está, para essa amostra, mais relacionada à disciplina de língua portuguesa.

Segundo Teberosky (1990: 105), *“muitos professores concordariam que a maioria das crianças das séries iniciais apresentam dificuldades na compreensão da leitura e escrita”*, e que se têm procurado razões para

explicá-las, razões de ordem social, familiar, individuais ou pedagógicas. Teberosky (1990) acredita que a manifestação mais evidente da dificuldade, seja a falta de interesse pela leitura e escrita e, nesse aspecto, a escola contribui para aumentar essas dificuldades ao oferecer um conjunto restrito de possibilidades de uso da escrita, fazendo com que crianças com dificuldades reduzam o uso da escrita, evitando ler e escrever. Ritzen e Melekian (1973) salientam que as crianças quando não conseguem se adaptar as exigências que a escola faz em relação a leitura e a escrita, vivendo continuamente situações de fracasso, desenvolvem progressivas perturbações no comportamento em reação a tais fracassos. Essa relação entre dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita, talvez estejam tão próximas, pela cobrança cada vez maior, tanto por parte dos pais, quanto da sociedade e da escola, para que as crianças leiam cada vez mais cedo.

Durante muito tempo, conforme Cagliari (1998), os alunos foram considerados incapazes porque não trabalhavam segundo as expectativas de seus mestres, assim como a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização, era justificada pela carência; carência alimentar, carência na estimulação, na aquisição de cultura e de motivação. A não aprendizagem era portanto, justificada pela carência do aluno, o que nos dias atuais continua acontecendo, mas esse argumento não é mais aceito como fator que determina a não aprendizagem. Talvez estejamos vivendo uma troca de argumentos, antes a não aprendizagem era justificada pela carência, como citado anteriormente, agora ela o é porque o aluno tem dificuldade de aprendizagem.

**Questão 6:** O que é dificuldade de aprendizagem?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Lentidão ou incapacidade para assimilar informações	11	37
O aluno não atinge o mínimo esperado, não avança na aprendizagem	10	33
É quando um aluno não consegue resolver qualquer situação problema	5	17
Falta de concentração	4	13
Soma de fatores psicológico, social, neurológico, cultural	3	10
É um problema relacionado a escrita e leitura, não se alfabetiza	2	7
Imaturidade do aluno	2	7
O aluno não se interessa por nenhuma atividade	1	3
Problemas neurológicos ou psicológicos	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Observa-se nessa questão a predominância de argumentos relativos ao desempenho escolar do aluno, destacando características individuais, como lentidão, incapacidade para assimilar informações (37%) e o fato do aluno não atingir o mínimo esperado (33%), e que aspectos com o interesse do aluno (3%) e problemas de ordem neurológica ou psicológica (3%) não definem a dificuldade de aprendizagem. Esses dados revelam que os professores identificam a dificuldade de aprendizagem por meio da produção do aluno e do seu desempenho, assim como os outros argumentos apresentados apontam a dificuldade como sendo intrínseca ao aluno, ele não resolve uma situação problema (17%), falta concentração (13%), imaturidade (7%), dentre outros fatores apontados.

De acordo como a legislação federal americana, aprovada pelo congresso Norte – Americano no “Individuals with Disabilities Education Act” (Ato para educação de indivíduos com deficiências – IDEA):

não se pode identificar uma criança com dificuldade de aprendizagem se a discrepância entre a capacidade intelectual e o desempenho for primeiramente resultado de uma deficiência visual, auditiva, motora, retardo mental, perturbação emocional, desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (Smith, 2001: 79)

O National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD) define que quando o baixo desempenho escolar é proveniente de uma disfunção neurológica, estando relacionada a uma dimensão médica, implica num distúrbio de aprendizagem, não constituindo portanto, uma dificuldade de aprendizagem.

Como apontaram os professores de nossa amostra, a dificuldade de aprendizagem é definida como sendo uma lentidão ou incapacidade do aluno para assimilar informações (37%), sendo revelada quando o aluno não atinge o mínimo esperado (33%), não avançando em sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que este trabalho parte da premissa que a dificuldade de aprendizagem decorre devido a problemas relacionados com a falta de estimulação, motivação e inadequação nas relações e interações entre professor e aluno, aluno e colegas, metodologia e ambiente escolar, enquanto que o distúrbio de aprendizagem caracteriza-se como algo mais específico, de ordem neurológica ou orgânica.

Como lembra Paín (1985), quatro fatores devem ser levados em conta para dar significado às questões a respeito da dificuldade de aprendizagem, são eles: fatores orgânicos, fatores específicos (como lateralidade), psicológicos e ambientais. Os dados de nossa pesquisa revelam que para apenas 10% dos professores a dificuldade de aprendizagem é uma soma de fatores, fatores esses apontados como sendo de ordem social, cultural, psicológica e neurológica, isso demonstra que esse grupo de professores restringem o significado de dificuldade de aprendizagem ao desempenho escolar do aluno, não levando em conta outros fatores – os quais aparecem como minoria de respostas nessa pesquisa.

Knapp (2002) esclarece que o transtorno de déficit de atenção / hiperatividade – TDHA tem base predominantemente orgânica. Smith e Strick (2001) explicam que esse transtorno implica na deficiência em relação a uma rede de neurotransmissores chamados catecolaminas, que controlam diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que controlam a atenção, o comportamento motor e a motivação.

O primeiro instrumento de fracasso para os alunos da escola pública é que não conseguem aprender a ler e a escrever, na perspectiva de Weisz (2002). E, dependendo de como a escola desenvolve as suas práticas, pode estigmatizar crianças, prejudicando sua auto estima e dificultando o seu envolvimento com as situações de aprendizagem, e que esse tipo de atitude acontece em muitas escolas, por meio de atitudes sutis e até mesmo inconscientes e, mesmo sendo de maneira involuntária, prejudica o sucesso, o bom desenvolvimento e desempenho dos alunos.

Quanto ao aprendizado de leitura e escrita, é observável em nossos resultados de pesquisa, que os sujeitos apontam que quando uma criança não se alfabetiza (7%) bem como não atinge o mínimo esperado (37%), isso sinaliza a dificuldade. Machado (1994) aponta que, em 1989, um grupo de psicólogos apresentou ao serviço de psicologia escolar, uma tabulação em que se verificou que 70% das crianças que chegavam aos postos de saúde buscando atendimento, eram encaminhadas pela escola, e as queixas eram sobre problemas de aprendizagem e por problemas de comportamento. Ciasca (2003) também relata que a grande maioria das crianças que são recebidas no ambulatório de neurologia infantil da Unicamp para avaliação, chegam com queixa primária de dificuldade escolar, e depois de submetidas a uma série de exames clínicos, contata-se que essas crianças não tem qualquer anormalidade que justificasse o problema escolar.

Levando em conta os dados citados e analisando a amostra de nossa pesquisa, é inquietante saber que talvez por pressão da escola ou da família, os professores, preocupados com o rendimento de seus alunos, acabam solicitando o encaminhamento dos mesmos, sem sequer ter a certeza de um real problema, pautado apenas no desempenho, no aluno que não alcançou o objetivo proposto e esperado por ele - professor, sem esperar mais ou avaliar com maior minúcia esse aluno em sala.

Segundo Seber (1997), se não existir compatibilidade entre o que o professor pretende transmitir e o nível de desenvolvimento da criança, ela não terá condições intelectuais para assimilar e acomodar as informações.

Nossa amostra revela que, para 7% dos professores a dificuldade de aprendizagem relaciona-se com a imaturidade do aluno, para 37% é a lentidão ou incapacidade para assimilar informações, e para 13% é a falta de concentração que definem a dificuldade de aprendizagem. Fica claro que o referencial para o ensino deve ser sempre a criança, e que tanto professores como a escola devem conhecer e compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil, os períodos evolutivos em que essas crianças se encontram, para que se assegure um ensino e uma aprendizagem mais eficaz, favorecendo o entendimento do aluno.

Refletindo sobre as queixas dos professores, Seber (1997) relata que é bastante comum estes afirmarem que estimulam as crianças, e que elas é que não aprendem. Na verdade, esses professores, não percebem que o desinteresse, a falta de atenção, o desleixo do aluno trata-se da impossibilidade deste último em entender e interpretar o que o professor está querendo transmitir.

Nossos resultados revelam que para o professor a dificuldade de aprendizagem está diretamente voltada para o aluno, é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

**Questão 7:** A que você atribui o aparecimento de uma dificuldade de aprendizagem?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Problemas emocionais / psicológicos	12	40
Problemas familiares	8	27
Problemas patológicos	8	27
Distúrbios neurológicos	7	23
Vários fatores	6	20
Baixa auto estima	5	17
Falta de estímulos	5	17
Falta de interesse do aluno em aprender	2	7
Medo e insegurança da criança	2	7
Fatores cognitivos	2	7
Falta de maturidade da criança	1	3
Deficiência	1	3
Condições de vida	1	3
Autoritarismo do professor	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Os resultados dessa questão apontam que o aparecimento da dificuldade de aprendizagem está diretamente ligado ao aluno – problemas emocionais (40%), familiares (27%) ou patológicos (27%). O que é mais fortemente observável é que a causa da dificuldade é apontada pelos sujeitos como fator ligado somente ao aluno, como distúrbio neurológico (23%), baixa auto estima (17%), falta de estímulos (17%) e falta de interesse (7%). Apenas 20% destacaram que é uma soma de fatores, no entanto, a relação professor aluno foi apontada apenas por um entrevistado (3%), que a relacionou com o autoritarismo do professor. Fica claro nessa questão, que a relação de interdependência entre professor e aluno não é sequer cogitada, como se a relação em sala de aula não contribuísse em nada para a dificuldade do aluno ou para sua aprendizagem, assim sendo, a escola é um local neutro pois as relações ali construídas praticamente inexistem como fator de aprendizagem para a maioria dos nossos sujeitos.

