

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Raquel Schiavon Raupp

**Docência e Dificuldade de Aprendizagem:**  
**tomada de consciência da ação didático-pedagógica**

Porto Alegre

**2008**

**Raquel Schiavon Raupp**

**Docência e Dificuldade de Aprendizagem:  
tomada de consciência da ação didático-pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof.º Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

**2008**

## DADOS INTERNACIONAIS PARA FICHA CATALOGRÁFICA

---

R247d Raupp, Raquel Schiavon  
Docência e dificuldade de aprendizagem : tomada de  
consciência da ação didático-pedagógica [manuscrito] /  
Raquel Schiavon Raupp ; orientador: Fernando Becker. --  
Porto Alegre, 2008.  
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.  
Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker.

1. Epistemologia genética 2. Tomada de consciência  
3. Dificuldades de ensino 4. Dificuldades de  
aprendizagem I. Becker, Fernando II. Título.

CDU - 376.5

---

Bibliotecário Eugenio C G. Hansen, OFS  
CRB-10/1419

*À Deus, por todos os dons a mim concedidos e por me fazer sentir plenamente amada e abençoada.*

*Ao meu marido, pela alegria que me faz sentir, pela fortaleza do nosso amor e por ser um modelo de dedicação e empenho em tudo na vida.*

*Aos meus pais, pela mão sempre segura me ensinando a caminhar, até hoje.*

*A minha irmã e ao meu irmão, com os quais ainda posso ser criança.*

*A Bárbara, que silenciosamente me acompanhou no final da jornada desta dissertação, me fazendo sentir uma pessoa muito mais completa e feliz.*

*Ao Professor Doutor Fernando Becker, por sua atenta supervisão, por seus apontamentos e sugestões e por ser um ensinante apaixonado pelo que faz.*

*As professoras Márcia Amaral Correa, Darli Collares e Luciane Corte Real por terem aceito qualificar minha dissertação, meu carinho e gratidão.*

*Todo trabalho é fruto de muita dedicação, estudo, horas de leitura, supervisão, entrevistas e aulas; agradeço a todos que de forma direta ou indireta auxiliaram na realização de todas as etapas.*

*“ Bem-aventurados os humildes de espírito, porque deles é o reino dos céus.  
Bem-aventurados os que choram, porque serão consolados.  
Bem-aventurados os mansos, porque herdarão a terra.  
Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados.  
Bem-aventurados os misericordiosos, porque alcançarão à misericórdia.  
Bem-aventurados os puros de coração, porque verão a Deus.”*

*(Mateus 5, 3-8)*

## RESUMO

Este estudo aborda a visão que o professor possui das dificuldades de aprendizagem. Tem como base teórica a Epistemologia Genética, focando mais especificamente a Tomada de Consciência. Delineou-se a pesquisa através de uma metodologia embasada na investigação qualitativa. O problema de pesquisa procurou questionar a visão que o docente tem de seus alunos com dificuldades de aprendizagem. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturas, inspiradas na abordagem clínica piagetiana, com docentes de ensino fundamental e médio. As categorias de análise foram criadas no estudo dos dados coletados. Seus achados demonstram desconhecimento das patologias de aprendizagem por parte dos professores, assim como ausência de tomada de consciência das relações entre o uso de uma metodologia inadequada e as dificuldades de aprendizagem. Os docentes demonstram que não avaliam sua forma de ensino, nem tampouco se questionam em relação ao fracasso da aprendizagem dos alunos. Relatam como causa das suas limitações a restrita formação universitária. Como conclusão, afirma-se o desconhecimento do professor das dificuldades de aprendizagem e a necessária adequação dos currículos universitários, tendo em vista a inclusão de disciplinas que tratem das alterações na aprendizagem encontradas pelos docentes em sala de aula.

Palavras-chave: Epistemologia Genética – Tomada de Consciência – Dificuldades de Ensino – Dificuldades de Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This study approaches the teachers' vision of the learning difficulties. Its theoretical base is Genetic Epistemology, specifically focusing on Becoming Conscient. The research is delineated through a methodology based in the qualitative inquiry. The research problem questioned the relation between the docent and students with learning difficulties. The data was collected from interviews semi-structures, inspired by Piaget's clinical boarding, with docents from both Junior High and High School. The categories of analysis were created during the study of the collected data. Its results demonstrate the teachers' unfamiliarity to learning pathologies, as well as absence of Becoming Conscient about the relation between the use of an inadequate methodology and the difficulties of learning. The docents demonstrate that they do not evaluate their own teaching methods, neither question themselves on the failure of the learning. They claim that the cause of their limitations is the restricted university graduation. As conclusion, the unfamiliarity of the professor with the learning difficulties is noticed, as the necessity of adequacy in the university programs, in which disciplines focusing the learning alterations the professors find in the classroom must be enclosed.

Keywords: Genetic Epistemology - Becoming Conscient - Teaching Difficulties - Learning Difficulties.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>09</b>
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>13</b>
2.1 JUSTIFICATIVA .....	13
2.2 QUESTIONAMENTOS .....	14
2.3 OBJETIVO DA PESQUISA .....	15
<b>2.3.1 Objetivo geral</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>15</b>
2.4 ENFOQUE METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS .....	15
2.5 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA .....	16
2.6 MODO DA ANÁLISE DOS DADOS .....	16
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>18</b>
3.1 APRENDIZAGEM .....	18
<b>3.1.1 Assimilação e Acomodação</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1.2 Tomada de Consciência</b> .....	<b>20</b>
3.2 BASES ESPITEMOLÓGICAS DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS .....	25
<b>3.2.1 Empirismo</b> .....	<b>25</b>
<b>3.2.2 Apriorismo</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2.3 Construtivismo</b> .....	<b>27</b>
3.3 MODALIDADES DE APRENDIZAGEM .....	28
3.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	29
<b>3.4.1 Disgrafia</b> .....	<b>34</b>
<b>3.4.2 Disortografia</b> .....	<b>35</b>
<b>3.4.3 Discalculia</b> .....	<b>36</b>
<b>3.4.4 Dislexia</b> .....	<b>37</b>
<b>3.4.5 Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade</b> .....	<b>39</b>
3.5 DIFICULDADE REATIVA DE APRENDIZAGEM.....	42
3.6 ENSINO.....	43
<b>3.6.1 Os Métodos de Ensino</b> .....	<b>43</b>
<b>3.6.2 Professor e ensino</b> .....	<b>46</b>
<b>3.6.3 Professor X Aluno</b> .....	<b>48</b>



<b>3.6.4 Aatoria</b> .....	<b>51</b>
3.7 HISTÓRIA DO PROCESSO EDUCACIONAL .....	52
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>57</b>
4.1 EFICIÊNCIA OU INEFICIÊNCIA DA AUTO-AVALIAÇÃO .....	59
4.2 PARA AJUDAR PRECISO SABER .....	62
4.3 APRENDIZAGEM LIMITADA X ENSINO LIMITADO .....	64
4.4 CAUSA E CONSEQÜÊNCIA DE AÇÕES DOCENTES SEM TOMADA DE CONSCIÊNCIA .....	67
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>73</b>
<b>6 BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>77</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>80</b>
<b>ANEXO B</b> .....	<b>81</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho fazendo uma breve reflexão de como surgiu o interesse pelo tema desta pesquisa.

Minha formação inicial foi o magistério, quando por seis meses ministrei aulas para uma turma de 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Naquele período meu conhecimento era pequeno, pois tinha apenas dezessete anos, e acreditava que se o aluno fosse ensinado, logicamente ele aprenderia.

Nesse mesmo curso aprendi, pois assim fui ensinada, que existia um método de aprendizagem revolucionário que se chamava “construtivismo”, que permitia aos alunos “brincar” e “explorar” tudo e que, dessa forma, todos aprenderiam o que fosse preciso.

A escola na qual trabalhei era permissiva até o ponto em que achavam que virava anarquia. A supervisora institucional lia meus planos de aula e comparecia, uma vez por bimestre, para dar uma olhada em minhas aulas.

Como o dinamismo sempre fez parte da minha vida, aquelas aulas eram cheias de brincadeiras, jogos e músicas, que (pasmem) não tinham correspondência nenhuma com o conteúdo a ser ministrado.

Conforme a orientação dos supervisores, criatividade existia somente no momento das artes manuais, educação física e afins, pois na hora de ensinar português ou matemática era do jeito clássico, ou seja, todo mundo sentado, caderno aberto, lápis e borracha na mão, quadro negro cheio e turma em silêncio, prestando atenção.

Quando, após ter sido “ensinado” o conteúdo, um aluno não entendia, explicava-se novamente com mais calma, mas do mesmo modo. Se ainda assim não “aprendesse”, realizavam-se inúmeros exercícios de fixação. Se ainda assim não melhorasse, deveria o aluno ser encaminhado para o serviço de orientação educacional (SOE) para se saber se em casa havia algum problema ou se o aluno necessitava de um acompanhamento

profissional pois, parecia lógico, o problema estava no aluno, só precisávamos encontrá-lo.

Após este curto, porém importante período, afastei-me do magistério e fui trabalhar diretamente com o público consumidor, na área de vendas de uma importante empresa nacional. Porém, com o ingresso na Faculdade de Fonoaudiologia, tornou-se difícil cumprir extensa carga horária imposta pela faculdade, motivo pelo qual voltei ao magistério, agora fazendo acompanhamentos escolares para crianças do ensino fundamental, cujos diagnósticos eram “dificuldades de aprendizagem”.

Durante a faculdade cursei disciplinas que visavam a área de aprendizagem escolar e tratavam de assuntos como dificuldade de alfabetização, de leitura, de escrita, de matemática, entre outras. Comecei a me questionar sobre o modo como os alunos estavam sendo ensinados em vez de questionar qual o problema (familiar ou comportamental) que aquelas crianças apresentavam.

Passei aos poucos a mudar minha forma de dar as aulas particulares, passei a acreditar no aluno; além de explicar o conteúdo deixava a criança explorá-lo. Ao formar-me no ensino superior ingressei no campo da Fonoaudiologia Clínica. Em meu consultório, além de terapia para correção das alterações de motricidade orofacial (movimentos dos órgãos fonoarticuladores), da fala, da afasia, da voz e de exames auditivos, comecei a trabalhar também com pacientes com dificuldades de aprendizagem, sendo a maior parte dos atendimentos a crianças com dificuldades na alfabetização.

As crianças que são encaminhadas ao consultório chegam com as mais diversas queixas, mas nunca recebi um encaminhamento que dissesse: “o professor acredita que não está conseguindo ensiná-la, pois ainda não encontrou a melhor metodologia”, ou então, “a escola sabe que esta criança é capaz, mas o nosso método de ensino não está sendo eficaz”. Os encaminhamentos sempre trazem queixas como: “Esta criança é hiperativa, não sossega um segundo!”, “Os pais dela se separaram, por isso ela não consegue aprender, ficou traumatizada!”, “Acho que ela tem dislexia!”, “Talvez ela tenha perda auditiva, está sempre no mundo da lua, parece que não me ouve!”.

Sabemos que muitas crianças apresentam alterações neurológicas, comportamentais, afetivas e assim por diante. Mas também percebemos que a maioria delas é capaz de aprender. Muitas crianças que não apresentam tais dificuldades se escondem atrás de alterações que, na verdade, não possuem para justificar seus insucessos escolares.

Há pouco tempo, uma família me procurou, inicialmente via telefone, por indicação de uma escola particular conceituada, relatando que o filho mais novo tinha dislexia. A dislexia é um distúrbio neurológico, que afeta as potencialidades de leitura no indivíduo fazendo com que ele não consiga decodificar os símbolos gráficos da escrita. Deve ser investigado e diagnosticado por um neurologista.

Quando a família chegou ao meu consultório queixava-se de que o menino, já na 6ª série, não conseguia compreender o que lia, era impaciente, impertinente, distraído e que com certeza ele tinha algum problema. Disseram-me também que a professora havia dito que este problema era dislexia. Antes de encaminhá-lo a um neurologista, resolvi avaliá-lo para saber se a queixa era condizente.

Perguntei a ele se havia algo que gostava de fazer e ele disse que adorava jogar RPG, um jogo que eu ainda não conhecia. Solicitei que na sessão seguinte me trouxesse o jogo. Chegado à sessão o menino apresentou-me o jogo e expôs as regras, que consistiam em leitura, interpretação e formulação de estratégias. Particularmente achei difícil o jogo, mas o menino o jogava com mestria e agilidade. Lia e interpretava com precisão o rodapé das cartas, sem demonstrar qualquer dificuldade de leitura. Estava muito longe do quadro sugerido pela professora.

Esse caso demonstra bem como ocorre a análise da escola frente a problemas do aluno. Embora a escola fosse reconhecida no sistema educacional por possuir um excelente corpo docente não conseguiu detectar que o problema estava no método de ensino e não nas habilidades do aluno.

Como este caso, tantos outros ocorrem em que o professor indica como problema de aprendizagem a incapacidade do aluno, muitas vezes rotulando-o com expressões e

apelidos que provocam um dano ainda maior à sua personalidade. Quantos casos ocorrem em que a apontada incapacidade do aluno não passa de fruto da incapacidade do professor de ver o fracasso de seu método e, diante do insucesso, não buscar formas mais apropriadas para proporcionar novas vivências.

Desta forma, busco saber como o professor faz a análise de seu método de ensino e como ele avalia o crescimento de seu aluno. E caso ocorra neste processo de aprendizagem uma falha como ele procede perante este fato.

Compreendo que o referencial teórico que melhor atende as questões de minha pesquisa tem base principalmente Jean Piaget, Fernando Becker, Alicia Fernandez e Sara Paín.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 JUSTIFICATIVA

Há uma deturpação na análise das capacidades do aluno e uma distorção dos métodos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes um aluno apresenta determinadas alterações nos padrões normais de aprendizagem, ou seja, fica aquém do restante de sua turma e com isso passa a ser “patologizado” e encaminhado para atendimentos especializados. Enquanto que, talvez, uma simples mudança de método de ensino produziria grandes melhoras nas suas construções – muito embora tal mudança parecesse complexa do ponto de vista do professor.

É preciso estudar o porquê de o aluno ser cada vez mais rotulado. Há uma justificativa para o professor proceder assim, nas salas de aula? Haveria uma maior incidência das patologias da aprendizagem no novo contexto da sociedade? Ou o que encontramos são alunos normais que não assimilaram e acomodaram o necessário para aprender o que foi ensinado ou, ainda, por não lhes ter sido proporcionado o ambiente adequado?

Far-se-á necessário o confronto entre duas frentes: de um lado, como o professor encara o aluno que tem dificuldade; de outro, a real situação do aluno. Assim encontraremos a chave para um trabalho mais adequado com a formação do professor. Saberemos desta análise como o professor compreende o aluno que não conseguiu entender a matéria dada em aula: tenta buscar outros métodos ou não toma qualquer iniciativa pondo na criança o motivo do fracasso de sua aula.

Acredito que esse é um questionamento sério e atual em relação a educação e aos docentes. Sendo assim a justificativa deste trabalho se dá pela necessidade de respostas e de um entendimento maior nesta área.

O resultado deste estudo poderá trazer ao professor a possibilidade de aprofundar seu conhecimento sobre o aprendizado dos alunos. Auxiliando-os neste processo tão

complicado que é a investigação da existência das patologias de aprendizagem. Poderá haver, uma tomada de consciência por parte dos professores, provando que é precipitado abandonar a aprendizagem impondo ao estudante alguma das patologias da moda, como hiperatividade ou déficit de atenção. Far-se-á o *ensinante* repensar seus conceitos quanto à incapacidade do aluno antes de dizer que este não terá como conseguir êxito, levando este profissional a pensar: o que eu posso fazer para que ele avance no conhecimento?

## 2.2 QUESTIONAMENTOS

Este trabalho de pesquisa visa a responder a seguinte questão: **Qual a compreensão que o professor possui do aluno com dificuldade de aprendizagem reativa ou não, e qual a relação que faz entre ela e os seus métodos de ensino?**

Para a obtenção de respostas a essa questão é necessária a análise de questões mais específicas:

- a) Como o professor avalia o resultado de sua ação docente?
- b) O professor planeja suas aulas com qual antecedência? Após a sua execução ele se questiona sobre a eficácia do ensino, ou pensa que: “Conteúdo dado, objetivo alcançado”? Questiona-se ele sobre os critérios que usa para saber se seu ensino é eficiente?
- c) Qual é a atitude do professor frente ao aluno que não está conseguindo aprender os conteúdos propostos?
- d) O professor tem compreensão da dimensão das dificuldades de aprendizagem e de suas causas?

## 2.3 OBJETIVO DA PESQUISA

### **2.3.1 Objetivo Geral**

- Investigar o pensamento e a ação dos professores com relação à dificuldade de aprendizagem do aluno.

### **2.3.2 Objetivos Específicos**

- Investigar as relações que os professores estabelecem entre o processo de aprendizagem do aluno, sua ação docente e o encaminhamento a especialistas.

- Investigar a relação que o professor faz entre a sua metodologia de ensino e a dificuldade de aprendizagem do aluno.

- Investigar os encaminhamentos aos especialistas e os motivos que norteiam estes encaminhamentos.

- Saber a respeito dos conhecimentos científicos que os docentes possuem das patologias ligadas à aprendizagem.

## **2.4 ENFOQUE METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS**

Esta pesquisa será realizada através da metodologia de investigação qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta as seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. 2. A investigação qualitativa é descritiva... Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros profissionais. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos.



4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva... Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima”, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-51).

A coleta de dados para a pesquisa se realizará através de entrevistas semi-estruturadas com professores que serão realizadas em horários pré-estabelecidos e a serem agendados. O conteúdo será gravado em áudio e após serão transcritos os trechos que forem relevantes as questões da pesquisa. Junto à gravação serão feitas anotações relevantes durante a entrevista.

## 2.5 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Como o público alvo da pesquisa são os professores, para que se tenha uma noção dos diferentes pensamentos, serão selecionados 8 professores para a realização desta pesquisa, seguindo os seguintes critérios:

a) Três professores de séries iniciais, quatro professores do ensino médio e um professor de educação especial.

b) Quatro professores serão de escolas públicas e quatro de escolas particulares.

