

SELMA REGINA GOMES

A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

GOIÂNIA-GO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO*

SELMA REGINA GOMES

A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA-GO
2012

G633d Gomes, Selma Regina.
A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar / Selma Regina Gomes. – 2012.
136 f. : il.

Bibliografia: f. 132-135
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, 2012.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

Inclui lista de ilustrações, abreviaturas.

1. Criança – aprendizagem – dificuldade. 2. Aprendizagem. 3. Cognição. 4. Afetividade.
CDU: 37.015.3:376(043.3)
159.953.5

SELMA REGINA GOMES

A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

APROVADA: 10 de Setembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Presidente – PUC Goiás

Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria
Membro - UFG

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira
Membro - PUCGO

Às crianças por me permitirem conhecê-las...

AGRADECIMENTOS

A Deus! Às crianças que me ajudaram a aprender...

Ao meu pai, Joaquim, pelo maior legado que me deixou: a dignidade da vida simples e feliz;

À minha querida mãe, Regina, modelo de mulher, exemplo de tolerância, amor e respeito ao próximo;

À minha irmã, Celina, ombro amigo de todas as horas, com quem dividi minha infância, meus segredos, minhas tristezas e alegrias;

Aos meus irmãos, Enio, Marco Antonio, Caio e Ângela que nunca me deixaram perder o sentido da vida;

Às minhas filhas queridas e amadas, Bruna Regina e Ana Vitória, que são sempre motivo de orgulho. Responsáveis, centradas, me fazem elevar as mãos aos Céus e agradecer a cada instante de minha convivência com elas;

Ao professor Dr Ole Peter Smith, pelo incentivo constante em me fazer acreditar que o maior tesouro na vida de um ser humano é a Educação;

Aos grandes homens da ciência que me inspiraram e me fizeram compreender a grandeza do investimento no saber;

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da PUC Goiás, pela mediação dos conhecimentos, pela receptividade e principalmente pelo incentivo ao me fazer crer na minha potencialidade;

À professora Dra Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, não só pelas orientações, mas pelo crédito depositado em mim, com certeza um pouco de você está em mim agora;

Aos colegas do Mestrado, pelos momentos de reflexão de valor inestimável, em especial à amiga Elisângela pelas trocas constantes e pelos momentos de ombro emprestado;

Às amigas, Creuza e Vilma, que não mediram esforços ao me ajudar durante a pesquisa de campo;

À equipe gestora e professores da escola campo, que talvez nem imaginam a contribuição que deram para o meu crescimento intelectual;

Aos acadêmicos da UEG - Unidade de Iporá: Waldir, Vanessa Siqueira, Vanessa, Camila e Paula, pela contribuição na fase de coleta de dados desta investigação.

*“Sonho ser acessível e desejável a todos uma vida simples e natural,
de corpo e espírito.”*

Albert Einstein

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa vinculada à Linha de Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Traz para o debate, a situação vivenciada pela criança com dificuldade de aprendizagem, que no contexto da inclusão escolar é caracterizada como possuidora de deficiência intelectual, mesmo não apresentando uma avaliação especializada que indicasse a existência de uma deficiência física, sensorial ou mental. Escolheu-se como fundamentação, os aportes teóricos de Vygotsky sobre a construção dos processos psicológicos tipicamente humanos e a perspectiva de Bernard Charlot sobre a relação com o saber. Metodologicamente escolheu-se a revisão de literatura e a pesquisa de campo, utilizando como procedimentos de pesquisa a entrevista, a observação e levantamento do tipo etnográfico das características da escola, nos aspectos físico, administrativo e pedagógico. Utilizou-se, também uma avaliação pedagógica das condições de aprendizagem dos alunos. Estes são crianças, com a denominação de deficientes intelectuais, frequentando as turmas de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública Estadual na cidade de Iporá-Goiás, indicadas pela escola, por meio de parecer elaborado pelos professores e pelo coordenador pedagógico, como alunos possuidores de dificuldade de aprendizagem, pelo fato de não conseguirem acompanhar a turma com relação à assimilação dos conteúdos escolares, e que por este motivo foram encaminhados ao atendimento educacional especializado. Buscou-se compreender as características do comportamento das crianças, nas dimensões cognitiva e afetiva, suas estratégias para lidar com sua situação de dificuldade de aprendizagem, a forma como são caracterizadas pelos professores, bem como o tratamento recebido no contexto da inclusão escolar. Os resultados apontam que as crianças investigadas estão em uma situação de dificuldade de aprendizagem, não significando que não tenham capacidade para aprender, e, do ponto de vista afetivo e cognitivo, têm todos os indícios de que são capazes de realizar uma atividade intelectual, pois trazem em si as potencialidades constitutivas da condição humana necessárias para tal ação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem. Cognição e Afetividade.

ABSTRACT

This is a research linked to Line Theories of Education and Pedagogical Processes. Brings to the debate, the situation experienced by children with learning difficulties, which in the context of school inclusion is characterized as having intellectual disabilities, while not presenting a specialized evaluation that indicated the existence of a physical, sensory or mental. Was chosen as the rationale, theoretical contributions of Vygotsky on the construction of human psychological processes typically Bernard Charlot and perspective on the relationship with knowledge. Methodologically picked up the literature review and field research, using research procedures as interview, observation and ethnographic survey of the characteristics of the school, in the physical, administrative and pedagogical. We used also a pedagogic evaluation of learning conditions of the students. These are children, under the name of intellectually disabled, attending classes from second to fifth year of elementary school, in a State Public School in the city of Goiás Iporá-listed by school, by opinion prepared by teachers and the pedagogical coordinator as students possessing learning difficulty, because they can not keep up with the class regarding the assimilation of school content, and that for this reason were referred to specialized educational services. We sought to understand the characteristics of children's behavior, cognitive and affective dimensions, their strategies for dealing with your situation of learning difficulty, how are characterized by teachers as well as the treatment received in the context of school inclusion. The results indicate that the studied children are in a situation of learning difficulty, meaning that there are no capacity to learn, and, from the standpoint of cognitive and affective, are all signs that are capable of performing an intellectual activity, because carry within them the potential constitutive of the human condition necessary for such action.

Keywords: Learning. Learning Difficulties. Cognition and Affectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Demonstrativo do nível de formação acadêmica dos professores	60
Gráfico 2	Demonstrativo dos cursos de formação dos professores	60
Gráfico 3	Quantitativo de alunos indicados pela escola e suas necessidades educacionais especiais	63
Gráfico 4	Perfil da conduta dos alunos segundo os professores	68
Gráfico 5	Perfil dos alunos quanto às suas dificuldades de aprendizagem segundo os professores	69
Gráfico 6	Perfil do aluno com dificuldade de aprendizagem – Sexo	92
Gráfico 7	Perfil do aluno com dificuldade de aprendizagem – Idade	94
Gráfico 8	Resultados da avaliação com relação à leitura e a escrita	107
Quadro 1	Causas e ações para superação das fraquezas detectadas pela equipe da escola campo	55
Figura 1	Mapa do Estado de Goiás com indicação da localização da Cidade de Iporá.....	48
Figura 2	Resultado do Ditado de Palavras do Aluno A - 7	87
Figura 3	História Contada Pelo Aluno A – 7.....	87
Figura 4	Resultado do Ditado de Palavras do Aluno A - 11	89
Figura 5	Exemplo da escrita de um aluno do 2º ano	108
Figura 6	Exemplo da escrita de um aluno do 5º ano	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo da quantidade de alunos matriculados na escola – Ano 2011...	49
Tabela 2	Dados do aproveitamento dos alunos da escola campo	53
Tabela 3	Dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.....	62
Tabela 4	Perfil geral dos sujeitos da pesquisa	65
Tabela 5	Causas da Dificuldade de Aprendizagem dos alunos segundo os professores da escola campo	71

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
LISTA DE TABELAS	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – Explicações Teóricas das Categorias e Delineamento do Objeto de Estudo	25
1.1. Apresentação das Categorias de Análise	25
1.1.1. Aprendizagem	25
1.1.2. Dificuldade de Aprendizagem	33
1.1.3 Cognição e Afetividade	36
1.2. Apresentação da Categoria de Trabalho	41
1.2.1. Inclusão Escolar	41
CAPÍTULO II – Uma Visão Etnográfica da Escola	46
2.1. Caracterização da Escola Campo: delineando o campo de investigação	46
2.1.1. Sobre o Projeto Político Pedagógico	51
2.1.2. Sobre o Plano de Desenvolvimento Escolar	53
2.1.3. Programas e Projetos Assumidos pela Escola Campo	56
2.1.3.1. Escola de Tempo Integral	56
2.1.3.2. Projeto Aprendizagem	56
2.1.3.3. Programa Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva	58
2.2. Sobre o Corpo Docente	59
2.3. Os Sujeitos da Pesquisa	62
CAPÍTULO III – O “Diagnóstico” da Escola Com Relação à Dificuldade de Aprendizagem.....	71
3.1. Subcategorias delineadas a partir do parecer dos professores sobre as causas da Dificuldade de Aprendizagem	71
3.1.1. Sobre a Percepção	72
3.1.2. Sobre a Atenção	75

3.1.3. Sobre a Memória	76
3.1.4. Sobre o Raciocínio Lógico	79
3.2. As Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem Presentes no Discurso dos Professores	81
CAPÍTULO IV – Perfil Cognitivo e Afetivo dos Alunos em Situação de Dificuldade de Aprendizagem	91
4.1. Características Gerais dos Alunos em Situação de Dificuldade de Aprendizagem ..	91
4.2. Características Cognitivas dos Alunos em Situação de Dificuldade de Aprendizagem	97
4.2.1. Uso da Fala como Recurso de Organização do Pensamento	98
4.2.2. A Relação entre o Aluno e o Professor de Apoio	101
4.2.3. Relação do Aluno com a Aprendizagem dos Conteúdos Escolares	105
4.3. Características da Dimensão Afetiva dos Alunos em Situação de Dificuldade de Aprendizagem	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	132

INTRODUÇÃO

Crianças e jovens historicamente vão à escola para aprender, adquirir conhecimentos que lhes permitam a apropriação da realidade cultural construída e já posta diante delas. O aprender é um processo inerente a todo ser humano e o desejo por aprender sobre as coisas também reflete as características do humano. Os problemas para adquirir novos saberes sempre existiram e continuarão a existir sempre que o “novo” se apresentar como algo a ser conquistado. Este processo se dá de forma interativa entre o homem e o seu meio, mas não sem conflitos e contradições.

O homem se opõe ao mundo como força da natureza, o organismo se opõe ao mundo como grandeza ativa em luta. O organismo vai de encontro às influências do meio munido da experiência que herdou. O meio como que achata como uma espécie de martelo e forja essa experiência, deformando-a. O organismo luta pela auto-afirmação. O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem, e tanto no interior do homem quanto no desfecho dessa luta as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio (VYGOTSKY, 2010, p. 71).

Esta afirmação reflete a condição do ser humano diante dos saberes que se impõem no decorrer de sua história, demonstrando que este não se mantém passivo diante do conhecimento, ao contrário, estabelece uma luta interna e externa, no sentido de capturar o mundo que o rodeia. Nesta trajetória, alguns obtêm sucesso com maior facilidade e outros demoram mais a encontrar o caminho da aprendizagem.

A questão sobre como o homem adquire conhecimento, conseqüentemente sua aprendizagem, se tornou ao longo dos tempos, motivo de pesquisas e trabalhos científicos, cujo objetivo centrou-se ora no papel do meio neste processo, ora no papel do sujeito, ora no processo de interação entre sujeito e meio, dando origem a diversas tendências explicativas da aprendizagem e também da não aprendizagem. Uma das tendências explicativas, cujos postulados são incorporados como opção teórica nesta investigação, propõe que o

desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando que a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio, sendo Vygotsky um dos expoentes desta concepção, afirmando que desde o nascimento as crianças têm constantes interações com os adultos, com o seu meio, e se colocam numa posição de busca pela autoafirmação como está demonstrado na citação acima.

Sobre a dificuldade de aprendizagem, os estudos apontam para a preocupação em se descobrir seus determinantes, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, associando-as na maioria das vezes ao fracasso escolar. Encontra-se, também, autores e pesquisadores afirmando que as causas geradoras do fracasso escolar de crianças com dificuldade de aprendizagem são fruto das relações de trabalho que se estabelecem no interior da escola, e alguns apresentam a tese de que o fracasso escolar não existe, o que se tem é uma situação de incompreensão sobre o sujeito que aprende, em sua demanda escolar. Também pode-se encontrar pesquisas dedicadas a compreender os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais, culturais e pedagógicos que determinam a condição do sujeito e interferem no processo de aprendizagem.

Os termos “fracasso escolar” e “dificuldade de aprendizagem”, são geralmente utilizados como sinônimo, referenciando o aluno que não aprende, que não apresenta um bom desempenho nas tarefas escolares ou que fica aquém das expectativas da escola. Buscando as reflexões de Tiballi (1998) sobre este assunto, encontrou-se um ponto de partida para refletir esta questão com base no alerta que a autora faz sobre o equívoco evidenciado pelo pensamento pedagógico que tem

apresentado de modo invertido a discussão sobre o fracasso escolar por não colocar a dificuldade de aprendizagem, com suas inúmeras causas diagnosticadas, como primeira expressão de um processo que pode culminar com o fracasso escolar do aluno na escola. [...]. Dito de outro modo, a dificuldade de aprendizagem, fato comum, previsível e nada alarmante em qualquer instituição de ensino, tem sido apresentada como evidência do fracasso da escola pública e não como início de um processo individual que, somente se não superado, resultaria no fracasso do aluno, ou seja, em sua exclusão do sistema de ensino.(TIBALLI, 1998, p. 78).

Seguindo esta perspectiva, a dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como uma situação natural na vida escolar do aluno que, diante da necessidade e obrigação de aprender algo novo, não consegue caminhar em termos de aproveitamento, mas que pode, com a ajuda do professor, romper as barreiras que o impedem de aprender.

Também a dificuldade de aprendizagem tem sido analisada, sob um ponto de vista

clínico, associada a distúrbios de aprendizagem¹, a problemas neurológicos, biológicos, que afetam a capacidade cognitiva da criança. A literatura sobre o assunto tem demonstrado que estes dois fenômenos não são sinônimos, sendo que o segundo se refere a um grupo de dificuldades específicas e pontuais acompanhado de uma disfunção neurológica, enquanto o primeiro diz respeito a um déficit específico da atividade acadêmica.

O que se constata a partir dos discursos sobre a dificuldade de aprendizagem é a existência de uma diversidade de interpretações, que caminharam pelo campo da medicina, da psicologia, da sociologia, da pedagogia, que na maioria das vezes colocaram a criança que não consegue atingir as expectativas esperadas pela escola, como foco do problema, imputando a ela uma condição constrangedora, acompanhada de rótulos que de certa forma definiram a sua história como sujeito de aprendizagem.

Consciente das diversas implicações que o termo “dificuldade de aprendizagem” demanda, esta pesquisa nasceu de uma curiosidade e de uma necessidade de estudos mais aprofundados sobre esta problemática, frequentemente enfrentada na experiência profissional vivenciada nos cargos assumidos em escolas públicas de Ensino Fundamental, desenvolvendo trabalhos com professores, coordenadores das unidades escolares, para tentar compreender o aluno com dificuldade para aprender, e mais recentemente a situação deste no contexto da inclusão escolar.

O início do trabalho na rede pública de ensino se deu em agosto de 1999 como professora de recursos² em uma escola de Ensino Fundamental, escolhida à época pela Subsecretaria Regional de Educação para ser a escola modelo (Referência) da implantação da Escola Inclusiva na cidade de Iporá. As atividades desenvolvidas consistiam em preparar oficinas semanais para o treinamento dos funcionários da escola, direcionado ao atendimento de crianças com necessidades especiais; encontros individualizados com os professores visando o planejamento de aulas adaptadas às especificidades dos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais); atendimento em sala de recursos (com jogos e

¹ Sobre este assunto, sugere-se ao leitor que queira se aprofundar mais, a tese de doutorado de Ciasca (1994), que apresenta uma análise sobre as tentativas de se conceituar e esclarecer sobre os termos utilizados para caracterizar a não aprendizagem, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre dificuldade de aprendizagem e dificuldade escolar. CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios e dificuldade de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1994, Tese de Doutorado.

² Profissional responsável por Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares, a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos; reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas; Executar as atividades do atendimento educacional especializado.

materiais diversificados) a alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste período o trabalho esteve direcionado ao “atendimento” de alunos com dificuldades de aprendizagem e à formação continuada de professores atuantes nas séries iniciais, e o objetivo sempre foi buscar a melhor maneira de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem de forma que os dois agentes deste processo (professor e aluno) obtivessem resultados satisfatórios em seus desempenhos.

Esta trajetória foi marcada por momentos distintos, primeiramente de deslumbramento pelo programa de implantação da Inclusão Escolar, fruto dos vários cursos realizados, oferecidos pelo Governo do Estado de Goiás, através dos quais eram apresentadas novas teorias e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem, além do sentimento de pertencer a um grupo importante de implementação de algo realmente novo na escola, a Educação Inclusiva. Com o passar dos anos, os resultados insuficientes no desempenho dos alunos e professores, suscitaram algumas indagações a respeito de como a escola inclusiva estava sendo conduzida, bem o tratamento dado à criança com dificuldade de aprendizagem.

Uma das inquietações geradora deste trabalho de investigação diz respeito ao tratamento dado à criança com dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar. Uma questão extremamente delicada, em virtude das práticas pedagógicas e administrativas que se foram construindo a partir da interpretação do que vem a ser o trabalho com a diversidade no interior da escola e da perspectiva de como lidar pedagogicamente com esta situação.

Diante das indagações com referência ao tratamento dado à criança com dificuldade de aprendizagem, passou-se a observar com mais cuidado as crianças encaminhadas ao atendimento educacional especializado com denominação de deficiente intelectual, sem um "diagnóstico" que comprovasse serem possuidores de deficiência física, sensorial ou mental, mas consideradas como incapazes de aprender. A postura à época era a mesma da grande maioria dos professores, que explicavam e tratavam a dificuldade de aprendizagem pelo viés da carência cultural, da desestrutura familiar, do subjetivismo equivocado pela leitura aligeirada da Psicologia.

Neste percurso nasceu o interesse de estudar sobre a temática, o que permitiu o contato teórico com pesquisadores e oportunizou uma compreensão menos ingênua sobre o problema. Dentre os pesquisadores visitados, aqueles que abordavam a temática do fracasso escolar e que apresentavam um suporte para a compreensão das interpretações existentes com

relação à dificuldade de aprendizagem, cita-se Brandão (1983) – que com sua equipe realizou um balanço da produção acadêmica sobre evasão e repetência no Brasil, evidenciando explicações sobre as principais causas do fracasso escolar apontadas pelo discurso pedagógico; Soares (1992) – que ao analisar as relações entre linguagem, escola e sociedade evidenciou as explicações ideológicas para o fracasso escolar justificado com ancora na ideologia do dom, da deficiência cultural e da diferença cultural; Patto (1999) – que fez uma revisão da literatura sobre o fracasso escolar, apresentando uma cronologia das teorias que se empenharam na explicação desta problemática, desde os anos trinta até os anos noventa; Tiballi (1998) – que fez uma análise do discurso pedagógico sobre o fracasso escolar, buscando inquirir sobre o processo de constituição do conceito de fracasso escolar; Charlot (2000) – que propôs em seus estudos uma nova ótica a respeito do “fracasso escolar”, afirmando que este não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso; Gina (2008) – cujo trabalho objetivou apreender, nos artigos publicados em Cadernos de Pesquisa, publicação da Fundação Carlos Chagas, as concepções veiculadas sobre a temática do fracasso escolar, no período compreendido entre 1971 e 2006, identificando os enfoques predominantes, pressupondo que tais concepções expressavam processos de compreensão e também de intervenção relativos à questão.

Os estudos realizados por Patto (1991) e Tiballi (1998) apontam para algumas tendências explicativas sobre o fracasso escolar de crianças com dificuldade de aprendizagem ao longo das últimas décadas, que se expressam, em primeira instância, pelo viés da medicina e neurologia, com explicações sobre as causas orgânicas do não - aprender; em seguida, sob a influência da Psicologia, apresentam-se teorias que relacionam este fenômeno à deficiência cognitiva da criança; e, sob uma visão sociológica, as teorias explicativas que analisam o problema sob a ótica da privação cultural, seguida da teoria crítico-reprodutivista que considera a escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais.

Charlot (2000), num diálogo com as teorias que tratavam do fracasso escolar, propôs uma abordagem teórica sobre o problema, a partir de uma perspectiva da relação com o saber e com a escola, tomando por base as indagações sobre o fracasso escolar de algumas crianças e o porquê de se estudá-lo. Segundo o autor, existem alunos que não conseguem aprender, não conseguem acompanhar o professor, mas não podem ser rotulados ou pré-determinados ao “fracasso escolar”.

Sobre esta temática, este pesquisador diz

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000 P. 16)

A noção de relação com o saber, abordada por Charlot oferece uma perspectiva interessante de análise sobre a problemática da dificuldade de aprendizagem, sugerindo que “Uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber – mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume” (CHARLOT, 2001, p.23).

Quanto ao estudo desta noção, afirma existir a possibilidade de colocar a questão em perspectivas diferentes que “[...] podem entrar em debate, ou mesmo em contradição sobre um ou outro ponto, [...] mas no fundo, os questionamentos, os modos de entrada, os conceitos e os métodos se cruzam mais do que se chocam” (idem, p. 19).