Segundo Trinca e Barone (1996), problemas vividos pelas famílias, a nível consciente ou inconsciente, acabam por interferir e afetar o desempenho da criança, assim como o de qualquer pessoa, entretanto esse argumento não é suficientemente forte para justificar a não aprendizagem de um aluno ou uma dificuldade de aprendizagem.

Diante dessas considerações e das respostas obtidas neste item da entrevista (a que se atribui o aparecimento da dificuldade de aprendizagem), acreditamos que problemas familiares podem sim interferir no desempenho de qualquer pessoa, seja adulto ou criança, se pensarmos por exemplo na morte de um pai ou mãe, isso afeta o seu desempenho, mas isso é momentâneo, não limita o aprendizado. Qualquer indivíduo pode estar abalado e ainda sim produzir, ou produzir até mais, pois canaliza sua energia para aquele trabalho.

Os dados obtidos por Corsini (1998) vem corroborar com os nossos, na medida em que os professores por ela entrevistados, identificam a dificuldade de aprendizagem como sendo um fator interno ao aluno, uma espécie de característica específica, estando relacionada ao raciocínio, a memória e a capacidade de compreensão. Nesse sentido, esclarece:

os professores vêem a aprendizagem como um processo que ocorre em um nível individual, e não como um processo socialmente construído por professor e aluno. (Corsini, 1998: 48)

Nessa mesma perspectiva, Nutti (2001) cita uma pesquisa realizada por Soodak e Podele em 1994, em que 50,9% dos professores atribuíram a causa do problema da aprendizagem aos alunos, 62,7% apontam a família do aluno como causa do problema, e apenas 9,1% disseram que a escola é a responsável pelo problema da aprendizagem. Nossa amostra vai de encontro com os comentários de Corsini (1998) e Nutti (2001), em que a grande maioria dos professores indica fatores que não se relacionam com a prática pedagógica e metodologia para explicar a causa da dificuldade de

aprendizagem, colocando-se fora do núcleo dos problemas de aprendizagem.

Becker (1993) observou que as causas das dificuldades de aprendizagem são explicadas pelos professores através do aluno – é desatento, desinteressado; através da família – não participa, entretanto, a superação da dificuldade está fora do aluno, ou seja, no médico ou em um acompanhamento especializado. Partilha de mesma opinião Corsini (1998), segundo ela, as dificuldades de aprendizagem foram explicadas pelos professores através de quatro fatores: o aluno, o meio social, a família e a escola, nessa mesma ordem. A causa está no aluno seja por problema neurológico, de comportamento ou de personalidade. Está no meio social pois a criança é pobre, faltam condições melhores, ou porque mora na periferia. Com relação à família, esta é acusada de não participar da educação do filho, ou os pais são analfabetos, com relação a escola, esta não tem material adequado, faltam melhores condições para o trabalho em sala de aula.

Como pode-se constatar em nossa pesquisa, a relação professor e aluno não aparece, aliás nem sequer é mencionada como possível fator de interferência na aprendizagem, portanto, nossa amostra confirma o que os autores acima citados descrevem.

O problema mais sério que a sala de aula enfrenta, segundo Becker (1993), é o autoritarismo e sua reprodução. Em alguns depoimentos que ele analisou, observou-se que professores sugerem que aprender implica submissão, estando a concepção de aprendizagem calcada no trabalho do professor, e sendo assim, o êxito da aprendizagem depende do bom ensino. Por outro lado, quando a família não cumpre o seu papel de educar e joga essa função ao professor, o resultado é a dificuldade de aprendizagem, quando não o fracasso escolar. O que surpreendeu Becker foi o fato dos docentes (por ele entrevistados), em sua maioria terem cursado uma faculdade, permanecerem no sistema escolar por quinze anos ou mais, sem

no entanto, questionarem a natureza do conhecimento, fator este primordial na escolarização.

A pesquisa realizada por Corsini (1998), ressalta que o grupo de professores não questionou a relação entre sua própria prática pedagógica, sua postura e sua relação com o aluno como possíveis fatores das dificuldades de aprendizagem. Torezan (1992) destaca que os professores por ela estudados, julgaram estar oferecendo oportunidade para todos os alunos aprenderem, e que se a aprendizagem não acontece, era porque isso dependia somente das próprias capacidades e habilidades do aluno. No encontro dessas observações, Becker (1993) relata que nas primeiras séries, os professores procuram envolver os pais na busca por solucionar as dificuldades de aprendizagem, no entanto, esta atitude está ligada à crença de que é a influência dos pais ou do meio a causa da dificuldade.

A análise da nossa amostra também revela singular resultado, pois o grupo pesquisado julga que tanto problemas emocionais (40%), quanto problemas familiares (27%), são os causadores da dificuldade de aprendizagem. Finaliza-se essa questão com a observação de que o grupo não se coloca como elemento participante e ativo na aprendizagem, ficando não só a família como o próprio aluno responsável por sua aprendizagem e pelos problemas decorrentes dela. Conclui-se portanto, de acordo com nossos dados, que a dificuldade de aprendizagem envolve, via de regra, o aluno, a pessoa do aluno, e por extensão os pais.

**Questão 8:** Como se comporta um aluno com dificuldade de aprendizagem na execução de atividades em sala de aula?

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Desinteressado / desmotivado	15	50
Apático	8	27
Recusa em realizar as atividades por medo de errar	6	20
Indisciplinado	4	13
Agitado	4	13
Disperso / sem concentração / distraído	4	13
Realiza as atividades sem sucesso	3	10
É limitado, não acompanha a média da classe	3	10
Agressividade	3	10
Atrapalha o andamento das aulas	2	7
É sempre o último a terminar uma tarefa	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Os resultados indicam que o comportamento de uma criança com dificuldade de aprendizagem, está muito mais associado ao desinteresse (50%), do que com a agressividade (10%), e que a criança tem uma tendência muito maior em recusar a fazer uma atividade proposta (20%), do que atrapalhar o andamento da sala (7%). Esses dados apontam para o que recentes pesquisas revelam (Ciasca, 2003; Arantes, 2003; Seber, 1997), que alunos com problemas na aprendizagem acabam desenvolvendo estratégias e comportamentos como forma de compensar o problema. Levando em conta os resultados obtidos, pode-se arriscar dizer que uma criança com dificuldade em acompanhar o conteúdo, a sala, torna-se apática (27%) perante o grupo e que recusa-se a realizar uma tarefa (20%) pois sabe de antemão que irá fracassar. Como ir na lousa resolver um problema se ela sabe que não consegue resolvê-lo? ou que não domina uma certa operação matemática necessária para aquele exercício? Talvez a indisciplina apontada por 13% dos sujeitos esteja ligada com a recusa da criança em realizar as atividades.

Smith e Strick (2001) relatam que crianças com dificuldade de aprendizagem muitas vezes deixam de tentar realizar as tarefas escolares pois estão convencidas de que fracassarão. Esses autores afirmam que a rigidez da sala de aula para essas crianças é fatal, assim como o ambiente escolar inapropriado pode levar até mesmo as mais leves deficiências a tornarem-se grandes problemas. Os autores alertam para o quanto o professor faz a diferença entre o fracasso frustrado e o sucesso sólido, pois um professor inflexível, autoritário, torna seu aluno desmotivado, desinteressado, pelo simples fato do aluno se sentir fracassado, enquanto que professores criativos e flexíveis, contribuem para que as dificuldades apresentem uma melhora. Também apontam que os alunos saem-se melhor quando os professores esperam que eles tenham sucesso. Quando o professor presume que um aluno irá se sair mal, como resultado, mesmo inconsciente, investe menos esforço nesse aluno, o inverso também é verdadeiro. Portanto, essas crianças precisam de professores que reconheçam, valorizem e validem pequenos passos, e que continuamente provem que elas estão chegando a algum lugar.

De acordo com o parágrafo acima, torna-se claro que o professor é fundamental no processo de aprendizagem e como referência para o aluno com dificuldade. Qualquer indivíduo que se sinta valorizado, aceito, acaba por nutrir uma imagem positiva sobre si mesmo, aumentando sua autoconfiança e desenvolvendo melhor suas potencialidades. Agora, aquele que é sempre criticado, desvalorizado, vai nutrir sentimentos de insegurança, raiva e projetar isso ao se recusar participar de uma atividade, sendo apático, indisciplinado, agressivo, pois o comportamento é em parte influenciado pelo desempenho acadêmico e da visão que a pessoa tem sobre si mesma, pautada no que ela percebe que os outros sentem em relação a ela.