## 2.6 MODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após o término da coleta de dados, serão feitas transcrições das falas das entrevistadas. Descritos esses dados será realizada uma análise criteriosa dos achados, para responder as questões propostas nesta pesquisa.

De posse das respostas das questões será elaborado texto que contemple todos os aspectos relevantes a esta dissertação.

As categorias serão criadas durante o processo de análise de dados, conforme sugerido por Bodgan e Biklen (1994).

Todos os dados serão analisados com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para falar de aprendizagem e seus processos escolhi a linha teórica Piagetiana, a qual estudo e creio ser a mais adequada para explicar este tema.

#### **3.1 APRENDIZAGEM**

Becker (2003) escreve que Piaget define a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação, aprendemos por que agimos para construir algo e para nos apropriarmos dos mecanismos desta primeira ação. “Aprende-se por que se age e não porque se ensina.” (Becker, 2003, p. 13). O ser humano aprende na interação com o meio, no manuseio do objeto, na descoberta de como algo funciona ou de para que este algo serve. Este processo de assimilação permite que nossas aprendizagens sejam significativas e tenham valor. A imposição (transmissão) de informações faz com que não se possa pensar sobre o objeto de conhecimento pois ele já é dado pronto e na maioria das vezes não faz sentido, não tem significado.

A significação que se tem de algo ocorre conforme o que já se aprendeu, necessitando de esquemas prévios para podermos compreender. Estes esquemas funcionam num crescente, com base no que já foi assimilado e acomodado. Logo o significado da palavra frio pode ser diferente para uma pessoa do que é para outra, dependerá das experiências com relação ao frio vividas por cada uma delas.

##### **3.1.1 Assimilação e acomodação**

Conforme Piaget (1937, p. 309), “a assimilação e a acomodação são (...) os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo o funcionamento biológico e intelectual.”

Entende-se por assimilação a exploração de algo novo, até então desconhecido,

onde o sujeito pode transformar o objeto conforme as estruturas que possui. Não se assimila nada que não se tem capacidade e toda a assimilação é uma transformação do sujeito.

Montangero e Naville (1998) expõem que Piaget classificou as assimilações em três tipos. A assimilação reprodutora se caracteriza pela repetição de atos motores, conservando o conhecido e construindo novos esquemas. A assimilação recognitiva consiste na discriminação que a criança passa a fazer dos objetos, classificando-os em grupos, por exemplo: o que é possível de sugar e o que não é. Já a assimilação generalizadora permite que o esquema adquirido anteriormente seja utilizado em outras situações estendendo-a a novos conteúdos. Há ainda a assimilação recíproca dos esquemas que consiste na coordenação de esquemas ou conjuntos de esquemas que até então funcionavam separadamente, possibilitando ao sujeito a constituição de atos de inteligência. Esses três aspectos da assimilação reencontram-se em todos os níveis do desenvolvimento.

A acomodação ocorre quando modifico o meu modo de agir em virtude de uma assimilação que fiz do meio. Ocorre quando transformo as estruturas que já tenho em virtude da deformidade que a assimilação me causou, para depois me ajustar novamente.

Para que o sujeito possa se organizar e reorganizar, com estes novos elementos assimilados, é necessária a acomodação pela qual o sujeito se transforma para melhor assimilar.

A assimilação do real a inteligência é correlativa da acomodação, ou seja, da modificação de estruturas de conhecimento, sob a pressão do meio. (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1999, p. 119)

A acomodação permite uma reorganização nos esquemas de ação ou de pensamento, tendo em vista a incorporação de algo novo a estes esquemas.

A acomodação pode ser momentânea ou durável e pode modificar o esquema de forma mais ou menos profunda ou, ao contrário, conservar as propriedades, completando-as. Essa acomodação pode, de outro lado, ser mais ou menos rápida e direta ou proceder apenas por tentativas mais ou menos longas com seleção e regulação de ensaios.

(PIAGET, 1974, apud MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 97).

Piaget apud (Montagero, 1998) afirma que o conhecimento humano inicia com a ação, quando o sujeito age sobre o objeto e o assimila, conforme suas capacidades, seus esquemas.

A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações que buscam o êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. (BECKER, 2003, p. 14)

Na maioria das vezes obtemos êxito nesta ação, muito antes de entender os processos que ocorrem para que o êxito ocorra. Não se toma consciência de muitos acontecimentos até que possamos experiênciá-los.

Conforme Schwartz (2004, p. 50) o conhecimento não se constrói no vazio, à margem de outras capacidades. Para que ele ocorra é necessário que o aprendiz possa significá-lo. Quando aprende, o aprendiz envolve-se globalmente nesta tarefa e o processo bem como seu resultado repercutem globalmente.

Assim imagina-se como uma criança que vive em um ambiente no qual não há vivências pode se desenvolver? Como ela poderá entender como tudo ao seu redor ocorre? Como ela conseguirá entrar no mundo do conhecimento?

É necessário espaço, tempo, oportunidades para que possam ocorrer interações entre o sujeito e o meio, para que então ocorra o processo de aprendizagem.

### **3.1.2 Tomada de Consciência**

A passagem de nossas descobertas através dos esquemas de ação e sua posterior transformação em conceitos ocorre do inconsciente para a consciência e exige construções não se limitando a um processo de iluminação. A este processo Piaget chama de tomada de consciência e ele sempre ocorre posteriormente à ação, no processo de conceituação

que se realiza através de uma reconstrução, no plano do pensamento, do que foi realizado no plano da ação.

A tomada de consciência pode ocorrer por inaptações no mecanismo das regulações, entre o plano do pensamento e o da ação. As regulações ocorrem de duas formas, através da correção de uma ação ou pelo reforçamento da mesma. Ao primeiro, Piaget se referiu como regulação com feedback negativo e ao segundo como regulação com feedback positivo. A regulação é uma pré-correção da situação e opera num duplo movimento de antecipação ou de reconstituição da ação.

Dentre as regulações de ação existe uma hierarquia, iniciando pelas mais simples que seriam as compensações físicas, evoluindo até as auto-regulações do pensamento científico. Quando as regulações automáticas são insuficientes o sujeito busca inconscientemente regulações mais ativas, que proporcionam o processo de escolhas e o uso da consciência. Aqui ainda ocorrem muitas inaptações, mas conforme Piaget o próprio processo das readaptações ocorre e ele é tão importante quanto a própria inaptação

O processo de tomada de consciência não ocorrerá somente por inaptações, mas estas são uma forma significativa de sua ocorrência. Outra forma que este processo se dá é através da tomada de consciência tardia, onde não ocorrem inaptações e o processo é igualmente efetivo. Em regra geral a tomada de consciência procede da periferia para o centro, ou seja, da ação material propriamente dita para o pensamento, com a interiorização das ações. Este caminho decorre da ação do sujeito sobre o objeto, portanto, de um comportamento.

Todo comportamento voluntário inicia-se com a busca de um fim e a análise do resultado, comparando assim os dados periféricos como “a consciência do objetivo a alcançar, em outros termos da intenção como direção global do ato, e o conhecimento de seu desfecho como fracasso ou êxito.” (Piaget, 1974, p.198). Esta periferia é definida pela reação mais imediata do sujeito com relação ao objeto. Esta reação é a ação dirigida a um fim e a posterior observação.

As condutas da ação dirigida e sua posterior observação normalmente são conscientes na ação intencional, mas muitas vezes o meio que o sujeito usa para desencadear a ação pode permanecer inconsciente. Diante do exposto Piaget (1974) explica que a tomada de consciência parte da periferia e orienta-se para as regiões mais centrais da ação, ao procurar encontrar a explicação das condutas periféricas como, por exemplo, os motivos da escolha da conduta empregada.

Esta análise fará concluir que a tomada de consciência não decorre unicamente das inaptações das ações. Mesmo diante de uma situação, em que o indivíduo encontra êxito em sua ação, ela pode ocorrer; conclui-se que a progressão da consciência não vem das dificuldades mas de um processo assimilador. Este processo é bastante visível quando o sujeito ao não conseguir obter êxito, repete a ação de outro modo verificando se então conseguiu executar a ação; se não alcançar tenta novamente, e assim em repetidas vezes, num vai e vem, a uma progressão de tomada de consciência. Nesta situação de inaptações em que o sujeito busca alternativas é mais claro que esta ocorrendo a tomada de consciência. Todavia para Piaget (1974) não é só da inaptação que vem a consciência, o que invalidaria a tese de que seja a busca da solução o motivo de existir a tomada de consciência. De uma ato com êxito, o sujeito também pode tomar consciência.

Neste ponto cabe-nos explicar a idéia de Piaget, do caminho de periferia para o centro, na tomada de consciência. Podemos dizer que existem dois centros, de um lado o sujeito e de outro o objeto, a periferia ocorre entre estes dois centros, constituído-se justamente dos dois dados iniciais que estão fora do sujeito e do objeto, que são: o objetivo da ação e o resultado alcançado.

Numa primeira análise pode parecer estranho que o objetivo, algo ligado ao pensamento o sujeito seja periférico, mas se aponta dois motivos para tal explicação: um “é que esses fatores internos escapam precisamente primeiro à consciência do sujeito” e o outro é que este pensamento embora influenciado pelos dois centros encontra-se na interação entre eles.

Quando traçamos um objetivo em relação ao objeto já o assimilamos a um esquema prático, e conforme executamos a ação vamos nos apropriando da consciência

deste ato. As ações desta forma se tornam generalizáveis, o esquema se torna conceito e a assimilação se faz suscetível de evocações em extensão. Na seqüência deste processo aparecerão as comparações entre situações semelhantes com desfechos diferentes, que trarão questionamentos como, porque este meio é mais efetivo ou porque desta forma é mais difícil?

Piaget (1974, p. 199 à 200) explica:

“Nesses casos, o processo assimilador promovido à condição de instrumento de compreensão, terá simultaneamente por conteúdo, o ... objetos e as ações, num ritmo de contínuas idas e vindas entre as duas classes de dados de observação, e não há nenhuma razão para que o mecanismo das tomadas de consciência do objeto não se estenda as tomadas de consciência da ação.”

A tomada de consciência não fica limitada à tomada de consciência da ação material, pois é a interiorização da ação que leva ao plano da ação refletida, e a consciência dos meios cognitivos usados para resolvê-los.

O mecanismo da tomada de consciência, como já havia sido comentado anteriormente, não se reduz a um mero processo de iluminação, que se tornaria consciente sem modificá-los, e sim consiste numa passagem da assimilação prática a uma assimilação conceitual.

Piaget (1974, p. 201 à 204) atribui aos seguinte fatos a explicação do processo de tomada de consciência:

1. O fato de ser um processo de conceituação, que implica em coordenações.
2. As novas construções através das coordenações de ação inicialmente no plano material e posteriormente no da conceituação.
3. O sujeito assimila suas ações de forma consciente, como se fosse uma reconstrução do conteúdo assimilado anteriormente. Estas reconstruções apresentam o mesmo risco de deformações e omissões.
4. A análise e construção de novas coordenações sem conflitos com esquemas anteriores, produzindo uma tomada de consciência de uma única realidade com a composição progressiva.



5. A correção de um esquema anterior já constituído, para a formação de um novo esquema através da reconstrução do esquema anterior já consciente.
6. Através de uma recusa do sujeito a reconstrução do esquema, o próprio sujeito inconscientemente nega-se a ver a novidade, a mudança no esquema de ação e limita-se a acreditar no processo já assimilado e não no processo em construção.
7. Pode ocorrer de o sujeito acreditar de forma tão convicta que o dado que ele anteriormente assimilou é o correto, que ele contesta os novos dados e antecipa uma análise distorcida. Nestes casos o dado da observação contestado não é algo exterior ao sujeito, mas pertence à sua própria ação e é conhecido do sujeito em atos inconscientes e não em sua conceituação consciente.
8. No recalque do sujeito que não percebe a contradição entre o planejamento da ação e a sua real execução encontra-se o problema entre estabelecer qual o grau de conceituação e da tomada de consciência do sujeito entre a ação e a descrição do êxito da mesma.
9. Somos levados a admitir os graus de consciência se sabemos que: a) entre a ação de êxito precoce e os inícios errôneos da tomada de consciência existem intermediários que se observam quando os conflitos a conflitos no processo de aprendizagem; b) é duvidoso que uma ação bem sucedida, após regulações automáticas permanece inconsciente; c) a conceituação constitui um processo propriamente dito, mas seu grau de consciência é variável.
10. Os graus de consciência dependem dos diferentes graus de integração. Quando ocorrem ações precocemente bem sucedidas e com a tomada de consciência tardia é difícil afirmar que não há consciência, mesmo que parcial, dos meios empregados.
11. O mecanismo de tomada de consciência é um processo de conceituação que reconstrói no plano da semiotização e da representação o que era construído apenas no plano dos esquemas de ação.

O processo de tomada de consciência sempre ocorrerá sobre uma reflexão da ação do sujeito. Precocemente o êxito sempre se dará na ação para que posteriormente possa ocorrer nos processos conscientes do pensamento.

Conforme Becker (2001), “tomada de consciência significa apropriar-se dos mecanismos da própria ação.” Muitas vezes executamos ações bem sucedidas no plano motor, mas não nos damos conta do que realmente fizemos.

Ao tomarmos consciência de nossas atitudes, nos apropriamos do nosso próprio fazer, analisamos como os atos são planejados e executados e temos a possibilidade de aprimorá-los e modificá-los. Desta forma temos um crescimento cognitivo e a possibilidade de conceituação consciente da própria ação.

Muitos professores possuem uma rotina similar todos os dias, meses ou anos. Mesmos conteúdos, mesmos alunos, mesma escola. Esses profissionais fazem de sua ação docente quase um ato motor, sem nenhuma reflexão sobre suas atitudes. Não chegam, por vezes, nem a tomar consciência de sua forma de “ensinar” de “dar aula”.

Muitos alunos se prejudicam com isto, pois, para estes profissionais, a importância não está na ação e na sua posterior reflexão e sim está na repetição de conteúdos prontos e padronizados. Existem diferentes métodos de ensino. Muitos professores frequentemente pensam que utilizam uma metodologia, quando na verdade utilizam outra, e nem compreendem isto.

## 3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

### 3.2.1 Empirismo

Para o empirismo “*nada há na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos*”. Conforme Becker (2001, p. 16-17) nos explica, para os empiristas “o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco”. Todos os conhecimentos que terá virão dos sentidos. Sendo assim o sujeito não é autor de seus conhecimentos, pois quem irá determiná-los são o meio físico, o meio social ou o mundo dos objetos.

Para esta visão epistemológica, uma aprendizagem não tem como base um conhecimento anterior, ela sempre partirá do novo, nunca de um ponto já estabelecido, de um conhecimento já vivenciado.

Trazendo isso para a pesquisa com o professor, constatamos que muitos docentes imaginam a criança como uma *tábula rasa*, que não sabe nada e que eles têm a obrigação de ensinar-lhe todas as coisas.

Como afirma Becker (2001, p.17) “o alfabetizador considera que o aluno nada sabe em termos de leitura e escrita e que ele tem de ensinar tudo”. Desconsidera-se desta forma todas as construções de conhecimento já feitas por esta criança, todo o seu passado e todas as suas vivências. E ainda podemos afirmar que:

*A prática é entendida como um recurso sensorial que permite a retenção pelo sujeito da aprendizagem. Não há interrogação a respeito das condições prévias da prática... que é vista como um fazer material, mediante o qual se retira do objeto a teoria nele contida.” (BECKER, 2003, p. 98).*

### **3.2.2 Apriorismo**

Para esta teoria as condições para se conhecer algo estão determinadas na bagagem genética, são hereditárias. Tudo está no indivíduo, só é preciso que ele descubra as coisas por si mesmo.

Para o apriorismo a inteligência é prévia à experiência. Mas ela só se manifesta na experiência.

*Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar....assim também ocorre com o conhecimento. Tudo esta previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento.” (BECKER, 2001, p. 20).*

Nesta linha existem fases cronológicas e fixas do desenvolvimento e todos os indivíduos passarão por elas. Nesta teoria não há necessidade de interação com o meio pois a maturação biológica permitirá às crianças a aprendizagem.

### 3.2.3 Construtivismo

A construção do conhecimento na visão de Jean Piaget se dá através da interação entre sujeito e objeto. Não há nada que já esteja no sujeito e nada que seja somente determinado pelo mundo exterior. Nenhum conhecimento está pronto e estamos constantemente reconstruindo tudo aquilo que havíamos aprendido e nos adaptado.

É através de sua ação (*assimilação*) que o sujeito começa a construir, tanto a si mesmo quanto ao mundo. Na interação sujeito-meio ele criará processos internos (*acomodação*) para a modificação de suas estruturas cognitivas.

Becker (2001, p. 73) nos explica que:

“Construtivismo significa isto, a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e o social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, e muito menos, pensamento.”

O construtivismo visa fazer o aprendente construir seus conhecimentos e suas reflexões em vez de passar um conteúdo pronto acabado como o ensino tradicionalmente faz. O conhecimento é uma construção feita e refeita sobre as ações do sujeito com o meio. Nelas o sujeito cria e recria as suas concepções a todo o momento, tornando suas aprendizagens cada vez mais ricas e seus processos de conhecimento cada vez mais aprimorados com estruturas elaboradas e complexas. Conforme o comportamento de cada pessoa e a forma com que interage com o meio, o processo de aprendizagem pode acontecer de formas e velocidades diferentes, o que explica porque alguns alunos têm mais êxito em suas construções que outros.

### 3.3 MODALIDADE DE APRENDIZAGEM

Conforme Fernández (2001, p. 78), modalidade de aprendizagem é o esquema de operar que será utilizado durante as diferentes situações de aprendizagem. É um molde relacional no qual a relação se dá através do objeto a conhecer, de si mesmo e do outro (ensinante).

Este molde se dá através de vários fatores, tendo um peso importantíssimo o fator família, que será quem poderá autorizar ou desautorizar esta criança a aprender, poderá mostrar a ela um espaço onde o conhecer é um desafio possibilitador ou onde conhecer é algo perigoso.

A modalidade é maleável e pode ser modificada conforme o uso. Ela funciona como uma base que está em constante reconstrução e na qual são incluídas as novas aprendizagens.