Ainda segundo este autor, a questão da relação com o saber tem sido estudada como foi dito em perspectivas diferentes: a Psicologia, sob um ponto de vista psicanalítico, estuda a relação entre o desejo e o saber; a Sociologia tenta “compreender como se constrói uma relação com o saber que ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem” (idem, p. 16); na perspectiva da Didática, a relação com o saber pode ser colocada “indagando-se sobre as condições de transmissão de um saber” (idem, p. 16); uma outra, a antropológica, “permite fundar, e situar umas em relação às outras, as bases de apoio teórico que acabam de ser apresentadas de forma justaposta [...] ela também permite organizar o campo problemático da noção (idem, p. 24).

Segundo o autor referendado, a noção da relação com o saber “permite abordar problemas diversos, de amplitude variável, presentes em campos disciplinares distintos” (CHARLOT, 2001, p. 18). E avançando neste sentido, aponta para aquilo que considera serem os pontos de apoio fundamentais de uma abordagem pautada na relação com o saber.

1. Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber [...]
2. Aquele que assim se mobiliza é um sujeito, isto é, um ser portador de desejos (e levado pelo desejo) e envolvido em relações sociais [...] uma abordagem em termos de relação com o saber recusa-se a separar o sujeito-desejo e o sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização.

3. A problemática da relação com o saber estabelece uma dialética ente interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia.
4. Entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.
5. Assim definida, a problemática da relação com o saber implica certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos. (CHARLOT, 2001, p. 19-24)

Nesta perspectiva, o estudo de questões referentes à criança com dificuldade de aprendizagem, deve ser encarado a partir de sua relação com o saber escolar, sua motivação interna e externa para o aprender, não esquecendo que o mesmo está inserido em um contexto sócio-cultural que interfere na sua compreensão sobre o mundo.

Nos dias atuais alguns autores abordam esta temática demonstrando a preocupação em justificar, explicar e apontar soluções para o problema. Mas, o próprio Charlot (2005), afirma que o tema fracasso escolar é hoje muito discutido, porém pouco analisado. E considerando a dificuldade de aprendizagem, pode-se afirmar também que muitas lacunas ainda persistem apesar dos estudos realizados nas últimas décadas.

Na tentativa de incursionar neste contexto de reflexão, e pactuando com a ideia da persistência do problema, acrescentando a possibilidade de seu agravamento pelo projeto da educação inclusiva, esta proposta de investigação traz para o debate, a situação vivenciada pela criança com dificuldade de aprendizagem, que no contexto da inclusão escolar é caracterizada como possuidora de deficiência intelectual, mesmo não apresentando um diagnóstico especializado que determine a existência de uma deficiência física, sensorial ou mental. Para tal, parte-se da seguinte problemática: Como se caracteriza o comportamento, nas dimensões cognitiva e afetiva³, da criança diagnosticada pelo professor como possuidora de dificuldade de aprendizagem, no contexto da inclusão escolar.

A Inclusão Escolar, foi escolhida como categoria de trabalho, tendo em vista que os alunos investigados estão inseridos no contexto das Políticas Públicas Nacionais e Internacionais, direcionadas ao atendimento educacional especializado a crianças com necessidades educacionais especiais, as quais estão pautadas em princípios que pretendem assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo,

³ Dimensão cognitiva e afetiva são neste trabalho, entendidas na perspectiva vygotskyana, que concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza (REGO, 2009 p. 120-121). São funções psicológicas construídas ao longo da história do indivíduo, por meio de um processo dialético de interação com o seu meio físico e social permeado por elementos mediadores, que ampliam as possibilidades para a apropriação da cultura elaborada e aperfeiçoada pela humanidade.

como os que estão expressos na Declaração de Salamanca

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6)

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, reafirma a concepção expressa na Declaração de Salamanca, pontuando que “o conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas” (MEC/SEE, 2001, p. 6), reconhecendo que

Operacionalizar a inclusão escolar de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. (MEC/SEE, 2001, p. 27)

Como já foi dito, as crianças escolhidas como sujeitos desta investigação se enquadram, na perspectiva da escola, neste contexto. Portanto, esta investigação aborda a problemática de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto da inclusão escolar e tem como fundamentação os aportes teóricos de Vygotsky e Charlot, cujas proposições serão abordadas mais adiante.

A busca pela compreensão teórica do problema, a constatação de que após décadas de debate sobre a criança que não aprende, ainda permanecem lacunas que precisam ser preenchidas, aliada a uma prática profissional constantemente voltada ao trabalho com crianças consideradas incapazes de aprender, agora confrontada pelo novo cenário gerado pelas mudanças na atual política educacional brasileira, marcada pelo slogan da “Inclusão Escolar”, bem como a consciência da permanência do problema no interior da escola, determinou o recorte para este trabalho de investigação sobre a dificuldade de aprendizagem

no contexto da inclusão escolar.

Percurso Metodológico

Para a realização desta pesquisa, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, pelo fato de considerá-la mais adequada para o tipo de investigação que se pretendeu fazer, visto que, a presença no campo a ser investigado seria necessária para o contato direto com o objeto de estudo. Foram realizadas observações do comportamento cognitivo e afetivo da criança com dificuldade de aprendizagem, com uso de instrumentos de avaliação, para a partir daí realizar as interpretações mais aprofundadas do fenômeno.

A abordagem qualitativa possui características pertinentes ao que se pretendeu investigar e para compreendê-las, buscou-se fundamentação em Lüdke e André (1986, p. 12 a 13) que as apresentam com base em Bogdan e Biklen

o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De acordo com a proposta de investigação, acredita-se que a caracterização do comportamento da criança, nas dimensões cognitiva e afetiva, seria melhor realizada no ambiente natural, a escola, mais especificamente nos ambientes em que a criança se relacionava com o objeto de aprendizagem, seus colegas e professores.

Os dados foram coletados valorizando a predominância descritiva das situações de enfrentamento, pela criança, de sua dificuldade de aprendizagem, buscando compreender como o problema se manifesta no ambiente de sala de aula, no desempenho da criança para acompanhar as atividades propostas pelo professor, sua relação com os colegas e com sua própria dificuldade de aprendizagem.

Como procedimento metodológico optou-se pela revisão de literatura e a pesquisa de campo. A revisão de literatura fez-se necessária neste trabalho para o levantamento da produção acadêmica referente à temática em questão, com o intuito de atualizar as informações sobre o que já foi produzido sobre dificuldade de aprendizagem na última década, bem como realizar estudos teóricos que permitissem situar historicamente o problema

e fazer a análise dos dados coletados durante a pesquisa.

Moreira (2004), no texto sob o título “Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção”, em que caracterizava este tipo de procedimento metodológico, se utilizou de uma definição proposta por Noronha e Ferreira (2000) sobre a revisão de literatura, apresentado esta estratégia como uma maneira de reunir para efeito de discussão, os textos produzidos em uma determinada área de estudo, em um determinado espaço de tempo, afirmando que o conteúdo levantado através desta revisão, pode se transformar em um trabalho de pesquisa já completo. A definição dada a este procedimento pelos autores mencionados, foi direcionadora dos estudos bibliográficos realizados no percurso desta investigação. Nas palavras de Noronha e Ferreira (2000, p. 191), a revisão de literatura esta relacionada a

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. (id.)

Buscando identificar a produção bibliográfica existente no meio acadêmico sobre o tema dificuldade de aprendizagem, realizou-se um levantamento das produções, em nível de mestrado e doutorado, publicadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre o ano de 2000 e 2009. Escolheu-se esta fonte pelo seu papel reconhecido na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, com abrangência a todos os estados brasileiros. Chegou-se a um quantitativo de trezentos e cinquenta e nove (359) trabalhos, sendo cinquenta e cinco (55) em nível de doutorado e trezentos e quatro (304) de mestrado. Este trabalho de revisão serviu como fundamento para direcionar as interpretações e análises sobre o objeto escolhido. Com tal procedimento acredita-se dar continuidade ao debate sobre a temática, apresentado dados relevantes para a compreensão da problemática em questão.

Também foram consultados livros e periódicos científicos que abordavam o tema com o intuito de identificar a linha teórica que este trabalho se insere, definir os autores que fundamentariam a pesquisa, bem como contextualizar o tema na área do conhecimento em que ele se encontra.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de dois procedimentos, um com a finalidade de realizar uma etnografia da escola e outro com a finalidade de promover uma

avaliação pedagógica da criança.

1. Para a etnografia foram utilizados: a) A análise de documentos, caracterizada por Oliveira (2007, p.69) como a busca por “informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), os Pareceres e Diretrizes direcionadas à Inclusão Escolar, que ofereceram dados sobre a dinâmica de organização da escola com relação à criança com dificuldade de aprendizagem foram os documentos analisados.

b) A observação, por se caracterizar como um instrumento que facilita a melhor compreensão e interpretação do fenômeno

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2007 p.12)

Partindo da perspectiva apontada pela autora citada, observou-se a criança em seu ambiente natural, tentando visualizar suas experiências com relação às atividades escolares, na tentativa de compreendê-las dentro de um contexto mais amplo, visando caracterizar seu comportamento nas dimensões cognitiva e afetiva.

2. Com a finalidade de selecionar dados para a caracterização do comportamento, nas dimensões cognitiva e afetiva, do aluno com dificuldade de aprendizagem, realizou-se: a) Entrevista direcionada, com o intuito de descobrir como a criança lidava com a dificuldade de aprendizagem, optando-se por questões dirigidas, considerando que, com a observação da criança nos ambientes de aprendizagem (sala de aula, recreio, oficinas), se teria a oportunidade de coletar outras informações de forma mais informal e não direcionada.

b) Uma avaliação das condições de aprendizagem do aluno, utilizando como instrumento, o modelo de avaliação pedagógica elaborado por Tiballi (1988).

O campo desta investigação foi uma escola pública estadual, localizada na cidade de Iporá/Goiás. Nela foram escolhidos os sujeitos investigados, alunos de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não selecionados pela pesquisadora, mas indicados pelo professor e o

coordenador da escola campo, como apresentando dificuldades de aprendizagem, portanto classificados como possuidores de deficiência intelectual por não conseguirem acompanhar o professor em suas atividades escolares.

Os resultados deste trabalho de investigação estão organizados em quatro capítulos: O primeiro, dedicado a explicação teórica das categorias de análise escolhidas como recorte a partir do qual o material coletado durante a investigação foi analisado - aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, cognição e afetividade, e da categoria de trabalho - Inclusão Escolar.

No segundo capítulo, estão registrados os dados da análise de tipo etnográfica feita sobre a instituição escolar, por meio da qual buscou-se informações sobre a sua organização física e metodológica, os profissionais que ali trabalhavam, os projetos e programas do Governo de Estado que foram incorporados à prática diária da escola, tais como: o Projeto Aprendizagem, o Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, buscando compreender como os mesmos interferiram no contexto desta instituição.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresenta-se o "diagnóstico" da escola com relação às crianças com dificuldade de aprendizagem, pontuando algumas das características delineadas a partir da leitura dos pareceres elaborados pelos professores, sobre a condição de aprendizagem dos alunos que participaram desta pesquisa.

O quarto capítulo, elaborado a partir do cotejamento dos dados levantados, apresenta a caracterização do comportamento da criança com dificuldade de aprendizagem, nas dimensões cognitiva e afetiva.

Por último, as considerações finais, numa tentativa de síntese dos resultados obtidos a partir da análise dos dados mediada pelos aportes teóricos escolhidos para esta investigação.

CAPÍTULO I

EXPLICAÇÃO TEÓRICA DAS CATEGORIAS E DELINEAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO

Considerando o problema central desta pesquisa que é descobrir “como se caracteriza o comportamento, nas dimensões cognitiva e afetiva, da criança diagnosticada pelo professor como possuidora de dificuldade de aprendizagem, no contexto da Inclusão Escolar”, surgiu a necessidade de uma reflexão sobre as categorias de análise escolhidas a priori, como recorte a partir do qual o material coletado durante a investigação foi analisado - aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, cognição e afetividade, e a categoria de trabalho - Inclusão Escolar. A finalidade foi criar bases teóricas para melhor compreender os resultados emergentes da pesquisa empírica, de forma a tecer uma rede de sustentação para a reflexão das questões que daí emergiram.

1.1. Apresentação das categorias de análise

1.1.1. Aprendizagem

Vygotsky, cujo interesse central versava sobre a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural e a perspectiva de Bernard Charlot sobre a relação com o saber deram embasamento para a compreensão desta categoria de análise.

Para estes dois teóricos a aprendizagem é um processo dinâmico e inacabado que se dá desde o nascimento, quando o sujeito estabelece seu primeiro contato com um mundo já

estruturado social e culturalmente, e envolve uma relação de troca interativa através da qual se transforma e transforma o meio. Ressalta-se que apesar de ambos compartilharem esta ideia, estão em lugares teóricos diferentes, visto que Charlot buscou explicar as histórias de sucesso e de fracasso escolar de crianças de periferia, trabalhando com o conceito da relação com o saber, e a um sujeito que na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, se mostra atuante, falante e desejante. Vygotsky, considerado um teórico interdisciplinar, dedicou seus estudos a várias áreas do conhecimento, cabendo aqui ressaltar sua contribuição importantíssima para a compreensão do sujeito que aprende, e seus estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem. As citações a seguir demonstram destes autores sobre a relação do sujeito com o mundo e a aprendizagem.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 2007, p. 19-20)

A partir de uma perspectiva diferente de análise, Charlot também expressou sua opinião sobre o processo de construção de aprendizagem pelo sujeito, enfatizando que há de se levar em consideração neste processo, um sujeito que se relaciona com o mundo, com os outros, e consigo mesmo, construindo-se em uma história articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana, preso a uma dinâmica do desejo, atuante e falante.

A cria do homem nasce inacabada, imperfeita (...). Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído. Como isso é possível? Porque essa cria nasce em um mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais ou outros seres humanos). Dizendo de outra forma, o caráter humano, a humanidade, não está lá em cada indivíduo que nasce, ela é exterior a esse indivíduo [...]. O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. A cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo. (CHARLOT, 2000, P. 56-57)

Por meio da concepção de Vygotsky, embasada na ideia marxista de práxis humana / atividade, obteve-se um quadro teórico-epistemológico sobre as formas práticas de desenvolvimento humano, traduzido na ideia de que é na interação ativa com o meio que o

homem se constrói como um ser histórico e cultural. Os aportes da teoria histórico-cultural fornecem alguns princípios que são fundamentais para o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem (REGO, 2009): Primeiro, as características tipicamente humanas são resultado da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural; segundo, as funções psíquicas têm origem na relação do sujeito com o meio social e cultural, ou seja, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações; terceiro, diz respeito à base biológica das funções psíquicas, pontuando o papel central do cérebro na atividade mental; quarto, a relação do sujeito com o seu meio se dá através da mediação, um processo através do qual a cultura é internalizada com a ajuda de instrumentos e signos historicamente construídos para a realização da atividade humana; e quinto, afirmação de que a origem das atividades psicológicas deve ser procurada nas relações sociais do sujeito com o meio externo.

Na perspectiva de Vygotsky (2010), o sujeito se constrói numa relação de interação mediada com sua realidade social e cultural, trazendo para esta relação um aparato biológico que por si só não é suficiente para que se obtenha a aprendizagem, depende das interferências do meio, por meio do processo de aprendizagem, para o seu desenvolvimento. Esta mediação se dá pelo uso de instrumentos (elementos externos ao sujeito), cuja função é provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza, e pelo uso de signos (instrumentos psicológicos), cuja função é controlar as ações psicológicas do sujeito e de outras pessoas. Neste processo, o sujeito vai produzindo significados e criando cultura e transformando a realidade.

O que significa dizer que as ações do sujeito são historicamente construídas numa interação ativa de troca com meio social no qual esta inserido, o sujeito interioriza e se apropria de sua realidade sócio-cultural, transformando-se e transformando o meio. É nesta interação ativa, mediada pelo outro, que as funções psicológicas se desenvolvem e constituem o processo de cognição.

O desenvolvimento das funções psíquicas se encontra, portanto enraizado na vida social e cultural, num movimento que ao mesmo tempo em que as funções psicológicas são moldadas pela cultura, esta lhe fornece material simbólico necessário para a compreensão da realidade. Vygotsky (2010), chama isto de apropriação das formas subjetivas da realidade, ou seja, o sujeito se apropria dos dados da realidade interpretando-a, ordenando-a, ao mesmo

tempo que transforma a si próprio tornando-se um ser único capaz de produzir significados e sentidos para o mundo que o cerca.

Pode-se extrair a partir daí que as funções psicológicas surgem no decorrer do desenvolvimento do sujeito, primeiro como uma atividade coletiva, para em seguida se transformar em uma atividade individual.

Para solidificar esta ideia da natureza cultural do desenvolvimento humano, Vygotsky deu ênfase a vários aspectos fundamentais para este processo, entre eles: ao domínio do sistema complexo de signos, os quais, constituintes da cultura, se dirigem ao controle das ações psicológicas; à linguagem, construída historicamente, por seu caráter essencial para a formação do pensamento, como o primeiro aparato de contato do sujeito com o seu meio, e por meio de sua função comunicativa possibilita a interação social e a passagem das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores; e, ao pensamento generalizante, outra função básica da linguagem que, simplifica e generaliza a experiência, estabelecendo uma ordenação do mundo real em categorias conceituais, cujos significados são compartilhados com outras pessoas, tornando a linguagem um instrumento do pensamento.

Por meio da linguagem o adulto intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento, permitindo que esta vá paulatinamente tomando consciência do mundo que a rodeia.

A consciência (VYGOTSKY, 2010), que envolve os modos de pensar, agir e sentir do sujeito não é inata, mas sim um resultado das ações realizadas pelo sujeito ao longo de sua história, portanto elaborada a partir de uma dimensão social, na interação com o outro num movimento de construção e apropriação de signos e significados que ajudam o sujeito a captar e se apropriar da realidade dada. Mas, este processo de apropriação da realidade não se dá de maneira imediata e sim por meio de uma relação dialética entre o sujeito e a seu meio.

Segundo Vygotsky (2010), o aprender, tomar consciência das coisas, é tido não como inato do ser humano, mas como resultado das ações do sujeito ao longo do processo de sua existência, a partir de uma interatividade com a cultura, vai se produzindo como sujeito ao mesmo tempo social e individual.

No processo de aquisição de aprendizagem, o sujeito se utiliza de artefatos culturais, como a linguagem, para se apropriar de forma ativa, de uma realidade já posta, compartilhando significados sociais e sentidos dentro de seu cotidiano e intensificando seu

processo de humanização. A cultura então, tem um papel fundamental na formação do sujeito, visto que molda o seu psicológico, podendo-se afirmar que a consciência humana é produto (ativo) da sua história social. O que pode ser compreendido através das palavras de Rego (2009) quando pontua o seguinte

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 2009, p. 41-42)

O sujeito interativo aprende nas relações intra e interpessoais, nas trocas com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*, que ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, etc, e caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens.

Neste ponto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁴, ajuda na compreensão desta relação, pois trata-se de uma ideia sobre um espaço de atuação dos adultos na vida da criança, no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Este espaço é representado por aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho (Zona Desenvolvimento Real) e aquilo que ele consegue realizar com a ajuda do outro (Zona de Desenvolvimento Potencial).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos do desenvolvimento”. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

A zona de desenvolvimento proximal, mostra o potencial de aprendizagem de um sujeito, e, é nela que ocorre o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ela se encontra

⁴ Sobre este termo é importante ressaltar que existem algumas discussões, que pontuam sobre a necessidade de se atentar para a banalização de sua tradução do russo para o português. Sugere-se, para aprofundamento sobre este assunto, a leitura de PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional.** Brasília: Universidade de Brasília. 2010. Tese de doutorado. Neste trabalho, a autora procura demonstrar, como certos equívocos na tradução podem adular os conceitos da teoria de Vygotsky, distorcendo seriamente suas ideias.

sempre em mudança, pois as pessoas estão sempre em movimento e em decorrência deste fato, a interação com o outro passa a exercer papel essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas, para a aprendizagem e o desenvolvimento. Por meio da relação dialética com o seu meio o sujeito aprende e se desenvolve.

Aprendizagem, do ponto de vista da teoria vygotskyana, é explicada como um processo caracterizado por saltos qualitativos de um nível de desenvolvimento a outro, movimento que a criança realiza de forma ativa e interativa com o seu meio. Dito de outra forma, a criança aprende quando ela, através da mediação de outra pessoa consegue, de maneira autônoma, realizar uma atividade que antes não conseguia realizar sozinha. Então, a aprendizagem é algo decorrente da atividade do sujeito na sua interação com a sua realidade sócio-cultural, sendo que, quanto mais ela aprende, mais ela se desenvolve.

A relação do sujeito com o conhecimento, objeto de aprendizagem, pode acontecer de duas maneiras, de maneira espontânea ou de maneira formal. Para explicar esse processo, Vygotsky (2007) apresentou a ideia sobre formação de conceitos, uma operação complexa desencadeada pela busca do sujeito por solução para algum problema. Este autor distingue o conhecimento adquirido por meio da experiência prática e da observação, o que se chamou de conceitos cotidianos, do conhecimento adquirido por meio formal sistematizado, nomeados conceitos científicos. Os primeiros têm origem na experiência pessoal do sujeito, na sua relação direta com os objetos concretos, e os segundos são fruto de uma experiência adquirida, principalmente em sala de aula, através de um conhecimento formal a respeito de coisas que o sujeito não pode observar ou vivenciar.