De acordo com Lindgren (apud Fanelli 2003: 71), as percepções do indivíduo é que irão determinar como ele deverá avaliar e reagir às situações com as quais se depara. Essas percepções são provenientes da relação do indivíduo (aluno) com o outro (professor), com o meio em geral (escola e

família), podendo portanto, mudar de acordo com o momento vivido. Cubero e Moreno (apud Fanelli 2003), ressaltam que a opinião que a criança faz de si mesma é fortemente influenciada pela opinião dos outros a respeito dela, nesse sentido, a forma como o aluno é visto e destacado pelo professor, segundo Pavan (1993), repercute em sua vida pessoal e pode influir tanto de maneira positiva quanto negativa para o desenvolvimento do aluno. Vale ressaltar que a escola não transmite apenas conteúdos e conhecimentos, ela desenvolve, através das relações construídas dentro do contexto escolar, a vida pessoal do aluno.

Sobre esse aspecto, acreditamos que cognição e afetividade estão diretamente relacionados, a tal ponto que quando o aluno vivencia um ambiente rico em trocas e mantém com seu professor uma relação pautada na qualidade de um bom relacionamento, na amizade, respeito e admiração, ele acaba por desenvolver um grande número de competências cognitivas e sociais, ao contrário disso, quando desenvolve uma relação unilateral, em que o aluno sente-se sozinho, rejeitado, acarreta no baixo desempenho escolar.

Consideram Sánchez e Escribano (1999), que uma atitude confiante por parte do professor sobre o sucesso do aluno numa tarefa, fará com que ele (aluno) acredite em si mesmo, não se sentindo ansioso diante da possibilidade do erro, alcançando assim um resultado positivo. Por outro lado, quando o professor adota uma atitude de desconfiança em relação à capacidade do aluno, fará desencadear um sentimento de insegurança, dificultando assim o sucesso da criança na tarefa dada. Seguindo essa mesma perspectiva, Mery (1985) acredita que a criança reage à atitude que o educador adota em relação à ela, assim como a maneira de ser do educador influi no processo evolutivo da relação estabelecida entre ele e a criança, e tanto seu comportamento como suas atitudes podem favorecer ou enterrar a evolução da criança.

Nas palavras de Ritzen e Melekian (1973: 22): *“uma grande parte das perturbações do comportamento são a expressão exteriorizada de desordens*

*experimentadas e vividas pelo sujeito*". Para esses autores, crianças muito cobradas na escola, com uma educação baseada no excesso de autoridade e exigência, podem se tornar passivas, inibidas e até agressivas, pontos estes também destacados pelos nossos professores, como pode-se observar na Questão 8, tendo em alguns momentos reações como recusa em ir a escola, choro, ansiedade, temendo o professor e os colegas. Segundo Vayer e Roncin (1990), os comportamentos e as manifestações desfavoráveis da criança traduzem as dificuldades que ela tem consigo mesma, com sua história pessoal, com sentimentos de insegurança e de agressão oriundos do contexto escolar, tais como um professor autoritário, grande exigência escolar, comparação com outros alunos. Tudo isso acarreta no aluno comportamentos que podem ser de fuga, de recolhimento, introspecção e agressividade.

Acreditamos que quando o professor diz que o aluno realiza as atividades sem sucesso (10%), e que não acompanha a média da classe (10%), conforme mostra a Questão 8, ele deveria pensar o que está levando seu aluno a não conseguir acompanhar a sala, por que não obtém sucesso? Será que o aluno entendeu o que o professor queria, ou dispõe do conhecimento necessário para realizar a tarefa? São questões que merecem ser pensadas pelos professores como um aperfeiçoamento em sua prática docente.

A troca ou a inter-relação entre as pessoas, no dizer de Tortella (1996), contribuem para o desenvolvimento intelectual do sujeito pois se este for privado de estabelecer relações e trocas, tanto afetivas quanto cognitivas, provavelmente se tornará um indivíduo emocionalmente incerto ou instável. Nesse sentido, a tarefa do educador, para Mery (1985), consiste em ter por meta que a criança venha exprimir e concretizar suas possibilidades pessoais e ao mesmo tempo, aceitar seus limites. Quanto aos preconceitos do educador em relação a criança, esses podem enclausurá-la definitivamente em uma atitude de fracasso e de desinteresse pela escola, pois a falta de confiança do professor e a pressão exercida pelo mesmo,

podem bloqueá-la, inibi-la, confirmando um sentimento de incapacidade para a criança.

Smith e Strick (2001: 69) esclarecem que quando estudantes com dificuldade de aprendizagem não recebem apoio apropriado, “*o desinteresse pela aprendizagem geralmente progride para a franca evitação*” ou seja, o aluno começa a evitar fazer as tarefas ou as deixa incompleta, se queixa de fadiga, de dores estomacais, fazem e sentem tudo isso como uma estratégia para pouparem a si mesmos da frustração em realizar tarefas que lhes são difíceis.

Ao observarmos que para nosso grupo de professores 10% dos alunos se tornam agressivos, 7% atrapalham o andamento da aula, 13% são agitados, 20% indisciplinados e 50% desinteressados, adotando esse comportamento em sala durante a realização das atividades, quantos desses comportamentos não podem ser uma estratégia para desviar a atenção do professor? Ao pensarmos que toda ação provoca uma reação, podemos arriscar dizer que os alunos muitas vezes adotam certos comportamentos como estratégia para chamar a atenção do professor, ou para serem esquecidos por este.

O clima em sala de aula, de acordo com Oliveira (2000), pode fazer com que o aluno se sinta fracassado, limitado ou inadaptado se as experiências forem sempre desagradáveis, da mesma forma, pode-se ter um aluno interessado, motivado e com sucesso se as experiências em sala forem agradáveis e proporcionarem êxito. Nesse âmbito, torna-se perceptível o quanto a postura do professor é importante e até mesmo determinante para o sucesso ou insucesso de um aluno.

Ritzen e Melekian (1973) narram o fato de um menino de 8 anos, bom aluno e com uma escolaridade satisfatória, de repente torna-se desatento, recusando-se a fazer as lições e em ir à escola. Descobriu-se que esse comportamento estava ligado a um conflito que o aluno vivenciava com a professora, que o punia de maneira injusta e fazia em público observações e críticas descorteses. Bastou que a família trocasse o menino de escola para

que ele voltasse a ser um excelente aluno. Percebe-se com o exemplo deste caso, que o que estava prejudicando o desenvolvimento do aluno era sua relação com a professora, uma relação talvez baseada na antipatia e desentendimento, em que o sentimento de insegurança afetiva pode explicar a mudança brusca no comportamento da criança. Nas palavras de Ritzen e Melekian (1973: 28) *“onde reina a inquietude, não há quase nunca uma boa escolaridade”*.

Finalizamos a análise da questão número 8, a respeito do comportamento de um aluno como dificuldade de aprendizagem na execução de atividades em sala de aula, apontando para a importância das relações tranquilas e seguras que garantem, se não a aprendizagem do aluno, suporte para que ele acredite em si mesmo e possa ultrapassar suas dificuldades. Afinal, ninguém consegue ter um desenvolvimento sadio e uma aprendizagem tranquila, em um ambiente repleto de cobranças, críticas depreciativas, humilhações e privações.

## PARECER SOBRE UM ALUNO

Em todos os pareceres redigidos pelos participantes da pesquisa, foi possível levantar dados referentes a questão inicial do parecer, em que o professor foi solicitado a refletir se em sua prática já encontrou algum aluno com dificuldade de aprendizagem.

**Tabela 6:** Você já encontrou em sua prática alunos com dificuldade de aprendizagem?

Variáveis	F	%
Sim	30	100
Não	--	0
Com relação ao gênero descrito no parecer		
Menino	14	47
Menina	06	20
Não menciona	10	33
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Constatou-se, mediante as repostas dos sujeitos, que todos os profissionais entrevistados já encontraram em sua prática alunos com dificuldade de aprendizagem, também foi possível identificar que em questão de gênero, os meninos (47%) são apontados em maior número como aqueles com dificuldade de aprendizagem. Vale ressaltar que todos garantiram estar fazendo o parecer pensando em um aluno seu, ou que já foi seu, descartando portanto, a possibilidade de haver nesta pesquisa algum parecer hipotético.

A seguir será apresentada uma tabela que procurou demonstrar os resultados obtidos com a análise dos pareceres e tabular esses mesmos dados de maneira estatística. Os pareceres foram agrupados de acordo com as seguintes categorias: aspectos cognitivos – quando os professores apontam a dificuldade como sendo resultado da falta de interesse, desenvolvimento diferente dos demais, se a criança não desenvolveu ou adquiriu certos conhecimentos. Essa categoria apesar de envolver o raciocínio em si, volta-se mais expressamente aos conteúdos desenvolvidos

pela escola e o desenvolvimento do sujeito nas áreas de conhecimento; aspectos sociais, relativo a estrutura familiar, problemas como falta de apoio ou participação dos pais, dados relativos a dificuldade financeira ou pobreza; aspectos biológicos, quando foram apontados problemas de ordem neurológica e/ou patológica; aspectos afetivos, relativos à problemas emocionais, de relação ou comportamento da criança. A partir dessas categorias foram criadas mais três; aspectos sócio-cognitivos, aspectos cognitivo-afetivos e aspectos sócio-afetivos, que se referem à duas categorias anteriormente citadas que estão agrupadas com o intuito de englobar todos os argumentos descritos no parecer.