Fernández (2001, p. 81) coloca ainda que este molde relacional é a organização do conjunto dos aspectos (conscientes, inconscientes e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporiedade e da estética. Cada pessoa tem uma modalidade própria de aprendizagem.

Existem três tipos de modalidades que perturbam o aprender, Fernandez classifica-as da seguinte forma:

- a) hipoassimilação – hipoacomodação
- b) hiperassimilação – hipoacomodação
- c) hipoassimilação – hiperacomodação

A modalidade adequada ao aprender consiste na alternância entre os processos de assimilação e acomodação. Paín apud (Fernandez, 2001) descreve como se dão estes processos acima citados:

a) *Hipoassimilativa*: os esquemas de objeto permanecem empobrecidos, bem como a capacidade de coordená-los. Isto resulta num déficit lúdico, e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criadora.

b) *Hiperassimilação*: pode dar-se uma internalização prematura dos esquemas, com um predomínio lúdico, que ao invés de permitir a antecipação de transformações possíveis, desrealiza negativamente o pensamento da criança.

c) *Hipoacomodação*: que aparece quando o ritmo da criança não foi respeitado, nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência.

d) *Hiperacomodação*: acontece quando houve superestimulação da imitação. A criança pode cumprir instruções atuais, mas não dispõe de suas expectativas nem de sua experiência prévia com facilidade.

Uma criança que opera sempre com as modalidades alteradas, que não consegue criar uma relação entre assimilar e acomodar, que a todo momento explora tudo mas não absorve quase nada, certamente terá uma grande dificuldade para se “organizar” na aprendizagem.

Estas modalidades podem ser modificadas, mas para que ocorra é necessário um processo lento e gradual no qual a criança, muitas vezes com auxílio de um ensinante, remodela a sua modalidade para atingir melhor seus objetivos e conseguir mais eficiência em suas aprendizagens.

### 3.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo Fonseca (1995, p. 71), dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por más estruturas significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Estas desordens são consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do

comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem.

Para se ter uma visão global das características que apresenta uma criança com DA, Bannatyne<sup>1</sup>, (1971) apresenta as principais alterações e chama a atenção que nem todas precisam estar presentes para a identificação do problema:

- Problema de discriminação auditiva de vogais;
- Inadequada seqüência fonema-grafema;
- Fraca associação auditiva e pobre complemento auditivo;
- Problemas de linguagem falada;
- Problemas de maturação nas funções da linguagem;
- Alguma eficiência visuoespacial;
- Problemas de lateralidade;
- Inversão de imagens e de letras;
- Inconstância configural e direcional;
- Dificuldade em associar fatores verbais e conceitos direcionais;
- Dificuldade no ditado (integração auditivo-visual-motora);
- Fraco autoconceito.

Suas causas podem ser as mais variadas incluindo desde fatores biológicos (genéticos, pré, peri e pós-natais, neurobiológicos e neurofisiológicos) até fatores sociais (envolvimento e privação cultural e classe social). Fonseca (1955) relata que as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam algumas características específicas como:

a) *Problemas de atenção:*

Dificuldade em focar a atenção, em distinguir os estímulos relevantes dos irrelevantes. Sua desatenção pode ser motivada por carência ou por excesso de atenção. Para que a atenção ocorra significativamente é necessária a integridade de uma organização interna (proprioceptiva e tatiquinestésica) e externa (exteroceptiva, visual e auditiva) de estímulos essenciais à organização do processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Em FONSECA, Vitor. *Introdução as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995.

*b) Problemas perceptivos:*

Os problemas perceptivos mais encontrados nas crianças com DA são os visuais e os auditivos; elas encontram dificuldades em identificar, discriminar e interpretar os estímulos. A capacidade perceptiva de discriminar, sintetizar, reconhecer e armazenar estímulos e suas relações está indissociavelmente ligada à manipulação de objetos e à elaboração de respostas simples, compostas e complexas. O reconhecimento de um objeto é inseparável de sua manipulação, motivo pelo qual a percepção envolve reciprocamente um componente motor (processo perceptivo-motor). A criança com DA é normal em termos intelectuais, mas seu sistema nervoso funciona de forma diferente, não recebendo, organizando, armazenando e transmitindo as informações.

*c) Problemas emocionais:*

Estas crianças normalmente apresentam instabilidade emocional e de dependência. A sua conduta social apresenta dificuldade de ajustamento à realidade e inúmeros problemas de comunicação, são inseguras e instáveis afetivamente, podem manifestar ansiedade, agressividade relacional, tensão, regressões, entre outros. Hipersensíveis e vulneráveis quer ao “riso constrangido”, quer ao “choro exagerado”, essas crianças tendem a evidenciar rápidas e imprevisíveis mudanças de humor e de temperamento que se refletem em problemas perceptivos e motores. Para melhorar os produtos da aprendizagem é necessário que se resolva o caos interno, onde os desequilíbrios emocionais assumem papel de relevante importância no processo de aprendizagem. É necessário que se crie um ambiente favorável, amigável, lúdico, para que esta criança possa reverter o ciclo vicioso em que se encontra.

*d) Problemas de memória:*

Sabe-se que memória e aprendizagem são indissociáveis, razão pela qual crianças com DA apresentam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção (entre outros) da informação recebida. As associações significativas passadas e presentes que se operam no cérebro, devem-se fundamentalmente



as funções da memória; é através dela que as imagens são utilizadas e substituídas por palavras, para permitir a formulação ideacional que está por detrás das condutas exigidas pela aprendizagem. A memória, ao selecionar a informação assimilada e consolidada junto ao cérebro, combina-a, relaciona-a, classifica-a e organiza-a de forma seqüencial e ordenada para efeitos de recepção, de integração e de expressão, daí sua função essencial na aprendizagem.

e) *Problemas cognitivos:*

Tanto a leitura, como a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos. A leitura é uma atividade cognitiva que consiste em extrair significações de símbolos visuais. As letras e as palavras impressas são interiorizadas a partir de aquisições cognitivas básicas, que nas crianças com DA se encontram fragilmente consolidadas e estruturadas, na leitura a significação resulta das relações de conteúdo interiorizadas por meio de experiências psicologicamente representadas e retidas cognitivamente. A aquisição da significação obtida dos símbolos gráficos põe em jogo vários processos cognitivos de aprendizagem inter-relacionados, que se encontram relativamente vulneráveis na criança com DA. Outra atividade cognitiva, que muitas vezes está comprometida é a resolução de problemas, atividade na qual a experiência anterior é utilizada para reorganizar os componentes de uma situação problemática, a fim de chegar a um objetivo.

f) *Problemas psicolingüísticos:*

As alterações psicolingüísticas mais freqüentes são: problemas na compreensão do significado das palavras, de frases, de histórias, de conversas telefônicas, de diálogos; problemas em seguir e em executar direções ou instruções simples e complexas; problemas de memória auditiva e de seqüência temporal, simbólica ou não; vocabulário restrito e limitativo; frases incompletas e mal estruturadas; problemas na organização lógica e de experiências e ocorrências; dificuldade na formulação e ordenação ideacional; problemas de articulação e de repetição de frases.

g) *Problemas psicomotores:*

A maioria das crianças com DA apresentam um perfil psicomotor dispráxico, os seus movimentos são exagerados (dismétricos), rígidos (sem melodia quinestésica) e descontrolados (não seguem uma seqüência espaço-temporal organizada). A motricidade e a psicomotricidade representam a maturação do SNC (sistema nervoso central) e na maioria dos casos surgem alterações, principalmente nos aspectos da eficiência, da economia, da adequação, da perfeição, da plasticidade, da ritmicidade, da harmonia dos movimentos entre outros. A criança com DA apresenta uma organização tônica diferente, ora surge hipertônica (crianças com excesso de atividade motora que é aparentemente impulsiva), ora surge hipotônica (criança com insuficiência de atividade). Estas crianças também podem apresentar paratonias (dificuldade de relaxamento voluntário), disdiadococinesias (dificuldade em realizar movimentos alternados e opostos), sincinesias (movimentos parasitas, desnecessários, da boca, da língua e da face), alterações nas funções do equilíbrio, entre outras.

*h) Problemas motores:*

A alteração se dá no nível das praxias que são sistemas de movimentos coordenados em função de uma intenção ou de um resultado a obter, o que necessita das funções da aprendizagem e da função simbólica, pois são movimentos que se iniciam no pensamento, na medida em que estão interiorizados antes de serem executados nas ações. A apraxia é a incapacidade deste planejamento com finalidade e intencionalidade e a dispraxia é uma perturbação na programação e execução destes movimentos intencionais.

Estas dificuldades acima citadas podem levar há várias e graves alterações de aprendizagem. Este trabalho se deterá em falar de quatro destas alterações que são as mais relevantes para o caso que foi estudado. São elas: disgrafia, disortografia, discalculia e dislexia.

### 3.4.1 Disgrafia

Segundo Goldfeld (1998, p. 48), disgrafia caracteriza-se por uma dificuldade na aquisição da escrita, apresentando dificuldade motora, letra ilegível, má organização da escrita na página, distorções na forma das letras ou letras com traçados irregulares. Esta patologia relaciona-se principalmente com dificuldades motoras e espaciais.

Sabemos que a escrita é uma atividade motora fina, altamente complexa e diferenciada, que é desenvolvida com muita dedicação e destreza. Conforme Gobineu e Perron (*apud* Goldfeld, 1998), o desenvolvimento do grafismo tem 3 etapas:

- a) Fase pré-caligráfica (6 a 7 anos): dificuldades motoras importantes.
- b) Fase da caligrafia infantil (8 a 9 anos): equilíbrio gráfico, marcado por domínio relativo do gesto e das dificuldades motoras.
- c) Fase pós-caligráfica (10 a 11 anos): O equilíbrio gráfico torna a vacilar, em função da idade.

Quando uma destas etapas não consegue ser bem superada, pode haver a instalação desta alteração gráfica. A disgrafia não consiste somente em uma letra feia, mas sim em uma letra difícil de ser compreendida, às vezes, até pela própria pessoa que escreveu. Ela não está associada a nenhum tipo de comprometimento intelectual e pode ser classificada com:

- a) *Disgrafia motora*: Quando a criança encontra dificuldades na coordenação motora fina ao executar movimentos necessários para a escrita.
- b) *Disgrafia perceptiva*: Não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons.

O tratamento se dá através do desenvolvimento da área motora, tanto da motricidade ampla quanto da motricidade fina. Trabalhos de psicomotricidade, equilíbrio, tonicidade muscular e lateralidade são fundamentais nesta terapia, pois auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento da grafia.

### 3.4.2 Disortografia

Disortografia é a escrita incorreta, com erros e trocas de grafemas. Tem como principal característica a dificuldade na linguagem escrita expressiva, acarretando a troca de grafemas, problemas de ligação lógica de idéias, além de problemas como concordância, omissão de palavras, acréscimos indevidos, entre outros. Essa dificuldade pode ocorrer associada ou não à leitura.

Conforme Moojen (1985), devemos levar em consideração três aspectos do desenvolvimento da escrita para diagnosticar a disortografia: o nível de escolaridade, a frequência e os tipos de erros cometidos, pois no processo de escolaridade a ocorrência de trocas ortográficas é esperada de acordo com o nível ou série que o sujeito se encontra.

Conforme a Enciclopédia Wikipédia (2006)<sup>2</sup>, as características da disortografia são:

- a) Troca de grafemas: geralmente as trocas de grafemas que representam fonemas homorgânicos acontecem por problemas de discriminação auditiva. Quando a criança troca fonemas na fala, a tendência é que ela escreva apresentando as mesmas trocas, mesmo que os fonemas não sejam auditivamente semelhantes;
- b) Falta de vontade de escrever;
- c) Dificuldade em perceber as sinalizações gráficas (parágrafo, travessão, pontuação e acentuação);
- d) Dificuldade no uso de coordenação/subordinação das orações;
- e) Textos muito reduzidos;
- f) Aglutinação ou separação indevida das palavras.

Para tratar a disortografia é necessário ênfase em áreas como: a) coordenação viso-motora: para que possam realizar os movimentos finos e precisos que exigem o desenho gráfico das letras; b) linguagem: para que ocorra a compreensão e o paralelismo entre simbolismo da linguagem oral e da linguagem escrita; c) percepção: que possibilita a discriminação e a realização dos caracteres numa situação espacial determinada; cada letra

---

<sup>2</sup> Acesso em 07/10/2006.

dentro da palavra, das palavras na linha e no conjunto da folha de papel, assim como o sentido direcional de cada grafismo e da escrita em geral.

### 3.4.3 Discalculia

Segundo Garcia (1998, p. 213), discalculia é um transtorno estrutural da maturação das habilidades matemáticas referente, sobretudo, à criança, e se manifesta pela quantidade de erros variados na compreensão dos números, habilidades de contagem, habilidades computacionais e solução de problemas verbais. Não está ligada a má-escolarização nem à deficiência mental.

Garcia (1998, p. 213) refere ainda que a discalculia é evolucional. Iniciando na criança e podendo evoluir para o adulto, esta patologia não possui caráter lesional, e está diretamente ligada às dificuldades de aprendizagem em matemática.

Consta na Enciclopédia Wikipédia (2006)<sup>3</sup>, que seus principais sintomas são:

- Dificuldades freqüentes com os números, confundindo os sinais: +, -, ÷ e x.
- Problemas de diferenciar entre esquerdo e direito.
- Falta de senso de direção (para o norte, sul, leste e oeste) e pode também ter dificuldade com um compasso.
- Inabilidade de dizer qual de dois números é o maior.
- Dificuldade com tabelas de tempo, aritmética mental, etc.
- Facilidade em certos assuntos, tais como a ciência e a geometria, que exigem mais a lógica do que as fórmulas, voltando a apresentar problemas em um nível mais elevado destes assuntos quando lhe for exigido cálculos.
- Dificuldade com tempo conceitual e em julgar a passagem do tempo.
- Dificuldade com tarefas diárias como verificar a mudança e ler relógios analógicos.
- Inabilidade de compreender o planejamento financeiro ou incluir dados em um orçamento. Nivela às vezes com os demais sujeitos em um nível básico, por exemplo, ao estimar o custo dos artigos em uma cesta de compras.

---

<sup>3</sup> Acesso em 10/10/2006.

- Dificuldade mental de estimar a medida de um objeto ou de uma distância (por exemplo, se algo está afastado a 10 ou a 20 metros).

- Inabilidade de apreender e de recordar conceitos, regras, fórmulas, e seqüências matemáticas.

- Dificuldade de manter a contagem durante jogos.

- Dificuldade nas atividades que requerem processar seqüências.

- A circunstância pode conduzir em casos extremos a uma fobia da matemática e de dispositivos matemáticos (por exemplo, números).

Kocs (apud Garcia, 1998) classificou a discalculia em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos:

- a) *Discalculia Verbal*: Dificuldades para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.

- b) *Discalculia Practognóstica*: Dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens matemáticas.

- c) *Discalculia Léxica*: Dificuldade na leitura de símbolos matemáticos.

- d) *Discalculia Gráfica*: Dificuldade na escrita de símbolos matemáticos.

- e) *Discalculia Ideognóstica*: Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.

- f) *Discalculia Operacional*: Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

A discalculia quando diagnosticada precocemente, é passível de ser revertida através da mudança da forma do ensino e do desenvolvimento de fatores ligados a estas aquisições. Seu tratamento é realizado através do desenvolvimento de noções tanto lógicas-matemáticas, quanto de noções temporais e espaciais.

#### **3.4.4 Dislexia**

Conforme Cupello (1994, p. 120) a dislexia é uma síndrome que tem como principal característica a dificuldade na compreensão da linguagem escrita, na leitura. A leitura do disléxico caracteriza-se por apresentar omissões de palavras, trocas, acréscimos,

além de apresentar um ritmo mais lento em relação ao indivíduo normal, o que acarreta a dificuldade de síntese, essencial à leitura.

O disléxico pode apresentar também: confusão de letras, sílabas ou palavras que se parecem graficamente (a-o, e-c, f-t, m-n, v-u), inversão de letras gráficas semelhantes (b-p, d-p, d-q, b-d, n-u), inversões silábicas (em-me, sol-los, par-pra), adições ou omissões de sons (casa lê casaco, prato lê pato), ao ler pula a linha ou volta para a anterior, soletração defeituosa, dificuldade em lembrar seqüências como o alfabeto e alguns podem apresentar dificuldades de lembrar o nome de objetos e pessoas.

Conforme a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica restrita ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

O disléxico não apresenta distúrbios em nível sensorial ou físico, emocional, desvantagens sócio-econômicas, culturais ou instrucionais, que possam ser consideradas causas das dificuldades para aprender a ler. A dislexia não implica em comprometimento do nível intelectual, e muitas vezes o disléxico pode ter inteligência acima da média.

Conforme Snowling & Stackhouse (2004, p.13), existem evidências de que a dislexia tem causa hereditária, e o que é herdado não é a deficiência de leitura, mas aspectos do processamento da linguagem. As habilidades fonológicas de leitura compartilham uma variação hereditária com a consciência fonológica: a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora das palavras faladas, que também se encontra alterada. Sabe-se também que a dislexia ocorre predominantemente em meninos, mas ainda se desconhece o porquê.

Myklebust (*apud* Fonseca, 1995, p. 41) classifica a como:

a) *Dislexia da linguagem interior*: A criança percebe os grafemas e decodifica para equivalentes auditivos, mas a função da significação não é atingida.

b) *Dislexia auditiva*: Afeta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com os grafemas na formação das palavras.

c) *Dislexia visual*: Ocorre quando as letras não são reconhecidas como letras, aqui não é a função de compreensão ou de significação que está causando o problema e sim se encontra na discriminação que afeta a codificação visual dos grafemas e a formação das palavras, prejudicando a simbolização.

d) *Dislexia intermodal*: Surge quando os processos cognitivo-visuais não são transformados nos seus equivalentes auditivos ou vice-versa.

Em relação ao tratamento, devem-se enfatizar três enfoques: neurológico, psicológico e pedagógico. É preciso levar em conta a maturidade da criança suas experiências de linguagem oral e escrita para que possamos favorecer suas experiências multissensoriais. É necessário proporcionar à criança um meio que favoreça seu falar e seu ouvir, facilitando-lhe a aprendizagem em aspectos que lhe são mais facilmente desenvolvidos. Além disso, o tratamento deve levar em conta o meio sócio-cultural e suas condições ambientais.