Seja a aquisição do conhecimento dado de forma espontânea, por meio da experiência direta do sujeito com o seu meio, seja por meio formal, há que se considerar que o contexto histórico e social exerce uma influência na aprendizagem e no desenvolvimento humano. A aprendizagem portanto, na perspectiva vygotskyana é o resultado da história de cada sujeito e das relações que ele estabelece com o conhecimento ao longo de sua vida.

Ampliando esta mesma perspectiva, Charlot utiliza a noção de relação com o saber, uma abordagem interdisciplinar, para compreender a disponibilidade para o aprender, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, afirmando que o sujeito se transforma em humano por apropriação do humano já presente no mundo onde ele chega.

Para Charlot (2005), o nascimento coloca o indivíduo numa situação de obrigação de aprender, o que não significa apenas adquirir saberes no sentido escolar e intelectual, mas uma

apropriação e confrontação com saberes de um mundo que já está posto. É através da aprendizagem que o homem se assume como humano, se torna um ser social, um ser único e integrante de uma comunidade, em outras palavras, se humaniza (torna-se homem), se singulariza (torna-se único) e se socializa (integra-se ao seu grupo social). O sentido da aprendizagem está em correspondência com a necessidade de se apropriar de uma cultura, de um mundo que já está aí estruturado, e em seguida utilizar-se deste conhecimento, para criar formas de atuação diante da realidade, que permitam mudanças, tanto internas como externas, no comportamento do sujeito. Charlot enfatiza o papel da aprendizagem na vida do sujeito com as seguintes palavras

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros , (CHARLOT, 2000, p. 53).

Aprender é portanto, a apropriação pelo sujeito (humano, singular e social) de um mundo preexistente, a partir de um movimento de trocas entre o sujeito e sua realidade imediata, desencadeador de três processos: de hominização (tornar-se homem), singularização (tornar-se exemplar único) e socialização (tornar-se membro de uma comunidade). Nesse ir-e-vir da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, toma forma o desejo e o sentido do aprender.

Há, então, que se considerar neste processo alguns aspectos fundamentais: a mobilização do sujeito para aprender e as condições e formas em que esta acontece; o sujeito que se mobiliza é um ser humano portador de desejos e está envolvido em relações sociais. “Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje numa atividade intelectual e se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p. 54). Para que ele se mobilize, duas condições são necessárias: que a situação de aprendizagem tenha sentido, que possa responder a um desejo e produzir prazer; que a mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz. Mobilizar, neste contexto, implica uma atividade intelectual, um movimento na busca de objetivos, fazer uso de si próprio como recurso para realizar uma atividade (ação) carregada de sentido, de uma inteligibilidade sobre alguma coisa que diga algo sobre o mundo e que se possa trocar com os

outros.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

Isto remete a outro aspecto importante da visão de Charlot sobre a aprendizagem, que é o fato de esta se articular com o saber numa relação dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. O que significa dizer que a aprendizagem não é responsabilidade apenas daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. Existe uma conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito. O que determina a ligação entre interioridade e exterioridade, entre eficácia e sentido, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo, um mundo compartilhado com outras pessoas.

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim. (CHARLOT, 2001, p. 20)

Assim, “[...] a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.” (CHARLOT, 2000, p. 60). O entendimento sobre o processo de aprendizagem deve ser buscado nas formas como o sujeito se mobiliza para aprender e nas formas como se apropria do mundo, comunica-se com outros seres, partilha o mundo, sem deixar de considerar os problemas referentes à posição da instituição ao ensinar, nas práticas dos professores, das políticas públicas, tudo isto inserido numa organização social.

Considera-se então seguindo os pontos de vista dos autores mencionados acima, que a aprendizagem é um processo de apropriação do mundo pelo sujeito, não de uma maneira mecânica, mas de uma forma dinâmica, que implica a construção de um homem singular (por que é único) e socializado (por que está inserido em uma cultura já estruturada), que participa da construção deste mundo transformando-se e transformando-o.

Charlot (2000, p. 65) afirma que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não seria humano.” Com essa assertiva, abre caminho para a compreensão da experiência

vivenciada pelo aluno com dificuldade de aprendizagem.

1.1.2. Dificuldade de Aprendizagem

Se aprendizagem é um ato de apropriação, internalização e construção de formas prática e relacionais de interpretação, de uso, manutenção e/ou transformação do contexto social e cultural pré-existente, a partir do qual o sujeito adquire novos saberes e constrói competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais, que lhe possibilitam interpretar e organizar a realidade, transformando-se e transformando o meio, então, a dificuldade de aprendizagem pode ser concebida como algo inerente a este processo, vista como o oposto da aprendizagem.

Os problemas com a dificuldade de aprendizagem, podem ocorrer em qualquer momento do desenvolvimento. Fato comprovado quando se analisa que o ato de aprender envolve uma mobilização interna e externa do sujeito no sentido de se apropriar de uma realidade que já existe e que portanto, o obriga a aprender, sendo que neste processo podem haver certas barreiras a serem transpostas, exigindo uma atividade intelectual do sujeito, que caso não seja acionada acarretará no insucesso na resolução de problemas referentes a esta nova aprendizagem.

Por isto Vygotsky enfatiza a importância da mediação com o outro, e Charlot diz que não há aprender senão numa certa relação com o saber, com o outro e consigo mesmo. Portanto, o aprender e o não aprender são inerentes ao ser humano. Tanto o primeiro autor citado, quanto o segundo, enfatiza a importância de se questionar sobre o que acontece quando o não - aprender interfere na dinâmica de apropriação da realidade pelo sujeito, prejudicando seu desenvolvimento intelectual e social.

Charlot, com o objetivo de obter dados que levassem à compreensão do porquê alguns alunos não conseguem obter sucesso na escola, chegou, como já foi pontuado anteriormente, à conclusão bem sugestiva de que o “fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso escolar, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Então, estudar ou compreender sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno demanda a compreensão de sua história escolar, a sua atividade e conduta diante do conteúdo escolar e seu discurso diante desta sua condição de não aprender. Nesta perspectiva, o autor sinaliza para a necessidade de se analisar a

dificuldade de aprendizagem de uma criança na singularidade de sua relação com o saber escolar, sem perder de vista que este processo se dá em um contexto histórico-cultural, em que a criança interage dialeticamente com sua realidade social.

Portanto ao propor uma ampliação desta compreensão para um contexto sócio-cultural, no qual o sujeito se insere, revela a necessidade de entendimento sobre os aspectos históricos e sociais que configuram a dificuldade de aprendizagem. Tiballi (1998) ao fazer a reconstrução histórica sobre o conceito de fracasso escolar de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, sinaliza para a possibilidade desta questão estar ligada paralelamente ao desenvolvimento da sociedade, da compreensão sobre o papel da escola na construção dessa sociedade. Mais especificamente, a partir dos séculos XIX e XX, a necessidade de uma escola obrigatória para todos e não só para os filhos dos mais privilegiados economicamente, impulsionou um movimento de abertura que possibilitou não só o aumento das taxas de escolarização, mas também a ampliação de exigências com relação à escola e implicitamente uma gama de aspectos perversos de transferência para a escola de explicações sobre as crises ou fracassos econômicos e sociais.

A partir destas considerações, entende-se esta categoria de análise, dificuldade de aprendizagem, seguindo orientações do próprio Charlot (2000), como um processo que envolve um sujeito imbricado nas três dimensões que configuram a relação com o saber: a social, pois “aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 67); a de identidade, visto que é por meio da aprendizagem que o sujeito assume sua condição de humano, a partir da apropriação de práticas e formas relacionais humanas, a questionar sobre o sentido da vida tanto no âmbito individual quanto no coletivo; e a epistêmica, referente ao sujeito que está em atividade, à busca do saber, mobilizado intelectualmente e “desejante” no sentido de adquirir um saber específico, relacionado à um conteúdo científico.

Uma análise sobre a temática das dificuldades de aprendizagem, coerente com esta perspectiva, requer a compreensão do aluno como um sujeito que se constitui como tal, na interação com o seu meio histórico-cultural, a partir da qual ele opera e elabora conceitos.

Intentando-se analisar esta problemática sob o ponto de vista pedagógico, partiu-se aqui, do entendimento da dificuldade de aprendizagem como o reflexo de uma situação vivenciada pelo aluno na sua relação com o saber escolar, caracterizada pelo baixo

rendimento se comparado ao desempenho dos outros alunos. Pretendeu-se refletir sobre este tema, desvinculando-o da tendência habitual de se nomear a dificuldade de aprendizagem como uma “deficiência” ou mesmo uma “anormalidade” no sentido pejorativo do termo, que acaba profetizando o fracasso inevitável do aluno no contexto escolar.

Vygotsky ao abordar o conceito de comportamento anormal ofereceu uma porta de entrada para esta reflexão, quando afirmou que

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal. (VYGOTSKY, 2010, p. 379).

A ideia, estabelecida de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma, levou a uma idealização de que a pessoa que não consegue atingir às expectativas da escola em termos de um padrão de aprendizagem estabelecido, é possuidora de dificuldade de aprendizagem e portanto, encontra-se fora do padrão, merecendo um tratamento específico, muitas vezes de encaminhamento a profissionais da área médica. Entretanto sabe-se que qualquer indivíduo em seu processo de construção intelectual, passa vez ou outra por alguma dificuldade ao tentar se apropriar de conceitos, tanto no âmbito das aquisições de conhecimentos espontâneos, referente à sua realidade imediata, quanto da aquisição de conhecimentos científicos, referentes à realidade escolar.

Vygotsky (2010, 2007) considerou que a aprendizagem é uma possibilidade humana, sendo a dificuldade em aprender um processo diferente de aquisição dos conhecimentos e não uma incapacidade, ou impossibilidade. Seu estudo sobre defectologia introduziu uma nova maneira de compreender a criança que apresenta uma forma diferenciada de aprendizagem.

Sua tese é de que uma criança que apresenta um “defeito”, não pode ser vista como menos capaz, mas como uma pessoa que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente, que está mais relacionado à mediação do contexto sócio-cultural do que com os aspectos biológicos. Portanto, a necessidade de comparação por meio de um padrão de normalidade, não se justifica, uma vez que o processo de aprendizagem não é linear, nem

igual para todas as pessoas, visto que cada sujeito experiencia e dá sentido à vida de uma maneira singular.

Charlot (2000, p. 60), explica essa relação singular do sujeito com o aprender afirmando que “não é tão fácil assim, porém, desvelar esse feixe de vínculos que une o sujeito, de múltiplas maneiras, com o mundo e com os outros. E ampliando este pensamento, sugere o estudo da relação que o sujeito estabelece com o saber escolar, com os outros e consigo mesmo, para o entendimento de sua situação na escola. Interpretando dessa maneira, mais do que enfatizar a dificuldade como um problema, é preciso descobrir se o aluno tem a possibilidade de ter uma atividade intelectual ou não.

Acredita-se que, na maioria das vezes que a criança é caracterizada com um rótulo, em função da sua dinâmica de aprender, como deficiência intelectual por exemplo, o que ocorre na verdade, é uma total impossibilidade de se explicar exatamente por que ela não consegue acompanhar os colegas e o professor no decorrer do processo ensino-aprendizagem. E como afirma Cardinalli (2006)

“ [...] muitas vezes, a dificuldade não está no estudante ou numa falha do seu sistema cognitivo para receber uma informação nova, mas sim no despreparo do sistema de ensino em lidar com as diferenças e particularidades, em compreender o indivíduo de maneira mais ampla e na insistência em tratar a aprendizagem como uma mera transmissão de conteúdos.” (CARDINALLI, 2006, p. 25).

Pode-se extrair daí que, nem sempre a dificuldade de aprendizagem é resultante de uma falha de um aspecto biológico da criança. A aprendizagem se constitui, como já foi dito, nas relações culturais e históricas estabelecidas de forma dialética entre o biológico e o social, por isso, a criança em situação de dificuldade de aprendizagem, precisa ter o seu processo de aprendizagem investigado. Então, para a compreensão do por que uma criança não aprende na escola, é necessário conhecer os aspectos subjetivos envolvidos no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.

1.1.3. Cognição e Afetividade

Estas duas categorias são tratadas nesta pesquisa de forma conjunta. As pesquisas elaboradas ao longo do tempo com referência à relação entre cognição e afetividade, apontam para o caráter complexo e controvertido que envolve esses dois aspectos, a ponto de muitos pesquisadores preferirem tratá-las separadamente. Optou-se por essa dinâmica pelo motivo de

compreender que ambas estão presentes em toda atividade humana, e pela crença particular, apesar de algumas pesquisas apontarem o contrário, de que a dicotomia afetividade-cognição esteja superada. Principalmente depois da abordagem histórico-cultural, que tem em Vygotsky seu maior expoente, e sua teoria de que o homem deve ser entendido em sua totalidade, ou seja, como um ser biológico, social, afetivo, cognitivo.

É necessário neste momento justificar a escolha dos pressupostos teórico-metodológicos de Vygotsky para analisar as duas categorias, apesar do reconhecimento de que a leitura de outros autores, como Wallon, também ofereçam subsídios para esta compreensão. Trata-se de uma escolha acadêmica, movida pela constatação da insistência deste teórico em compreender os aspectos cognitivos e afetivos de modo integrado.

Vygotsky (REGO, 2009) foi um dos teóricos que mais se empenhou na tentativa de superar a tendência da Psicologia de sua época de contrapor e analisar separadamente o sentimento e a razão.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993, p. 25 apud OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 18).

Seguindo então esta perspectiva, serão apresentados os pontos de reflexão sobre estas duas dimensões do sujeito, que são categorias fundamentais para esta investigação sobre as características cognitivas e afetivas da criança que se encontra em situação de dificuldade de aprendizagem.

Considerando a abordagem de Vygotsky sobre a constituição social e histórica do ser humano, que se desenvolve num processo de internalização e apropriação da cultura, conclui-se que os componentes históricos e sociais influenciam não só o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também o desenvolvimento afetivo. Este autor destaca que os sentimentos, as emoções não surgem do nada, e estão carregados de sentidos, e se constituem a partir da relação dialética entre o ser singular, o social e a história que o constitui.

O processo evolutivo da dimensão afetiva ocorre nos moldes da evolução da dimensão cognitiva. No processo de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky aponta para um movimento em que das funções psicológicas elementares (estruturas orgânicas), emergem as funções psicológicas superiores (consciência, atenção e lembrança voluntária, memória, pensamento, etc), as quais representam para o sujeito a possibilidade de agir com autonomia sobre seu ambiente. Na evolução dos processos emocionais destaca a existência de sentimentos primitivos que vão se tornando cada vez mais sofisticados, e dizendo de outra forma Oliveira e Rego (2003) pontuam que quanto mais complexos os processos psíquicos, mais complexa se torna a vida emocional. E assim, como o pensamento, regula o comportamento, também o sentimento, as emoções são um “poderoso organizador do comportamento” (VYGOTSKY, 2010, p.137).

Vygotsky entende a emoção

como uma reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente. (2010, p. 136).

Pensando na relação que o sujeito estabelece como o saber, mais especificamente o saber escolar, pode-se dizer que esta relação é permeada pelas emoções. O sentido dado ao conteúdo escolar evidencia uma visão específica sobre o conteúdo, o professor, a escola e sobre si mesmo, que pode ser positiva ou negativa, e os aspectos emocionais advindos dessa visão vão interferir no processo de aprendizagem.

Refletindo sobre a natureza psicológica das emoções e sua relação com o comportamento intelectual, o autor supracitado faz o seguinte questionamento: “O que a emoção introduz de novo no comportamento?” (VYGOTSKY, 2010, p. 135-136). Em resposta a esta questão, e reiterando ser o comportamento o resultado da interação entre organismo e meio, aponta três tipos de correlação: a) No primeiro, a superioridade do sujeito sobre o meio, nas respostas a suas exigências e na execução de tarefas, com possibilidade de resolução sem muitas dificuldades e tensões, permite uma adaptação de “nível excelente”. b) O segundo tipo de correlação se dá, quando o organismo perde a supremacia para o meio, quando a adaptação se dá com dificuldades e tensões, neste caso o comportamento se dará com perda de forças e energia e com mínimo efeito de adaptação. c) O terceiro, é aquele em que há o equilíbrio entre as duas partes, sem supremacia nem do organismo nem do meio. A

citação abaixo demonstra claramente como o autor percebe a influência das emoções sobre o comportamento do sujeito.

Na origem das emoções já podemos ver nas formas instintivas do comportamento uma espécie de resultado da avaliação que o próprio organismo faz da sua correlação com o meio. Todas as emoções relacionadas ao sentimento de força, satisfação, etc. os chamados sentimentos positivos, pertencem ao primeiro grupo. As emoções relacionadas ao sentimento de depressão, debilidade, sofrimento – os sentimentos negativos – pertencem ao segundo grupo, e só o terceiro caso será de indiferença emocional relativa no comportamento. (VYGOTSKY, 2010, p. 136).

Em outras palavras, as experiências do sujeito na sua relação com o saber suscitam sentimentos positivos ou negativos, dependendo do tipo de relação que estabelece com o meio, interferindo portanto na sua aprendizagem. Uma atividade intelectual demandada pela necessidade de apreensão de um conhecimento novo carrega os sentidos subjetivos que se articulam em torno desta atividade, de forma que o sucesso ou o fracasso em aprender, dependem também dessa inter-relação.

Charlot (2000) ao apresentar as dimensões epistêmica e de identidade da relação com o saber, também ofereceu material para entendimento da relação entre razão e afeto, afirmando que, compreender um conteúdo específico não é apenas apropriar-se de um saber, mas é também se sentir inteligente. O que está em jogo é o sentido que o sujeito dá à sua relação com o meio, com os outros e consigo mesmo e com o próprio saber.

Vygotsky destaca que o comportamento emocional é tão importante no processo de desenvolvimento psicológico quanto à inteligência e a vontade. “O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas.” (2010, p. 146). Portanto, não há como separar o afetivo do cognitivo.

O autor citado, não usou o termo “cognição” e sim “função mental” e “consciência”, para descrever o desenvolvimento intelectual do sujeito, que segundo ele se dá a partir do processo de internalização da cultura, mediada por instrumentos simbólicos, como a linguagem.

Por internalização, entende-se a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKY, 2007), é a base do salto qualitativo que diferencia o desenvolvimento humano do desenvolvimento animal. Por meio dela, as atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, são incorporadas e, o sujeito adquire a capacidade de expressar

e compartilhar com as outras pessoas de seu grupo social, seu entendimento sobre o mundo que o rodeia.

Para Vygotsky, o momento mais importante, no desenvolvimento intelectual da criança é o momento do surgimento da linguagem (fala), a qual tem uma função de intercâmbio entre o sujeito e sua cultura e, de organizadora do pensamento. A primeira função, permite ao sujeito estabelecer um elo de comunicação com as outras pessoas; a segunda, permite a organização do comportamento, fornecendo bases para a formação da consciência sobre as coisas.

O processo de formação da consciência no indivíduo é o mesmo do processo de internalização, caminha do plano social, das relações interpessoais, para o plano interno, das relações intrapessoais, não sendo portanto, um movimento que surge individualmente, mas que se realiza à medida que o sujeito se relaciona consigo do mesmo modo como se relaciona com as outras pessoas de seu grupo cultural.

A base para a compreensão da consciência, segundo o autor citado, deve ser buscada na relação entre pensamento e linguagem. Sendo que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 412), enquanto que aquele “não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” (VYGOTSKY, 2010, p. 409).

O desenvolvimento da linguagem se dá em três diferentes estágios segundo este autor:

a) a linguagem social, cuja função é denominar e comunicar;

b) a linguagem egocêntrica, é um fenômeno de transição das funções inter psíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para sua atividade individualizada. Nesta fase a criança fala consigo mesma enquanto está concentrada na resolução de algum problema é quando surge a função planejadora da fala, quando a linguagem começa a servir o intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado;

[...] a função da fala egocêntrica é semelhante da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança.” (VYGOTSKY, 1998, p. 166).

c) a fala interior, é o momento em que se começa “a pensar as palavras”, sem contudo precisar oralizá-las. Caracteriza-se por ser uma função em si própria, “[...] não é o

aspecto interior da fala exterior. [...] continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras.” (VYGOTSKY, 1998, p. 184).

A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. Só podemos entender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar depois de examinar o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais interiorizado do que a fala. (VYGOTSKY, 1998, p. 185).

Tanto a linguagem egocêntrica, quanto a interior, funcionam como potencializadoras da relação entre pensamento e linguagem.

Cabe dizer, que a proposição deste autor é de que, o pensamento não é o último estágio a ser analisado com relação à linguagem, um último estágio é apresentado por ele, a motivação do pensamento, representada pelos sentidos e significados elaborados no processo de constituição do desenvolvimento cognitivo do sujeito, que abrange os interesses, os afetos e as emoções.

Na construção de sentidos e significados a respeito do mundo que o rodeia, o sujeito lança mão tanto do seu intelecto, quanto das emoções, portanto reafirma-se que estas duas dimensões não podem ser analisadas separadamente, e nem podem ser desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Apresentação da Categoria de Trabalho

1.2.1. Inclusão Escolar

A organização do sistema de ensino para atender à demanda da Inclusão Escolar, parte de uma tendência, em defesa e promoção dos direitos humanos, alicerçada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidade, do direito de acesso aos bens histórico-culturais produzidos pela humanidade.