**Tabela 7:** Aspectos apontados nos pareceres

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cognitivos	10	33
Sociais	5	17
Afetivos	4	13
Biológicos	3	10
Sócio – Cognitivo	5	17
Cognitivo - Afetivo	2	7
Sócio- afetivo	1	3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

A seguir serão apresentados os argumentos dos professores acerca do aluno descrito em seu parecer. Os trechos dos pareceres estão sendo apresentados segundo a ordem apresentada na tabela acima. Os sujeitos foram identificados com o nome *Professor*, seguido de uma numeração que vai do 1 ao 30, fazendo referência ao número do parecer descrito, ficando assim preservada a identidade do professor.

Estão sendo expostos as características que se mostraram mais relevantes para o objetivo de nossa pesquisa, que se propôs à investigar qual a concepção de dificuldade de aprendizagem para o professor, como ele a percebe em sala de aula, a que atribui seu surgimento e em que momento encaminha um aluno para atendimento, os pareceres não foram transcritos

na íntegra. Como dito anteriormente, todos os relatos a seguir são baseados em alunos reais, alunos que durante um ano letivo estiveram freqüentando a sala de aula com o professor que realizou o relato.

Para efeito de uma breve análise, é interessante observar que do total de participantes (N=30), 73% dos pareceres fazem referência a apenas um aspecto que caracterize um aluno com dificuldade de aprendizagem, enquanto que para 27% há mais de um aspecto que envolva essa problemática.

## **ASPECTOS COGNITIVOS**

Essa categoria está voltada aos conteúdos escolares, como português e matemática. Observou-se que problemas na alfabetização, principalmente na leitura e escrita foram apontados pelos professores, como indicadores de dificuldade. Nota-se que 33% dos sujeitos atribuem a causa da dificuldade de aprendizagem à problemas cognitivos.

**Professor 1:** aluno com problemas de fono, trocava palavras na leitura e escrita, dificuldade de memorizar, retinha pouca informação, ouvia apenas 40%, fez uma cirurgia e depois melhorou um pouco, conseguiu se alfabetizar porém ainda com problemas na leitura e na escrita.

**Professor 5:** a criança chegou a 3ª série sem estar alfabetizada, não apresentava requisitos para a aprendizagem, falta de maturidade.

**Professor 7:** problemas / bloqueio na aprendizagem, principalmente na língua escrita e no raciocínio lógico. Foi encaminhada para fono, psicólogo e pedagoga, mesmo assim não conseguiu avanços, não acompanha o restante da sala.

**Professor 10:** aluno da 4ª série que não conseguia aprender a ler e a escrever, apenas copiava as palavras, não identificava letras nem números. Era apático, desinteressado.

**Professor 12:** dificuldade em comunicar-se, vocabulário pobre, não consegue manter um diálogo. Não compreende o que é pedido nas

atividades, nos desenhos sempre contempla a mesma figura, mesmo em contextos diferentes, não reconhece números, cores e letras.

**Professor 13:** aluno com diversas dificuldades cognitivas, principalmente no raciocínio lógico matemático.

**Professor 17:** aluno está na primeira série a três anos, não consegue se alfabetizar e ainda não reconhece letras.

**Professor 21:** não consegue aprender a ler e a escrever. Apático, não se interessava pelas atividades, ficava “enrolando” em uma mesma atividade para não ser cobrado a fazer outra.

**Professor 22:** não consegue nem ler nem escrever, faz aulas particulares e mesmo assim não apresenta progressos.

**Professor 25:** aluno com dificuldade em expressar seus pensamentos, na leitura e escrita troca muito as letras. Muito tímido, envergonhado.

## **ASPECTOS SOCIAIS**

Essa categoria engloba a estrutura familiar em todos os sentidos – social, econômica, cultural e afetiva, e os problemas decorrentes dessa condição estrutural. Para 17% dos sujeitos as causas da dificuldade de aprendizagem advém dos problemas familiares como mudança constante, pais que não colaboram, abandono da mãe, criança que nunca havia frequentado a escola, dentre outros.

**Professor 2:** aluno com bom comportamento entretanto, aos 12 anos ainda não conseguia distinguir letras do alfabeto, a professora acredita que isso ocorria porque os pais mudavam com freqüência, não se fixando em um lugar.

**Professor 9:** aluno repetente, mais velho da turma em 2 anos, problemas familiares graves, ninguém o ajudava, era oprimido pela família, que não colaborava em seu desempenho escolar.

**Professor 19:** foi abandonado pela mãe depois que o pai morreu, é criado pelos avós. Se tornou rebelde, com comportamento agressivo, não tem vontade para aprender, não sabe ler nem escrever, quer apenas brincar.

**Professor 23:** com 9 anos nunca havia freqüentado a escola, veio matriculado pelo conselho tutelar. Sempre morou no sítio, tinha medo de tudo e todos, no fim do ano não estava alfabetizado. Chora todos os dias, a cada atividade ele fica nervoso, falta muito, a mãe justifica dizendo que o filho está doente.

**Professor 24:** não se alfabetiza, não consegue ler nem escrever, apresenta diversos problemas familiares, os pais são ausentes no acompanhamento escolar.

## **ASPECTOS AFETIVOS**

Entende-se nessa categoria os problemas decorrentes do comportamento da criança, sua relação vista pelo olhar do professor, como instabilidade emocional, sentimentos de abandono, baixa auto estima. Para 13% dos sujeitos os problemas afetivos, emocionais, são os responsáveis pelos surgimento da dificuldade de aprendizagem.

**Professor 3:** dificuldade em manter atenção na aula, criança cínica e agressiva, mau comportamento. Aparência desleixada e suja, a mãe faleceu mas sua relação com ela era péssima. Não se preocupava com a escrita, era pré-adolescente e não estava totalmente alfabetizada.

**Professor 8:** dificuldade emocional, não conseguia assimilar o que estava aprendendo, não entendia as explicações de imediato.

**Professor 29:** não consegue ler nem escrever, com muita falta de concentração, problemas emocionais, era inseguro e tinha muito medo de errar.

**Professor 30:** aluno com baixa auto estima, não consegue resolver problemas, não pensa criticamente. Muita dificuldade para entender comandos, ficava se apoiando nos colegas para resolver as tarefas.

## ASPECTOS BIOLÓGICOS

Essa categoria restringe-se a indicadores de ordem neurológica e ou patológica. Apenas 10% dos professores apontaram os problemas biológicos como indicadores de dificuldade de aprendizagem, ainda assim essa estatística se baseia em constatações como deficiência mental e distúrbio neurológico, comprovados por laudo médico, não sendo portanto baseado unicamente na percepção do professor.

**Professor 11:** aluno com deficiência mental leve. O tamanho da cabeça era muito grande, maior que a dos colegas e desproporcional ao tamanho do corpo. Acredito que a dificuldade é causada pela deficiência, apresentava dificuldade na concentração e impossibilidade de reter informação, a família não aceitava nem acreditava que a criança tinha problemas.

**Professor 26:** nível de desenvolvimento diferente dos demais, com diferenças na aprendizagem, tem a mesma idade dos demais colegas de classe, contudo não acompanha, é sempre o último, parece ter mentalidade mais infantil que os demais.

**Professor 28:** aluno repetente duas vezes da primeira série. Copiava, lia palavras simples silabando. Tinha interesse para ir à escola, mesmo em grupo não apresentava avanços, tinha distúrbio patológico, diagnosticado pelo neurologista, mas não sei qual é o distúrbio.

## ASPECTOS SÓCIO – COGNITIVOS

Apresenta-se aqui os pareceres que relacionam tanto fatores sociais – problemas familiares, econômicos, quanto cognitivos – como falta de interesse do aluno, dificuldade para acompanhar os conteúdos. Os dados revelam que para 17% dos sujeitos fatores interligados como problemas sociais e cognitivos conduzem à dificuldade de aprendizagem, sendo esses justificados através da condição de vida do aluno, ao pai que é alcoólatra e está desempregado e a criança que não alcança o objetivo proposto.

**Professor 4:** não apresentava interesse pela aprendizagem, falta de concentração. Os pais não colaboravam, não incentivavam, passavam por várias dificuldades, sobretudo financeira, dependiam de ajuda e de doações. Pai desempregado com problema de alcoolismo, esposa grávida, já tinha 4 filhos.

**Professor 14:** filha adotiva, antes de ser adotada vivia na rua com a mãe e o irmão, dormia na rua. Quando foi adotada – aos 6 anos, teve dificuldade na adaptação, fazia xixi em qualquer lugar, quando tinha sono deitava no chão, só comia o que lhe davam na boca, não gostava de tomar banho nem de trocar de roupa. Gosta de brincar, correr, pintar, mas não memoriza absolutamente nada, não guarda o nome dos colegas de sala, das cores, dos irmãos adotivos, números, seqüência numérica, letras. Fez 3 anos a primeira série e novamente a está cursando, faz acompanhamento psicológico a dois anos.