Para que haja sucesso na educação do disléxico devemos baseá-la num desenvolvimento multissensorial (aprender pelo uso de todos os sentidos) combinando sempre visão a audição e o tato para ajudá-los a ler e soletrar corretamente as palavras. O aprendizado deve ocorrer sempre de forma sistemática e cumulativa, explorando todas as potencialidades da criança.

### **3.4.5 Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**

Este capítulo terá referência teórica em Mattos (2002) que explica vários aspectos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no livro *No Mundo da Lua*.

O TDAH é um problema classificado com neuropsiquiátrico e trata-se de uma alteração na capacidade de concentração e atenção da pessoa, que ora consegue prestar atenção, ora se desconecta do ambiente onde está causando assim falha na conexão dos acontecimento e das informações. Unido a isto, pode existir um comportamento hiperativo, no qual mesmo querendo a pessoa não consegue se manter tranqüila e sossegada em uma determinada atividade, ou um determinado local.



Quanto às causas, não existe uma pré-estabelecida. Várias descobertas científicas nos levam a acreditar que existe uma participação genética no transtorno. Não se sabe exatamente qual o gene que está envolvido no aparecimento desta anomalia, mas existem muitas teorias que apontam os genes ligados à dopamina, uma substância existente no sistema nervoso que permite a comunicação entre as células nervosas. Além dos fatores genéticos, os fatores externos, também chamados ambientais, podem influenciar no desenvolvimento do transtorno.

Fatores como a discórdia familiar, famílias caóticas, ou a ausência dos pais, não causam a TDAH. Normalmente é a existência do transtorno que desencadeia essas alterações no convívio familiar.

O TDAH se caracteriza por uma combinação de sintomas de desatenção e hiperatividade. Conforme o DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual- 4ª edição*) existem três tipos de TDAH que têm as correspondentes características:

a) *Forma predominantemente hiperativa/impulsiva*: Se caracteriza por muita inquietude e seus sintomas são:

1. Mover de modo incessante pés e mãos quando sentado.
2. Dificuldade de permanecer sentado em situações em que é esperado (sala de aula, mesa de jantar, etc.)
3. Correr ou trepar em objetos freqüentemente, em situações nas quais isto é inapropriado.
4. Dificuldades para se manter em atividades de lazer.
5. Parecer ser movido por um motor “elétrico” sempre a “mil por hora”.
6. Falar demais.
7. Responder perguntas antes de elas serem concluídas.
8. Não conseguir aguardar a sua vez.
9. Interromper freqüentemente os outros em suas atividades e conversas.

b) *Forma predominantemente desatenta*: Os sintomas mais evidentes são:

1. Prestar pouca atenção a detalhes e cometer erros por falta de atenção.
2. Dificuldade de se concentrar.
3. Parecer estar prestando atenção em outras coisas numa conversa.

4. Dificuldade em seguir as instruções até o fim ou então deixar tarefas sem terminar.

5. Dificuldade de se organizar para fazer algo ou planejar com antecedência.

6. Relutância ou antipatia para fazer deveres de casa ou iniciar tarefas que exijam esforço mental por muito tempo.

7. Perder os mais variados objetos ou esquecer compromissos.

8. Distrair-se com muita facilidade com coisas à sua volta ou mesmo com seus próprios pensamentos.

9. Esquecer as coisas do seu dia-a-dia.

c) *Forma combinada*: Se caracteriza pela presença de muitos sintomas de desatenção e de hiperatividade.

Conforme Phelam (2005, p. 23-4), a hiperatividade também é um sintoma provável do TDAH, especialmente nos casos de jovens pré-adolescentes. A hiperatividade significa inquietação motora excessiva e agressiva, não só espasmos de nervosismo. Nas crianças hiperativas, haverá uma diminuição desses sintomas na adolescência, pois haverá maior controle do sujeito sobre elas. A hiperatividade em si não é constante. Crianças portadoras do tipo combinado podem algumas vezes ficar paradas em situações que são novas, fascinantes, ou um pouco assustadora. Há apenas poucas crianças que nunca conseguem ficar quietas. As garotas costumam ser menos hiperativas que os garotos.

No TDAH podem aparecer alterações emocionais como depressão, ansiedade, irritabilidade, falta de interesse de brincar, entre outras, e alterações físicas como dores de cabeça ou dores de barriga, principalmente em situações de provas.

Alguns problemas comportamentais também aparecem com frequência, o mais comum é o *Transtorno Opositor-Desafiante (TOD)*, que consiste num comportamento em que a criança desafia ativamente os pais e os professores, opondo-se a obedecer regras e limites.

Na vida escolar as crianças com TDAH cometem muitos erros por desatenção e têm dificuldade de se concentrarem o tempo que seria necessário. Muitas crianças com este quadro não apresentam severas alterações escolares, pois a compreensão normalmente

está preservada. Quando há o quadro de dificuldades escolares nestas crianças as alterações mais encontradas normalmente são: dificuldades com a leitura, dislexia, discalculia, disgrafia, problemas de linguagem comprometendo de forma mais global tanto a comunicação verbal quanto a leitura e a escrita.

Quanto ao tratamento do TDAH é importante que a criança seja tratada já na infância para evitar que a sua vida escolar e a convivência em família fiquem comprometidas. A confirmação do diagnóstico e a avaliação de outras para saber se a patologia associada também tem grande importância no tratamento, visto que ao saber claramente quais os comprometimentos, se torna mais eficiente a intervenção. Em muitos casos é necessário o uso de medicações, para acelerar o funcionamento do lobo frontal e suas conexões com as demais regiões do cérebro e assim diminuir os efeitos desta patologia. Faz-se necessário também a correta orientação tanto aos pais quanto ao paciente e a escola, para que possam evidenciar as potencialidades do paciente e não seus déficits.

### 3.5 DIFICULDADE REATIVA DE APREDIZAGEM

Início este tema descrevendo que a dificuldade reativa de aprendizagem é sempre causada por agentes externos ao indivíduo e não envolve problemas orgânicos ou cognitivos. Também não envolve problemas ligados a inibições ou traumas vividos no núcleo familiar.

As dificuldades de aprendizagem reativas causam alterações na aprendizagem, mas não causam bloqueios na inteligência do aluno. Estas dificuldades estão ligadas diretamente a uma desorganização entre o indivíduo (aluno) e o meio (escola).

Segundo Moraes (2008 p. 275), as crianças identificadas como tendo dificuldades de aprendizagem reativas na escola, apresentam uma reação ao próprio sistema, não se adaptando aos valores e práticas escolares, e assim, acabam por não aprender o que a escola deseja ensinar. Essas crianças possuem toda a potencialidade cognitiva para a

aprendizagem, logo aprendem coisas que o meio externo lhes proporciona, mas não se sentem a vontade, no meio escolar, para aprender.

Essa dificuldade é fruto de uma ação educativa inadequada, na qual existiram falhas na comunicação e na relação “aprendente-ensinante”. Falhas essas que ocorrem muitas vezes sem nem mesmo o professor perceber. O aluno começa a apresentar alterações no processo de aprendizagem e é julgado como distraído ou bagunceiro, o que dificulta mais ainda a percepção do real problema. Como consequência disto acaba se distanciando cada vez mais da escola e tornando negativo seu vínculo com a aprendizagem escolar. E assim, perdendo a vontade de saber e acreditando-se incapaz de fazê-lo.

### 3.6 O ENSINO

O dicionário da língua portuguesa Aurélio define ensino como a “transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado”.

Todo o ensino deveria consistir numa troca entre *ensinante* e *aprendente* e ao compartilharem e vivenciarem o conteúdo a ser trabalhado o ensino aconteceria de forma eficaz e significativa. A definição de ensino não contempla toda a sua abrangência e sua importância social, nem a forma com que ele deveria ocorrer. Na sequência, explicaremos os métodos de ensino definidos por Jean Piaget.

#### 3.6.1 Os Métodos de Ensino

Conforme Jean Piaget (1976, pp. 72-86), os métodos de ensino podem ser:

- Receptivo: É o método fundado na transmissão do conteúdo pelo professor. Este método tende a apresentar a vida mental do aluno como a combinação entre os fatores biológicos e a vida social. Para este método o fator orgânico oferece as condições de aprendizagem e a vida social fornece o conjunto de regras práticas e os conhecimentos do senso comum que se transmitem de uma geração a outra.

Na nossa sociedade este método ainda é muito utilizado. Às vezes, por comodidade por parte dos professores, em outras, por falta de consciência do mal que estão causando às crianças e conseqüentemente à educação por agirem assim. Quando, por proeza do aluno, ele aprende, o professor pensa que foi ele que ensinou. Quando o aluno não aprende é porque possui problemas biológicos. Para o professor que é limitado no pensamento e na ação docente este método lhe parece ótimo porque basta que ele transmita a matéria e o aluno logo a compreenderá.

- Ativo: Uma escola ativa propõe educação com auto-disciplina e esforço voluntário. Consiste na ação do sujeito, nas suas coordenações, reflexões e tomadas de consciência. Todo seu desenvolvimento deve ser espontâneo e não imposto. O que é imposto corre o risco de permanecer incompreendido.

Piaget (1976, p. 75) nos explica que o método ativo exige do professor um trabalho diferenciado e mais participativo, enquanto que o método receptivo é muito menos fatigante e corresponde a uma tendência muito mais natural no adulto. Ele proporciona mais trocas entre professor e alunos, e gera mais vivências podendo desta forma o aluno construir suas hipóteses e seus conhecimentos.

- Intuitivo: Este método é muitas vezes confundido com o método ativo. Suas diferenças se dão em dois níveis: no primeiro onde o método intuitivo propõe que toda ação do sujeito se reduz a ações concretas e, no segundo, acredita-se que toda atividade da criança incide sobre os objetos concretos e reduz-se a processos figurativos<sup>4</sup>.

Correntes como a da psicologia da forma ou *Gestalt* inspiraram este método.

- Programados: Este método, também chamado de instrução programada, foi proposto por Holland e Skinner e concebe a aprendizagem à base do esquema estímulo-resposta.

---

<sup>4</sup> Segundo Piaget [1976] processo figurativo é o processo que fornece uma imagem fiel, em percepções e imagens mentais, aos objetos em questão.

Skinner considerou que o nosso comportamento é basicamente composto por *inputs* (estímulos manipuláveis a vontade) e *outputs* (as respostas observáveis). Considerações estas que posteriormente foram denominadas de *organismo-caixa-vazia*.

Este método se atém somente ao comportamento em seus aspectos materiais e ignora toda a vontade do sujeito, toda a vivência dele, todos os seus processos, tanto internos quanto externos.

Assim sendo, Skinner, de posse das leis de aprendizagem controladas por ele, e desprovido de toda preocupação teórica que obstruía os ensaios de generalização ou de aplicação prática, constatou, inicialmente, que suas experiências andavam tanto melhor quando as intervenções humanas do experimentador eram substituídas por dispositivos mecânicos bem regulados [...] os métodos do ensino programado são desvalorizados de antemão, pelo fato, de que em vez de construir programas adequados, com base no princípio da compreensão progressiva, costumam-se apenas transpor, em termos de programação mecânica, o conteúdo dos manuais correntes (PIAGET, 1976, p.82).

O método programado é muito usado nas escolas atualmente. Parece que se encaixa perfeitamente no ensino, pois facilita o trabalho do professor, através do uso de manuais, dos quais se desencadeiam somente perguntas e respostas, tornando-se o modo mais passivo e automático de “ensinar”.

Estes quatro métodos analisados (e alguns criticados) por Piaget há mais de 70 anos, ainda estão em pleno uso na maioria de nossas escolas.

Os professores continuam realizando seu trabalho baseados em métodos como o *receptivo* ou o *programado*, fazendo com que o aluno “aprenda” aquilo que o professor quer “ensinar” e ignorando a vontade do *aprendente*, suas necessidades e dúvidas, sua vontade de conhecer e, por isso mesmo, não permitindo que o aluno seja ativo em seu processo de conhecimento.

No final, o professor pensa que já conhece todas as necessidades de seu aluno e sabe o que é melhor para ele. De outro lado, existem professores que até tentam deixar que

o aluno seja mais ativo neste processo, mas muitas vezes a sua falta de conhecimento teórico e as suas raízes impedem este processo.

Becker (2005, p.299) nos expõe um exemplo claro deste fato, através do relato de uma professora que “tentou” usar o método de ensino *ativo*, mas sem nenhum direcionamento teórico. Por fim, nesta turma, os alunos fazem o que querem e “*não tem comportamento recatado de classe média*”.

Não se pode dizer que esta sala não é ativa. Trata-se porém, de atividades fortuitas, sem direção, sem plano, dispersas em torno de um pretense conteúdo que a professora pretende estar desenvolvendo. Atividades didáticas cruzadas por ações disciplinares ou por ações de revide e estas vindas de alunos [...] a idéia de que o aluno deve assumir seu processo só existe na cabeça da professora. Não foi traduzido didaticamente”. (BECKER, 2005, p. 299).

Não basta que o professor dê aula “achando” que está fazendo o que é correto, é necessário uma auto-análise e um bom embasamento teórico, para que o ensino ocorra de forma satisfatória e agradável.

### **3.6.2 Professor e ensino**

A docência é tida como uma das mais belas profissões, pois se acredita que através das mãos do professor todo o saber é passado ao aluno. A idéia de que a criança aprenderá na escola a ler e a escrever, não por ela, mas pelas mãos do professor, é muito forte. Parece-nos estranha essa idéia, mas ela é muito atual. Frases como: “A professora que te ensinou isto”, são ouvidas a todo minuto.

Em contraposição a essas afirmações, vemos o caos e o fracasso de muitos aspectos da educação, e é claro que pensamos que o culpado por tudo isso é o professor. A partir daí vem o seguinte pensamento: se o professor fosse mais qualificado e interessado isto não aconteceria.

Entre a retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o critica e o culpabiliza, o exercício da profissão de professor é atravessado por uma ambigüidade que o faz oscilar entre a visão da

“profissão mais bela do mundo” e a realidade de uma profissão desgastante, esgotante ou mesmo perigosa” (CANÁRIO, 2006, P.22).

Deslocando a visão da sociedade para analisar o próprio professor e o seu pensamento sobre a profissão que exerce, nos deparamos com uma realidade na maioria das vezes triste. Professores descontentes com seus salários, com suas instituições de ensino, com seus alunos, com os governantes e com as políticas voltadas para educação. Fernández, em um de seus livros, nos explica o que este descontentamento causa em relação aprendizagem e aos alunos:

É interessante observar que os professores se queixam e os alunos se aborrecem... É interessante assinalar a forma com que os grupos de trabalho com professores que venho coordenando... ao sair da queixa inicial, podem começar a exercer o juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir a dar espaço às perguntas, a suportar vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam. (FERNÁNDEZ, 2001c, p.111).

Muitos professores se queixam que seus alunos são impacientes, não prestam atenção, não ficam em silêncio. A autora diz que esta queixa paralisa e não permite que o professor encontre a essência do problema.

Quando uma criança em sala de aula não aprende, a professora logo a encaminha para a coordenação pedagógica. É a maneira mais fácil e mais cômoda de resolver o problema. A coordenação, junto com a professora, chama os pais, e a criança é encaminhada para um reforço escolar ou um atendimento clínico.

As patologias da moda, como dislexia, disortografia, déficit de atenção, hiperatividade, transtornos obsessivos, entre outros, contaminaram as salas de aula de nosso país. O professor por vezes se vê impotente perante estas situações, e percebe claramente que a melhor solução é o encaminhamento.

Com este encaminhamento muitos professores pretendem excluir o problema do seu campo de trabalho, eximindo-se, a partir daí, de qualquer responsabilidade sobre a situação. (FORTUNA, 1999).



Analisamos que o fato acima citado muitas vezes ocorre sem o professor ter consciência de sua ação. Muitos docentes aprenderam a encaminhar seus alunos a outros profissionais por não saberem que são capazes de resolver grande parte muitos desses problemas apenas mudando a forma de ensinar.

O ensino se encontra repleto de referências teóricas, das mais diversas e divergentes correntes de pensamentos. Acredito que para o docente seja realmente difícil distinguir dentre todos estes estímulos quais os mais adequados e eficazes para o trabalho com seus alunos.

Nesta mesma linha de pensamento, vejo que muitos professores têm tanto trabalho que muitas vezes apenas lêem e lêem mas não se dão tempo o necessário para refletir sobre a sua ação docente e sobre um ensino de mais qualidade. Como o senso comum - e também alguns autores - tendem muito para o lado das dificuldades de aprendizagem, os professores acabam sendo influenciados, sem nem mesmo entender o seu papel neste quadro.

### **3.6.3 Professor X Aluno**

Os agentes do processo de aprendizagem escolar são os professores e os alunos. A definição mais comum de professor e de aluno, e a mais enraizada em nossa sociedade é a seguinte: *Professor é alguém que ensina e aluno é alguém que aprende.*

Poderíamos perguntar a uma criança: O que é um professor? E ela diria: “É quem me ensina a ler e a escrever.” Poderíamos perguntar a uma adolescente: O que é um professor? E ela diria: “É o cara que me dá aula”. Poderíamos perguntar a um universitário e a resposta dele não seria diferente.

Da mesma forma, se perguntarmos a um adulto: O que é um aluno? Ele dirá: “É alguém que aprende”. E se perguntarmos a uma criança, ela dirá: “Sou eu”. E se continuarmos: E o que você faz? “Vou à escola para a professora me ensinar.”

Apesar de todas estas definições tradicionais com as quais eu poderia trabalhar e que visam o professor como objeto central da aprendizagem e o aluno como sujeito passivo, gostaria de trazer outras idéias. Por isso, escolhi a definição da autora Fernández (2001b, p. 53), que nos leva a novos parâmetros e os define como *aprendente e ensinante*.