A análise da situação da escola sobre a questão da inclusão pode se iniciar pelo próprio significado desse processo. O verbo *incluir*, de acordo com Larrouse (1999), tem três sentidos (*abranger, inserir e implicar*) e a questão da inclusão na escola refere-se aos três sentidos referidos, pois: o sentido *abranger* significa *conter em si, alcançar*, refere-se à possibilidade de todas as crianças terem a oportunidade de participar (*associar-se pelo sentimento, pelo pensamento, socializar-se com*) das atividades do processo de aprendizagem, com sua maneira de ser, o que ainda não é o bastante. O sentido *implicar*, como sinônimo de *envolver*, supõe que a criança

esteja envolvida em boas atividades de aprendizagem, que se desenvolva, que seja atendida em suas necessidades e que possa colaborar para o crescimento do grupo. O processo de inclusão representa a possibilidade de avanço da escola, não podendo, porém, camuflar nas salas de aula ações de exclusão. (NAKAYAMA, 2007, p. 104).

O Paradigma da inclusão cresceu de forma significativa no cenário da educação brasileira nas últimas décadas, conquistando visibilidade e reconhecimento pela sociedade. O número de matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais (surdez, cegueira, deficiência física, deficiência mental, etc), na rede regular de ensino, atingiu um quantitativo nunca visto na história da educação brasileira. E independente das tensões e questionamentos em torno das políticas educacionais que direcionam as reformas do sistema de ensino, no sentido de adaptar a escola às exigências atuais e das várias lacunas que permanecem sem solução, a escola inclusiva parece estar na agenda reivindicativa daqueles que defendem a instituição escolar como instância de inclusão social.

Cabe, entretanto, como provocação, o questionamento feito por Tiballi (2003) “precisamos reinventar a escola para torná-la um espaço possível de escolarização para todos, segundo suas diferenças?” A própria autora oferece uma resposta: “Para que a escola cumpra sua função específica e insubstituível não precisamos de reinventá-la, basta permitir que as instituições educativas realizem a sua especificidade”. (2003, p. 207).

Nakayama complementa este pensamento dizendo que

Os princípios da escola inclusiva não precisariam ser definidos se a escola historicamente não tivesse sido criada para atender a apenas uma parte da população, não tivesse segregado a maioria ou mesmo não tivesse centrado seu trabalho numa suposta classe homogênea (2007, p. 100)

Pensando desta maneira, pode-se concluir que estar aberta a todas as crianças já é uma função inerente à escola, “se a compreendermos em seu sentido antropológico, como uma instituição criada com o fim específico de garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (LIMA, 2007, p. 17). Criar uma política de atendimento direcionado a um grupo específico de pessoas gera uma contradição que pode levar ao questionamento sobre se não há neste processo uma nova forma de excluir, incluindo.

Do ponto de vista teórico, o entendimento sobre o trabalho com a diversidade veiculado nos documentos oficiais sobre a Inclusão Escolar, perpassa pela concepção de que seja esta fruto de uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Na sua

constituição biológica e sócio-cultural, os seres humanos são diferentes entre si, a igualdade pregada diz respeito às oportunidades e não à homogeneidade.

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está, em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes. (GOMES, 2007, p. 22).

Os debates em torno do trabalho com a diversidade não representam um fato novo na história da educação, entretanto, o paradigma da inclusão tornou-se uma preocupação globalizada, de forma mais acirrada no final do Séc. XX, quando impulsionado pelas várias conferências realizadas mundialmente para discutir sobre esta temática, tornou-se palavra de ordem nos discursos a respeito de uma política educacional mais democrática, voltada para a igualdade de acesso e oportunidades.

A inclusão Escolar, uma das iniciativas tomadas para atender a esta demanda de respeito à diversidade, introduz no cenário das discussões e das práticas de organização do sistema de ensino, a reivindicação de assegurar a todos os alunos o acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidos na escola. É fruto de uma demanda desencadeada pelas discussões sobre direitos humanos, que configurou o cenário dos debates e reflexões alavancadas nas últimas décadas sobre o papel da educação no processo humanização da sociedade. Pauta-se em um discurso sobre a valorização da diversidade humana, se caracterizando como um movimento internacional para incluir todas as crianças na escola, não negando as diferenças.

De acordo com o Parecer nº. 17, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. E independente das conquistas legais que esta postura do governo brasileiro assumiu, é importante evidenciar que a inclusão escolar precisa ser debatida.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagógica e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34)

Todo esse movimento, internacional e nacional, “pintou uma tela muito ampla de alguns desafios fundamentais com os quais nos deparamos no processo de nos movermos em direção a sistemas educacionais inclusivos” (MITTLER, 2003, p. 36).

Rumo a esta reflexão, uma das inquietações geradoras deste trabalho diz respeito ao tratamento dado à criança com dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar. Esta questão é extremamente delicada, e está intimamente ligada à interpretação do que vem a ser o trabalho com a diversidade no interior da escola e da perspectiva de como lidar pedagogicamente com esta situação.

Um dos questionamentos que acompanham esta investigação sobre a caracterização do comportamento da criança com dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar, refere-se ao "diagnóstico" de deficiência intelectual. É conhecido, por meio das pesquisas que já foram realizadas neste âmbito, o risco que a questão da terminologia usada para caracterizar a condição da pessoa com referência ao outro pode imputar nas práticas a ela direcionada, tanto no contexto social como no contexto escolar, por carregar um sentido que historicamente significou ações de exclusão, segregação, levando a uma certa invisibilidade da pessoa diferente.

Segundo Sasaki (2004), a palavra deficiência é traduzida do termo inglês “disability” e “discapacidad” do espanhol e denota uma condição da pessoa resultante de um impedimento (“impairment”, em inglês, cuja tradução é: “impedimento” “limitação”, “perda” ou “anormalidade”) tanto na estrutura do corpo humano, como numa função (intelectual, por exemplo). O autor coloca que a palavra “deficiência” não pode ser confundida com “incapacidade”, cujo sentido “denota um estado negativo de funcionamento da pessoa em função do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. Exemplo, a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações complexas.

A preferência pelo uso do termo “deficiência intelectual”, ainda seguindo explicações do autor referendado acima, se dá com o intuito de distinguir entre deficiência intelectual e

“deficiência mental”, termos comumente utilizados com a mesma conotação, mas que não significam a mesma coisa. De qualquer forma, a pesquisa aqui relatada, leva à constatação de que ainda se presencia no interior da escola uma tendência a considerar o aluno em situação de dificuldade de aprendizagem como um aluno deficiente, no sentido histórico de “doente”.

Sobre o termo *deficiência intelectual*, PAN (2008) faz um alerta com relação à produção de sentidos historicamente construídos em torno da pessoa diagnosticada como deficiente intelectual e os efeitos destes sobre o modo como as pessoas passam a agir e pensar com relação a este sujeito. Segundo esta autora, existiram ao longo da história várias tentativas de se superar o sentido negativo de termos como este, sendo que na atualidade novas expressões tem sido utilizadas com o intuito de diminuir o caráter discriminatório ligado à nomeação dos “diferentes”, como é o caso da expressão necessidades educacionais especiais que é utilizada com o objetivo de amenizar as atitudes preconceituosas e atribuir um sentido positivo aos indivíduos denominados como deficientes. Para PAN, o que se pode concluir desse panorama é que “[...] os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à normalidade nas práticas sociais discursivas.” (id., 2008, p. 27).

É preciso compreender os sentidos encobertos na utilização dos termos que podem “[...] representar o esconderijo de velhas arapucas e maquiagem valores sociais contraditórios e encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão” (PAN, 2008, p. 28). Mais que isto é preciso reconhecer o risco existente quando o sentido atribuído à deficiência (incapaz, doente, etc) “ocupe o lugar da pessoa, objetivando-a, estigmatizando-a” (id., 2008, p. 32).

Mittler, discute sobre este assunto afirmando que, o uso de terminologias para caracterizar as pessoas menos capazes academicamente, “[...] pode ser considerado tão inaceitável quanto a linguagem sexista ou racista, que cria estereótipos baseados na ideia das características comuns vinculadas a um rótulo.” (MITTLER, 2003, p. 31).

Dito isto considera-se importante neste momento, apresentar uma visão geral da escola que serviu de campo para esta investigação, uma escola pública estadual que adotou como princípio político pedagógico as diretrizes direcionadas à inclusão escolar no Estado de Goiás.

CAPÍTULO II

UMA VISÃO ETNOGRÁFICA DA ESCOLA

2.1. Caracterização da Escola Campo: delineando o campo da investigação

Levando em consideração o objetivo deste trabalho, que é caracterizar o comportamento da criança em situação de dificuldade de aprendizagem, fez-se necessário contextualizar o ambiente em que este fenômeno acontece, a escola como promotora de aprendizagem. Esta relação foi caracterizada de forma simples por CHARLOT (2005, p.27) “a escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos que estão tentando aprendê-las”. Entretanto, apontou também para a necessidade de considerar que a instituição escolar, bem como os atores envolvidos no processo de aprendizagem, não estão localizados em um espaço isolado, mas sim inseridos num contexto mais amplo, historicamente construído e traz no seu interior contradições de ordem interna e externa.

Portanto, a compreensão dos mecanismos de estruturação do sistema escolar e da prática desenvolvida no interior da escola perpassa pela compreensão do contexto socioeconômico e cultural no qual esta inserida. Ramos apresentou um panorama deste contexto histórico que vem se concretizando, apresentando a opinião de que este trás

a marca do retrocesso da ideologia neoliberal, do processo de mundialização do capital e a exponencial concentração da riqueza, apropriação privada da ciência e tecnologia subordinada à lógica do mercado e conseqüentemente ampliação dos processos de cisão do gênero humano e aumento da desigualdade social. (RAMOS, 2006, p.13).

Experiencia-se, um momento de significativas mudanças e desafios no campo econômico, político, sociocultural e educacional, que agem sobre todos os aspectos da vida e trazem consigo a necessidade de reinventar (adaptar?) a escola. Expressão imediata da globalização neoliberal, fundada no princípio de que a educação, bem como os investimentos educativos e currículos escolares devem ser pensados e organizados para atender ao mercado

de trabalho. Os acontecimentos decorrentes das transformações que marcam o momento histórico atual podem ser encarados sob duas perspectivas: uma positiva cuja visão prevê uma abertura de possibilidades para realização individual e coletiva através do progresso social e econômico do país; e uma segunda posição, mais negativa, que imputa ao processo de globalização a responsabilidade pelo aumento da pobreza, da violência e da crise educacional. Efetivamente, esta é uma condição histórica concreta.

Segundo CHARLOT (2005), a educação, principalmente a educação escolar, hoje se tornou vítima da globalização neoliberal, submetida a uma lógica econômica e reduzida à condição de mercadoria e de serviço. O autor é contra esse tipo de lógica, defendendo que a educação é um direito e não uma mercadoria, um direito universal vinculado à própria condição humana.

A educação é fundamentalmente, o triplo processo pelo qual, de maneira indissociável, o “filhote” de homem se torna um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura em um dado momento e lugar, um sujeito com sua história pessoal. Ela é movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo; é direito ao sentido, às raízes, a um futuro; é direito ao universal, à diferença cultural, à originalidade pessoal. Todos esses direitos devem ser considerados. (CHARLOT, 2005, p. 145).

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se afirmar que as necessidades do modelo econômico mencionado acima, têm colocado sob julgamento, o papel da escola no atendimento às expectativas de uma sociedade em processo de rápidas mudanças e transformações profundas, exigindo a formação de pessoas com conhecimentos e habilidades cognitivas que possibilitem um melhor entendimento, interpretação e participação da e na vida social e política. A preocupação com a função historicamente estabelecida de ensinar a ler, escrever, lidar com números, dominar conceitos científicos, que permitam resolver problemas, expressar com precisão, analisar, comparar, atuar de forma ativa e crítica sobre a realidade, fica sufocada por várias outras exigências que se impõem à escola.

É neste contexto que a escola foco desta pesquisa está inserida. Portanto, pretende-se apresentá-la com a consciência de que como todas as outras escolas brasileiras, se encontra num momento de enfrentamento dos desafios que lhes são impostos, apresentando um descompasso entre a realidade vivenciada e o mundo lá fora.

Trata-se de uma escola pública estadual localizada na cidade de Iporá, na região do oeste goiano (Figura 1), com população estimada de 31.300 habitantes, economia baseada na

agricultura, pecuária e comércio. Em Iporá, a educação contava à época desta pesquisa, com duas instituições de ensino superior em regime presencial (uma estadual e uma particular), uma semipresencial e uma virtual, além do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Para atendimento nos níveis Fundamental e Médio dez escolas públicas estaduais, quatro municipais e seis particulares.

Figura 1 – Mapa do Estado de Goiás com indicação da localização da cidade de Iporá.



Fonte: Adaptado do Google Maps. 2012

O critério de escolha para realização da pesquisa nesta cidade, seguiu a premissa explicitada por Duarte (2002, p. 140),

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

A escolha da cidade de Iporá se deu pelo fato de que nesta cidade, o “ensino inclusivo” estar já presente na maioria das escolas, e pelo fato de que, à época da implantação da escola inclusiva a Subsecretaria Regional de Educação de Iporá ter optado por implementar

o programa nos dez municípios sob sua jurisdição, quando a proposta do Estado previa uma escola piloto por subsecretaria, sendo que, ao final do processo, dez escolas inclusivas foram implantadas nesta regional.

Quanto à escolha da escola, optou-se além do explicitado acima por Duarte, pelos seguintes critérios: opção da unidade por aderir ao Programa de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, sugerido pela Secretaria Estadual de Educação, o qual será retomado mais a frente, por ser este um critério fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que a criança investigada vivencia na prática a implantação das diretrizes da Inclusão Escolar; por ser uma escola considerada de grande porte; por possuir de acordo com os profissionais que ali atuam, problemas com o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

A escola foi criada no ano de 1994, através de portaria nº 12.166 de 17/11/1994, funciona sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, atendia (ano 2011) um quantitativo de trezentos e quarenta e quatro alunos de Ensino Fundamental (Tabela 1), primeira e segunda fase, distribuídos em treze turmas, sendo que os alunos de primeiro ao quinto ano eram atendidos em regime integral, com aulas regulares no período matutino e atividades complementares no período vespertino.

Tabela 1 - Demonstrativo da quantidade de alunos matriculados na escola

ENSINO FUNDAMENTAL										
ANO	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		INTEGRAL		TOTAL	
	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
1º	-	-	-	-	-	-	1	24	1	24
2º	-	-	-	-	-	-	2	55	2	55
3º	-	-	-	-	-	-	2	49	2	49
4º	-	-	-	-	-	-	1	35	1	35
5º	-	-	-	-	-	-	1	32	1	32
6º	2	48	-	-	-	-	-	-	2	48
7º	2	46	-	-	-	-	-	-	2	46
8º	1	35	-	-	-	-	-	-	1	35
9º	1	0	-	-	-	-	-	-	1	20
TOTAL	6	49	-	-	-	-	7	195	13	344

Fonte: PDE da escola campo da investigação. Ano 2011.

O prédio foi adaptado para o funcionamento da escola e, quanto ao aspecto físico, está assim distribuído: quinze salas de aula, das quais duas são utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para oferecer Educação Infantil à população do bairro; um laboratório

de informática do Proinfo, adquirido em pregão eletrônico, com oito microcomputadores, dezessete terminais de acesso, uma leitora de smartcard, nove estabilizadores, uma impressora e um roteador wireless; uma biblioteca para uso coletivo de professores e alunos; uma secretaria; uma sala de professores; uma sala para o grupo gestor; uma cozinha; uma sala multifuncional para o serviço de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, equipada com material didático pedagógico especializado; seis banheiros; um pátio bem grande, arborizado e um saguão coberto onde são realizados eventos da escola.

Apesar do prédio e as instalações físicas estarem em condições precárias para o funcionamento, pode-se observar que a escola possui uma quantidade significativa de material, tanto para uso dos professores como para os alunos, como jogos pedagógicos, livros teóricos, revistas, livros didáticos e infantis, computadores, notebook de uso individual oferecidos pelo projeto UCA (Um Computador por Aluno) do Governo Federal, TVs e DVDs, projetor de multimídia, câmera fotográfica, filmadora digital, retroprojetores, etc.

Metodologicamente a unidade escolar se organizava a partir de três documentos principais, o PPP (Projeto Político Pedagógico), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e o Regimento Escolar⁵, nos quais eram relatadas as ações e responsabilidades da escola com relação ao processo ensino e aprendizagem (recuperação, conselhos de classe, eventos comemorativos, projetos, oficinas, etc), ao financiamento da escola e à normatização do funcionamento interno e regulamentação do trabalho pedagógico. Os professores, seguindo o documento da Reorientação Curricular⁶ elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, criavam seus planos de ensino utilizando como base a Matriz de Habilidades para o Ensino Fundamental⁷ e o modelo de sequência didática, nas quais previam para o ano letivo: o conteúdo e as habilidades a serem desenvolvidas, os programas de leitura, projetos, avaliações.

⁵ No Regimento escolar estão expressos a opção pela Educação Básica e Inclusiva (Art. 3º); A ampliação do ensino de oito para nove anos (Art. 4º); A Escola de Tempo Integral (Art. 8º); O projeto Aprendizagem (Art. 9º); Gestão democrática e colegiada (Art. 11).

⁶ Processo de reflexão envolvendo toda a rede estadual de ensino através do qual o Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação promoveu um diálogo com vários segmentos educacionais e da sociedade visando a construção coletiva de um modelo de ensino voltado para a promoção da cidadania e a melhoria da qualidade de ensino. Este processo gerou uma série de publicações intituladas “Currículo em Debate” que foram distribuídas nas escolas como documentos orientadores.

⁷ Documento relacionado à Reorientação Curricular e Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, que compõe o Caderno 5 da publicação “Currículo em debate”, apresenta competências e habilidades, e os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar, distribuídos por bimestre, tendo como função ajudar os professores no planejamento das aulas. Começou a ser utilizado a partir do ano de 2008.

2.1.1. Sobre o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico analisado foi elaborado no ano de 2009 e realimentado nos anos seguintes para reelaborar das ações referentes ao atendimento em tempo integral, à adesão ao projeto de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva, e reconduzir o processo de avaliação. O documento traz como fundamento epistemológico a Tendência Progressista de Educação, com destaque às ideias libertadoras de Paulo Freire, adotando sua definição de Educação como sendo

Dialógica, ou seja, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o aluno traz do ambiente em que vive;
 Problematizadora, isto é, os temas escolhidos para estudo devem promover reflexões sobre a realidade social vivida pelo aluno;
 Crítica, no sentido de ser formadora de cidadania, com intuito de formar a consciência, a responsabilidade social e política do educando.
 Voltada para a relação reflexão e ação, ou seja, para a práxis (prática-teoria-prática): o aluno vem para a escola com sua experiência de vida (a prática), recebe na escola o saber elaborado ou erudito (a teoria) e ao voltar para sua realidade tem uma nova prática, agora enriquecida pela teoria. (PPP, 2009, p. 9)

Os pressupostos metodológicos a partir desta abordagem levam em consideração que o indivíduo constrói a sua própria história, sendo papel da escola e do professor promover sua autonomia intelectual e política, através da explicitação de problemáticas concretas da realidade social, que somada ao conhecimento científico permitiria ao aluno reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

A concepção de Paulo Freire era que a escola que temos é reflexo de uma estrutura de dominação que se inicia no bojo de uma sociedade atravessada por antagonismos de classes, que em sua opinião são condicionantes das relações sociais e educacionais.

Este autor criticava a concepção “bancária”⁸ de educação, pontuando que esta anula o poder criativo do aluno à medida que o transforma em uma pessoa passiva, ingênua, pronta para adaptar-se à realidade, sem questionamentos. Numa sala de aula em que se adota esse tipo de concepção, os alunos não são chamados a conhecer, prevalecendo a memorização mecânica de conteúdos e a negação da dialogicidade como constituinte da reflexão e da ação que levam à autonomia de pensamento.

O educador é o que educa; os educandos os que são educados – O educador é o que

⁸ Concepção segundo a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.

sabe; os educandos, os que não sabem – O educador é o que pensa; os educandos, os pensados – O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docemente – O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados - O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição - O educador é o que atua; os educandos, os têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador - O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele - O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele – O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 59).

Em contraposição a essa forma de educar que concebe o aluno como recipiente passivo de informação, este autor apresentou a concepção problematizadora e libertadora da educação, que se propõe a fazer com que o aluno tome consciência do mundo de forma crítica, politizada, se posicionando como um agente que opera e transforma o mundo. Baseia-se na estimulação da criatividade do aluno através de uma visão crítica sobre a realidade, apostando numa ligação simbiótica entre educando e educador.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens. (FREIRE, 1987, p. 67).

As pesquisas sobre o assunto nos apontaram que uma pedagogia com este embasamento dificilmente poderia se institucionalizar numa sociedade capitalista, pensamento evidenciado na preferência de Freire pela modalidade de educação popular “não-formal”. Não é intenção deste trabalho realizar um estudo aprofundado do Projeto Educacional da escola, cabe entretanto enfatizar que o documento em questão, com função de dar identidade ao trabalho político e pedagógico da escola, não pode se distanciar do trabalho efetivo de sala de aula e, a prática observada durante a pesquisa revelou uma contradição que compromete os postulados pretendidos no texto do mesmo, visto que permaneceu uma postura pedagógica bancária com ênfase na transmissão de conhecimentos.

A visão de valorização e acolhimento da diversidade, de reconhecimento pelo respeito à dignidade e aos direitos de cada pessoa, da criatividade e inovação, a problematização e o diálogo, a politização como forma de libertação, ficaram abafados por uma prática tradicional em que o professor simplesmente transmitia um conhecimento e em troca o aluno devolvia, através de atividades conservadoras, o resultado de sua aprendizagem.