**Professor 16:** ficou afastado da escola por um ano em decorrência de um acidente que lhe ocasionou perda de memória em relação a tudo que sabia. Está em uma cadeira de rodas e aos 13 anos usa fraldas. Não conta com o apoio da família.

**Professor 18:** não apresenta noção espacial nem sequenciação, não compreende comandos para realizar uma atividade, não concentra-se, está sempre disperso comendo lápis, não entende o que é explicado. Fazia tratamento com psicólogo mas a mãe abandonou.

**Professor 20:** não conseguia aprender a ler nem escrever, era apático, não se importava com nada. A mãe não se importava com a criança, não tinha apoio familiar nem incentivo para estudar.

## **ASPECTOS COGNITIVO - AFETIVOS**

Essa categoria diz respeito às características tanto afetivas - como o comportamento do aluno na escola, quanto ao cognitivo - relacionado ao desempenho do aluno frente aos conteúdos escolares. Nota-se que para

apenas 2 professores, ou seja, 7% da amostra, aspectos afetivos e cognitivos causam dificuldade de aprendizagem, sendo esses aspectos indicados como problemas na socialização, na falta de vínculo afetivo e a repetência.

**Professor 6:** aluno hiperativo, dificuldades na socialização, na fala e na motricidade. É novo na escola, precisa criar vínculo afetivo com as pessoas que o rodeiam.

**Professor 15:** aluno repetente da segunda série, está na terceira e ainda não está alfabetizado. Sempre mal humorado, auto estima negativa, roupas sujas, sempre chega atrasado nas aulas. Não fixa conteúdos, se distrai constantemente e não finaliza as tarefas propostas.

## **ASPECTOS SÓCIO – AFETIVOS**

Essa categoria revela que para apenas 1 sujeito (3%), a dificuldade de aprendizagem relaciona-se ao social e ao afetivo. Sendo o problema justificado mais pelas condições de vida da família e pela insegurança da criança.

**Professor 27:** o aluno não está alfabetizado, reconhece algumas letras mas não consegue dominar todas, tem dificuldade para memorizar, não se concentra. As causas do problema são as condições sociais, econômicas e familiares, além do que a criança é extremamente insegura em sala de aula.

## **ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PARECERES E AS QUESTÕES DA ENTREVISTA**

O objetivo deste trabalho centra-se em desvelar a concepção do professor sobre a dificuldade de aprendizagem. Para tanto foram utilizadas 8 questões dissertativas já descritas, que fizeram parte da entrevista e um parecer redigido pelo professor. As 8 questões foram divididas em três grandes categorias que focaram os seguintes objetivos: o que é dificuldade de aprendizagem para o professor (questões 3 e 6); como o professor percebe a dificuldade de aprendizagem no cotidiano da sala de aula e a que atribui o seu surgimento (questões 4, 5, 7 e 8); e por fim, quais motivos que levam o professor a encaminhar um aluno para atendimentos especializado (questões 1 e 2).

Diante das respostas dadas pelos professores e as descrições feitas pelos mesmos sobre um aluno com dificuldade de aprendizagem, foi possível constatar que, quanto ao primeiro objetivo desta pesquisa – o que é dificuldade de aprendizagem? Os dados revelam que para a grande maioria dos sujeitos, a dificuldade de aprendizagem implica na falta de uma boa base familiar (40%), e que a dificuldade está no aluno, caracterizada pela lentidão ou incapacidade para assimilar conteúdos (37%) assim como quando ele não atinge os objetivos propostos (46%), não tendo portanto relações com a escola, já que apenas 3% mencionaram a relação professor aluno como fator de interferência.

Com relação a como o professor percebe a dificuldade de aprendizagem e a que atribui sua causa, foi possível perceber que a dificuldade do aluno é constatada pelo professor quando o aluno não consegue compreender algumas atividades propostas (40%) e quando mostra-se desinteressado para a aprendizagem (50%), e que a causa do problema está relacionada ao bom ambiente familiar e a participação dos pais (47%), a um ambiente escolar que propicie segurança (27%), assim como disponibilidade de recursos pedagógicos (27%). A dificuldade é

percebida mais facilmente durante as atividades de leitura e escrita e através do comportamento do aluno em sala.

Os pareceres descritos vão de encontro à esses resultados na medida que o professor caracteriza que a dificuldade de aprendizagem revela-se quando o aluno não adquire certos conhecimentos, principalmente nas atividades voltadas para a alfabetização, focando a leitura e escrita. Quanto à família deste aluno, ela é descrita como desestruturada, tendo problemas relacionados a falta de participação dos pais, opressão, alcoolismo e desemprego.

Quanto a decisão de quando encaminhar um aluno para atendimento, os motivos que levam o professor relacionam-se com sua vontade de ajudar (30%) o aluno que não alcança os resultados esperados (33%). Essa busca por soluções provoca sentimentos de ansiedade e angústia (30%) em relação ao aluno, pois o professor acredita ter esgotado com suas possibilidades de trabalho em sala (30%), sendo portanto, o encaminhamento a esperança de um acompanhamento mais específico que contribua para que o aluno progrida em sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O objetivo desta pesquisa foi evidenciar qual a concepção de professores do ensino fundamental a respeito das dificuldades de aprendizagem. Para tanto buscou-se levantar junto a esses professores como eles caracterizavam a dificuldade, como a percebiam no cotidiano de sua sala de aula e a que atribuíam sua causa. Com base nessas questões, pôde-se constatar em que momento este profissional encaminha seu aluno para atendimento especializado.

A concepção do professor sobre dificuldade de aprendizagem envolve o que ele sabe sobre o assunto, como identifica o problema e que atitudes toma. Cabe aqui ressaltar que para estudar a concepção do professor foi necessário fazer um levantamento sobre o que é representação social, baseado no referencial teórico de Moscovici (1978), isso porque a concepção que se tem sobre algo não deixa de ser um ponto de vista, que abrange uma representação que o sujeito faz de sua realidade, de suas idéias, daquilo que ele interpreta. A representação envolve desde um valor que se atribui à um objeto, à imagem que se faz de uma pessoa até a opinião que se tem sobre um assunto, estando presente até mesmo nos julgamentos e comportamentos, na rotina de uma pessoa.

A partir da análise do conteúdo das respostas obtidas pelos sujeitos pesquisados, foi possível perceber que o professor concebe a dificuldade de aprendizagem como um aspecto relacionado ao desempenho escolar do aluno, ou seja, ser um aluno com dificuldade de aprendizagem implica em não atingir o mínimo esperado, na incapacidade para assimilar informações e em não avançar na aprendizagem. O interesse do aluno em aprender, sua base familiar e a escola, enquanto ambiente acolhedor, também foram descritos como aspectos que englobam a concepção de dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se claro que as concepções dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem baseiam-se mais na articulação dos conteúdos escolares com o rendimento do aluno, que passam a ser referência para a interpretação e diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, mediante a não aprendizagem e ao resultado não alcançado, dados esses extraídos do desempenho do aluno em comparação com os demais alunos da classe, pois se um alcança o que é esperado, por quê o outro não? Se ele não atingiu o esperado, não chegou na etapa prevista é porque possui uma característica de dificuldade, ou seja, não é um referencial de aluno sem problemas.

Este trabalho apoia-se na perspectiva de que a dificuldade de aprendizagem não é uma doença e não envolve comprometimento orgânico ou neurológico, podendo ser trabalhada na escola pois decorre de problemas como falta de estimulação e/ou inadaptação, não sendo portanto um problema exclusivo do aluno nem tendo como causa única sua família. É preciso ter claro que participam da dificuldade de aprendizagem um conjunto de fatores como a escola, a prática pedagógica, a metodologia de ensino, a relação professor e aluno, o clima da sala de aula, o interesse e o emocional do aluno, assim como sua família. Ressaltamos que ao se apontar ou diagnosticar um aluno com dificuldade de aprendizagem, é imprescindível que todos esses fatores tenham sido considerados, caso contrário estaremos sempre limitando o problema à uma única causa e certamente acarretando no futuro, sérios problemas ao aluno, talvez até determinando seu insucesso.

Em relação a rotina da sala de aula, foi possível averiguar mediante a análise dos dados, que os professores percebem a dificuldade do aluno quando este não compreende as atividades propostas, em especial nas atividades de leitura e escrita, e que o seu comportamento frente a seu desempenho, como a recusa em fazer uma atividade ou seu desinteresse e apatia, mostram ao professor a dificuldade já instalada. As causas da dificuldade, o que a provoca e como esta surge, foram justificadas principalmente através da estrutura familiar, a falta de participação dos pais,

problemas na família como desemprego, brigas ou abandono, que acabam por desestabilizar a criança, assim como por questões relacionadas ao próprio aluno como deficiência, patologias ou problemas psicológicos. A falta de recursos materiais na escola assim como um ambiente escolar que não propicie ao aluno sentimento de segurança, conforto e acolhida também foram citados como possíveis interferentes na aprendizagem. Isso nos leva a inferir, a partir dos dados empíricos, que os professores da amostra avaliada apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, pois identificam tal problemática no rendimento e comportamento escolar, depositando a maior responsabilidade à família e ao próprio aluno, não considerando portanto, toda uma rede de fatores que interferem e participam das situações de aprendizagem.