#### Sujeito Aprendente:

O aprendente situa-se na articulação da informação, do conhecer e do saber, mas particularmente entre o conhecer e o saber. O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito do sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir desta simultaneidade. Até poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente. (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 55)

#### Sujeito Ensinante:

Definimos o sujeito aprendente como uma posição subjetiva coexistente e simultânea com outra posição subjetiva que chamamos de ensinante ou sujeito ensinante... Para poder aprender, o sujeito precisa apelar simultaneamente às duas posições, aprendente e ensinante. Necessita conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a mostrar, a fazer visível aquilo que já conhece. (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 59).

Nestas definições podemos perceber a importância da troca entre professor e aluno. E é com base nesta interação que o aluno se sentirá seguro e capacitado a pensar “sozinho” e construir, com auxílio de um mediador, a sua *autoria de pensamento*, os seus conhecimentos e os seus questionamentos. Com esta autorização, mais que aprender conteúdos, o aluno poderá também ensinar e ser valorizado por seus saberes e por suas construções.

Onde o professor deixa sua posição de “eu ensino” e se torna amigo e acessível, convidando o aluno para não só aprender mas construir junto com o professor. Nesta construção o *ensinante* permite que o *sujeito aprendente* seja um *sujeito autor*.

Fernández (2001b, p. 60) define que “um sujeito constitui-se como autor a partir da mobilidade entre seus posicionamentos *ensinantes e aprendentes*”. Nos explica também que o aprender deve ser um ato livre e de autoria do sujeito. A criança deseja brincar porque isto lhe é prazeroso. O aprender também deveria ser assim. Nossos alunos deveriam poder auxiliar no processo de construção de seus conhecimentos.

Em muitas escolas o aluno é tido como uma caixinha de fichas que tudo deve armazenar, mas que não precisa necessariamente “saber” o que foi depositado nela. Não precisa entrar em contato com a aprendizagem. Basta que ouça o que a professora explicou e o conteúdo está transmitido.

Existem crianças que fora do ambiente escolar já tiveram muitas vivências e que possibilitaram a construção de esquemas de ação e estes dão base para que ela consiga, mesmo em um ambiente pouco próprio, construir seu conhecimento. Porém, outras crianças que não têm esta mesma base anterior, que fora do ambiente da escola não construíram suas estruturas de forma satisfatória e não conseguem acompanhar este “ensino depósito”, são tidas como crianças doentes, com dificuldades de aprendizagem. Ou seja, dificuldade de aprender algo que não foi sequer proporcionada a construção de estrutura que possibilitasse tal aprendizagem.

O mais importante que o sujeito autor produz não é o conhecimento para si, mas a transformação nele e naqueles que o circundam. Se a escola não propicia o desenvolvimento do sujeito ensinante do aluno, o construtivismo ficará apenas em nível de boas intenções. Muitas vezes, lamentavelmente, até se utiliza uma modalidade construtivista para adaptar a criança a escola, esquecendo a parte recíproca: a escola também necessita adaptar-se ao menino e à menina.” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 61).

O sujeito autor precisa de possibilidades para que possa pensar e construir a sua *autoria*; um dos melhores ambientes para que isto ocorra é a escola.

### 3.6.4 Autoria

Para um aluno poder ter autoria precisa ser participante no processo de aprendizagem. Sentir que suas idéias e suas conclusões são importantes. Que o professor tem interesse na bagagem que ele traz, em suas aprendizagens prévias.

É fascinante a alegria de uma criança quando descobre algo novo. Ela vem com um brilho diferente nos olhos, com uma energia contagiante e com a imagem de que ela é capaz, de que ela é “dona daquilo”, de que ela é autora. É a energia da descoberta que cria na criança a vontade de aprender. Quando uma criança não vivencia este sentimento, o saber não lhe faz sentido, pois não há gosto nem satisfação.

Para de fato aprender, necessitamos de um ensinante que se mostre conhecendo, e não conhecedor; que se mostre pensante e não que exiba e imponha o que pensa. (FERNÁNDEZ, 2001a, p.93)

Canário (2006, p. 23) nos explica que para o aluno poder aprender é necessária a construção de uma imagem valorizada pois ela constitui uma condição necessária para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva.

Conforme Fernández (2001a, p. 92), o paradigma educacional partia da necessidade de que o professor trabalhasse com um conteúdo de conhecimento, que devia ser claro, concreto e conciso. Isso resulta em um plano de ensino inflexível e objetivo. Que nem sequer cogita a possibilidade de construção, pois tudo está adequado e quanto mais objetivo for o ensino, mais eficaz ele será.

A autora nos propõe que possamos mudar estes três “C” (claro, concreto e conciso) para pelo menos quatro diferentes que são: *contextualizado*, *complexo*, *conflito* e *questionado* (de *cuestionado*, em espanhol). E que o professor não tema o quinto e o sexto “C”, de *confusão* e de *caos*. E ainda explica que o tão buscado sétimo “C”, *criatividade*, na maioria das vezes só surge quando são produzidos os outros seis.

Outro fato, que creio mereça atenção, é que muitas vezes o adulto não permite à criança a autoria de pensamento, pois imagina que ela é incapaz de fazê-lo. O adulto, por vezes, subestima as capacidades da criança imaginando que, por sua idade e por seu “tamanho”, ela ainda não esteja preparada para aprender sozinha.

Enquanto ela já se sente autorizada e autora. Muitas vezes esta influencia do adulto que cria limites irreais as verdadeiras potencialidades da criança gera conflitos e desautorizações no sujeito-autor, o qual acaba se achando incapaz e se fechando ao novo.

### 3.7 HISTÓRIA DO PROCESSO EDUCACIONAL

Este capítulo aborda o passado de nossa educação. Fez-se de grande valia o estudo dele a partir do momento em que os professores começaram a demonstrar que grande parte das limitações docentes são frutos de uma formação acadêmica limitada.

A história nos traz dados importantíssimos para que compreendamos porque certos fatos ocorrem e onde eles foram originados. Consta na história da educação do nosso país a pouca importância que era dada à formação dos docentes demonstrando que o problema educacional teve origem há muito tempo.

É recente a preocupação política com a formação dos docentes, pois no passado o Magistério era tido como um curso de segunda linha, diferente dos cursos de Medicina e de Direito. Freire (2001, p.25) afirma que “não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Desta forma, toda a atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no ‘ontem’ do processo”. Analisando o ontem, podemos compreender porque o hoje apresenta tantas falhas e discrepâncias.

#### **3.7.1 Revisitando a História da Educação no Brasil**

Em torno do século XVIII, a Inglaterra passou a apoiar a independência das colônias espanholas e portuguesas para que pudesse dominar com mais facilidade seus mercados. Conforme Piletti (2004, p.177), a vinda da Família Real e a Independência do Brasil produziram modificações na educação brasileira. Educação esta que passou a privilegiar a formação das elites dirigentes. No início do nosso sistema educacional, não havia um sistema articulado de ensino. Por exemplo, para ingressar no ensino médio não era necessária a conclusão do ensino primário.

Com a Revolução de 30, a educação brasileira sofreu importantes transformações e começou a ter uma forma mais articulada, com base nas normas governamentais criadas neste período. Os reformadores educacionais passam a ocupar importantes cargos no governo e dão início ao avanço do processo educacional. Neste mesmo período criou-se o Ministério da Educação.

Piletti (2004, p.190) nos explica que vários princípios educacionais foram discutidos no decorrer da Primeira República e, após, inscritos nas constituições a partir de 1934. São eles: gratuidade e obrigatoriedade de ensino de 1º grau; direito à educação; liberdade de ensino; obrigação do Estado e da família no tocante a educação; ensino religioso de caráter multiconfessional. Infelizmente muitos destes princípios foram desrespeitados na prática.

Durante a Primeira República manteve-se no Brasil a dualidade de sistemas de competências em matéria educacional: de um lado, o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através de cursos secundários e superior; de outro lado, os sistemas estaduais que embora legalmente pudessem instituir escolas de todos os graus e modalidades, limitavam-se a organizar e manter a educação das camadas populares – ensino primário e profissional – e assim mesmo de forma bastante precária. (PILETTI & PILETTI, 2004, p. 192).

No período do Império o ensino secundário tinha 70% de carga horária dedicada a humanidades e o restante a estudos sociais. No período da Primeira República houve uma redução nestas cargas horárias, para a inclusão de conteúdos como matemática, ciências e outras atividades.

Em relação ao curso normal consta que ele só se desenvolveu no final do Império e apresentou enormes dificuldades, como a falta de professores qualificados e as condições precárias de ensino.

Na Primeira República o curso normal passou a ser um curso de segundo ciclo, definido especificamente com o caráter pedagógico e sem disciplinas de caráter geral, que já deveriam ter sido cursadas anteriormente no ginásio. Em 1946, o governo regulamentou o ensino primário. E o ensino secundário passou a se dividir em dois ciclos: ginásial e colegial. Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve como pontos principais os objetivos da educação, sua estrutura e os conteúdos curriculares.

Em 1964, iniciaram reformas na educação que foram impostas pelo governo. Estas reformas foram feitas sem consulta a alunos, professores e a sociedade. No mesmo ano entrou em vigor a Lei Suplicy de Lacerda, que tentou dar fim à voz dos movimentos estudantis, não permitindo mais que eles se reunissem para discutir os problemas da educação, como melhores condições de ensino e mais vagas para estudantes. Após este acontecimento, vários protestos, passeatas e encontros foram feitos, mesmo em desacordo com o governo que, em 26 de fevereiro de 1969, sancionou um decreto-lei que restringiu ações de vários alunos e professores, punindo a todos que se manifestassem em prol de interesses educacionais contrários aos do governo. Em 1971, ocorreu uma nova reforma do ensino, esta também imposta pelo governo. Nesta reforma os objetivos gerais da educação nacional foram mantidos, mas a estrutura e os conteúdos foram modificados.

A estrutura que era até então o curso primário e o ginásio, foram unificados num único curso de 1º grau com duração de oito anos. E o curso de 2º grau se tornou obrigatoriamente profissionalizante (já que a maioria dos alunos não tinha acesso ao ensino de 3º grau). Após isto, em 1983 os locais de curso de 2º grau ficaram livres para optar entre oferecer cursos básicos ou profissionalizantes.

Quanto ao conteúdo, aumentaram o número de matérias obrigatórias em todo o território nacional, passando a ser obrigatório o ensino de comunicação e expressão, estudos sociais, organização social e política do Brasil, ciências e práticas educativas.

Em 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases é sancionada por Fernando Henrique Cardoso e pelo então ministro da educação Paulo Renato de Souza. Com base no direito universal à educação, a LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Uma, por exemplo, é o aumento da duração da educação básica, passando a educação infantil a ser a primeira etapa deste nível. Outra novidade é a criação do Plano Nacional de Educação. Prevê uma progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares e uma carga horária mínima de oitocentas horas, distribuída em duzentos dias na educação básica. Uma das modificações mais importantes e muito relevantes neste projeto é que, só a partir de 1996, passou a ser obrigatória a formação em curso superior para os docentes que atuam na educação básica. Infelizmente, os que atuam em educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental ainda poderiam ter somente formação em curso Normal, no ensino médio.

Formei-me aos dezessete anos no curso normal e, por conta disto, dei aula neste mesmo período. Dou-me conta hoje que era deveras incipiente a formação que tinha naquele período, que eu não compreendia o suficiente sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e sobre as teorias da aprendizagem. Percebo que minhas vivências na ação docente eram apenas reflexos do modelo de meus professores.

O Governo e os órgãos responsáveis não compreendem, ou pelo menos não compreendiam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de formação dos docentes, não somente no trabalho com os alunos do ensino básico ou médio, mas também a formação na educação infantil; por isso tornam-se pobres as idéias dos nossos governantes quanto ao cuidado e atenção à educação.

Analisando o passado da educação no nosso país, já podemos perceber que as dificuldades na área da educação não são fatos de agora, já vêm de muito tempo. Os conteúdos, estruturas e objetivos impostos pelo governo desde o período da ditadura perduraram por muito tempo; alguns ainda perduram. Muitos dos atuais docentes foram alunos naquele período, e assim têm como base “aquela” educação. Os antigos ensinamentos se tornaram difíceis de serem vencidos e alguns professores permanecem



ensinando da mesma forma que seus professores os ensinaram na época em que eram alunos.

Estas questões se tornam evidentes quando conversamos com professores que se formaram há muitos anos atrás, no magistério, e não buscaram mais nenhuma formação. Na capital onde moro, Porto Alegre, a realidade que se coloca é que existe uma diferenciação de exigência quanto à formação dos docentes entre as realidades das escolas particulares e públicas. Enquanto nas escolas particulares, cada vez mais é exigido do docente curso de formação superior e extensões, nas escolas estaduais a exigência é quase mínima, até porque, quem é concursado tem seu emprego “garantido” tendo somente o Magistério.

Atendo-nos as questões de formação superior na área da educação, percebemos que o surgimento da Pedagogia também apresenta um início conturbado e até mesmo, sem caráter bem definido, na história no nosso País.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Para iniciar este capítulo exponho abaixo um quadro com a apresentação dos dados básicos dos docentes entrevistados que servirão como referência para responder as questões desta pesquisa.

<i>Nome fictício</i>	<i>Tempo de docência</i>	<i>Instituição: - Pública - Particular</i>	<i>Série para qual leciona: - Séries Iniciais - Área - Educação Especial</i>	<i>Formação: - Graduação - Especialização</i>
Ana	15 anos	Pública <sup>5</sup>	Área	Especialização – Concluída
Camila	19 anos	Pública <sup>6</sup>	Área	Graduação – Concluída
Fabiana	23 anos	Particular	Área	Especialização – Concluída
Letícia	2 anos	Pública <sup>5</sup>	Séries Iniciais	Especialização – Em curso
Maria	6 anos	Particular	Séries Iniciais	Especialização – Em curso
Paula	20 anos	Pública <sup>5</sup>	Área	Especialização – Concluída
Simone	20 anos	Particular	Séries Iniciais	Graduação – Concluída
Tereza	13 anos	Particular	Educação Especial.	Graduação – Em curso

Abaixo, serão feitos relatos e recortes das entrevistas, para que conheçamos um pouco do pensamento e da dinâmica dos professores que compõem a amostra que será analisada. As respostas possíveis de serem agrupadas serão desta forma expostas. Já as demais, serão usadas nas análises de dados de forma direta através de citações.

<sup>5</sup> Escola pública, com alunos de nível sócio-econômico baixo.

<sup>6</sup> Escola pública, com alunos de nível sócio-econômico médio.

<sup>10</sup> Tempo de formação docente, que usei como critério, para diferenciar aquelas que participaram de formação universitária recente daquelas que já se formaram há mais tempo. Acredito que este critério será importante para analisar se ocorreu alguma mudança na formação docente, em relação aos aspectos analisados nesta pesquisa.

1. Entre as oito professoras, participantes da pesquisa, apenas três têm menos de seis anos de formação e destas apenas duas exercem a profissão docente a menos de seis anos.
2. Todas as entrevistadas participaram nos últimos cinco anos de cursos de formação, graduação ou especialização.
3. As respostas sobre o que consideram de mais fascinante na profissão foram variadas. Destaquem-se, dentre elas, ensinar, acompanhar o aluno na alfabetização, perceber o aluno crescendo intelectualmente.

TEREZA: O retorno dos alunos é sempre fascinante. Pode ser um pouquinho assim que seja, mas eu fico muito feliz, pode ser uma letrinha, pode ser até mesmo no falar.

4. Quanto ao que entendem como mais difícil na profissão, três falas dão conta das dificuldades encontradas pelos professores:

ANA: O mais difícil é lidar com a falta de estrutura tanto física quanto do apoio pedagógico. O estado não tem nenhum apoio psicológico, fonoaudiológico, de assistente social, nenhum tipo de trabalho especializado. Como lidamos com um público bem carente, às vezes se faz o encaminhamento pelo SUS, mas demora tanto que a necessidade vai ficando bem difícil de lidar no cotidiano. Dentro da sala de aula se fica meio amarrado com o problema, com a dificuldade, sem muita estrutura para resolver e isso é muito difícil.

FABIANA: O mais difícil são as crianças agitadas, a estrutura familiar que influencia no comportamento. Hoje as crianças estão mais dinâmicas, algumas apresentam dificuldades de assimilação e parece que a parte emocional também contribui para estas dificuldades.

LETICIA: As pessoas que defendem uma educação tradicional, punitiva que mais contribuem para cegar o aluno do que para auxiliar. A descrença no conhecimento do Pedagogo, no processo de construção de aprendizagem e o imediatismo, que exige resultados com a velocidade “fast-food” e faz com que o aluno se sinta incapaz.

Na análise e discussão de dados serão feitos recortes nos relatos das docentes, as quais sempre serão referidas pelos nomes fictícios criados no início deste capítulo. Gostaria também de alertar que sempre que for usada uma categoria em sua totalidade

como, por exemplo, todos os professores ou todas as escolas, este termo se refere à totalidade dentro de minha pesquisa e não à totalidade social.

Para a análise de dados foram elaboradas quatro categorias, conforme as respostas mais recorrentes e significativas dos sujeitos entrevistados. Cada categoria de análise será descrita abaixo conforme os critérios que a nortearam.

#### 4.1 EFICIÊNCIA OU INEFICIÊNCIA DA AUTO-AVALIAÇÃO DOCENTE

Esta categoria analisa o grau de consciência que os docentes tem em relação à auto-avaliação de suas aulas. Não serão consideradas como auto-avaliações as provas e trabalhos dos alunos, visto o que queremos compreender são as questões de metodologia e ação docente. É necessário que cada profissional possa analisar a qualidade de seu trabalho. Neste caso, o professor pode fazer uma auto avaliação da sua ação docente, verificar se ela poderia ser melhor, se ele poderia ter se aprimorado mais para trabalhar aquele conteúdo, se todos os recursos que estavam à disposição foram usados e assim por diante.

Para fazer esta análise, foram respondidas as duas questões específicas desta pesquisa: A **primeira** a ser analisada é: *Como o professor avalia o resultado de sua ação docente.*

Através das entrevistas pode-se perceber que todos os professores procuram fazer uma análise dos alunos individualmente e não se atém somente a como a turma está evoluindo. Percebe-se também o esforço dos profissionais, visto que, principalmente os professores de área possuem muitos alunos e pouco tempo para estas avaliações individualizadas.

Das entrevistadas somente duas (Ana e Paula) das oito profissionais disseram que levam em conta o coletivo da turma na hora da avaliação. Ambas são professoras de área e lecionam em escolas públicas.