2.1.2. Sobre o Plano de Desenvolvimento Escolar

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), obedecendo sua característica de planejamento estratégico voltado para a organização da gestão escolar, numa perspectiva democrática e inclusiva, visa identificar os pontos fortes e os pontos fracos da organização da escola, para a partir deste "diagnóstico" estabelecer quais ações serão destinadas à superação dos pontos vulneráveis e com que recursos a escola pode contar para execução das mesmas.

Observou-se através da análise do Plano de Desenvolvimento Escolar da escola campo, que os profissionais da escola aqui caracterizada se mostravam preocupados com dois eixos específicos: a) o ensino-aprendizagem e os resultados referentes ao desempenho dos alunos, elencando os pontos fracos com referência aos critérios selecionados: fragilidade na organização e articulação do currículo; b) a prática dentro da sala de aula ineficaz; baixo desempenho acadêmico dos alunos; comprometimento no desempenho geral da escola.

Após análise do Plano de Desenvolvimento Escolar, que apresentou os resultados concretos do final do ano com referência ao desempenho dos alunos, cujos dados estão dispostos abaixo (Tabela 2), foi feito um levantamento das causas prováveis dos problemas vivenciados e das ações elaboradas pela equipe escolar para superação dos mesmos.

Tabela 2 - Dados do Aproveitamento dos Alunos da Escola Campo

Série	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Transferência Por	Afastados	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1º	24	15	-	10	29	29	0	100%	0%	0%	
2º	55	19	-	21	53	50	3	94,3%	5,7%	0%	
3º	49	13	-	13	49	44	5	89,8%	10,2%	0%	
4º	35	6	-	6	35	33	2	94,3%	5,7%	0%	
5º	32	8	-	11	29	24	5	82,8%	17,2%	0%	
Total	195	61	-	4	195	180	15	92,3%	7,7%	0%	

Fonte: Censo, Mapa de Matrícula e Livro de Resultados Finais – PDE - 2011

Os dados apresentados na tabela acima são reveladores de uma situação em que o índice de reprovação começa a ser perceptível a partir do segundo ano, atingindo um percentual mais significativo no quinto ano. A análise comparativa dos dados referentes à matrícula inicial e matrícula final, indicou que do quantitativo total de alunos (cento e noventa e cinco), quinze foram reprovados, apenas uma turma que não teve alunos reprovados, o primeiro ano, o que leva a crer que a escola segue a ideia da não retenção associada à promoção automática. Quanto a este assunto, cabe abrir um parêntese para ressaltar, sem contudo a pretensão de aprofundar no tema, seu caráter polêmico, pela quantidade de debates que tem provocado desde a promulgação da Lei 9.394/96 e de outros documentos legais, a partir dos quais, estabeleceu-se a ideia de que não se pode mais reprovar. Passa-se os alunos mesmo que não tenham atingido o nível desejado ou imposto pela escola, com a expectativa que no ano seguinte a continuidade será resguardada. Apesar de todas as ressalvas que este assunto merece e de outros que ele desencadeia (como o da avaliação da aprendizagem, entre outros), o que se percebe é que a promoção automática se tornou um mecanismo de aprovação dos alunos, permitindo registrar seus sucessos e fracassos, entretanto pode a grosso modo estar semeando também rótulos e comparações entre os alunos, tornando-se decisiva para determinar sua história escolar.

Esta reflexão parece estar longe de ser concluída no contexto educacional, mas aparece constantemente nas entrelinhas das análises que são feitas sobre o processo de ensino-aprendizagem, como se pode observar durante a leitura do Plano de Desenvolvimento Escolar da instituição investigada, quando no documento os profissionais pontuaram como problema enfrentado na escola (Quadro 1): a) a “fragilidade na organização e articulação do currículo”, estabelecendo como uma das causas prováveis o fato de que “a equipe não se reúne para revisar o currículo a partir da avaliação do monitoramento e da prática de cada professor” (PDE da escola, 2011); b) problemas quanto à “Prática efetiva dentro da sala de aula ineficaz”, sendo uma das causas prováveis o fato a “ausência de um plano que imprima um ritmo de instrução ajustado às dificuldades de aprendizagem”; c) “o baixo desempenho acadêmico dos alunos”, pontuando como uma das causas prováveis para este fenômeno a “Falta de uma estratégia de ação da escola para combater os índices negativos”; d) O “Comprometimento no desempenho geral da escola” é também enfatizado no documento, e uma de suas causas prováveis é relatada como sendo o fato de que “Algumas metas estabelecidas nos planos de ação da escola não são integralmente cumpridas”.

As causas prováveis e as principais ações pensadas pela equipe para superar as fraquezas detectadas estão descritas abaixo

Quadro 1 - Causas e ações para superação das fraquezas detectadas pela equipe da escola campo

Problemas	Causas prováveis	Principais ações
1. Fragilidade na organização e articulação do currículo	<p>1.1. Objetivos e metas para cada ano por disciplina não definidos</p> <p>1.2. Comprometimento em relação ao conteúdo a ser trabalhado em cada ano ou disciplina</p> <p>1.3. A equipe não se reúne para revisar o currículo a partir da avaliação do monitoramento e da prática de cada professor.</p>	<p>1.1.1. Reestruturar a Proposta Pedagógica da Escola.</p> <p>1.2.1. Realizar ações de formação continuada para os professores de 1º ao 9º ano;</p> <p>1.3.1. Realizar reunião coletiva para revisão do currículo (planejamento).</p>
2. Prática efetiva dentro da sala de aula ineficaz	<p>2.1. Ausência de um plano que imprima um ritmo de instrução ajustado às dificuldades de aprendizagem;</p> <p>2.2. Fragilidade no uso e articulação de técnicas variadas de ensino;</p> <p>2.3. O material didático e pedagógico existente na escola não é contemplado nos planos de aula e conseqüentemente pouco utilizados na sala de aula.</p>	<p>2.1.1. Realizar planejamento quinzenal com a coordenação;</p> <p>2.2.1. Organizar oficinas variadas nas diversas áreas.</p> <p>2.3.1. Realizar atendimento complementar aos alunos com dificuldade de aprendizagem</p>
3. Baixo desempenho acadêmico dos alunos.	<p>3.1. Reprovação nas séries: 4º ano “C”, 6º ano “A” e 7º ano “A”, nas disciplinas críticas: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;</p> <p>3.2. Os alunos não têm a cultura de estudar em casa;</p> <p>3.3. Falta de uma estratégia de ação da escola para combater os índices negativos;</p> <p>3.4. A escola não utiliza critérios e instrumentos para determinar a eficácia escolar.</p>	<p>3.1.1. Desenvolver projetos didáticos para melhoria do processo ensino aprendizagem;</p> <p>3.3.1. Analisar instrumento de controle e acompanhamento de desempenho do aluno por disciplina (bimestralmente).</p>
4. Comprometimento no desempenho geral da escola	<p>4.1. Algumas metas estabelecidas nos planos de ação da escola não são integralmente cumpridas;</p> <p>4.2. Falta de compromisso e integração por parte de alguns profissionais;</p> <p>4.3. Infrequência no envolvimento dos pais / responsáveis com a Unidade Escolar</p>	<p>4.1.1. Reestruturar coletivamente a Proposta Pedagógica da Escola;</p> <p>4.2.1. Realizar reuniões coletivas;</p> <p>4.3.1. Realizar eventos para integrar família/escola.</p>

Fonte: PDE da escola campo da investigação. Ano 2011.

O que se percebe através do conteúdo do PDE, é a preocupação da equipe escolar em combater as ineficiências do processo ensino-aprendizagem, que se evidenciam nos números apresentados, entretanto, não há evidências de que as ações idealizadas no Plano de Desenvolvimento Escolar tenham levado a fortalecimentos perceptíveis no dia a dia da escola

com referência à qualidade do ensino. O que leva à necessidade de compreender um pouco mais sobre a dinâmica desta escola.

2.1.3. Programas e Projetos assumidos pela escola campo

2.1.3.1. Escola de Tempo Integral

Como escola de tempo integral, a instituição seguia como essência o Projeto Aprendizagem e o Programa de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. O primeiro diz respeito à ampliação do tempo de escolarização do Ensino Fundamental para nove anos, reforma educacional iniciada no Estado de Goiás na década de 1990, com o discurso de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender, e com isso, uma aprendizagem mais ampla (...) e do emprego mais eficaz do tempo.” (SEB/MEC, 2004, p. 17).

O Programa Escola Pública Estadual de Tempo Integral teve início no segundo semestre de 2006 com o Projeto Piloto em 32 escolas que ministravam os anos iniciais do Ensino Fundamental naquele ano. Passou por um processo de ampliação e chegou ao atendimento em 52 unidades escolares, no ano de 2007, 79 em 2008, 107 em 2009. Em 2010 contamos com 120 escolas, distribuídas em 36 subsecretarias, atendendo aproximadamente 16.000 estudantes. (SEB/MEC, 2004, p. 17).

A organização do tempo escolar para atendimento dos alunos em regime integral contava com uma jornada de dez horas diárias, sendo que no período matutino era desenvolvido o “currículo básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e a parte diversificada, tendo como referência as matrizes curriculares do Projeto Aprendizagem” (PPP, 2009 p.37) e no período vespertino eram desenvolvidas atividades de ampliação da aprendizagem dos alunos com base nos Temas Transversais, visando o aprimoramento pessoal, social e cultural do aluno, no intervalo entre estes dois períodos, os alunos faziam a refeição e eram orientados com relação à uma alimentação saudável, hábitos de higiene e tinham um momento de descanso.

2.1.3.2. Projeto Aprendizagem

O Projeto Aprendizagem⁹ consistiu em uma medida tomada pelo Governo do Estado, através da Superintendência de Ensino Fundamental, como forma de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino, visto que as taxas de reprovação e evasão nas séries iniciais evidenciaram problemas referentes à alfabetização. Acompanha, ainda hoje, as mudanças implementadas a partir da implantação, no ano de 2004, da Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove ^{anos} Trata-se de uma política educacional direcionada à ampliação de oportunidades de alfabetização que estabelece a duração dos dois anos iniciais destinados à aquisição da base alfabética e o terceiro ano para consolidação desta.

A escola utilizava como base, ações e instrumentos pedagógicos estabelecidos a partir de quatro eixos: a) as Matrizes de Habilidades, um documento que apresentava um quadro com os eixos articuladores/norteadores dos conteúdos curriculares e as expectativas de ensino e aprendizagem relativas aos conteúdos propostos para serem trabalhados em cada série, divididas por bimestres, e contemplando as disciplinas que compõem o currículo escolar. Este material foi considerado como um instrumento direcionador e de melhoria da qualidade da aprendizagem; b) a formação continuada em serviço, cujo objetivo foi assegurar aos professores os saberes, as competências técnico-pedagógicas e autonomia necessárias ao trabalho pedagógico diário; c) a ampliação do tempo escolar, assegurando que os alunos fossem beneficiados no período do contra turno com atividades de aprofundamento do conteúdo escolar; d) a utilização de instrumentos específicos, fichas de acompanhamento das turmas e dos alunos, com dados referentes à enturmação, avaliação bimestral, gerenciamento mensal da turma, "diagnóstico" final e relatório do coordenador pedagógico.

Este projeto foi efetivado visando a reorganização do currículo, numa política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, em resposta às reformas iniciadas na década de 1990 para atendimento das exigências referentes à melhoria da qualidade do ensino e do desempenho escolar. O foco na alfabetização e a sistemática de acompanhamento demonstraram o objetivo de permitir que professores e coordenadores tivessem uma visão ampliada das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a partir daí criassem estratégias práticas de superação das mesmas, facilitando o crescimento intelectual do aluno.

2.1.3.3. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

⁹ Informações adquiridas na Superintendência de Ensino Fundamental, através da Coordenação do Projeto Aprendizagem, que gentilmente cedeu uma cópia do projeto que foi realimentado no ano de 2007.

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, já com dez anos completos em 2010, desde a sua implantação é visto como um projeto ousado que intentou mudanças na organização político e pedagógica da escola, alicerçadas no respeito à diversidade como um desafio para cumprir com os preceitos constitucionais do direito à educação.

A Escola Inclusiva, criada no Estado de Goiás por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), trouxe como objetivo geral “desenvolver um novo paradigma fundamentado em princípios que atendam a diversidade humana, ressignificando os processos educacionais, ampliando todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, com e sem deficiência.” (SEE/GO, 2010, p. 17).

O discurso construído era de que a inclusão não estava restrita à abertura da escola comum a alunos com deficiências, mas a todos aqueles que ao longo de sua existência estiveram à margem, por um motivo ou outro, do processo de escolarização. Os significados são vários e têm como pano de fundo o combate às desigualdades sociais e educacionais como forma de exclusão.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2008, p. 16).

A proposta da Inclusão Escolar se apresenta como uma jornada, em primeiro lugar por se apresentar como um empreendimento que exige dos professores a construção e ampliação de suas habilidades para obter resultados satisfatórios com todas as crianças. E em segundo lugar, por ter exigido do Governo de Estado, iniciativas com referência à capacitação dos profissionais que atuam na escola, assegurando que os mesmos obtivessem uma compreensão básica do ensino inclusivo.

A compreensão sobre como a escola inclusiva estava sendo conduzida e que tipos de práticas estavam sendo desenvolvidas no sentido de oferecer oportunidades às crianças com baixo rendimento escolar, tornou-se uma condição para o desenvolvimento deste trabalho de investigação que teve como proposta caracterizar, nas dimensões cognitiva e afetiva, a criança

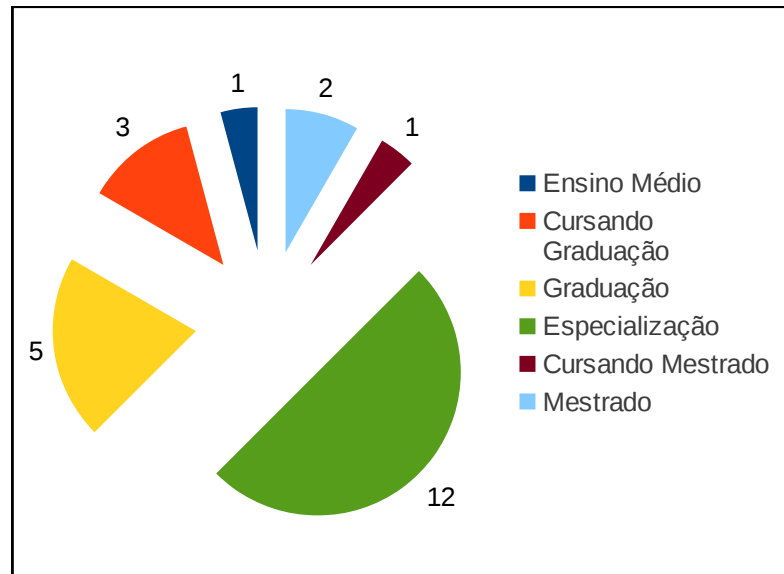
diagnosticada pelo professor como possuidora de dificuldade de aprendizagem. Para tal, escolheu-se uma escola pública estadual que aderiu ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

Buscando um aporte teórico que subsidiasse o entendimento sobre as transformações que ocorreram na última década com relação ao sistema educacional, chegou-se a Charlot (2005), que ao falar sobre os sistemas escolares e as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas afirmou que, “existe um movimento de base, na escala do longo tempo da história, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos que outrora, não teriam acesso a ele.” (Idem, p. 79). Deste modo ele sugeriu que as transformações do mundo atual, principalmente com relação à educação, exigiram que os professores se pautassem em novos referenciais que possibilitassem a organização de uma nova metodologia de trabalho. Viu-se através dos dados apresentados no PDE da escola a preocupação em elevar o nível de aprendizagem dos alunos e uma necessidade implícita de que o professor estivesse atento e soubesse lidar com as transformações impostas por essa nova realidade do sistema educacional.

2.2. Sobre o corpo docente da escola campo

O corpo docente desta instituição era constituído por quinze professores efetivos e nove sob regime de contrato temporário e, do ponto de vista da titulação acadêmica, pode-se dizer que a escola tinha o privilégio de contar com quase a totalidade de profissionais formados em nível superior, como demonstrado abaixo (Gráfico - 1). Este dado se apresentou como fator positivo para a escola tendo em vista que, pressupõe que o corpo docente, por possuir formação específica na área de docência, conheceria bem a matéria que ensina, dominaria o conteúdo e, portanto poderia ajudar melhor o aluno, teria sensibilidade para observar e conduzir a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Charlot (2005, p. 90) fez referência sobre a importância da formação do professor, afirmando que “o indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas eventualmente as dos outros também) para atingir um fim determinado em uma situação dada.”

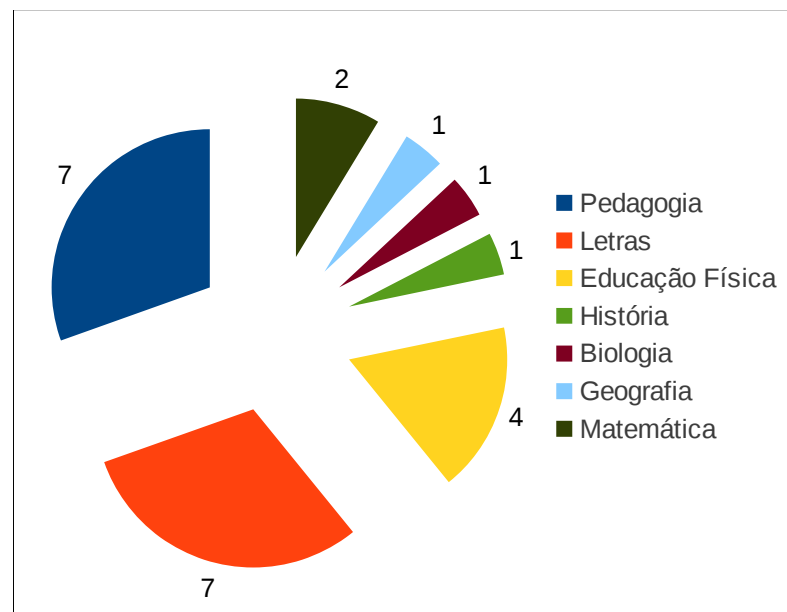
Gráfico 1 – Demonstrativo do nível de formação acadêmica dos professores.



Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

Os cursos de formação dos professores modulados na escola campo podem ser visualizados abaixo (Gráfico - 2)

Gráfico 2 – Demonstrativo dos cursos de formação dos professores.



Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

Além da formação inicial, os professores da escola participavam de um programa de formação continuada, feita durante dois eventos denominados “Parada Pedagógica e Encontro Coletivo”, além de encontros direcionados aos coordenadores e professores de recurso, interpretes e professor de apoio que eram oferecidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Iporá e Superintendência de Ensino Especial. Nestes momentos toda a equipe da escola se reunia para realizar estudos referentes assuntos de pertinência para a melhoria da qualidade do ensino.

A preocupação com a formação inicial e continuada dos professores focada em procedimentos especiais de ensino, já estava expressa nas discussões à época da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtiem na Tailândia em 1990, e na Declaração de Salamanca (1994), um documento que traz em seu conteúdo a recomendação da inclusão de saberes necessários para o trabalho com a diversidade na formação inicial de todos os professores. No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) recomendam a formação continuada, inclusive em nível de especialização para os professores regentes de classe comum.

Nos dias atuais não há como dissociar a qualidade do ensino da formação do professor, visto que sua competência teórica e prática, juntamente com outras variáveis de cunho social, econômico e cultural interferem de maneira decisiva na qualidade do ensino oferecido. São grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente e a este é dada a responsabilidade de manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o sucesso, tanto de seu trabalho como professor, como do aluno. Mais do que isto, o trabalho do professor deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital “[...] de transformar a educação em uma criação da vida.” (VYGOTSKY, 2010, p. 456 e 457).

Os profissionais aqui caracterizados estão hoje, diante dos obstáculos reais no que se refere à efetivação do direito a todos pela educação, o que demanda um rompimento radical com as práticas tradicionais e conservadoras de ensino, principalmente no tocante ao trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ser professor nos dias atuais não tem representado uma tarefa muito fácil, visto que a este, tem sido imputada uma carga de competências e exigências a serem cumpridas, com uma intensidade e velocidade, que muitas vezes não corresponde ao tempo e ao espaço do próprio profissional, portanto há que se levar em consideração a realidade que este profissional vivencia, as pessoas com as quais trabalha e os recursos que lhes são oferecidos para tal tarefa.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

Na tentativa de conhecer as características dos alunos com os quais os professores estavam lidando na escola escolhida para esta investigação, foi feito um primeiro contato com a equipe gestora que informou serem estes oriundos de segmento sociocultural desprivilegiado e famílias de baixa renda, que habitavam os bairros periféricos da cidade. Neste contexto se encontravam famílias com constituições diversas: as tradicionais, as famílias com ausência de um dos cônjuges, famílias de avós criando os netos, famílias de ciganos, famílias circenses. Portanto, pessoas que, na visão da escola possuíam necessidades educacionais especiais.

Um dos critérios usados para escolha desta escola como campo de pesquisa, contempla o fato de os profissionais que ali atuavam terem indicado vivenciar a constante dificuldade de aprendizagem enfrentada pelos alunos que frequentavam as séries iniciais do Ensino fundamental. No levantamento de dados junto à secretaria da escola, obteve-se a informação, de que do quantitativo de trezentos e quarenta e quatro alunos, trinta e quatro possuíam necessidades educacionais especiais, portanto considerados alunos com dificuldades de aprendizagem, como demonstrado abaixo (Tabela - 3).