Percebemos uma contradição nos discursos pois, quando se questiona sobre a que o professor atribui o aparecimento da dificuldade de aprendizagem, foram apontados a incapacidade do aluno em assimilar informações e problemas emocionais e psicológicos. No entanto, ao perguntarmos que outros fatores são considerados importantes para o sucesso na aprendizagem, aí sim a relação professor aluno é apontada como quinto fator mais importante, ficando atrás da família, do ambiente escolar, dos recursos pedagógicos e do interesse do aluno. Observa-se portanto, que quando se trata da relação professor x aluno relacionada à dificuldade de aprendizagem, esse aspecto é praticamente inexistente, contudo ele é citado como importante para o sucesso na aprendizagem, ou seja, a relação implica no sucesso não no fracasso ou na dificuldade. Sentimos com isso que a importância da relação entre professor e aluno, da prática docente e das interações construídas dentro do contexto educacional são desconsideradas, havendo uma visão unilateral do problema em que apenas um lado é reconhecido na maioria das vezes.

Aprofundando mais nossa análise na questão das concepções dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem, compreendemos que os motivos que o levam à encaminhar um aluno para receber atendimento

especializado centram-se na vontade que ele tem de ajudar seu aluno, que não avança na aprendizagem e que não atinge o mínimo esperado. Essa temática também compreende a ansiedade e angústia que o professor vivencia na medida que reconhece se sentir impotente e que tem limitações para ajudar seu aluno, uma vez que esgotou suas possibilidades de trabalho. Percebemos que o professor ao encaminhar seu aluno, busca soluções para o aluno e para si próprio, depositando em um profissional especializado a superação das dificuldades do aluno, esperando e confiando em seu progresso e melhora, conquistando assim um bom aproveitamento escolar, assim como o alívio do sentimento de angústia que carrega consigo por não saber como lidar com a situação e não conseguir ajudar seu aluno a transpor o obstáculo da não aprendizagem.

O que nos chama a atenção é que o professor procura a ajuda de um especialista, que está fora da escola, para resolver um problema que, segundo ele, está situado unicamente no aluno, a dificuldade de aprendizagem pertence ao aluno. Portanto, não há correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade de aprendizagem de seu aluno, sendo assim não há participação do professor nesse processo. Ele não se percebe enquanto sujeito participante e atuante nas aprendizagens dos alunos, agindo assim ele deixa de refletir sobre a possibilidade de uma postura pedagógica que, segundo Seber (1997), deve transcender a mera receptividade.

Em relação a atuação do professor enquanto sujeito que participa das construções de conhecimentos de seus alunos, Piaget (1980) entende que a educação escolar é uma das condições necessárias para o desenvolvimento tanto das estruturas cognitivas quanto da personalidade, e que a construção do conhecimento requer, além do contato e da experiência, um ambiente social específico, ou seja, um meio social alicerçado na colaboração e não na submissão, um ambiente escolar que permita ao aluno expor suas idéias e sentimentos, valorizando relações de reciprocidade afetiva e intelectual. Dito isso, mais uma vez reafirmamos a importância do professor e de sua relação

afetiva com o aluno. Nesse sentido, de acordo com Passeri (2003), há uma relação entre o comportamento do professor e a visão que o aluno tem de si, revelando a hipótese de que a avaliação que o professor faz da criança influencia o modo como o próprio aluno se avalia. Sendo assim, Carretero (1993) esclarece que a concepção construtivista nos mostra a aprendizagem escolar como resultado de um processo complexo de intercâmbios funcionais estabelecidos entre três elementos: o aluno que aprende, o conteúdo que é objeto de aprendizagem, e o professor que ajuda o aluno a construir significados e atribuir sentido ao que aprende. Assim, aquilo que o aluno aporta ao ato de aprender é um elemento mediador entre o ensino do professor e os resultados de aprendizagem aos quais chega.

Podemos portanto apontar que os fatores envolvidos na aprendizagem escolar, abrangem tanto o interesse, motivação do aluno e sua capacidade intelectual quanto as relações interpessoais, as comunicações entre o aluno, o professor e a família, as expectativas que alunos, professores e família têm um do outro, as estratégias e métodos de aprendizagem. Logo, não podemos, ao considerar essa gama de fatores como importantes para a aprendizagem, desconsiderá-los no momento de apontar uma dificuldade de aprendizagem, pois tanto o sucesso quanto o fracasso estão em um mesmo patamar, tendo relação com os mesmos fatores. Quanto a formação de nossos entrevistados, supõe-se que todos tiveram uma boa formação acadêmica, visto que todas as universidades e faculdades onde os mesmos se formaram (ou estão concluindo o curso) são instituições reconhecidas pelo MEC e com certo prestígio acadêmico.

Retomando melhor nossos dados para esclarecimento do leitor, relembramos que 80% dos entrevistados possuem formação superior e dentre esses, 17% são formados pela USP, 14% pela UNIP, 11% pela PUCAMP, 11% pela USF, 6% pela Faculdade Padre Anchieta e; UNICAMP, Faculdade São Luis, Unisal, Ibirapuera, Facecap, Faculdade Nossa Senhora do Patrocínio e Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, representam cada uma 3%. Com base nesses dados,

acredita-se que durante o curso de formação desses professores foi estudado os aspetos do desenvolvimento infantil, e que isso propiciou à eles conhecer as fases pelas quais as crianças passam, e saber que seus alunos não poderão assimilar certos conteúdos se não tiverem estrutura cognitiva para isso, pois sabe-se que, se o aluno não possui o mínimo de conhecimento acerca de um tema, certamente apresentará dificuldades e desinteresse. Tomemos o seguinte exemplo, um aluno não conseguirá ler ou escrever um texto se ainda não conhecer ou não tiver tido contato com as letras, ou não resolverá um problema de matemática caso não tenha aprendido números ou noção numérica. Por isso é importante que se considere as aquisições do aluno, que se concilie o conteúdo com o nível intelectual da criança, senão ao invés de ensinar e promover a aprendizagem, estaremos promovendo fracassos e dificuldades.

Cabe aqui lembrar que esta pesquisa trabalhou com uma amostra de trinta professores (N=30), em vista disso temos o cuidado de alertar o leitor de que as considerações que fazemos, com base em nossos resultados, não devem ser generalizadas à toda categoria de professores. Não é nosso objetivo culpar o professor, mas resgatar o seu papel enquanto ensinante, que é o de mediar a aprendizagem, estando consciente do nível que seus alunos se encontram e da importância da afetividade nas relações que estabelece com os mesmos.

Resgatando a origem da palavra aprender, que no latim – apprehendere – significa se apoderar de algo, colher, pensamos que aquele que aprende é aquele que colhe os frutos do conhecimento. Por outro lado, o oposto de aprender é ensinar, que significa deixar um sinal ou marca naquele que aprende. Pensando o significado dessas duas palavras na educação, podemos representar o professor como aquele que irá marcar seu aluno, deixando nele um sinal de sua presença e do que ele ensina, enquanto que o aluno colherá os frutos daquilo que o professor quer lhe transmitir. O ato de aprender e o de ensinar envolve portanto professores e alunos, assim como o ambiente em que esses convivem e criam relações, por isso a afetividade é

tão importante na relação educativa. Se o professor é aquele que ensina e que deixa marcas, que espécie de marcas ele pretende deixar em seu aluno, e o aluno, que espécie de frutos colherá?

A afetividade está presente nas relações que estabelecemos em sala de aula, no gesto, na palavra, no incentivo à uma atividade, na valorização do trabalho e em todos os momentos na vida de um indivíduo, podendo ser causa de comportamentos, intervir no funcionamento da inteligência, promovendo sentido para nossas ações. Por isso é importante valorizar o trabalho do professor, mais importante ainda, é o professor valorizar o trabalho de seu aluno, pois sua postura enquanto educador certamente deixará marcas em seus aprendizes, conduzindo sua aprendizagem, já que a aprendizagem é um processo construído entre professor e aluno, o que implica no vínculo afetivo.

Seguindo essa perspectiva, Lacasa (1998) ressalta que o professor nem sempre pode se situar no mesmo nível de abstração que os alunos e por isso, às vezes, suas estratégias e orientações podem passar despercebidas aos alunos que não conseguem acompanhá-lo, portanto a aprendizagem, não pressupõe apenas aquisição de conhecimento, como também um mundo real em que seja possível pô-los em prática e interpretá-los. Nesse caso, ao pensarmos que esses professores conhecem as fases de desenvolvimento que seus alunos se encontram e dentro disso, trabalham os conteúdos que respeitam as características de pensamento dos aprendizes, podemos acreditar que quando o encaminhamento de um aluno que não aprende é feito, foi considerado que ele realmente não tenha condições, naquele momento, para aprender, que houve algum problema que precisa ser diagnosticado e trabalhado no sentido de intervir e de contribuir para que o aluno supere esse obstáculo.