ANA: Geralmente as avaliações são feitas levando em conta o coletivo... No estado os alunos reclamam quando não está bom.

CAMILA: Procuo avaliar no geral a turma, cuidando dentro do possível o individual, reclamo também quando eles não me ajudam.

Uma das entrevistadas (Letícia) disse que leva em conta o individual e o coletivo para uma boa avaliação. Ela afirma que ambos são essenciais:

LETÍCIA: Os dois aspectos são inseparáveis! Não posso avaliar um aluno sem levar em conta o contexto, e nem posso avaliar uma turma como se fosse um organismo único.

As demais docentes avaliam sempre individualmente, conforme afirmam respectivamente, Maria e Paula:

MARIA: Eu tenho um fichário no qual acompanho o desenvolvimento do aluno.

PAULA: Eu não faço prova, somente neste trimestre que eu disse para meus alunos que faria uma prova. Eu faço avaliação diária. Acho errada a avaliação de um dia, porque eu vejo o sofrimento dos meus filhos, que tem aquelas provas pontuais, pois eles me dizem que sabem, me mostram que sabem e muitas vezes vão mal. Então eu procuro não fazer isso com meus alunos. Como é matemática eu sempre procuro que eles gostem. Então, todos os dias tem avaliação.

Nas avaliações os professores demonstram interesse em conhecer como os alunos estão se desenvolvendo e se apropriando dos conteúdos trabalhados. Nas escolas particulares, existe o relato de constante acompanhamento por parte da coordenação pedagógica, o que torna ainda mais eficiente a forma de avaliação do aluno.

A segunda questão específica tem como objetivo responder a pergunta: *“O professor planeja suas aulas com qual antecedência? Após sua execução ele se questiona sobre a eficácia do ensino, ou pensa que: “Conteúdo dado, objetivo alcançado”? Questiona-se sobre os critérios que usa para saber se seu ensino é eficiente?”*.

O planejamento é feito de forma diferente pelos professores entrevistados. Todos os professores afirmam que planejam suas aulas conforme sua própria determinação, pois não há cobrança por parte da coordenação das escolas. Três professoras as planejam por

blocos; duas programam minuciosamente as aulas, dias antes; três programam com uma semana de antecedência; e dois planejam no dia.

Todas as entrevistadas referem que fazem a avaliação da eficácia de suas aulas, mas a maioria (sete das oito) refere sempre a esta avaliação como sendo feita através de provas e trabalhos. Duas professoras relatam que as próprias turmas fazem avaliação de como foram as aulas. Percebe-se que a maioria dos professores vêem a avaliação de sua aula através da avaliação de todo o processo de aprendizagem dos alunos, mas raramente questionando a si mesmo ou a sua forma de ensino. A referência do docente sempre tem como princípio o outro, a projeção da avaliação no desempenho do outro.

Esta forma de avaliação não esta completamente equivocada, pois de nada adianta o professor pensar que a sua aula é ótima, se seus alunos nada aprendem. Porém, muitas vezes, as provas e trabalhos não são as formas mais confiáveis de avaliação do real aprendizado. Na visão dos professores não há uma diferenciação entre a avaliação do aluno e a auto-avaliação por parte do professor, não ocorrem questionamentos sobre se a aula ministrada poderia ser diferente, se poderia ser mais participativa, mais prática, mais elaborada, se a metodologia adotada é a mais eficaz e se os alunos estão assimilando tudo o que poderiam.

A fala dos professores mostra que mesmo quando questionados em relação à avaliação feita de sua aula, eles citam a avaliação de seus alunos:

FABIANA: Existe muita troca de informação durante a aula, durante o trabalho já questiono o aluno para saber se ele está entendendo a matéria ou não. São feitas também provas, trabalhos em grupo, atividades em duplas. Individualmente, questiono porque ele está me dando aquela resposta.

Quando conversamos sobre a importância desta auto-avaliação, a resposta da professora Maria foi:

MARIA: Eu acho importante porque ao fazer o relatório definitivo para entregar para os pais eu vou saber exatamente como meu aluno se saiu.

A resposta dela reflete perfeitamente a falta de tomada de consciência da real necessidade da avaliação de sua aula. Ela, como muitos, preocupa-se com o resultado que deverá mostrar aos pais e não com a importância desta avaliação em relação a sua atividade docente.

O final da pergunta investiga se o docente questiona-se sobre os critérios que usa para saber se o ensino é eficiente. Neste ponto apenas uma das oito entrevistadas faz referência ao uso de critérios, mas não os cita nem os especifica.

LETÍCIA: Sim, do contrário seria como ir ao médico e sair sem um diagnóstico, o resultado. As consequências da execução do planejamento deve servir como um termômetro para que o professor possa perceber o que a turma precisa, do que gosta, as barreiras e as evoluções de cada aluno diante das atividades propostas.

Os entrevistados criticam o sistema educacional, mas não tomam consciência de que fazem parte dele. Criticam a forma ruim com que as coisas acontecem, mas não avaliam se são responsáveis de alguns destes fatores, mesmo que parcialmente. Quando o próprio docente não possui conhecimento do método de ensino com o qual deveria atuar, ele também compromete o sistema, tornando-o falho e menos efetivo.

Concluindo, podemos perceber que os docentes confundem os termos auto-avaliação docente e avaliação discente. Pelos relatos fica claro que a auto-avaliação foi deixada completamente de lado, e que não existe reflexão sobre o desempenho da ação docente. Com relação aos métodos de ensino, os professores demonstram não ter embasamento teórico suficiente para a aplicação de um método de ensino claro e com fundamentos bem delineados. Dessa forma, eles ministram as aulas, “passando” os conteúdos da maneira com que se sentem mais confortáveis e têm mais domínio de turma.

#### 4.2 PARA AJUDAR PRECISO SABER

Nesta categoria analisaremos como os procedimentos dos professores quando o aluno não consegue dar conta do conteúdo proposto, quando ele não consegue se apropriar

do conhecimento. Esta categoria foi denominada desta forma, visto que muitos professores relataram que não conseguem ajudar seus alunos, pois seus conhecimentos sobre as patologias de aprendizagem são muito restritos.

Gostaria de comentar também o fato dos docentes não fazerem referência à importância do método de ensino e à sua relação com as dificuldades que os alunos apresentam. Neste ponto a diferenciação que Fernandez (1994) faz entre dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar é muito relevante, ela explica que no fracasso escolar a criança não tem problema de aprendizagem, mas sim o docente tem um problema na sua forma de ensino. Infelizmente nossos docentes têm, muitas vezes, boa vontade, mas pouca orientação do que deve ser trabalhado e seguido.

Nesta categoria analisaremos o seguinte questionamento: *Qual a atitude do professor frente ao aluno que não está conseguindo aprender os conteúdos propostos?* Neste tópico as respostas foram diferentes e amplas, contudo todas convergiram para dois pontos principais, sendo o primeiro ponto uma retomada do conteúdo e o segundo o encaminhamento a especialistas. Citarei duas respostas que retratam o primeiro ponto e duas que retratam o segundo:

CAMILA: Primeiro, converso com ele. Tento explicar de novo com novos exemplos, sugiro novas leituras e que ele vá estudar com algum colega.

FABIANA: Os alunos, que percebo que não estão acompanhando, eu faço um atendimento individualizado. Após este acompanhamento, se necessário encaminho para aulas de reforço.

MARIA: Eu faço uma nova avaliação com o aluno que não atingiu; se assim ainda ele não atingir eu faço atividades de reforço paralela. No caso de mesmo assim o aluno não atingir os conteúdos, eu converso com a coordenadora pedagógica e a partir daí fazemos os encaminhamentos para psicopedagogia, neurologia....

ANA: Faço encaminhamento... desde neurologista, psicóloga, fono. Encaminho pouco para psicopedagogia, pois não existe atendimento pelo SUS. Tu vê a necessidade da criança, mas não tem para onde fazer o encaminhamento. Para psicóloga e neurologista, encaminho muito.

Os relatos demonstram que quando ocorre alguma alteração na aprendizagem o professor tenta fazer uma retomada do conteúdo já trabalhado através de atividades de



reforço, de novas explicações com novos exemplos e até mesmo o fato de procurar ajuda com os colegas.

Nenhum dos professores cogitou durante as entrevistas, a possibilidade de mudar o método de ensino ou tentar trabalhar de forma diferente o conteúdo. A professora que mais se aproximou de refletir sobre este aspecto, foi Tereza, que afirmou que “*quando algum aluno apresenta dificuldades, deve-se procurar outras maneiras para que ele possa aprender aquilo*”. Conforme citado no referencial teórico Piaget (1976) classifica em quatro tipos os métodos de ensino, sendo que o mais adequado seria o método por ele denominado de *ativo*, no qual aluno participa do processo de forma efetiva, através de ações, coordenação destas ações, reflexões e tomadas de consciência.

Os profissionais se mostram prontos a retomar os conteúdos, se necessário, mas parece que eles não percebem que não é apenas o conteúdo e sim o método que pode apresentar o problema. Os encaminhamentos a especialistas, como demonstram as entrevistas, são muito comuns e ocorrem frequentemente. Em todas as escolas, antes de encaminhar os alunos, os professores procuram trocar informações e experiências, seja com colegas ou com a coordenação escolar. Mas, após a coleta de informações sobre o aluno, o encaminhamento é feito aos especialistas para que estes estudem o diagnóstico e devolvam ao professor a explicação do porque o aluno não aprende e qual o problema que ele tem.

Em resumo, percebe-se que os docentes possuem boa vontade e empenho ao tentarem ajudar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, porém o que lhes falta é orientação e embasamento teórico. Por isto, muitas vezes, o aluno passa a ser vítima de um problema que não possui e o professor vítima de uma incoerência entre a forma que utiliza para intervir e a forma que deveria ser usada.

#### 4.3 APRENDIZAGEM LIMITADA X ENSINO LIMITADO.

Esta categoria visa à comparação entre uma aprendizagem limitada e um ensino ineficiente. Refiro-me, aqui, não somente aos docentes (amostra da pesquisa) e a seus

alunos, mas aos docentes dos “docentes”. Falo de uma formação universitária limitada em termos de determinados conteúdos, principalmente aos ligados ao tema desta pesquisa e aos métodos de ensino. Uma formação de docentes que não os leva a refletir diretamente sobre as potencialidades de seu ensino.

Acredito que os professores são agentes transformadores ou “patologizadores” de alguns alunos. Tudo conforme o conhecimento e o preparo que já trazem de suas próprias construções e aprendizagens.

Aqui a questão em voga é: *O professor tem compreensão das dimensões destas dificuldades de aprendizagem e de quais as suas causas?*

As respostas a esta questão destacaram a restrita formação educacional do professor para o trabalho com dificuldades de aprendizagem. Os professores relatam que têm algum tipo de conhecimento sobre as patologias ligadas a aprendizagem, mas expõem que não se sentem seguros nem qualificados para avaliar a real situação da criança frente a não aprendizagem.

Nos relatos encontramos dados que apontam para um conhecimento quase leigo sobre este assunto. Este conhecimento empírico provoca distorções e erros de diagnóstico, que ocorrem quando o relato do professor não é feito de forma segura. É complicado quando um professor encaminha um aluno, sem ter o correto conhecimento científico sobre a dificuldade que está apontando, pois o profissional que recebe o aluno acaba não sabendo se o professor fez a queixa com propriedade ou simplesmente encaminhou o aluno pois não sabia mais como proceder com ele.

As oito entrevistadas foram unânimes em dizer que não se sentem qualificadas para levantar uma hipótese sobre o porquê o aluno não está aprendendo. Esta constatação faz com que muitas vezes o profissional se sinta de mãos amarradas, porque ele percebe que há um problema, mas não sabe qual, nem sua gravidade. Podendo o problema estar ligado ao aluno ou ao professor e o profissional não está preparado nem mesmo para fazer esta distinção. Letícia mostra a limitação da formação na sua fala: *“Tenho idéia dos indicadores, mas não tenho propriedade sobre as patologias”*.

Três professoras relatam que tem formação continuada pela escola e por isso tem mais contato com estes conteúdos. Duas relatam que fazem leituras sobre o tema para ficarem informadas. Mas todas afirmam e se queixam que na faculdade não tiveram formação, nem disciplinas que tratassem os conteúdos de alteração na aprendizagem. Essa insatisfação quanto ao currículo dos cursos de graduação demonstra quão limitados estamos.

PAULA: A graduação não proporciona isso (referência aos conteúdos de dificuldades de aprendizagem), a graduação proporciona aprendizagem de conteúdos somente para a área de trabalho, infelizmente.

Até mesmo Tereza, que fez formação durante dois anos para trabalhar com educação especial, diz:

TEREZA: Na faculdade se vê muita teoria! Quando a pessoa fica em dúvida procura alguém que tenha estudado a fundo as dificuldades... Na faculdade, os professores precisam ter mais disciplina que preparem para as dificuldades.

Nas afirmações desta professora fica claro o pedido de ajuda e a necessidade de uma reestruturação curricular, que releve não somente a forma adequada de conduzir os conteúdos, mas também o que fazer quando o comum (que seria aprender) não ocorre.

Dentre as patologias ligadas à aprendizagem, as mais citadas pelas docentes foram dislexia (que hoje é uma doença da moda), disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção associado à hiperatividade (TDAH) e transtornos emocionais ligados à desestruturação familiar. Muitas patologias, mas principalmente a dislexia e o TDAH, são diagnósticos permanentes, visto que ambos os quadros clínicos não possuem cura; possuem somente controle e melhora de alguns aspectos comportamentais e cognitivos. Por este motivo, um mau diagnóstico e uma imprecisa descrição dos comportamentos do aluno, pode levá-lo a ser rotulado com uma patologia que ele não possui.

Os consultórios de variados especialistas, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, estão cada dia mais cheios de crianças que “não

aprendem”, que são rotuladas de doentes e infelizmente de crianças que denominam a si próprias como “burras”. Crianças que por culpa, em grande parte de nosso sistema educacional, já se sentem infelizes e frustradas, numa época em que deveriam sentir a alegria da descoberta e a autonomia da aprendizagem.

Esses pequenos adultos, já carregam sobre seus ombros o peso de um sistema que obriga que eles em cada “ciclo” sejam capazes de algo, sendo que este sistema não é nem capaz, nem eficiente. Exigem eficiência dos pequenos, quando na maioria das vezes, há uma enorme ineficiência dos grandes.

Os professores relatam as dificuldades que encontram no sistema com muito mais rapidez que as facilidades que nele existem. Este fato faz com que o profissional já entre de forma descontente em sala de aula e com isso faça a transferência de suas frustrações para seus alunos. Frustrações que tornam o ensino pesado e com um caráter de obrigatoriedade e não espontaneidade e prazer.

Conclui-se então que as limitações que o professor possui ao exercer as funções de *ensinante* iniciaram quando ele era *aprendente*, e percebe-se também que por vezes, colocamos no docente uma responsabilidade a qual ele não possui instrumentos para dar conta. Por este motivo ocorrem tantas confusões diagnósticas, tantas crianças rotuladas com patologias da moda e vários encaminhamentos desnecessários aos especialistas.

#### 4.4 CAUSA E CONSEQÜÊNCIA DAS AÇÕES DOCENTES SEM TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Esta categoria se formou baseada na reflexão sobre a análise dos dados das três categorias anteriormente tratadas e a sua correspondência com o referencial teórico norteador desta pesquisa. A falta de tomada de consciência dos docentes em relação as suas formas de auto-avaliação e seus encaminhamentos a especialistas e o fato de eles saberem que possuem conhecimentos restritos ligados a intercorrências inesperadas no

ensino, mas não terem consciência de o quanto isto compromete a sua prática educacional, foi motivo de atenção especial para a autora deste estudo.

Hoje sabemos que nosso sistema educacional está enfrentando uma crise muito séria. Docentes que culpam o governo, pais que culpam os docentes, alunos que se desmotivaram e estudam por obrigação e inúmeras queixas de todos. Sabe-se que grande parte de todos esses problemas é gerado por um aglomerado de causas, mas vamos expor, aqui, alguns motivos ligados diretamente aos docentes e as suas ações. Motivos estes que ficaram evidenciados nesta pesquisa, nos relatos de todos os docentes e nas respostas a questões que nem perceberam que estavam fornecendo.

Nas questões ligadas a auto-avaliação as professoras, sem tomar consciência, falaram de suas limitações, do fato de não refletirem sobre suas aulas e de considerarem o resultado quantitativo das provas e avaliações dos alunos como “feedback” de seu ensino. Não consideraram, em nenhum relato, a hipótese de questionar-se sobre como poderia ter sido melhor trabalhado aquele conteúdo, sobre se as vivências dos alunos foram levadas em conta, e se a professora construiu junto com a turma aquele conteúdo ou se simplesmente tentou transmiti-lo.

Fernandez (2001, p. 78) nos coloca que:

“Quem ensina mostra um signo do que conhece. Quem aprende toma, agarra esse signo para construir os próprios. O que o ensinante entrega não é o mesmo que o aprendente toma.”

Através da auto-avaliação, o professor deveria analisar se o conteúdo foi entregue da melhor forma ao aluno, para que este pudesse explorá-lo ao máximo, construí-lo usando todas as suas capacidades e aprimorar suas estruturas de conhecimento. Ou se simplesmente este aluno recebe o conteúdo, fica com ele temporariamente em sua memória e, amanhã, já não o recorda mais.

Quando o próprio professor, mediador do processo, não analisar como foi sua performance e os resultados desta, como ele poderá melhorar a qualidade do trabalho com seus alunos? As queixas de desmotivação e de desinteresse por parte dos alunos, em

relação a ida à escola e à permanência nas aulas, podem e possivelmente estão ligadas a estes pequenos (aos olhos dos docentes) e grandes (aos olhos da educação) deslizes e equívocos.

Um conteúdo que não é trabalhado de forma satisfatória pode produzir no aluno, uma compreensão inadequada e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Fracasso este que acaba sendo confundido com uma dificuldade específica na aprendizagem. Como os docentes também relataram que não possuem embasamento com relação às dificuldades de aprendizagem, eles revelam que acabam não conseguindo diferenciar o que é dificuldade do aluno e o que é dificuldade do ensino. Nas entrevistas em nenhum momento foi traçado, por parte dos entrevistados, uma diferenciação entre esses dois aspectos. Desta forma, pode-se também perceber que não existe uma análise do ensino nos aspectos ligados a seu fracasso.