Tabela 3 – Dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais

ANO	TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS			
	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	SÍNDROME	TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
2º				9
3º	1			5
4º				5
5º	2	1		4
6º			1	4
7º	0	0	0	0
8º				2
9º	0	0	0	0
TOTAL	3	1	1	29

Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012

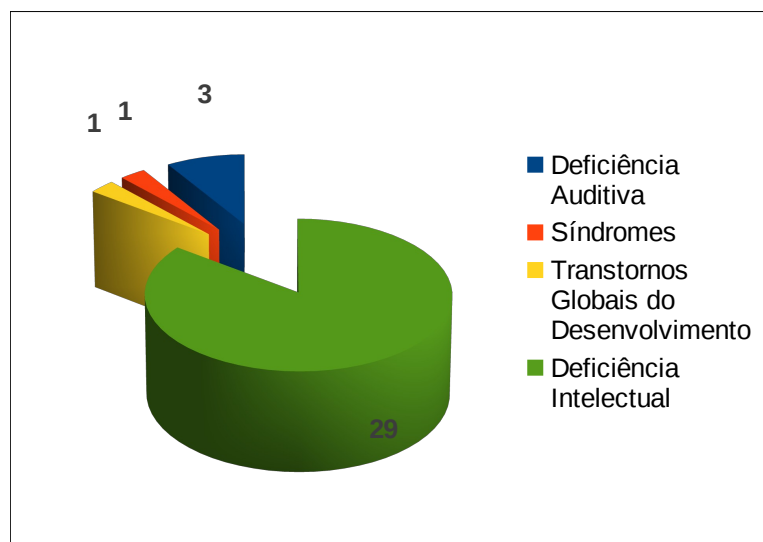
Como já explicitado anteriormente, participaram desta investigação, crianças que frequentavam as turmas de 2º ao 5º ano, indicadas pela escola, por meio de pareceres elaborados pelos professores e coordenador, como alunos possuidores de dificuldade de aprendizagem pelo fato de não conseguirem acompanhar a turma nos conteúdos escolares e

que por este motivo foram encaminhados ao atendimento educacional especializado, oferecido na sala multiprofissional, com a denominação de deficientes intelectuais.

Em um primeiro momento, foi indicado um quantitativo de trinta e quatro alunos com deficiências específicas: auditiva, Síndrome de Down, transtornos globais de desenvolvimento, deficiência intelectual, frequentando do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Este número foi reduzido para atender ao critério da pesquisa de investigar apenas alunos que frequentavam as salas de 2º ao 5º ano.

Dos trinta e quatro alunos apresentados em lista oferecida pela escola, vinte e nove eram considerados como deficientes intelectuais, três com deficiência auditiva, um com Síndrome de Down, um com transtornos globais do desenvolvimento. Abaixo (Gráfico - 3) está representado o quantitativo de alunos que foram inicialmente indicados pela escola como possuidores de dificuldade de aprendizagem. Entretanto, como se observará mais adiante, nem todos participaram desta investigação em virtude de alguns não atenderem aos critérios pré-estabelecidos para escolha dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 3 – Quantitativo de alunos indicados pela escola e suas necessidades educacionais especiais



Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012

Dentre os alunos, apontados pela escola, com dificuldade de aprendizagem, listados como possuidores de deficiência intelectual, um quantitativo de vinte e nove alunos, doze estavam frequentando as séries de 6º ao 9º ano, portanto não atendiam ao critério mencionado acima (alunos de 2º ao 5º ano). Então, dezessete foram selecionados como alunos que

atendiam ao perfil traçado para esta pesquisa: crianças que sem apresentarem "diagnóstico" formal de que eram possuidores de deficiência física, sensorial ou mental, foram encaminhadas para o atendimento especializado, na sala multifuncional, consideradas como incapazes de aprender. Ao solicitar autorização da família para que seus filhos participassem desta investigação, obteve-se um quantitativo final de dezesseis alunos, os quais foram observados, entrevistados e realizaram as atividades propostas como instrumento de investigação.

Cabe aqui um parêntese para enfatizar que os estudos sobre dificuldades de aprendizagem que não envolvem patologias são relativamente novos na história da humanidade, algumas pesquisas, como a de Cesar (2009) abordaram esta temática.

O estudo das dificuldades de aprendizagem surgiu oficialmente como campo de pesquisas no ano de 1963, quando o psicólogo Samuel Kirk popularizou o termo Dificuldades de Aprendizagem em uma comunicação apresentada na "Conference on Exploration into Problems Perceptually Handicapped Child" realizada nos Estados Unidos. Kirk (1963) usou o termo para descrever um grupo de crianças que apresentavam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e, conseqüentemente das habilidades necessárias à interação social, mas que não poderiam ser classificadas como portadoras de déficits sensoriais como surdez ou cegueira. Ele declarou que as crianças mencionadas não estavam isentas de apresentar um quadro de atraso mental generalizado, porém, não se encaixavam na educação especial e que, portanto, as dificuldades apresentadas seriam de natureza acadêmica. (CÉSAR, 2009, p. 51 e 52)

De posse desta informação, buscou-se uma metodologia de abordagem aos alunos aqui investigados, com base no fato de que estes não apresentavam laudos médicos ou psicológicos que comprovassem serem verdadeiramente deficientes intelectuais, visto que esta constatação, feita pela escola, se baseava apenas na avaliação dos professores com relação ao desempenho dos alunos na realização das tarefas escolares.

Seguindo os critérios de escolha estabelecidos, foram então selecionados, alunos de ambos os sexos, que segundo os professores, não conseguiam dar respostas favoráveis ao processo de ensino escolar, não adquiriam os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não desenvolviam certas habilidades acadêmicas. A título de organização estes alunos serão doravante identificados através de código criado especificamente para esta pesquisa, e assim representado: *A-1* denominação para *aluno um*, iniciando com os alunos do segundo ano e terminando com *aluno dezesseis A-16* do quinto ano.

Resumindo o que já foi dito até aqui sobre a escolha dos participantes desta pesquisa, após indicação da escola de um quantitativo de alunos em situação de dificuldade de

aprendizagem, foram selecionados para participarem desta investigação, dezesseis alunos, seguindo critérios estabelecidos, e que na visão do professor e do coordenador da escola campo, eram alunos com deficiência intelectual, e compunham a lista de alunos que necessitavam de atendimento especializado como requisito para acompanhar os colegas e o professor com relação ao conteúdo escolar.

Através de instrumento de levantamento de dados a respeito do perfil geral (sexo, idade) e do histórico de escolarização (ano de entrada na escola, série em curso, reprovações e interrupções), elaborado por Tiballi (1988), chegou-se aos dados sobre características gerais dos alunos. Estes dados (Tabela – 4), são fundamentais para a pesquisa, por serem demonstrativos do percurso escolar dos alunos e por apontarem aspectos (número de reprovação por exemplo), que ajudam na interpretação dos fatos relacionados à situação de dificuldade de aprendizagem vivenciada pelos alunos.

Tabela 4 – Perfil geral dos sujeitos da pesquisa

1º Ano de Escolarização				Idade em 2011	Série em Curso	Reprovações		Interrupção
Aluno	Ano	Idade	Série			Nº	Série	
A1	2009	7	1º	9	2º	1	2º	-
A2	2009	7	1º	9	2º	1	2º	-
A3	2010	6	1º	7	2º	-	-	-
A4	2009	7	1º	8	2º	-	-	-
A5	2009	7	1º	9	2º	1	2º	-
A6	2007	6	Pré-Escolar	10	2º	2	2º	-
A7	2010	6	Pré-Escolar	8	2º	-	-	-
A8	2008	6	1º	9	3º	1	2º	-
A9	2008	6	1º	9	3º	1	2º	-
A10	2006	8	1º	13	4º	1	3º	2008
A11	2008	7	1º	10	4º	-	-	-
A12	2006	8	2º	13	4º	2	2º / 3º	-
A13	2006	8	2º	13	4º	1	2º	2008 / 2009
A14	2007	8	1º	12	5º	-	-	-
A15	2006	8	1º	12	5º	1	3º	-
A16	2006	8	1º	13	5º	1	5º	-

Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

Os alunos que foram selecionados, participavam das aulas regulares no período matutino, das oficinas oferecidas no período vespertino e tinham um professor de apoio que os acompanhava durante todas as atividades desenvolvidas na escola e, em horários determinados, eram atendidos na sala multifuncional, onde um profissional realizava complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais

específicos para promover o desenvolvimento do aluno em sua dificuldade escolar geral.

O trabalho deste profissional é respaldado pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) que versa sobre a “Organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais e a Formação do Professor”, fundamentada no direito à educação apresentando como princípio fundamental à preservação da dignidade humana, busca da identidade e exercício da cidadania, reconhecendo a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. Em seu texto, este documento apresentou um apelo ao respeito à dignidade humana com as seguintes palavras

A Inclusão Escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica. (MEC/SEESP, 2001, p. 27).

No âmbito pedagógico o documento apresentou o conceito de necessidades educacionais especiais, a partir da afirmação de que qualquer criança pode apresentar em um momento ou outro de sua vida escolar problemas com a aprendizagem, e que, também os professores têm conhecimento de variadas estratégias para lidar com esta situação. O trabalho escolar nesta perspectiva é delineado da seguinte forma

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (MEC/SEESP, 2001, p. 27).

A escola se organizava para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, entre elas os alunos sujeitos desta investigação, com a presença de um professor de apoio em sala de aula, o qual auxiliava o aluno em suas atividades, tentando proporcionar oportunidades para que este acompanhasse as atividades do professor e dos colegas, e, para tal, deveria participar junto com o professor regular, do momento de planejamento e elaboração das atividades diárias. Como a escola era de tempo integral e os

alunos participavam das oficinas no período vespertino, deveria o professor de apoio também planejar e participar das atividades propostas.

Em outro momento, geralmente no contra turno, o aluno frequentava a sala multifuncional, quando o professor do Atendimento Educacional Especializado, com habilitações específicas para lidar com o aluno, fazia um trabalho de complementação àquele efetuado na sala regular, para tal contava com material didático pedagógico, alguns confeccionados na própria escola, e outros, que foram disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado como: jogos, livros infantis, bonecos articulados, fantoches, memória, ábaco, alfabeto móvel, alfabeto de encaixe, blocos lógicos, dominós com palavras, dominós com as quatro operações, Material Dourado, réguas de frações, entre outros.

As crianças foram selecionadas para este atendimento especial, com direito à presença de um professor de apoio na sala de aula, a partir de critérios estabelecidos pela própria escola e pelo professor, que diagnosticava a dificuldade de aprendizagem do aluno, baseando-se no seu desempenho escolar, na capacidade de acompanhar a turma, nas questões referentes à conduta e até mesmo no comportamento geral da turma, se era uma turma agitada considerava-se necessário um profissional a mais na sala para ajudar no controle e qualidade da aula.

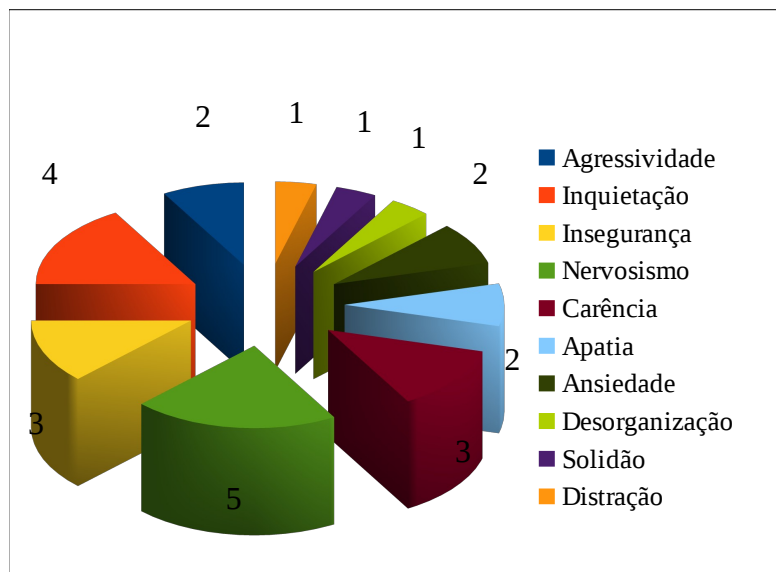
Com base nestes critérios, os alunos passavam a compor uma lista maior, um documento que sendo preenchido e enviado à Superintendência de Ensino Especial, dava direito à escola de manter em seu quadro de pessoal, profissionais como o intérprete em LIBRAS, o professor de apoio, o professor da sala multifuncional. Para se manter a figura do professor de apoio na sala, por exemplo, a exigência era que na mesma tivessem cinco alunos com necessidades especiais, seguindo a classificação: Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Síndromes, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual. Portanto, a escola se organizava no sentido de sempre manter este profissional em seu quadro de pessoal, considerando assim estar contribuindo para o bom andamento do processo ensino e aprendizagem. O aluno, que apresentasse problema no seu desempenho escolar, não acompanhando as atividades escolares, mesmo sem laudo médico, era então classificado como possuidor de deficiência intelectual e colocado na lista para receber atendimento especial.

Quando solicitado dos professores a indicação dos alunos nessas condições, eles por meio de parecer pedagógico, explicavam à coordenação pedagógica quais as dificuldades

detectadas na conduta escolar do aluno e esta encaminhava o quantitativo para a secretaria que elaborava a lista de “alunos inclusos” para em seguida solicitar o atendimento especial à Superintendência de Ensino Especial.

Por meio da leitura do parecer pedagógico elaborado pelos professores, cujo objetivo era justificar a presença dos alunos na lista mencionada, selecionou-se as características, que na opinião destes profissionais, eram indicadoras da dificuldade de aprendizagem dos mesmos. Este dado, permitiu construir um panorama a respeito da concepção do profissional com relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem e sinalizar as explicações dadas para o encaminhamento da criança para o atendimento especializado. A ilustração abaixo (Gráfico – 4) demonstra o que se detectou sobre o perfil emocional dos alunos, na opinião dos professores.

Gráfico 4 – Perfil da conduta dos alunos segundo os professores



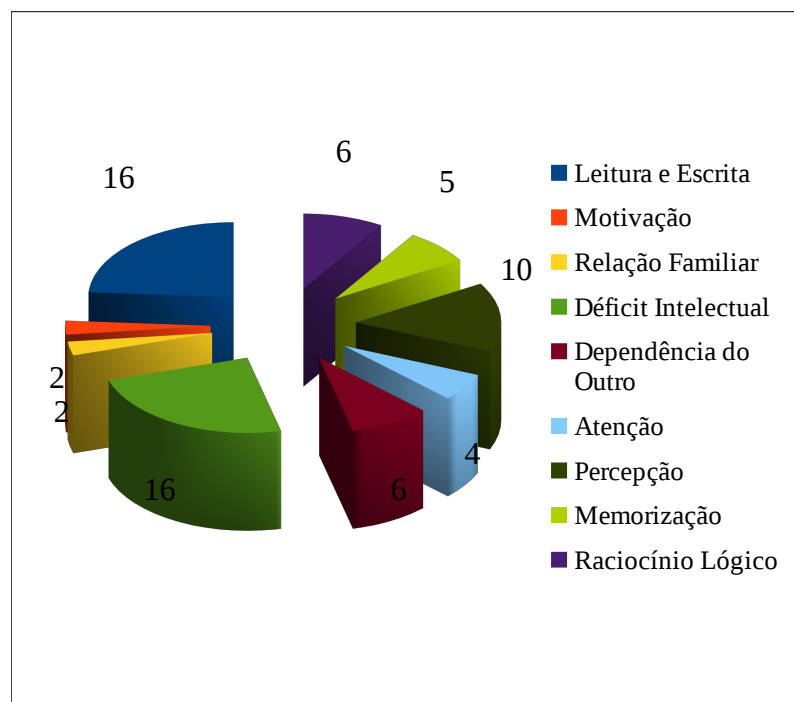
Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

O perfil descrito pelos professores com relação à conduta dos alunos remete novamente à fala de Vygotsky . “Toda emoção é um chamamento a uma ação ou uma renúncia a ela” (2010, p. 139). As emoções como mecanismos organizador do comportamento, como afirmava este autor, são expressões relevantes para a compreensão de como a criança está se relacionando com a sua realidade. A emoção (agressividade, nervosismo, ansiedade..) é uma maneira de exteriorizar a subjetividade, exercendo uma influência significativa no comportamento e nos momentos do processo educativo. “Antes de

comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer reação viva com o mundo.” (Id. p. 144)

Ainda na tentativa de descrever este cenário visitado, e continuando na perspectiva da visão do professor sobre seu aluno, percebeu-se que os mesmos buscavam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando o aluno para atendimento específico, procurando a ajuda de psicólogos ou acionando a participação da família na vida escolar do aluno. Apontavam causas variadas para o problema, mas não apareceu em momento algum desta investigação uma reflexão sobre sua prática pedagógica. As causas levantadas pelos professores estão representadas abaixo (Gráfico 5)

Gráfico 5 – Perfil dos alunos quanto à sua dificuldade de aprendizagem, segundo os professores



Fonte: Produção

da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012

Segundo Charlot (2005. p. 68) as pesquisas realizadas por ele e sua equipe chegaram, entre outras, à constatação de que, “na cabeça do aluno é o professor quem é ativo no processo de ensino aprendizagem; a atividade é do professor e não do aluno”. É a partir dessa lógica que o aluno raciocina, ele tem dificuldade em iniciar um trabalho por não saber como fazê-lo, então fica aguardando que o professor “ensine”. Esta perspectiva aponta para a ideia

de que a visão ou conduta do professor com relação ao desempenho escolar do aluno irá determinar a porta de entrada deste na relação com o saber. Dito de outra forma, a maneira como o aluno se relaciona com os desafios postos pelo ato de aprender sofre influência do conjunto de emoções constituídos ao longo de sua experiência escolar, seja ela de sucesso ou de fracasso.

Sendo assim, pode-se pensar que a criança, ao perceber a concepção que o professor tem de sua capacidade, enquanto sujeito de aprendizagem, pode produzir sentidos determinantes de seu aprendizado e, também do seu desenvolvimento escolar, seu equilíbrio emocional, seus interesses pelo conteúdo escolar.

A forma como a criança se relaciona, na dimensão cognitiva e na afetiva, com sua situação de não aprender, é um dos focos direcionadores desta pesquisa. Sendo assim, ao descrever a maneira como o professor “diagnostica” a dificuldade de aprendizagem dos alunos, caracterizar a escola em seus aspectos físico, administrativo e pedagógico no caminho para o entendimento do contexto que a criança está inserida, entender os programas e projetos implantados pela escola e a dinâmica de operacionalização dos mesmos, abre-se espaço para a compreensão dos dados levantados a respeito dos alunos que participaram desta pesquisa.

O próximo passo, então foi identificar a forma como os professores diagnosticaram os alunos, para em seguida caracterizar, na dimensão cognitiva e afetiva, o comportamento do aluno diagnosticado pelo professor como possuidor de dificuldade de aprendizagem.

CAPÍTULO III

O “DIAGNÓSTICO”¹¹ DA ESCOLA COM RELAÇÃO A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

3.1. Subcategorias delineadas a partir do parecer dos professores sobre as causas da dificuldade de aprendizagem

No percurso desta investigação, delinearam-se algumas características já postas, pelo discurso dos professores da escola campo (Tabela - 5), com relação ao comportamento da criança em situação de dificuldade de aprendizagem, bem como as concepções balizadoras deste discurso. Elas surgiram na leitura dos pareceres elaborados pelos professores, que fizeram o “diagnóstico” dos alunos participantes desta pesquisa, e se referem a aspectos como a percepção, atenção, memória e raciocínio lógico.

Tabela 5 – Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos segundo parecer dos professores

Causas da Dificuldade de Aprendizagem	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10	A-11	A-12	A-13	A-14	A-15	A-16	Total
Percepção																	50%
Atenção																	87,5%
Memória																	87,5%
Raciocínio Lógico																	81,25%

Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012

¹¹ A palavra “diagnóstico” foi colocada entre aspas como forma explicativa, pretendendo identificar o processo realizado para apontar as características do aluno em situação de dificuldade de aprendizagem, como um procedimento não instrumentalizado, com base em manifestações do comportamento dos alunos em sala de aula.

Torna-se importante aqui, fazer uma análise teórica destas funções psicológicas, apresentando alguns dados empíricos obtidos durante a investigação, com o intuito de apontar as contradições observadas entre o "diagnóstico" apresentado e a situação de aprendizagem dos alunos, para em seguida discorrer sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, percebidas no discurso do professor e nas práticas educativas desenvolvidas no interior da escola.

Buscando compreender como estas funções psicológicas se constroem no percurso do desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem, reportou-se à teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), que apresenta uma densa e complexa visão sobre como se processam as conexões e relações entre tais funções no percurso do desenvolvimento humano.

Um dos aspectos fundamentais, já mencionado anteriormente, mas que merece ser reforçado neste ponto da reflexão sobre a criança em situação de dificuldade de aprendizagem, é a afirmação quanto ao caráter social da formação humana. Ou seja, as funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, raciocínio lógico, etc) são construídas a partir de um processo de interação do indivíduo com os outros (família, escola, grupo social) e com o meio, e são mediatizadas por instrumentos (martelo, carro, livro, lápis, escola) e signos (pensamento verbal, linguagem, valores, crenças, conhecimentos) presentes na cultura em que o sujeito se insere.

As funções psicológicas fazem parte de um sistema dinâmico do desenvolvimento, que com o tempo sofre transformações qualitativas em sua estrutura, permitindo uma habilidade cada vez mais complexa para a resolução de problemas, tanto na vida cotidiana como na escola. Compreender como se dá a relação entre estas funções é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem, visto que de posse deste conhecimento, o professor, na sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento, pode melhor intervir no sentido de fazer avançar o desenvolvimento das funções mentais.