Contudo, o que nos chama a atenção e nos leva a crer que há necessidade de maiores pesquisas na área de formação de professores no ensino superior, é a ausência - nesta pesquisa, do professor considerar-se como um elemento ativo, que pode tanto contribuir para a aprendizagem dos

alunos quanto para suas dificuldades. Acreditamos, baseando-se em Piaget (1974), que afetividade e cognição são indissociáveis e no dizer do autor, a afetividade é a mola propulsora para a aprendizagem, nesse sentido, a afetividade não está apenas ligada à motivação e interesse do aluno em aprender, ela incide também sobre a atuação do professor, sobre como ele conduz sua sala de aula, que aspectos valoriza – se a submissão ou a participação do aluno, pois de acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Piaget (1980) o objetivo da educação é formar sujeitos autônomos e críticos, e isso implica na cooperação, na participação e na relação professor x aluno.

De acordo com Domingues de Castro (2001), o ambiente educativo deve respeitar a espontaneidade da criança, ser cooperativo e democrático, permitindo a troca de idéias, de informações e atividades, num clima em que as regras valham para professores e alunos, sendo assim, a intervenção do adulto deve basear-se na honestidade e franqueza, favorecendo a descoberta e a construção do conhecimento por parte dos alunos. Nesse sentido, conforme afirma Hadji (2001), o desempenho do aluno é em grande parte resultado da interação com o professor em situação de aula.

Para Seber (1998: 241), inspirada na obra de Piaget, os objetivos de educação deveriam ser: *“desenvolvimento do raciocínio e desenvolvimento de personalidades autônomas, intelectualmente e moralmente”*. Para tal há de se valorizar o aluno enquanto pessoa, permitindo a liberdade de expressar suas idéias e sentimentos, sem medo da reação do outro.

É preciso que o professor considere o nível de estruturação cognitiva da criança, bem como conheça os processos envolvidos nesta construção e que tenha consciência de que afetividade e cognição são indissociáveis. Compreender a afetividade como um fator que impulsiona o aluno a tentar resolver um desafio, pois ninguém se esforça para realizar uma atividade se não estiver interessado. Por outro lado, se a atividade estiver muito além do nível de conhecimento do aluno certamente ele se desinteressará por fazê-la, já que não possui condições cognitivas para isso. Podemos assim esclarecer

que, se um aluno não entende o que está sendo pedido, acabará por desistir da tarefa e do esforço em fazê-la, o mesmo poderá acontecer se a atividade for muito conhecida ou fácil para ele, estando aquém de suas possibilidades. Em contrapartida, tendo a criança condições cognitivas para resolver o problema e interesse na atividade, dependendo do que estiver sendo conquistado, o esforço poderá ser bastante intenso.

Em relação à essa temática, Piaget (1983) esclarece que assim como a criança necessita de seu próprio tempo, de um equilíbrio para adquirir certos conhecimentos, também não há vantagem em tentar acelerar o seu desenvolvimento, pois isso poderia trazer muitos conflitos e corre-se o risco de romper o equilíbrio. *“O ideal da educação não é aprender ao máximo, é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”*. (Piaget, 1980: 225)

Levanto em conta tudo que até agora foi tratado, podemos dizer que os professores baseiam suas concepções sobre dificuldade de aprendizagem mais na percepção que tem sobre a família e o aluno, do que em uma fundamentação teórica que sustente suas afirmativas. Segundo Delval (1998), as representações são implícitas e os sujeitos só as explicitam de forma parcial. As representações envolvem expectativas sobre o comportamento de uma parcela da realidade quando se atua sobre ela, em nosso caso envolve a expectativa do professor em relação ao rendimento do aluno. Embora as representações sejam próprias de cada sujeito e construídas por eles, costumam ser compartilhadas por muitos sujeitos. Em nossa pesquisa, percebemos que a dificuldade de aprendizagem é representada para a grande maioria como um problema relativo ao aluno e à sua família, envolvendo mais características pessoais do que a relação com a escola e sua dinâmica.

Comparando os resultados obtidos tanto na entrevista quanto na descrição dos pareceres, percebe-se que os professores apontam a família como principal fator para a aprendizagem e dificuldade do aluno, sendo a dificuldade detectada no rendimento do aprendiz. Observamos que

argumentos como a criança não estar alfabetizada, ter dificuldade para comunicar-se e para reter informações, justificam a problemática através do rendimento, do cognitivo. Quanto ao aspecto social, este justifica a dificuldade por meio dos pais, que oprimem a criança, não colaboram nem participam da educação do filho, o abandonaram, problemas com alcoolismo, perda de um dos pais, dentre outros.

Em relação ao professor, nos discursos quase não observa-se a sua participação, ele não se coloca incluído nesse contexto. Na entrevista apenas um dos professores cita a postura do professor, quando este é autoritário, como fator que interfere na aprendizagem. Em relação aos pareceres, também apenas um professor indicou que o aluno sendo novo na escola precisaria criar vínculo afetivo entre os que o rodeiam, não especificando quem faria parte dessa necessidade de vínculo afetivo para o aluno.

Recuperando nossa análise, um dado interessante surgiu durante a pesquisa em relação ao gênero apontado como tendo maiores dificuldades, todos os entrevistados (100%) disseram já ter encontrado em sua prática alunos com dificuldades de aprendizagem, e 47% apontaram os meninos como aqueles que mais freqüentemente apresentam o problema. Isso se justifica no âmbito escolar, segundo Moreno (1999), pela força do costume que estimula os meninos a se identificarem com modelos de comportamento agressivo enquanto as meninas são mais passivas. Sobre esse aspecto, acreditamos que um melhor aprofundamento poderá nos esclarecer mais a respeito desta problemática, pois não encontramos na literatura elementos que justifiquem essa questão. Contudo, nossos resultados se confirmam com Passeri (2003), que revela que no ambulatório de neuro-dificuldades de aprendizagem da Unicamp, as crianças encaminhadas para diagnóstico de dificuldade de aprendizagem eram na sua maioria meninos, no entanto não há dados suficientes para esclarecer essa questão.

Deixamos aqui registrado que quanto à questão do gênero no contexto das dificuldades de aprendizagem, não foi possível um maior aprofundamento, como mencionado anteriormente, por não encontrarmos na

literatura dados suficientes para discutir essa questão, o que nos indica que futuras pesquisas nessa área certamente serão de grande contribuição para a comunidade científica e para a educação.

Este estudo nos permitiu, em suma, melhor compreender as razões dos encaminhamentos solicitados, e como se configuram as concepções dos professores envolvidos nas questões de insucesso escolar e dificuldade de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALMEIDA, L. S. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 8, pp. 277 – 292.
- ALMEIDA, S. F. C. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 11 n.2, mai – ago, pp. 117 – 134.
- AMARAL, C. W. (2001). Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Komedi.
- AMARAL, V. A. A. (2002). Psicopedagogia: aprender exige ter auto-estima. *Viver Psicologia*, nº 109, pp. 38.
- ARANTES, V. A. (org.) (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus.
- ARANTES, V.J. (1996). Psicodrama e Psicopedagogia. In: SISTO, F.F. (et alli). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ARIAS, A. V. e AGUÍN, I. P. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, ano LVII, nº 214, pp. 525 - 546.
- AZZI, R.G. e SILVA, S.H. (2000). A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et alli). *Leituras de psicologia para a formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.
- BARDELLI, C. (1986). *Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o mau desempenho escolar do aluno*. Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edição 70.

- BARROS, J. H. (2002). *Freud e Piaget: afetividade e inteligência*. Instituto Piaget: Epigênese desenvolvimento e psicologia.
- BARROS, V. (1996). A compreensão dos sistemas simbólicos. In: BOSSA, N. *Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. RJ: Vozes.
- BECKER, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. RJ: Vozes.
- BOSSA, N. (1994). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs) (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre: v. 12, nº 2, pp. 361 – 376.
- BRENELLI, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar*. Campinas, SP: Papyrus.
- \_\_\_\_\_. (2000) . Piaget e a afetividade. In: SISTO, F. F. *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.
- CANTELLI, V. C. B. (2000). *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- CARRETERO, M. (1998). Problemas atuais do construtivismo: da teoria à prática. In: RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. (orgs). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. SP: Ática.
- CARVALHO, C. M. C. (1983). *Representações de professores da 1ª série de 1º grau da escola de periferia: um estudo de caso*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP.
- CASTRO, A. D. (1996). Educação e epistemologia genética. In: SISTO, F.F. (et alli). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CIASCA, S. M. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. SP: Casa do Psicólogo.

- CIASCA, S.M. e ROSSINI, S.D.R. (2000). Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. *Temas sobre Desenvolvimento*. v. 8, n. 48, pp. 11-6.
- CLAPARÈDE, ED. (1940). *A educação funcional*. SP: Companhia Editorial Nacional.
- COELHO, A.S. B. F. (1994). A influência da estrutura de ensino no fracasso da aprendizagem. *Temas sobre desenvolvimento*, SP, v. 3, nº 18, pp. 28-37.
- COLL, C. e MIRAS, M. (2001). A representação mútua professor / aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, volume 2.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto, INEP*, ano 11, n. 53, pp. 13 – 38.
- CORSINI, C. F. (1998). *Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp.
- CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto Editora.
- CUNHA, M.I. (1988). *A prática pedagógica do bom professor*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. R. (1994). *Psicologia na Educação*. SP: Cortez.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (1998). Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. (orgs). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. SP: Ática.
- DELVAL, J. (2001). *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- DOLLE, J. M. (1993). *Para além de Freud e Piaget*. RJ: Vozes.