Volto a colocar que estes fatos têm, como início, a formação universitária limitada do docente que não propicia a ele reflexões sobre a aplicação das diferentes metodologias, e induz a entrada num sistema que se encontra limitado à transmissão e avaliação de conteúdos.

FABIANA: Isso é uma coisa que a gente questiona muito até hoje, porque quando a gente está estudando, fazendo os cursos, nem sempre a gente tem conhecimento das dificuldades que vamos encontrar depois em sala de aula e muitas coisas que a gente percebe em sala de aula que acontece, a gente não teve esta informação em sala de aula.

Abrangendo um pouco mais a queixa neste aspecto, Simone, chega a citar não só a restrita formação em relação a problemas com o aluno, mas em relação a problemas que o próprio professor encontra e que poderiam ser evitados, se a formação levasse mais em conta as dificuldades práticas, encontradas pelo professor no seu dia-a-dia.

SIMONE: Não é levado em conta, nem a própria dificuldade que o professor tem. Eu tenho sérios problemas de garganta, com “calos” nas pregas vocais, e acho que isso é uma falha que o próprio magistério ou a faculdade poderiam ter me ajudado e eu tive que procurar depois, do mesmo jeito vejo as dificuldades com as crianças.

Os professores nem sequer tomam consciência da gravidade destes atos não pensados e não revistos. Se formos buscar o princípio gerador para estas questões, encontraremos a resposta na própria formação dos docentes e nos métodos de ensino por eles usados. Ao tratarmos, nesta pesquisa, destes métodos, percebe-se que os entrevistados nem tocaram nesta palavra. Ao falarem do aluno que tem dificuldade e da sua ação perante eles, foram citadas novas explicações e aulas de reforço, assim como os encaminhamentos a especialistas. Mudanças de metodologia e aulas diferenciadas com mais vivências e uso de recursos variados, não estão no plano de ação pedagógico. Apenas uma entrevistada referiu que tentava explicar de outro jeito, usando outras formas e meios.

TEREZA: Quando algum aluno apresenta dificuldades deve-se procurar outras maneiras para que o aluno aprenda aquilo.

Outra forma encontrada pelos docentes para auxiliar nestas questões são os encaminhamentos a especialistas para diagnóstico e tratamento, como relatam Tereza e Simone:

TEREZA: Os encaminhamentos são feitos observando quem tem mais dificuldades, para profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos. Os pais são chamados pela orientadora da escola e ela pede que eles façam a avaliação com o profissional indicado.

SIMONE: A gente pede que um psicopedagogo faça uma avaliação com a criança que esta apresentando dificuldades para ele dizer se ela está aprendendo algo ou não.

Estes encaminhamentos são comuns pelo não conhecimento das patologias da aprendizagem. Muitas vezes, uma pequena inadaptação do aluno ao método, faz com que ele seja motivo de atenção especial, por parte do docente, que chega a acreditar que o aluno apresenta alguma limitação cognitiva e por isto não é capaz de acompanhar os colegas.

Como não são aplicados critérios de avaliação voltados para a eficácia da metodologia, a patologização dos alunos é freqüente e a confusão, entre o âmbito de atuação do professor e do papel do terapeuta, é muito grande. Muitos terapeutas, inclusive eu, recebem em seu consultório pacientes com sérias dificuldades de aprendizagem

causadas não por limitações na cognição do aluno, mas sim decorrentes do fracasso de ensino.

Por não conhecerem e não entenderem como lidar com estas dificuldades, muitos docentes acabam restringindo-se na atuação educacional e até mesmo pensando que não são capazes de ajudar aquele aluno. O relato de uma docente durante uma conversa informal demonstra este sentimento de incapacidade: *Eu queria ajudar mais o meu aluno, mas não consigo, porque eu sou só pedagoga*. Os docentes vão limitando e reduzindo a sua área de atuação por não se sentirem autorizados a intervir quando ocorrem alterações significativas ligadas à aprendizagem.

Ficou evidente que todos os docentes participantes desta pesquisa relataram a necessidade de uma maior formação ligada a alterações de aprendizagem e ao entendimento de determinados quadros e diagnósticos. Por desconhecimento, existem professores que ainda pensam que tudo é desatenção e acabam obrigando a criança a oferecer algo que ele não tem capacidade cognitiva, naquele momento de dar. E outros, aumentam e até mesmo exageram na limitação do aluno e acabam não solicitando nem mesmo o que ele é capaz de oferecer, por pensarem que ele é incapaz.

A causa de todas essas alterações no processo educacional e nos procedimentos dos docentes estão ligadas a uma sucessão de fatos, que tiveram sua origem com o avanço do conhecimento, em relação a estudos ligados aos alunos e suas atitudes, e o não avanço da formação universitária.

Os cursos superiores têm uma grande carga horária e vários conteúdos significativos, porém não estão levando em conta a reflexão sobre coisas simples como o método educacional e a auto-análise docente. O professor se forma e vai para a sala de aula, e lá muitas vezes, não consegue o sucesso que havia imaginado, porque não toma consciência das repercussões de alguns atos falhos.

Como conseqüência, o sistema, o aluno e o próprio docente acabam não atingindo os objetivos educacionais e muitas vezes transformam a escola, que é um lugar de socialização e aprendizagem, num lugar cruel e penoso para todos. Não proporcionando



desta forma, ao aprendente, o prazer da descoberta e da autoria de pensamento e fazendo com que ele sinta o peso de uma patologia que não possui .

Conclui-se, nesta análise, que a falta de tomada de consciência, por parte do professor, em relação a aspectos fundamentais de sua ação docente, gera no aluno e no sistema educacional problemas graves e alguns, como o fracasso escolar, até mesmo conseqüências irreparáveis.

## 5 CONCLUSÃO

Quando iniciei este estudo tinha como foco compreender como os professores procediam em seus encaminhamentos e qual a formação que tinham em relação às dificuldades de aprendizagem e a de seus alunos que não conseguem “acompanhar os colegas”.

Ao coletar os dados, meu foco de análise logo começou a ser deslocado, pois os professores nas entrevistas começaram a demonstrar o não conhecimento das patologias de aprendizagem e a sua restrita formação, assim como as informações que tiveram em seus cursos superiores. Como diz a professora Tereza:

TEREZA: O que a gente sabe pela Pedagogia é muito vago. A faculdade não proporciona este conteúdo.... Na pedagogia, tem uma cadeira apenas, é muito pouco e a inclusão tá aí né!

Este relato é um exemplo da queixa que se manifesta em grande parte das entrevistas (seis das oito), e demonstra uma limitação muito grande da formação em Pedagogia, visto que uma das necessidades do professor é saber como lidar com as dificuldades apresentadas por seus alunos. Todos os professores da pesquisa revelaram que quando há uma alteração na aprendizagem, o aluno é encaminhado a especialistas, para que estes encontrem o caminho da resolução dos problemas e, posteriormente, orientem os docentes sobre como eles devem proceder. Percebe-se que isto já virou rotina e que a própria coordenação escolar também procede desta forma.

Os professores demonstraram em seus discursos que não fazem nenhum tipo de relação entre as dificuldades de aprendizagem e seus métodos de ensino. Nenhum deles cogitou a não aprendizagem como fruto de uma metodologia ineficiente. Os professores não dominam questões ligadas às dificuldades de aprendizagem e, por este motivo, não distinguem o que é fracasso de ensino e o que é limitação do aluno; eles não analisam o possível fracasso de aprendizagem como fracasso de uma metodologia. Nas entrevistas procurei sempre questionar a análise da metodologia, porém nenhum docente demonstrou

que esta análise fizesse parte do seu dia-a-dia, ou sequer demonstrou alguma importância no fazê-la.

Na visão dos docentes não parece existir qualquer paralelo, por mais simples que seja entre a dificuldade de aprendizagem e a metodologia de ensino inadequada. Inclusive não parece ocorrer nenhum tipo de tomada de consciência em relação à importância do tipo de metodologia utilizado em sua prática docente. Em uma conversa informal, após a entrevista, uma docente me disse que não há melhor método de ensino do que uma proposta eclética. Perguntei, então, o que era esta proposta eclética e a resposta foi: “É de tudo um pouquinho”.

Nos cursos de formação acadêmica, é abordado o modo de transmitir o conteúdo, a origem de cada área de estudo, o cronograma de disciplinas relativo a cada série escolar, mas em poucos momentos é trabalhado o que fazer quando o modo de ensino ou os conteúdos não são os mais adequados e a aprendizagem acaba sendo insatisfatória.

Os docentes não sabem como proceder quando o aluno não tem interesse ou não consegue assimilar o conteúdo trabalhado, pois na formação profissional aprende-se sobre o que fazer quando tudo é padrão e dá certo, e é omitido o que fazer quando as coisas não ocorrem da forma esperada.

A análise da questão principal desta pesquisa tornou-se muito rica para a tomada de consciência da autora/pesquisadora sobre como se dão os processos de encaminhamento a especialistas e qual a abrangência e domínio que o professor possui destes conteúdos. Dados inesperados apareceram, como por exemplo, o fato do domínio de conteúdos ligados à dificuldade de aprendizagem ser tão restrito nos docentes.

Foi surpreendente descobrir que a causa desta limitação foi a formação docente, como exemplo, uso uma professora de matemática que relatou não ter disciplinas ligadas às dificuldades específicas desta área. Ela disse que pouco conhece sobre discalculia, alteração de noções espaciais, alteração de noções temporais, dificuldades de conservação e assim por diante. Como profissional, ao receber os encaminhamentos escolares, jamais imaginei que conteúdos tão importantes não fossem tratados nos cursos de graduação e

não estivessem inseridos nas grades curriculares de forma efetiva e consistente. Após estes achados fiquei refletindo sobre como o professor se sente, sendo mediador de um processo no qual ele sabe o que fazer quando tudo acontece perfeitamente, mas não tem aporte teórico e a formação necessária, para intervir nos momentos de conflitos e dificuldades do processo.

Agora tomo consciência do apelo daqueles professores que pedem, incessantemente, que eu vá até a escola para conversar sobre o aluno que me foi encaminhado. Professores que dizem: “Me dá uma luz sobre o que eu devo fazer com ele, para que eu possa ajudá-lo”.

Antes de iniciar esta pesquisa, não compreendia porque alguns professores encaminhavam casos tão simples, que eles mesmos em sala de aula poderiam ter resolvido, se tivessem usado outra metodologia de ensino. E porque outros professores (e até mesmo coordenadores educacionais) de forma tão impaciente me cobravam uma visita à escola para falar sobre o aluno, solicitando um laudo com sugestões de trabalho. Hoje, compreendo, talvez ainda não totalmente, porque estas coisas acontecem. Imagino a dificuldade que deve ser trabalhar em sala de aula com crianças que estão “afoitas” por saber, mas que muitas vezes não conseguem participar do processo da mesma forma que seus colegas; e o professor, por sua vez, fica sem saber como proceder nestas situações.

Penso também no papel do professor que vivencia todo o processo, que percebe algo inadequado, mas não tem o embasamento necessário para saber qual o procedimento correto.

MARIA: Eu não consigo detectar se um aluno é ou não é, eu percebo que a coisa está meio além do normal, mas não posso afirmar com certeza sobre estas patologias, a gente nunca pode afirmar com certeza.

Resta ao docente a difícil posição no interior do processo pedagógico escolar, pois percebe-se, pelos relatos dos professores, que não só o aluno se frustra com problemas mal diagnosticados, como também os pais dos alunos acabam reclamando, fazendo com que o docente acabe agindo por impulso ou por opinião irrefletida.

Como conclusão desta pesquisa, além de todos os avanços feitos por mim, com relação ao entendimento dos atos dos docentes, fica a pretensão de lutar por uma maior abrangência dos conteúdos ligados às alterações de aprendizagem, nos currículos dos cursos de licenciaturas. Um maior embasamento destes conteúdos, na formação universitária, permitiria aos profissionais da educação, maior autonomia e entendimento dos processos de aprendizagem e de suas alterações e apontaria de forma clara a distinção entre fracasso escolar e dificuldade cognitiva, permitindo assim uma intervenção adequada, ou em sala de aula ou, se necessário, através dos atendimentos feitos por especialistas.

Finalizo, de forma muito feliz, esta pesquisa, não pela consequência de seus achados, mas pela importância deles. A falta de tomada de consciência do docente em relação ao uso de uma metodologia inadequada e aos encaminhamentos desnecessários a profissionais da área da saúde, dá-se por falha no processo de formação profissional, o qual deixa aberta uma grande lacuna na formação desses profissionais, pois não propicia a qualificação necessária para um trabalho educacional que visa a abrangência de todos os aspectos da aprendizagem, contemplando não só o que é padrão no processo, mas também, no mesmo nível de importância, as diferenças.

A continuidade desta pesquisa, poderá se dar pela análise dos currículos dos cursos de formação em licenciaturas e na busca do porque foi deixado em segundo plano, na formação acadêmica, conteúdos tão relevantes e necessários à prática docente.

## 6 BIBLIOGRAFIA

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_. **A epistemologia do professor**; o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. São Paulo: Artmed, 2003.

\_\_\_\_. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CÁNARIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUPELLO, Regina Celi Machado. **1000 perguntas em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_. **A mulher escondida na professora**: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001c.

\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente**: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitor da. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORTUNA, Tânia. **Rotas de intervenção psicopedagógica na escola: o que e por que fazer**. In: Revista da FAPA Ciências e Letras, Porto Alegre, n 24, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez.2001

GARCIA, J.N. **Manual das dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

MAC DONELL, Juan José Conte. Tradução : Simone Carlberg. **Manual – Provas do Diagnóstico Operatório**. Curitiba, 1994.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua**. 2.ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2002.

MIRANDA, J. **Psicomotricidade**. Coleção Gira Mundo nº 13, 2003.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILEE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução: Sinopse cronológica e vocabulário**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOOJEN, Sônia. **Identificação de crianças disortográficas em sala de aula**. Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, 1985.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. **Ciência e letras**. Porto Alegre, nº 43, p. 275-284, jan/jun, 2008.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, Jean. [1976] **Psicologia e Pedagogia**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

\_\_\_\_\_. [1977] **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. [1977] **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2004.



## ANEXO A

## Roteiro da entrevista semi-estruturada – Professor

1. Que curso superior tu fizeste e a quanto tempo te formastes?
2. Exerces a profissão docente a quantos anos?
3. Participastes de algum curso de extensão após a graduação?
4. O que é mais fascinante na tua profissão?
5. O que é mais difícil na tua profissão?
6. Como planeja tuas aulas?
7. Com que antecedência as prepara? Estipulastes esse período ou é escola que te exige.?
8. Após executado o planeamento, refletas sobre ele, sobre se a turma o assimilou?
9. Achas esta reflexão necessária? Por quê?
10. Esta avaliação leva em conta o coletivo da turma ou os alunos individualmente?
11. Quando um aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, qual tua atitude?
12. E se ele não obtém os resultados desejados, qual tua postura? Por quê?
13. Quando tu fazes um encaminhamento para reforço escolar, psicopedagogia ou psicologia, que critérios te orientam?
14. Tiveste alguma cadeira de dificuldade de aprendizagem na tua formação acadêmica? Do que ela tratava?
15. Tu conheces as patologias da aprendizagem? Consegues avaliar se teu aluno possui alguma delas?

## ANEXO B

### Entrevista 1 – Pontos relevantes

1/2/3. Formada há 20 anos. Mas trabalha na área a 15, antes era bancária.

4. O mais fascinante na sua profissão é deixar no aluno alguma marca, mesmo que o aluno não reconheça naquele momento, muitas vezes encontramos com um aluno que lembra da gente com carinho. Participar da formação integral daquela pessoa.

5. O mais difícil é lidar com a falta de estrutura tanto física quanto do apoio pedagógico. O estado não tem nenhum apoio psicológico, fonoaudiológico, de assistente social, nenhum tipo de trabalho especializado. Como lidamos com um público bem carente, as vezes se faz o encaminhamento pelo SUS, mas demora tanto que a necessidade vai ficando bem difícil de lidar no cotidiano. Dentro da sala de aula se fica meio amarrado com o problema, com a dificuldade, sem muita estrutura para resolver e isso é muito difícil.

6. e 7. Prepara as aulas por blocos de conteúdo novos. Se organiza assim por opção própria porque a escola não cobra planos de aula.

8. e 9. A avaliação acontece levando em conta os dois lados, “o meu empenho de oferecer o que esta disponível, dentro da realidade que eu trabalho” e o que eles dizem e o que eles trazem de retorno e fazem a sua auto-avaliação. Leva em conta na avaliação o capricho o cuidado com os trabalhos e com a participação em sala de aula.

10. Geralmente as avaliações são feitas levando em conta o coletivo. Leva em conta o desenvolvimento dos alunos para fazer a sua auto-avaliação. No estado os alunos reclamam quando não está bom.

11. Vou verificar pq ele não esta conseguindo, a frequência, o interesse em sala de aula, sua postura “porque a gente fala com o corpo tb”, relato de um aluno que não aprendia por causa do descaso e de uma leve perda visual.

12. Converso com meus colegas professores para saber se esta postura ocorre somente comigo ou ocorre tb com eles e depois se é uma postura generalizada eu procuro chamar os pais para conversar e tb para saber se esta acontecendo alguma coisa em casa.

13. Faço encaminhamento, desde neurologista, psicóloga, fono. Encaminho pouco para psicopedagogia pois não existe atendimento pelo SUS. Tu vê a necessidade da criança, mas não tem para onde fazer o encaminhamento. Para psicóloga e neuro encaminho muito. Os critérios que orientam os encaminhamentos são a história familiar (através de conversas com a família). A clientela da escola é uma clientela que tem muitas dificuldades familiares. “A falta de limites na família, faz com que tudo seja patologizado”. As pessoas dizem: ele tem problemas quando na verdade a culpa é pela dinâmica familiar. A família muitas vezes já chega na escola indignada porque foi chamada.