Segundo Vygotsky (2010) estas funções são parte integrante da atividade cognitiva da criança e não se desenvolvem separadamente, mas sim em um sistema interligado cuja função primordial é o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceito.

3.1.1. Sobre a Percepção

Função psicológica cuja gênese se dá ainda em estágios precoces de desenvolvimento, que de acordo com a perspectiva histórico-cultural, não pode ser entendida simplesmente como apreensão dos objetos reais a partir de informações sensoriais, mas como parte de um sistema de produção de sentidos e significados, mediados pela cultura e pela linguagem. Trata-se de uma função do intelecto humano de grande relevância para a aprendizagem e está interligada às demais funções psicológicas. O sujeito amplia sua capacidade de perceber a realidade à medida que vai exercitando suas funções de linguagem, de atenção, de memória e de pensamento, num movimento cada vez mais independente de apropriação, interpretação, internalização e produção de conhecimento a cerca do mundo que o rodeia.

Este processo se constrói nas relações sociais, sendo que através do contato com o mundo, com a cultura mediatizada pelos adultos, a capacidade de percepção da realidade vai se ampliando, passando de uma etapa “natural” de resolução de tarefas práticas, para uma etapa mais complexa de análise, síntese e interpretação das características do objeto de conhecimento, com a possibilidade de pensar sobre a realidade de forma abstrata. Neste processo, a linguagem adquire um status de matéria-prima, visto que “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (VYGOTSKY, 2007, p. 23). Para o autor, o ato de internalização da palavra trás em si conceitos e formas de pensamento que ampliam a capacidade de perceber a realidade de maneira que “[...] mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas.” (2007, p. 23.).

Ao internalizar a linguagem por meio da mediação com os adultos, a criança deixa de perceber o mundo de forma instintiva, desenvolvendo uma percepção consciente da realidade em que está inserida, adquirindo segundo o autor referendado acima, não só a função de percepção verbalizada para rotular os objetos, mas também “[...] a função sintetizadora, a qual, por sua vez, é instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva” (id. p. 23). Ou seja, a capacidade de perceber o mundo torna-se cada vez mais complexa à medida que a criança sofre intervenções do meio (escola, família).

Segundo Vygotsky a percepção humana é seletiva e envolve sentidos e significados produzidos em função das necessidades e motivações da criança. Neste aspecto, transformar a atividade em que a criança está envolvida em uma tarefa de interesse para ela é fundamental

para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O exemplo da fala do Aluno A-13 (13 anos, 4º Ano) que se manifestou com relação à pesquisa em questão, pode demonstrar que possui características que apontam aspectos positivos de sua percepção sobre a realidade. Este aluno ao questionar a pesquisadora sobre o motivo deste trabalho, fez a seguinte interpretação: “É tia, bem que minha mãe falou. Aparecer gente para dar uma casa, um carro, um computador pra nós, não aparece, mas pra pesquisar a gente é todo dia”. A percepção de mundo deste aluno está baseada em suas experiências cotidianas, naquilo que sua família considera importante para se ter uma vida de qualidade.

Na visão do professor, a falta de percepção, de atenção e concentração eram algumas das causas da dificuldade deste aluno em aprender; tinha problemas para cumprir as regras da escola; inquieto; raciocínio lento e confuso; apresentava dificuldade para interpretar e produzir pequenos textos; em matemática apresentava dificuldades, principalmente ao interpretar problemas e memorizar números e valores.

Sobre sua condição, o aluno alegou não ter dificuldade para aprender, mas que tinha um pouco de dificuldade para compreender a explicação do professor, ele atribuiu como causa para esta situação a fato de as vezes não ouvir o que o professor dizia; afirmou fazer todas as tarefas e que a pessoa que o ajudava era a professora de apoio, que só explicava o que fazer e ele fazia o resto sozinho; disse gostar de escrever, de estudar e de jogar bola; não gostava quando os professores do turno vespertino chamavam para assistir filme quando estava jogando futebol com os colegas; disse que a escola era boa e que os estudos dele também.

Em sala de aula, observou-se que o aluno se envolvia nas atividades com a intenção de agradar a professora regente, querendo ser reconhecido. Ao terminar a tarefa, depois que a professora de apoio explicava que deveria copiar no caderno e responder (ao que ele reclamou, pois na sua opinião não precisava copiar, era só responder no livro mesmo), o aluno se levantou da carteira e foi observar um papel que estava fixado na parede. Tratava-se de uma tabela com notas que a professora ia colocando para os alunos, por fila, usando como critério quem terminava primeiro a tarefa, quem fazia tudo e quem tinha o melhor comportamento. Ele falou, se referindo à fila na qual sua carteira ficava: “Professora, parabéns né. Nota dez”. Ao que a professora respondeu: “Parabéns? Para ser nota dez tem que copiar tudo”. Ele então voltou para sua carteira e mostrou para a professora de apoio a tarefa feita. Ela fez um elogio, ele se levantou e dançou na frente dela.

Durante as atividades propostas para esta pesquisa, conseguiu realizar todas as atividades no tempo previsto; nas atividades em que deveria produzir uma história com base nas figuras dadas, relatou com precisão as ações dos personagens; conseguiu apontar equívocos em suas respostas e voltar ao ponto de partida e reiniciar a atividade seguindo aquilo que considerava o certo; na reprodução de sons demonstrou ter boa acuidade auditiva, apesar de não repeti-los na sequência dada; no ditado de palavras acertou quase todas, trocando apenas algumas letras de três palavras; na atividade em que foi pedido que se falasse da gravura, na ausência dela, quem eram os personagens da história e o que faziam, relatou com segurança os detalhes da figura.

Com este exemplo, pontua-se a contradição entre o que foi percebido e o que foi diagnosticado pelo professor, visto que para as atividades propostas pela pesquisadora, o aluno apresentou boa percepção, rapidez no raciocínio e memória compatível com sua idade.

3.1.2. Sobre a Atenção

Semelhante ao processo de funcionamento da percepção, esta função psicológica, inicialmente se dá de forma involuntária, acionada por um estímulo externo, e gradualmente vai se transformando em um processo consciente (voluntário), mediatizado pelas relações sociais, e pela interiorização da linguagem, quando a criança se torna capaz de dirigir de forma independente sua atenção para objetos selecionados segundo seu interesse.

Para educação escolar, que trabalha com a formação de conceitos científicos, a atenção é uma atividade psíquica extremamente importante, pois através dela o aluno demonstra seu grau de concentração, seu estado de ânimo e seu interesse pela matéria ensinada. É através dela que o sujeito determina o que é importante para ele, selecionando dentre as várias informações percebidas na interação com o meio, aquela de maior interesse.

Portanto, no processo de aprender, esta função psicológica é um pré-requisito, pois através dela o sujeito seleciona, alterna e divide seu interesse por determinado estímulo exterior. É de fundamental importância que a criança receba orientação nesse processo, visto que ela é determinante do sucesso ou não de qualquer atividade intelectual.

Segundo Vygotsky assim como a percepção humana, a atenção também é seletiva e envolve sentidos e significados ligados a experiências anteriores, ao envolvimento emocional do sujeito com o objeto de análise. Dito isto, pode-se concluir que a atenção se torna mais

intensa à medida que a tarefa executada desperta o interesse e o desejo de desempenhá-la e compreendê-la, ou seja, a atenção é um processo intelectual com caráter afetivo e volitivo.

Esta função psicológica depende de um sistema selecionador no qual estão presentes o campo sensorial perceptivo da criança, as experiências anteriores, o significado e sentido dado ao objeto e também um campo temporal, através do qual a criança faz ligações temporais entre experiências realizadas no passado e demonstra expectativas com relação ao futuro. “A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado [...] num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória”. (VYGOTSKY, 2007, p. 28).

No caso do Aluno A-13, o que se pode concluir é que sua atenção era direcionada a atividades que não envolviam copiar do quadro ou copiar do livro. Assim que foi convidado a participar das atividades da pesquisa, quis saber o que significava tudo aquilo e de forma implícita sugeriu que um trabalho como este deveria trazer mudanças para a qualidade de vida das pessoas. Ele questionou o método da professora dizendo ser perda de tempo copiar o exercício do livro no caderno para depois respondê-lo, na sua opinião, mesmo que inconsciente, ganharia-se tempo se o exercício fosse respondido no próprio livro.

Outro fato importante que caracterizou sua capacidade de focar atenção em um objeto de interesse, foi quando descobriu sobre a mesa onde ia realizar as atividades com a pesquisadora, uma caneta que segundo ele parecia “de ouro”. Não iniciou as atividades enquanto não pegou na caneta e a manuseou para verificar seu funcionamento, disse que um dia teria uma caneta como aquela, pois ia trabalhar bastante para ter dinheiro. A todo momento este aluno sinalizou seu interesse em mudar de vida, e, pode-se inferir daí que o aluno colocava na escola a responsabilidade de ajudá-lo a conquistar este objeto de desejo.

3.1.3. Sobre a Memória

Esta função psicológica, entendida como a capacidade de conservação e reprodução de informações historicamente produzidas o interior de uma cultura, assim como todas outras, tem uma base biológica que vai se ampliando no contato com os outros (relações sociais) tendo uma relação direta e imediata com os estímulos externos. Segundo Vygotsky, “o estudo comparativo da memória humana revela que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória”. (2007,

p. 31 e 32). A memória natural que é aquela que, muito próxima da percepção, surge como consequência da influência direta de estímulos externos sobre o sujeito, e a ela estão relacionadas as retenções de experiências reais, sem a mediação. E a memória voluntária, considerada superior, mediada por signos, que o sujeito utiliza para lembrar algo específico e permite o controle do comportamento.

Segundo Vygotsky o uso de signos modifica a estrutura psicológica da memória. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura” (2007, p. 34). Com o auxílio de estímulos artificiais (signos e instrumentos), o sujeito pode dominar voluntariamente sua memória e utilizá-la na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, o que lhe possibilita maior controle de suas ações.

Ao discorrer sobre a composição do processo de memória Vygotsky (2010, p. 185) afirma que “nenhuma das representações e impressões que percebemos desaparece sem deixar vestígios tudo parece conservar-se em algum ponto nas esferas subscientes e tornar a penetrar na consciência numa composição modificada”.

Segundo o autor o processo de construção desta função psicológica passa por momentos distintos: o momento em que um estímulo deixa um vestígio nervoso passando pelo cérebro; em seguida, o processo de reprodução, que segundo ele é o momento em que uma reação surge sem a existência do respectivo estímulo, dando como exemplo a possibilidade de recitar um poema sem a presença do livro; o terceiro momento, chamado de identificação, que é quando a reação reproduzida incorpora-se a uma nova reação; o último momento, “representa essencialmente uma reação outra vez inteiramente nova, isto é, um momento de localização do lugar e do tempo assim como do vínculo das circunstâncias nas quais se manifestou determinada reação”. (VYGOTSKY, 2010, p. 187).

Esta ideia leva à constatação de que existem diferentes modalidades de memória: visual, auditiva, motora, as quais podem se apresentar isoladamente ou em conjunto (viso motora, audiovisual), sem contudo interromper o funcionamento dos outros tipos de memória. O processo de escolha quanto ao tipo de memória a ser utilizada depende, “principalmente, dos órgãos receptores e ao modo mais habitual de memorização” (id. p. 189).

As conclusões pedagógicas tiradas da teoria dos tipos de memória consistem na regra que permite ao pedagogo usar na memorização diferentes vias. Quanto mais diversas são as vias pelas quais a reação penetra no sistema nervoso tanto mais solidamente ela permanece nele. É mais aceitável aplicar alternadamente todos os

meios de memorização. [...] é útil ao professor identificar o tipo individual de memória do aluno e recorrer mais amiúde precisamente a esse tipo. (Vygotsky, 2010, p. 189).

Nesta perspectiva, acredita que a memória é uma função psicológica que pode ser melhorada, através de exercícios e da educação, lembrando que esta significa a capacidade de se estabelecer uma relação entre uma reação e outra. Sendo que esse processo pode ser melhorado desde que não se deixe de promover essas associações.

O envolvimento e o interesse do sujeito em determinada atividade permite um funcionamento mais intenso da memória. De forma que “uma pessoa pouco capaz para ocupações científicas nas escolas, incapaz de decorar qualquer regra, revela-se excepcionalmente talentosa e capaz em um campo de atividade que desperta nela o interesse”.(VYGOTSKY, 2010, p. 192).

Outro aspecto importante com relação à memória diz respeito à importância dada à instrução que o sujeito recebe no início de uma atividade. A partir da instrução, o sujeito recebe explicações sobre o que deve ser feito, com que objetivo, e quais exigências lhe serão impostas naquela atividade. Esta afirmação Vygotsky complementa com o seguinte

O pecado principal da nossa velha escola não consistia em que nela houvesse pouca aprendizagem de memória mas em que esta aprendizagem era feita no sentido desnecessário e estéril, ou seja, seu objetivo foi sempre responder ao professor nas provas finais, toda aprendizagem de memória estava adaptada apenas a isto e não se prestava a outros fins. (Vigotsky, 2010, p. 194)

É muito significativa esta afirmação do autor e leva à constatação de que a criança em situação de dificuldade de aprendizagem pode estar apresentando um sintoma contra a forma como a escola esteja orientando seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. É perfeitamente compreensível que esteja faltando a este aluno o que o autor referendado acima chama de “colorido emocional” do que foi memorizado. O que significa dizer que uma pessoa memoriza com uma qualidade melhor aqueles conteúdos vinculados as vivências mais satisfatórias do ponto de vista de provocar boas emoções, do que aqueles conteúdos emocionalmente indiferentes.

O esquecimento também é tratado por Vygotsky como algo necessário, pois o que se torna desnecessário após o estabelecimento de vínculos com outras reações deve ser esquecido como uma forma de liberar a memória para que a ação mental se processe de uma

maneira variada e flexível. É o que o autor chama de sentido higiênico do esquecimento.

Infelizmente os pedagogos [...] Perdem de vista que a memória não é um simples celeiro ou depósito do sistema nervoso para conservação de reações assimiladas no aspecto em que foram assimiladas. Memória é um processo criador de elaboração de reações percebidas e alimenta todos os campos do nosso psiquismo. Isso exige que se dê um tratamento higiênico à memória infantil sem sobrecarregá-la com material, volume de detalhes, excessiva memorização de insignificâncias, um esforço superior ao necessário, seu prejudicial abarrotamento. (Vygotsky, 2010, p. 195).

Aqui, uma lição fundamental àqueles que se responsabilizam pelo processo de ensino das crianças, principalmente na escola, pois coloca em evidência a necessidade de se estabelecer o que realmente é importante para a aprendizagem da criança, o acúmulo de informações ou a apropriação de conhecimentos que levarão a vínculos conectivos cada vez mais complexos que promoverão o desenvolvimento das funções intelectivas.

3.1.4. Sobre o Raciocínio Lógico

É a função psicológica que permite ao indivíduo uma elaboração conceitual, a partir de processos complexos como a abstração e generalização. Sendo que a primeira está relacionada à capacidade de separar mentalmente os traços essenciais de um objeto em categorias, e a segunda, à capacidade de fazer a conexão destas categorias com um número maior de categorias que pertencem ao mesmo grupo. Ou seja é tomar um conceito particular e atribuí-lo ao geral.

Para compreender esta função psicológica na perspectiva histórico-cultural, buscou-se o aporte teórico de Vygotsky com referência ao estudo das relações entre pensamento e linguagem, visto que para este autor, a fala é um “instrumento psicológico” que auxilia o sujeito nas suas atividades intelectuais de internalização das formas culturais de comportamento, possibilitando um modo particular de agir e pensar.

REGO (2009, p. 53 e 54) ao mencionar a atenção que Vygotsky dedica ao papel da linguagem na formação humana, esclarece que o surgimento desta promove três mudanças nos processos psíquicos do homem. A primeira diz respeito ao fato de que a linguagem permite ao homem pensar os objetos do mundo exterior mesmo na ausência deles; a segunda, possibilita ao homem a capacidade de análise, abstração e generalização das características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade; e a terceira mudança que a linguagem

imprime nas funções psicológicas do homem, é a possibilidade do intercâmbio social e, conseqüentemente, a preservação, assimilação e transmissão de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

A capacidade de abstração e generalização, características do raciocínio lógico, surgem no processo de evolução da linguagem, que como qualquer outra função psicológica, é adquirida numa relação dialética entre o sujeito e o seu meio externo. “[...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas.” (VYGOTSKY, 2007, p. 12). Portanto, para este autor, “A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (id. p. 16).

Neste processo evolutivo, a fala age inicialmente como uma “ferramenta” que a criança utiliza para comunicar suas necessidades aos adultos, não podendo ser considerada como instrumento de pensamento (REGO, 2009, p.66). Na fase seguinte, a criança passa a se utilizar da fala como instrumento próprio, internalizado.

Sobre este momento Vygotsky diz o seguinte

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. (VYGOTSKY, 2007, p. 16).

Este é o momento em que a fala adquire uma *função planejadora*, ou seja a criança passa a ter capacidade, através da fala interior, para planejar ações futuras, além da capacidade de refletir sobre o meio externo, mudando seu campo psicológico radicalmente. O fato de utilizar a linguagem para resolver um problema, ou seja, ao perguntar a alguém como proceder diante do problema, demonstra que a criança realizou anteriormente um plano de ação para solucioná-lo, mas que não foi capaz de realizar todas as operações necessárias sem a ajuda de alguém.

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir

além das experiências imediatas. Esta “visão de futuro” (ausente nos animais) permite que as crianças realizem operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir, etc.). (REGO, 2009, p, 66).

Desta forma pode-se extrair que a trajetória do desenvolvimento do pensamento ocorre do social para o individual. “Qualquer que seja a abordagem adotada para o controverso problema da relação entre pensamento e fala, teremos que fazer um extenso estudo da fala interior” (VYGOTSKY, 1998, p. 54). Complementando, o autor afirma que “o desenvolvimento da lógica na criança [...], é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

A abordagem histórico cultural, apresenta uma maneira inteiramente nova de analisar a situação da criança no contexto escolar, com a afirmativa de que os problemas enfrentados no processo de ensino não podem ser corretamente analisados, sem o conhecimento de como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade escolar.

3.2. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes no discurso veiculado na escola

É interessante perceber como as concepções construídas no decorrer da história estão enraizadas no discurso dos professores ao falar da criança em situação de dificuldade de aprendizagem. Considera-se pertinente apresentar as mais correntes para compreensão das tendências de "diagnóstico" presentes na postura dos professores, ao determinar a condição de aprendizagem dos alunos, utilizando como recorte teórico as análises de Vygotsky sobre as posições teóricas com referência ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Em destaque estão três posições. A primeira, defende a ideia de que o processo de aprendizagem não interfere ativamente no desenvolvimento, admitindo que “[...] processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas do pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma interferência do aprendizado escolar.” (VYGOTSKY, 2007, p. 88). A instrução neste caso se torna inútil se as funções mentais da criança não estiverem prontas do ponto de vista da maturação. “O desenvolvimento ou maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, nunca como resultado dele”. (id., p. 89).

A forma como as crianças foram caracterizadas como possuidoras de dificuldade de

aprendizagem por motivo de não apresentarem requisitos como percepção, atenção, memória e raciocínio lógico, demonstra que na opinião dos profissionais responsáveis por este "diagnóstico", que estas são funções que a criança já deveria apresentar prontas e sedimentadas para compreenderem o conteúdo escolar e, conseqüentemente, obterem um bom desempenho escolar.

As proposições de Vygotsky mostram, porém, que as funções mentais apesar de apresentarem uma base biológica, são construídas na interação (dialética) com o meio, são produzidas dentro de um contexto sociocultural. E que portanto, os substratos biológicos de cada uma delas, não são elementos suficientes para o seu desenvolvimento, é necessário que haja estimulação externa para que a criança desenvolva suas funções psicológicas.

Dizer que a criança não aprende por não ter percepção, ou faltar atenção durante as aulas, não conseguir memorizar o que lhe é transmitido (nos moldes de uma ligação telefônica, estímulo e resposta), ou que não apresenta capacidade de raciocínio lógico, por não acompanhar as instruções do professor, por não realizar as tarefas, demonstra uma visão deturpada com relação ao papel da escola. Segundo essa visão, o ensino deve esperar o amadurecimento da criança para que ela aprenda. Sabe-se que o papel de mediação que a escola deve desempenhar é contrário a esta postura, visto que sua função enquanto instituição de ensino é fazer o aluno avançar neste aspecto. Com a ajuda dos outros, do professor organizando didaticamente o conteúdo, com estratégias que se pautem no despertar do interesse do aluno, na interação com os colegas, o aluno pode realizar um salto qualitativo em seu desempenho escolar.

A segunda posição descrita pelo autor citado, postula que aprendizado e desenvolvimento são a mesma coisa, ou seja estão misturados, são concebidos como algo dado ao sujeito ao nascer, e são processos que ocorrem simultaneamente. Esta posição teórica reduz o aprendizado à formação de hábitos.

[...] baseia-se no conceito de reflexo, uma noção essencialmente velha, que, recentemente, tem sido extensivamente revivida. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não se importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 89).

Deste ponto de vista pode-se, também, extrair elementos para a interpretação da conduta do professor ao "diagnosticar" o aluno, visto que na maioria das vezes, este

profissional se utiliza de estratégias reforçadoras do comportamento para induzir uma atitude que na sua opinião seria adequada ao processo de ensino-aprendizagem, como dar notas aos alunos por fila quando estes terminam as atividades no tempo previsto ou se mantem calados e quietos em suas carteiras, sem atrapalhar a aula. Tais procedimentos reforçam seu pensamento quanto à falta de hábitos no comportamento do aluno que são, na sua opinião, prejudiciais ao aprendizado. Outro aspecto identificado diz respeito ao fato de o professor acreditar que se ele ensina, automaticamente o aluno deveria aprender, demonstrando sua concepção de que a aprendizagem é um esquema de estímulo-resposta, um reflexo condicionado, em que basta estimular o aluno que ele vai adquirir conhecimento.