- DOMINGUES de CASTRO, A. D. (2001). Egocentrismo e Educação. In: ASSIS, O. M. A. *Um olhar construtivista sobre a educação*. Campinas, SP: R. Vieira.
- ENESCO, I. (1995). A representação do mundo social na infância. In: MATOVANI, O. Z. e CAMARGO, M. (orgs). *Construtivismo e Educação*. Campinas: Tecnocópias Gráfica e Editora.
- ESTEBAN, M. T. (1992). Repensando o fracasso escolar. *Cadernos CEDES*, nº 28, pp. 75-86.
- FANELLI, J.R.S. (2003). *Um estudo sobre o auto conceito e a escrita de alunos com deficiência visual*. Dissertação de Mestrado, FE, Unicamp.
- FERNÁNDEZ, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1981). La compension del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. In: *Lectura y Vida – Revista de actualidad psicopedagógica*. Argentina, Buenos Aires, año 2, n. 1.
- FINI, L.D.T. (1996). Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, F.F. (et alli). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FLAVELL, J. A. (1983). *A psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. SP: Pioneira.
- FONSECA, V. da. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Notícias.
- FRANÇA, C. (1996). Um novato na psicopedagogia. In: SISTO, F.F. (et alli). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GOLDENBERG, S. (2000). Contribuições ao trabalho com portadores de distúrbios de aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et alli). *Leituras de psicologia para a formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.

- GONTIJO, C. M. M. (2001). A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: komedi.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- JODELET, D. (2001). *Representações sociais*. RJ: Ed. Uerj.
- JOHNSON, D. J. e MYKLEBUST, H. R. (1987). *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Pioneira.
- KEIRALLA, D.M.B. (1994). Dificuldades de aprendizagem: um pré-diagnóstico a ser confirmado. *XVII Internacional School Psychology Colloquium - Abstracts*. Campinas, SP, p. 109.
- KIGUEL, S. M. M. (1976). *Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFRGS.
- LACASA, P. (1998). Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano. In: RODRIGO, M. J. e ARNAY, J. (orgs). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. SP: Ática.
- LEAL, M. A. I. (1991). *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre o seu diagnóstico na sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- LEITE, A. S. (org). (2001). *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Komedi.
- LEWIS, M. e WOLKMAR, F. (1993). *Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LOPERA, E. (1983). Las dificultades para la lectoescritura en el contexto histórico de los transtornos del aprendizaje. *Psicología Educativa*, 4, Colombia, Ceipa, pp. 21 – 28.
- LOVITT, T.C. (1978). The Learning Disabled. Apud HARING, N. G. *Behavior of Exceptional Children*. Columbus, OH: Merrill.
- LOZANO, A. B. e RIOBOO, A. P. (1998). Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de

- intervención psicopedagógica. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LUKJANENKO, M. F. S. P. (1995). *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- MACEDO, L. (1994). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MACHADO, A. M. (1994). *Crianças de classe especial*. SP: Casa do Psicólogo.
- MALMONI, E. H. e MARTURANO, E. M. (1992). Comportamento da professora e do aluno com dificuldade de aprendizagem. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, ABRAPEE, Puccamp, pp. 270-272.
- MALUF, M. R. e BARDELLI, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 7, pp. 263 – 271.
- MANTOANI de Assis, O.Z. e CAMARGO de Assis, M. (orgs) (1995). *Construtivismo e Educação*. Campinas: Tecnocópias Gráfica e Editora.
- MARTINELLI, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. (et alli). *Dificuldades no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- MAURI, M. T. e SOLÉ, I. (1996). A formação psicológica do professor: um instrumento para análise e planejamento do ensino. In: COLL, C. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, vol. 2.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- MERY, J. (1985). *Pedagogia curativa escolar e psicanálise*. Porto Alegre: Artmed.
- METTRAU, M. B. e MATHIAS, M. T. (1998). O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. *Tecnologia Educacional*, vol. 26, pp. 30-34.

- MIGUEL, E. S. e MARTÍN, J. M. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MONTERO, M. L. (1996). Comportamento do professor e resultados na aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, C. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, vol. 2.
- MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno CEDES*, nº 28, pp. 31 – 48.
- MORENO, M. (1988). *Ciencia, aprendizaje y comunicacion*. Barcelona: Editorial Raia.
- MORENO, M. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. SP: Moderna.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- NUCCI, E. P. di. (1997). *Participação de pais na alfabetização dos filhos em pré-escola: estudo de representações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp.
- NUTTI, J. Z. (1996). *Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCAR.
- OLIVEIRA, C. L. (1995). A criança hiperativa, características, conduta da família e da pré-escola. *Revista de Psicopedagogia*. n. 14 (34).
- OLIVEIRA, G. C. (1996). Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et alli). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. RJ: Vozes.
- PAIN, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PASSERI, S. M. R. R. (2003). *O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp.

- PATTO, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. SP: T.A. Queiroz.
- PAVAN, S. M. (1993). *A escola e o auto-conceito*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- PERNAMBUCO, M. C. (1992). As funções psiconeurológicas e os distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ, B. J. L. (et alii). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. RJ: Forense.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. RJ: Livraria Freitas.
- \_\_\_\_\_. (1975). Como se desarrolla la mente del niño. In: Jean Piaget (et alii). *Los Años Postergados: la primeira infancia*. Paris: UNICEF.
- \_\_\_\_\_. (1980). *Para onde vai a educação?* RJ: José Olympio Editora.
- \_\_\_\_\_. (1983). Problemas de Psicologia Genética. In: Jean Piaget. *Os Pensadores*. SP: Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Sobre a Pedagogia*. SP: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (2001). *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (2002). *A psicologia da criança*. RJ: Bertrand Brasil.
- PIAGET, J.; GRECO, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. RJ: Freitas Bastos.
- PINHEIRO, M.M. (1995). *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direção para o ensino*. Dissertação de Mestrado, PUC - São Paulo.
- RANGEL, M. (1993). A representação social como perspectiva de estudo da escola. *Tecnologia Educacional*, vol. 22 (112), mai – jun, pp. 11-15.
- RAPPAPORT, C.L. (1981). *Teorias do Desenvolvimento*. SP: EPU.
- RITZEN, P. D.; MELEKIAN, B. (1973). *Perturbações do comportamento da criança*. RJ: Nova Fronteira.

- RODRIGUES, M. R. F. (1995). *O significado de estar na escola: um estudo sobre representações*. Dissertação de Mestrado, Puccamp.
- ROSS, A. O. (1979). *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil.
- ROSSI, G. et alli (1997). Motivos de encaminhamento de crianças com dificuldades escolares para avaliação psicológica de acordo com o conceito de professores de 1ª a 4ª séries de escolas estaduais. *Resumo do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia*. SP: p. 225.
- RUBINSTEIN, E. (1996). A especificidade do diagnóstico pedagógico. In: SISTO, F.F. (et alli). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SADALLA, A.M.F.A. (1997). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- SALTINI, C. J. P. (1997). *Afetividade e Inteligência*. RJ: Editora DP&A.
- SANCHÉZ, J. N. G. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SEBER, M. G. (1997). *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. SP: Scipione.
- SISTO, F.F. et alli (1996). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SISTO, F.F. et alli (2000). *Leituras de psicologia para a formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.
- SISTO, F. F. et alii (2001). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SMITH, C. e STRICK, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUZA, M.P.R. (1995). Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. *Série idéias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. Secretaria de

- Estado de São Paulo, Fundação para o desenvolvimento da Educação, nº 28, pp. 159- 174, março.
- TASSONI, E.C.M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- TEBEROSKY, A. (1990). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. SP: Trajetória cultural e Editora da Unicamp.
- TIOSSO, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar*. Tese de Doutorado, IP, USP.
- TOREZAN, A. M. (1990). *Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP.
- TORTELLA, J.C.B. (1996). *Amizade no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- TRINCA, W. e BARONE, L. M. C. (1996). O procedimento de desenhos-estórias na avaliação das dificuldades de aprendizagem. In: BOSSA, N. *A Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. RJ: Vozes.
- VAYER, P. ; RONCIN, C. (1990). *Psicologia atual e desenvolvimento da criança*. SP: editora Manole Dois.
- WEISS, M. L. L. (2000). *Psicopedagogia Clínica*. Rio de Janeiro: DP&A.
- WEISZ, T. e SANCHEZ, A. (2002). *O diálogo entre ensino e aprendizagem*. SP: Ática.

## ANEXO

---

### DADOS DEMOGRÁFICOS

Código de Identificação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_

#### FORMAÇÃO:

(  ) Normal / magistério (  ) Técnico em: \_\_\_\_\_

(  ) Graduação – Curso: \_\_\_\_\_ Instituição e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

(  ) Especialização – Área: \_\_\_\_\_ Instituição e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

(  ) Pós-graduação – Área: \_\_\_\_\_ Instituição e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

#### ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Ministra aulas para qual série: \_\_\_\_\_ a quanto tempo? \_\_\_\_\_

Trabalha em mais de uma escola? \_\_\_\_\_

Qual horário de trabalho? \_\_\_\_\_

A escola onde trabalha oferece condições para aperfeiçoamento em serviços?  
\_\_\_\_\_

Fez cursos na área da educação nos últimos dois anos? (  )sim (  ) não.