15. Muitas das patologias da aprendizagem são sintomáticas, frutos da doença que a educação esta sentindo. “ A criança chega na sala de aula refletindo como sintomas toda uma falta, não só governamental, cultural, mas também da família” Vemos alunos com dificuldade dislexia, de motricidade, de lentidão, “ mas eu não vejo muito problema cognitivo eu vejo mais problemas de ordem afetiva e sintomática, de uma falta de uma educação falha com uma estrutura do governo que não valoriza, quanto da família ” Essas crianças acabam da mesma forma sendo encaminhadas para neurologista e medicadas.

### **Entrevista 2 – Pontos relevantes – Entrevista sem áudio**

1. Em Biologia, há 15 anos.
2. 19 anos.
3. De alfabetização, porque eu tenho o curso de magistério e dei aula na 1ª série (alguns anos).
4. Poder participar (ver) a outra pessoa aprendendo, com a tua aula, ajuda e outros.
5. Um bom salário. O desrespeito com a profissão, o descaso das instituições políticas e até a própria comunidade.
6. Pesquisando, lendo outros livros. Conversando com os alunos, seguindo os conteúdos mínimos da escola, seguindo também o próprio livro adotado.
7. Quando encontro algo que eu acho interessante, aplico quando dá. Ultimamente ando fazendo de um dia para outro, tenho bastante coisas no computador. Eu que estipulo.

8. Sim, muitas vezes converso com ele o que dá para mudar ou até sobre os meus limites, frente a algumas situações reais de aula, escola ou situações particulares. Principalmente depois da prova.
9. Eu quero que eles aprendam e quando isso aparentemente não acontece fico preocupada e divido com eles a responsabilidade e cobro a parte deles.
10. Procuro no geral a turma, cuidando o individual, mas reclamo também quando eles não me ajudam, perguntando, reclamando ou simplesmente calando.
11. Primeiro conversar com ele. Tentar explicar de novo com novos exemplos, sugerir novas leituras e estudar com alguém.
12. Que ele deve estudar mais! Porque na maioria das vezes ele deixa a desejar nos estudos (na aula) e quando pergunto ele muitas vezes assume que não tem o hábito de estudar em casa.
13. De observação em aula, trabalhos escritos e orais, conversa com os pais, colegas e direção sobre o caso dos alunos. Algumas vezes quando sinto necessidade, leio sobre o assunto em questão.
14. Química e física.
15. Leio sobre elas e sei que são muitas. Eu tento identifica-las, mas sempre sugiro um profissional da área para identificá-las.

### **Entrevista 3 – Transcrição de dados relevantes**

1. Curso superior de matemática, formada há 7 anos.
2. Leciona há 23 anos.
3. Participou de curso de pós-graduação na área de exatas.
4. Perceber o crescimento das crianças de um ano para outro. As crianças desenvolvem um pensamento e tem um crescimento e nos sentimos fazendo parte dele contribuindo para que elas consigam aprender e se desenvolver.
5. Crianças agitadas, estrutura familiar que influencia no comportamento. Crianças mais dinâmicas, algumas apresentam dificuldades de assimilação e parece que a parte emocional também contribui para estas dificuldades.
6. Os professores participam do plano pedagógico da escola e após eu faço um planejamento individual em casa de acordo com o plano da escola. Faço um planejamento para um mês e dias antes da aula faço o planejamento de cada aula. O supervisor da escola acompanha de perto a execução deste planejamento.

7. 8.9.10. Existe muita troca de informação durante a aula, durante o trabalho já questiono o aluno para saber se ele esta entendendo a matéria ou não. São feitas também provas, trabalhos em grupo, atividades em duplas. Individualmente questiono porque ele esta me dando aquela resposta.

11. 12.13. Os alunos que percebo que não estão acompanhando eu faço um atendimento individualizado. Após este acompanhamento se necessário encaminho para aulas de reforço. Estes encaminhamentos nunca são feitos só por mim, sempre são feitos de comum acordo com a coordenação pedagógica e até mesmo com a direção da escola. O critério utilizado no caso das ciências exatas é encaminhar aquele aluno que não domina os conteúdos básicos da sua série. Aquele aluno que não consegue acompanhar estes conceitos básicos.

14. “Isso é uma coisa que a gente questiona muito até hoje, porque quando a gente esta estudando, fazendo os cursos, nem sempre a gente tem conhecimento das dificuldades que vamos encontrar depois em sala de aula e muitas coisas que a gente percebe em sala de aula que acontece, a gente não teve esta informação em sala de aula.”

15. Os transtornos que os alunos apresentam num grau bastante acentuado são a hiperatividade (as crianças são bastante inquietas), déficit de atenção (pois elas se distraem com muita facilidade). Tenho conhecimento destas patologias porque a escola costuma fazer uma educação continuada com os professores, onde são trazidos especialistas que fazem palestras sobre os temas mais atuais. Também tenho lido muito sobre isto.

#### **Entrevista 4 – Transcrição de dados relevantes**

1- Pedagogia. Há 2 anos.

2- Como professora particular há 7 e como Pedagoga há 2.

3- Sim, sou pós-graduanda.

4- O momento em que o aluno tem um insight.

5- As pessoas que defendem uma educação tradicional, punitiva que mais contribuem para cegar o aluno do que para auxiliar. A descrença no conhecimento do Pedagogo, no processo de construção de aprendizagem e o imediatismo, que exige resultados com a velocidade “fast-food” e faz com que o aluno se sinta incapaz.

6- Não acredito nos profissionais que dizem que na hora a idéia virá. Não há uma entidade que baixa no professor. Não adianta ter anos de experiência. As turmas são diferentes e os

momentos também. O planejamento é fundamental para orientar a aula, mas deve ser flexível, apresentar alternativas. Não deve funcionar como uma Bíblia que deve ser seguida à risca.

7- Não pode ser muito tempo antes da aula, pois a turma pode nesse tempo mudar e precisar de atividades completamente diferentes. Também não concordo com planejar um dia antes. Talvez o ideal seja uma semana, no máximo duas, para que o professor tenha tempo de confeccionar o material necessário e preparar a turma para o que virá.

8- Sim, do contrário seria como ir ao médico e sair sem um diagnóstico, o resultado, as conseqüências da execução do planejamento deve servir como um termômetro para que o professor possa perceber o que a turma precisa, do que gosta, as barreiras e as evoluções de cada aluno diante das atividades propostas.

9- Os dois aspectos são inseparáveis. Não posso avaliar um aluno sem levar em conta o contexto, e nem posso avaliar uma turma como se fosse um organismo único.

10 e 11- Primeiro é necessário entender a diferença entre dificuldade de aprendizagem e os ditos “problemas de comportamento”. Esses conceitos não são sinônimos e nem dependentes. Podem co-existir, mas não é necessária a presença de um para que o outro se manifeste. Vejo professores encaminhando para neurologistas alunos que “não respeitam”, “não ficam quietos”, “não fazem as tarefas”. Isso não é déficit, não é hiperatividade, isso pode ser falta de criatividade do professor que não consegue atrair esses alunos. Tenho muito cuidado para não misturar as coisas. Se o aluno tem dificuldades reais de aprendizagem tento apresentar propostas que o animem e auxiliem. No caso de várias tentativas sem sucesso aviso os pais, pois psicopedagogos, psicólogos, professores particulares – que são os profissionais que não medicam o aluno- em parceria com a escola e a família podem ajudar esse aluno.

12- Sim, algumas de psicopedagogia e algumas de psicologia.

13- Tenho conhecimento dos indicadores, mas não propriedade sobre as patologias.

### **Entrevista 5 – Pontos relevantes**

1. Pedagogia, há 6 anos.

2. 6 anos

3. Estou fazendo um curso de pós-graduação de educação religiosa.

4. Alfabetização.
5. Quando eu não consigo o comportamento da turma.
6. e 7. Sempre com uma semana de antecedência. Eu que estipulei este período porque acho que me organizo melhor assim.
8. Eu tenho um fichário no qual escrevo e acompanho o desenvolvimento do aluno.
9. Eu acho importante porque ao fazer o relatório definitivo para entregar para os pais eu vou saber exatamente como meu aluno se saiu.
10. Pelo relato o aluno individualmente.
11. Eu faço uma nova avaliação com o aluno que não atingiu se assim ainda ele não atingir eu faço atividades de reforço paralela. No caso de mesmo assim o aluno não atingir os conteúdos, eu converso com a coordenadora pedagógica e a partir daí fazemos os encaminhamentos para psicopedagogia, neurologia.....
12. Como critérios para encaminhamentos se observa a criança como um todo, como ela esta em sala de aula, se na hora das explicações ela está bem atenta, se na hora de fazer uma atividade escrita ela não se dispersa. A orientadora me dá um questionário para responder. Frente a este questionário, ela orientadora, irá analisar o aluno e se contatar que ele realmente esta tendo dificuldade, ele é encaminhado para uma avaliação.
13. Sim, tratou de DA, dislexia e hiperatividade. **Perguntei se tratou de dificuldade de alfabetização ou algo neste estilo.** A resposta foi não.
14. “Mais ou menos. Eu não consigo detectar se um aluno é ou não é”, eu percebo que a coisa esta meio além do normal.... mas não posso afirmar com certeza, estas patologias, a gente não pode afirmar com certeza.

#### **Entrevista 6 – Pontos relevantes**

1. Ciências há mais ou menos 18 anos.
2. 20 anos
3. Especialização em matemática e depois em psicopedagogia. Hoje faço mestrado em ciências matemáticas.
4. Ensinar
5. Ensinar “ensinar requer muita habilidade, sensibilidade, tem que quase entrar no outro, ter o gosto de o ver aprendendo. E quando tu ensinas com este intuito de que ele aprenda, é uma coisa muito linda, então é o que mais me fascina. Mas por outro lado isso é muito

difícil, em função de que eu tenho esta vontade, mas nem sempre o retorno é o mesmo. Então o desejo dele tem que mais ou menos estar nivelado com o meu para que aconteça a aprendizagem.”

6 e 7. Eu faço um planejamento. Com a minha prática, no dia. **Tu chegas a fazer algum outro planejamento mais extenso?** Não.

8. Eu não faço prova, somente neste trimestre que eu disse para meus alunos que faria uma prova. Eu faço avaliação diária. Acho errada a avaliação de um dia, porque eu vejo o sofrimento dos meus filhos, que tem aquelas provas pontuais, pois eles me dizem que sabem, me mostram que sabem e muitas vezes vão mal. Então eu procuro não fazer isso com meus alunos, como é matemática eu sempre procuro que eles gostem. Então todos os dias têm avaliação. **Tu avalia o coletivo da turma ou faz avaliações individuais.** Eles me mostram todos os dias. Todos me mostram. Se fizerem à atividade da aula eles ganham ponto. Quando a escola contrata uma professora elas deve confiar no estilo de trabalho dessa professora e não impor o trabalho dela. O meu estilo de trabalho não serve para escola particular. **Quando um aluno não aprende o que você faz?** Eu abro todas as portas para ele. **Cite um exemplo.** O aluno que não quer aprender a gente já percebe. Te sempre puxando Eu ofereço muita pontuação: ponto pra quem faz no quadro, pra quem faz no caderno. São bem individuais as coisas. Tenho um aluno muito inteligente que não faz as atividades. Mesmo assim sento ao lado dele e ajudo. **Se mesmo assim ele não aprende.** O aluno que tenho do meu lado, eu ensinando, naquele momento ele assimilou aquilo, ele sabe fazer. Eu não me lembro de nenhum momento que ele não tenha conseguido. O que acontece é falta de continuidade da atividade porque muitas vezes mudamos de atividades, se ele não der continuidade naquilo daí sim eu percebo que ele não aprendeu. Eu continuo sempre, nesta insistência de tentar buscar, de dar oportunidades para aquele aluno. **Você não encaminha para aula particular, psicopedagogos...** Sim, no fechamento do semestre, por exemplo, com todas estas tentativas de aprendizagem se o aluno não consegue lá tem o professor particular, mas só em caso extremo, que a gente percebe que é uma dificuldade mesmo de aprendizagem, é quase um transtorno de aprendizagem, não seria só a falta de atenção, porque isso eu consigo contornar em sala de aula. **Qual critério você utiliza para encaminhar. O que você conhece das patologias da aprendizagem.** No aluno não consigo identificar nenhuma em sala de aula, a não ser que a gente faça um acompanhamento com a direção. Em sala de aula eu não identifico até porque o aluno do ensino médio geralmente tem muita vergonha, então ele se mostra



sempre igual a todos. Hiperatividade é muito difícil de perceber, déficit é mais fácil, bipolar tem alguns casos, mas em sala de aula não se consegue identificar, então só assim conversando na sala do professores, no conselho de classe. **Na faculdade teve disciplinas sobre dificuldades de aprendizagem.** “Na faculdade não. A graduação não proporciona isso, a graduação proporciona aprendizagem de conteúdos para aquela área, infelizmente”. Somente na pós-graduação comecei a ter idéia das patologias da aprendizagem. Hoje existe patologização dos alunos.

### **Entrevista 7 – Pontos relevantes:**

1. Magistério, durante 4 anos. Fez 3 anos de Pedagogia. Formada há 20 anos.
2. 24 anos
3. A rede de escolas que eu trabalho oferece cursos de aperfeiçoamento durante o ano, são mais ou menos 3 cursos por ano. No ano passado chegamos a ter um encontro mensal, em virtude da nova lei da educação.
4. Eu amo estar com as crianças, mas gosto da obrigação de ensinar e corrigir caderno, deixar as coisas deles organizadas.
5. Família que está desestruturada, o professor tem que ter jogo de cintura, perceber que o aluno traz muita coisa de casa e você conseguir chegar ao coração deles de maneira a transformá-lo.
6. e 7. Eu costumo fazer por semana, tentei fazer diariamente, mas não é a mesma coisa. Como trabalho com projetos, o planejamento é semanal. A escola impôs isso no início, mas agora eu acho melhor também. Como trabalhamos com projeto, domingo ou uns dias antes a gente já programa para a semana toda.
- 8 – 10 Como é educação infantil é mais fácil. Através de brincadeiras, de conversas. Hoje uma mãe me mandou um bilhete agradecendo porque hoje o filho dela esta lendo tudo e só tem 5 anos, ele acorda com vontade de ver letrinhas, rótulos de xampu, letras na televisão, de revista, na rua, tufo ele sente vontade de ler tudo.
11. – 12 Quando alguma criança apresenta dificuldades no momento da brincadeira a gente chama ele em particular, conversa, me sento do lado dele para ajudar, tenta ver onde ela está com dificuldades. Quando a gente percebe uma agitação, algo que a gente não consegue trabalhar a gente fala com a mãe e com a orientadora da escola. Quando a gente percebe que passou do nosso controle, tentamos encaminhar....

13. O encaminhamento é feito pela orientação da escola, mas por pedido do professor. **Como são os critérios do encaminhamento.** A gente pede que um Psicopedagogo, pede a ele que faça uma avaliação com a criança que está apresentando dificuldades para dizer se ele está aprendendo algo ou não.

14. Não e até, por exemplo, a própria dificuldade que o professor tem, eu tenho sérios problemas de garganta, com os calos nas pregas vocais, e eu acho que isto é uma falha que o próprio magistério ou a faculdade poderiam ter me ajudado e eu tive que procurar depois, do mesmo jeito com as crianças. Até porque hoje as palavras déficit de aprendizagem e hiperatividade estão meio na moda e antigamente não, todos diziam, este aluno é terrível. Hoje quando a gente percebe alguma coisa a gente vai ver, pode ser tratado só com terapia ou com remédio e antes eles rotulavam a criança e pronto.

15. Tive alunos com problemas de temperamento, bipolar. O dia que ela chegava rindo ela saía da aula chorando, mas sempre por motivos que nem ela sabia explicar por que. Outra coisa é mesmo a dificuldade de aprendizagem você pergunta, você mostra, por exemplo uma cor, azul ou verde, você mostra e dali a pouco a criança já não sabe mais. Tem hora que você não sabe se é hiperatividade ou é desobediência mesmo. .

### **Entrevista 8 – Pontos relevantes:**

1. Eu estou terminando a graduação agora.
2. Eu me formei a uns 7 anos em um curso sobre inclusão na PUCRS. Trabalho há 13 anos com Educação Especial.
3. Já fiz muitas oficinas.
4. O retorno dos alunos é sempre fascinante. Pode ser um pouquinho assim que seja, mas eu fico muito feliz, pode ser uma letrinha, pode ser até mesmo no falar.
5. O mais difícil é que, às vezes, o professor sente que poderia estar fazendo muito mais por alguns alunos.
- 6 e 7. O planejamento tem que ser conforme o interesse, o nível da turma, a série, mas eu vejo o que a turma precisa e procuro trabalhar através da realidade deles. Eu vejo o que eles precisam e depois eu trabalho. Eu procuro sempre começar com um jogo para despertar o interesse. O planejamento é individualizado porque cada um tem seu ritmo. O planejamento é semanal, mas cada dia surge uma coisa, durante a semana vai se alterando. A escola pede trimestral, mas eu vou percebendo e fazendo em menos tempo.

8 - 10. Eles são mais lentos para notar o resultado, a gente observa durante as semanas, não de um dia para outro, de uma hora para outra. Para alguns você dá aula e parece que não entenderam nada, daí duas semanas depois eles te dão um retorno daquele trabalho.

**Tu segues o mesmo trabalho ou muda o conteúdo?** Eu até mudo o conteúdo, mas sempre retomando aquele até porque eles cansam muito rápido. Tem que ter uma rotina para seguir também.

11. Quando algum apresenta dificuldades deve-se procurar outras maneiras para que o aluno possa aprender aquilo.

13. Os encaminhamentos são feitos observando quem tem mais dificuldades, com profissionais com Psicólogos, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos. Os pais são chamados pela orientadora da escola que pede que eles façam uma avaliação com um profissional.

14. Na faculdade se vê muita teoria, quando a pessoa fica em dúvida procura alguém que tenha estudado a fundo as dificuldades.

15. Hoje em dia tem muito o Transtorno Global do Desenvolvimento. É preciso investigar os alunos que são rotulados, pois daí o professor consegue conhecer o aluno. Na faculdade, os professores têm que ter mais cadeiras que preparem o professor para as dificuldades.