Vygotsky (2010) afirma que educar é mudar e se a criança apresenta uma deficiência em algum aspecto do desenvolvimento, a escola é “obrigada a trabalhar intensamente o desenvolvimento dessa função na criança” (p. 55). Não é portanto um comportamento adequado deixar a criança à deriva no processo de seu desenvolvimento e aprendizagem, pois estes processos se apresentam em constante mudança e portanto não começam apenas quando estão visíveis, o que a criança apresenta em termos de potencial deve ser considerado no momento do ensino.

A terceira posição teórica, tenta superar os extremos das outras duas, apresentando a ideia de que os dois processos em questão, são interagentes e mutuamente, atribuindo ao aprendizado um amplo papel no desenvolvimento da criança, sendo que a influência daquele sobre este não se limita à formação de hábitos e habilidades. O processo de aprendizagem evoca o desenvolvimento. “Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem”. (VYGOTSKY, 2007, p. 94).

No discurso, sobre o papel da aprendizagem, presente entre os profissionais da escola e também na família, pode-se perceber elementos desta concepção, quando professores e pais tentam mostrar para a criança a importância de se aprender o que se ensina na escola. Para eles, a aprendizagem promove um desenvolvimento que dará futuramente, condições à criança para se desenvolver adequadamente, para atender às exigências da sociedade, principalmente com relação à conquista de um bom trabalho.

Este pensamento aparece até na fala da criança quando ela diz “tenho que aprender a ler e escrever, para não ter uma vida difícil como a do meu pai, que trabalha muito para eu estar aqui”. (Aluno A-11, 12 anos, 4º Ano). Ou, “minha portinha está fechada, por isso, não

consigo ler nem escrever” (Aluno A-1, 9 anos, 2º Ano).

A posição de Vygotsky é contrária a todas as três concepções apresentadas. Ele afirma que a solução para o impasse criado por elas com relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem é complexa e deve se pautar em dois aspectos: a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.

Segundo ele, a criança inicia seu processo de aprendizagem bem antes de frequentar a escola e que trás para o contexto escolar uma história prévia que se difere do aprendizado escolar, cujo objetivo se centra na assimilação dos fundamentos de conhecimentos científicos, ou seja, o aprendizado escolar introduz algo imensamente novo na vida da criança.

O desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem. Uma de suas hipóteses é que estes dois processos formam uma unidade, porém não há uma identidade entre eles, um deve ser convertido no outro. E como desdobramento desta hipótese afirma que

embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKY, 2007, p. 104).

Relembrando o pensamento de Vygotsky, mencionado anteriormente, para se conhecer realmente as condições de aprendizagem do aluno, é necessário se basear no conceito de desenvolvimento proximal, pois qualquer análise que se baseie ou se oriente pelos níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista da compreensão sobre o desenvolvimento global da criança.

Os professores analisam a capacidade dos alunos com base no seu desenvolvimento real, determinando o que eles sabem fazer de forma independente, e, ao levantar a hipótese de que o aluno não apresenta maturidade das funções psicológicas, consideradas por eles como pré-requisitos para a aprendizagem, interrompem (mesmo que de forma inconsciente) o trabalho de fazer o aluno avançar em seu desenvolvimento. E no caso específico desta investigação, transferem a responsabilidade para o atendimento educacional especializado, esperando que este dê o devido tratamento ao aluno, para que ele atinja um nível de

desenvolvimento ideal para aprender as matérias que ensinam na sala de aula.

Esta prática de encaminhar o aluno com dificuldade de aprendizagem para especialistas consiste em outro fator relevante, presente no discurso dos professores ao diagnosticar os alunos, que diz respeito à tendência de patologização da dificuldade de aprendizagem.

Pode-se citar como exemplo do Aluno A-7 (8 anos, 2º Ano), caracterizado pelo professor como sendo um aluno com dificuldade de assimilação dos conteúdos, por apresentar características de *dislexia e disgrafia* (não possui laudo), falta concentração e atenção, não memorizava o conteúdo trabalhado, sem organização, produção abaixo do esperado para idade e série.

Em entrevista com este aluno, ele afirmou ter dificuldade para aprender, mas que não tinha dificuldade para compreender a explicação da professora; apontou a professora de apoio como a pessoa que o ajuda na sala de aula; em casa recebia ajuda da mãe para realizar as tarefas escolares, disse que esta pegava em sua mão quando era preciso escrever; apontou como causa da sua dificuldade em aprender o fato de não saber ler; conseguiu fazer quase todas as tarefas em sala sozinha, mas algumas a professora de apoio ajudou; disse gostar da escola e que só não gosta de fazer bagunça; com relação à escola disse o seguinte: “essa escola aqui é para aprender ler e estudar”; demonstrou através de uma postura corporal a importância dada a este processo, arqueando os ombros e batendo o lápis que segurava nas mãos sobre o papel que lhe foi dado no início da entrevista; em seguida desviou os olhos e se concentrou em um ponto distante, numa atitude indicativa de reflexão e então abaixou os olhos em atitude de constrangimento.

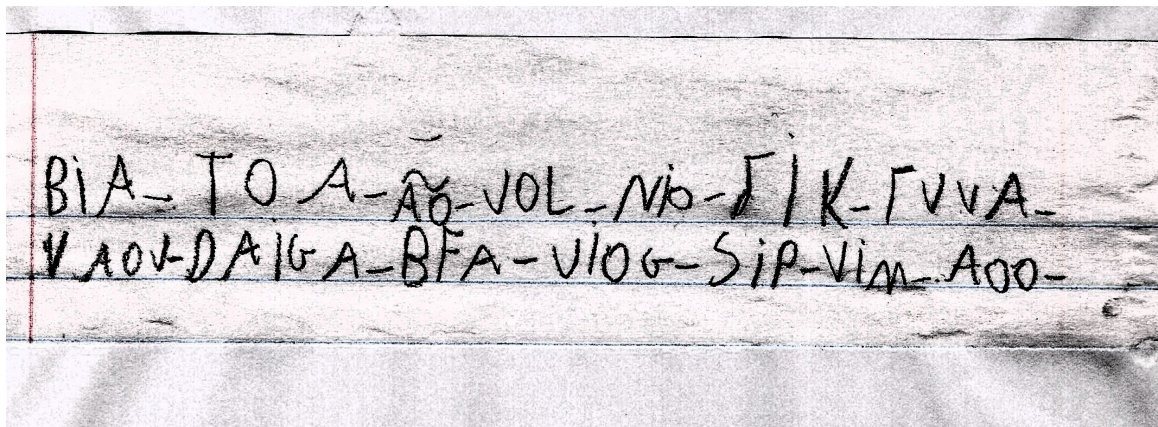
Em sala de aula, observou-se que sua carteira ficava posicionada na frente, próximo ao quadro-giz, ao lado da carteira ocupada pela professora de apoio e de dois alunos que também participaram desta pesquisa; seu contato na sala foi apenas com estas pessoas, e a conversa entre elas girou em torno da atividade proposta pelo professor, um querendo saber se o outro já tinha começado a fazer a tarefa; o professor passou um exercício para ser copiado do quadro e depois ser respondido, o aluno circulava pela sala, indo na carteira de um dos colegas e pedindo para olhar o livro dele; demorou muito para iniciar a atividade proposta pela professora, só depois que a professora de apoio chamou-lhe a atenção, que se sentou e começou a fazer; não sabia ler, mas conseguiu copiar do quadro, resolveu a atividade olhando no caderno do colega do lado que já tinha sido orientado pela professora de apoio; a segunda

atividade proposta pelo professor foi a leitura de uma história em quadrinho no livro didático, nesta atividade demonstrou interesse, observando atentamente a história e comentando com os colegas do lado sobre os acontecimentos da história, eles se divertiam com as cenas; o professor chamou-lhes a atenção perguntando se já tinham terminado de responder às perguntas do livro, o aluno se voltou para a professora de apoio e pediu ajuda para responder.

Durante as atividades propostas para esta pesquisa, antes de iniciar as atividades pediu para mostrar à pesquisadora um passo de dança que havia aprendido nas aulas de dança que frequentava na própria escola, no período vespertino; contou uma história sobre o tio que morava em sua casa, dizendo que ele estudou e sabia ensinar as tarefas; disse que em casa realizava tarefas domésticas para ajudar a mãe que trabalhava muito; quando se declarou preparada para iniciar as atividades propostas, se sentou, pegou um lápis e ficou aguardando; na atividade em que tinha que colocar as gravuras em uma sequência de acontecimento, tentou fazê-lo como se estivesse montando um quebra cabeça, como não conseguia colocar as gravuras encaixadas de forma simétrica, deixou como estava e contou a história que havia percebido nas gravuras; sua história apresentou começo, meio e fim, e apesar de não ter conseguido encaixar como queria os quadros da história, contou os fatos na sequência dos acontecimentos; apresentou ter memória visual, nomeou com detalhes a gravura que lhe foi apresentada e em seguida retirada de seu campo visual; também apresentou memória auditiva, apesar que, na atividade proposta para descobrir esta característica, teria que repetir os sons numa sequência ordenada, sua atenção ficou focada apenas nos sons e não na forma como foram emitidos; sua produção escrita demonstrou que está em processo de construção, sabendo escrever de memória seu nome, mas não o sobrenome; no ditado de palavras com sílabas aleatórias, repetia cada sílaba em separado, perguntou em todas elas se era aquilo mesmo que a pesquisadora queria ditar, e, mesmo não concordando com o sentido da palavra, escrevia à sua maneira. Sua atitude diante do que estava sendo proposto era de questionamento, de indagação sobre o significado de cada palavra, agiu como se estivesse tentando evocar seus conhecimentos para descobrir se aquelas palavras realmente existiam. Tanto que ao soletrar sílaba por sílaba das palavras ditadas, dirigia o olhar para a pesquisadora e perguntava: *É isso mesmo?* Recebendo sinal de confirmação, iniciava a escrita, balançando a cabeça num sinal que indicava desconhecer o significado de tais palavras. As palavras ditadas, que deveriam ser repetidas pela criança antes de serem escritas, foram: BAPI – TATI - TIFU – VOLI – NEPA - LACA – LABO – ZAMBU – DATI –BAFO - RURI – SAPE –

VAME – MADO. E a forma como representou graficamente as palavras, após repeti-las pode ser observada na ilustração abaixo (Figura – 2).

Figura 2 - Resultado do Ditado de Palavras - Aluno A-7



Outra produção que o Aluno A-7 realizou, reveladora de sua condição com referência às funções psicológicas apresentadas, diz respeito a uma história, contada a partir de uma figura separada em quadros. Foi pedido que enumerasse as gravuras na sequência dos fatos e em seguida, que contasse a história que se formou. A sequência da numeração não seguiu os fatos, mas o aluno demonstrou ter percebido a história que se formou, como se pode ver na produção transcrita abaixo (o texto foi escrito pela pesquisadora enquanto o aluno falava, pois este não sabia escrever).

Figura 3 – História contada pelo aluno A-7

Os pássaros estavam avoando, aí tinha uma árvore e a cobra apareceu. O homem queria triscar a mão na árvore, mas não triscou. Tinha capim e terra. Apareceu um bebezinho de macaco dentro da casa dele e um pato invinha da telha, o homem tava com medo, mas tinha um carrinho. Ele sentado na cadeira colocou os bichinhos lá. A cobra estava andando. Capim...Chuva... Tinha os passarinhos comendo, uma aranha. Ele cortou a árvore e tinha um trem de colocar pau. Tinha capim... Depois ele vai embora na carroça. Tinha nuvem. O homem com aquela carroça. Tinha capim e terra. O homem encheu o carrinho dele de pau (madeira).

Aluno A-7 (8 anos, 2º ano)

Fonte: Transcrição feita pela autora da História contada pelo aluno A-7, 8 Anos, 2º Ano.

O aluno A-7 apresentou condições necessárias para a aprendizagem no que diz

respeito às funções psicológicas mencionadas acima, entretanto, o modelo de aula aplicada na situação observada não oferecia desafios ou estimulação para que o aluno entrasse numa atividade intelectual que o levasse a avançar em seu desenvolvimento. E o fato de ainda não apresentar uma competência leitora independente tornava o processo de aprendizagem mais desafiador para o aluno, pois o que lhe era solicitado, era a leitura e resolução de atividades em que saber ler é condição primordial.

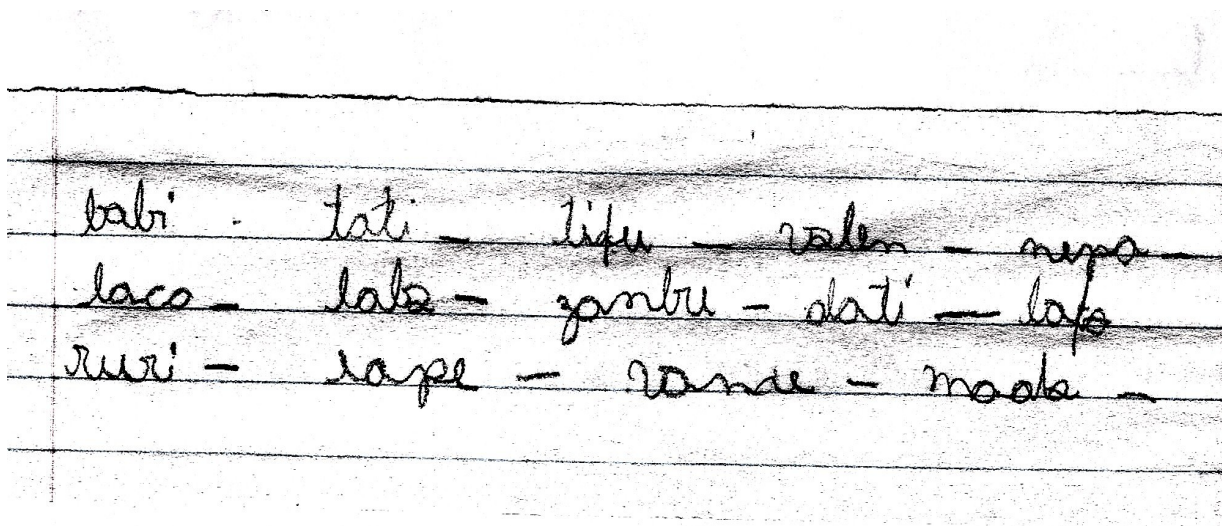
Outro exemplo significativo com relação a este aspecto é o do aluno A-11 (12 anos, 4º Ano), que segundo o professor, era um aluno assíduo, muito esforçado, persistente, com muita vontade de aprender, mas tinha dificuldade no processo de aquisição de conhecimentos; não tinha concentração, raciocínio lógico; apresentava problemas para resolver atividades que envolviam leitura; conseguia ler palavras e frases, conseguindo interpretar o que lia; era pouco criativo; não tinha coerência na exposição de ideias escritas ou oralizadas; escrevia pequenos textos com dificuldade, não colocando letra maiúscula no início da frase e não conseguia separar adequadamente as sílabas; conhecia os números, fazia sequência numérica, resolvia cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão com estratégias próprias; participava de trabalhos em grupo; realizava todas as atividades propostas.

O aluno argumentou ter um pouco de dificuldade, mas que não sentia dificuldade para compreender a explicação da professora; sua dificuldade, segundo ele era na leitura; disse que a pessoa que o ajudava na escola, nas atividades de sala de aula, era a professora de apoio e, em casa, o irmão mais velho e a avó; disse que conseguia resolver sozinho, na sala de aula, as atividades de “vezes” e de “mais”; o que mais gostava na escola eram as aulas de Educação Física e o recreio; quando perguntado a ele o que menos gostava na escola abaixou a cabeça e disse que não queria responder e que não tinha nada a dizer sobre a escola.

Durante as atividades propostas para esta pesquisa, demonstrou ter percepção da sequência das ações apresentadas nas gravuras, nas atividades que requeriam o relato dos acontecimentos, contando a história percebida, iniciando com a expressão “era uma vez”; na atividade em que se requeria do aluno apontar os animais escondidos na floresta, conseguiu apontar todos eles e nomeá-los; demonstrou ter acuidade auditiva, pois percebeu os sons e os reproduziu, não como haviam sido produzidos, mas contando quantas vezes o som tinha sido emitido, em alguns ele se perdeu na contagem; na atividade que requeria relacionar os personagens de uma figura que lhe foi apresentada e depois retirada de seu campo visual, conseguiu enumerar todos os personagens dizendo que “os meninos estavam no rio

pesquisando pássaros e outros animais e, um deles com medo e roía as unhas, ele está no primeiro barco, a menina de chapéu tem uma câmera nas mãos e tá tirando fotos” (Aluno A-11, 12 anos, 4º ano); no ditado de palavras com sílabas aleatórias repetia a palavra sem soletrá-la e em seguida escrevia. E a forma como representou graficamente as palavras, após repeti-las silabicamente pode ser observada abaixo (Figura – 4). As palavras ditadas foram: BAPI – TATI - TIFU – VOLI – NEPA - LACA – LABO – ZAMBU – DATI –BAFO - RURI – SAPE – VAME – MADO. Sua escrita ficou da seguinte forma:

Figura 4 - Resultado do Ditado de Palavras - Aluno A- 11



Fonte: Produção do Aluno A-11, 12 Anos, 4º Ano.

Ao realizar esta atividade o aluno demonstrou-se insatisfeito com o seu desempenho dizendo que havia errado muito. Questionado sobre onde achava que tinha escrito de forma diferente, apontou a primeira palavra, dizendo que não era com a letra “b” e a quarta palavra, pois colocou um “n” a mais. Disse isto sem precisar que se repetissem as palavras.

O que se extraiu deste exemplo, leva à constatação de que o Aluno A-11, apresenta uma vivência emocional muito intensa com relação ao processo de aprendizagem, demonstra angústia, pois em sua opinião, não consegue ter um bom desempenho em Língua Portuguesa, o que provoca uma barreira na leitura e na escrita de textos.

Vygotsky (2007), apresenta uma sugestão para o trabalho escolar com crianças em situação de dificuldade de aprendizagem, como é o caso dos exemplos acima mencionados, afirmando que todas as funções psicológicas superiores estão dadas, num primeiro momento,

no plano social, ou seja, interpessoal, entre as pessoas com as quais a criança convive. Gradativamente, com a mediação dessas pessoas, a criança vai internalizando a linguagem e, junto com ela, as formas de agir e de pensar. Assim, o que antes era inter psíquico passa a ser, também, intrapsíquico, uma propriedade dela.

O que foi exposto até agora sobre a maneira como o professor diagnostica a dificuldade de aprendizagem dos alunos, e suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, oferece um aparato para a compreensão deste fenômeno como algo produzido no interior da escola: primeiro porque é na escola que a criança se vê obrigada a assimilar os conceitos formais relacionados ao conhecimento cultural produzido pela humanidade, então é neste espaço que a dificuldade vai se apresentar de forma mais destacada; em segundo lugar, pelo fato de predominar no espaço escolar o hábito de avaliar a aprendizagem da criança a partir de uma padronização baseada no conceito de “normalidade”, não em termos de potencialidades; como consequência deste processo, surgem os rótulos que classificam alunos como “normais” ou “com deficiência”; toda essa situação, leva à desarticulação da criança no que diz respeito à sua autoestima, e com relação à sua condição de entrar em uma atividade intelectual eficaz, que impulse seu desenvolvimento e, conseqüentemente, seu desempenho escolar, constituindo assim, uma dinâmica escolar que legitima e justifica a exclusão do aluno no interior da própria escola.

Uma citação de Vygotsky (2010, p. 481) pode ajudar a compreender a situação destas crianças na sua relação com a educação escolar, “um ensino que se baseia apenas no método direto [...] não só não ajuda a criança a superar sua deficiência natural, como aprofunda, habituando a criança a um pensamento exclusivamente direto e abafando nela os fracos embriões do pensamento abstrato [...]”

Dito isto, pode-se agora delinear com base em dados levantados empiricamente, as características do comportamento da criança em situação de dificuldade de aprendizagem, nas dimensões cognitiva e afetiva.

CAPÍTULO IV

O PERFIL COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O aporte teórico analisado anteriormente sobre as categorias cognição e afeto - constituintes das funções psicológicas do sujeito, interligadas entre si - abriu caminhos para a apresentação das características cognitivas e afetivas expressas no comportamento da criança em situação de dificuldade de aprendizagem, sua relação com esta condição, com o professor, com colegas e consigo mesma. Recorreu-se para a compreensão do problema estabelecido, ao fundamento teórico de Vygotsky, segundo o qual o afeto age como força volitiva para o cognitivo, sendo que este funciona um regulador da afetividade. Ou seja, o comportamento emocional interfere no desejo do sujeito por aprender, e ao aprender, se dá passos para o desenvolvimento das funções mentais e estas possibilitam o controle das emoções.

Para efeito de organização na apresentação dos dados coletados, o capítulo foi dividido em três tópicos: o primeiro com o objetivo de caracterizar o sujeito da investigação em suas características gerais, o segundo apresenta os dados e reflexões com relação ao comportamento cognitivo dos sujeitos investigados e no terceiro os dados que oferecem uma característica de sua dimensão afetiva. Reforçando, porém a indissociabilidade entre essas dimensões – cognitiva e afetiva – que estão íntima e dialeticamente relacionados.

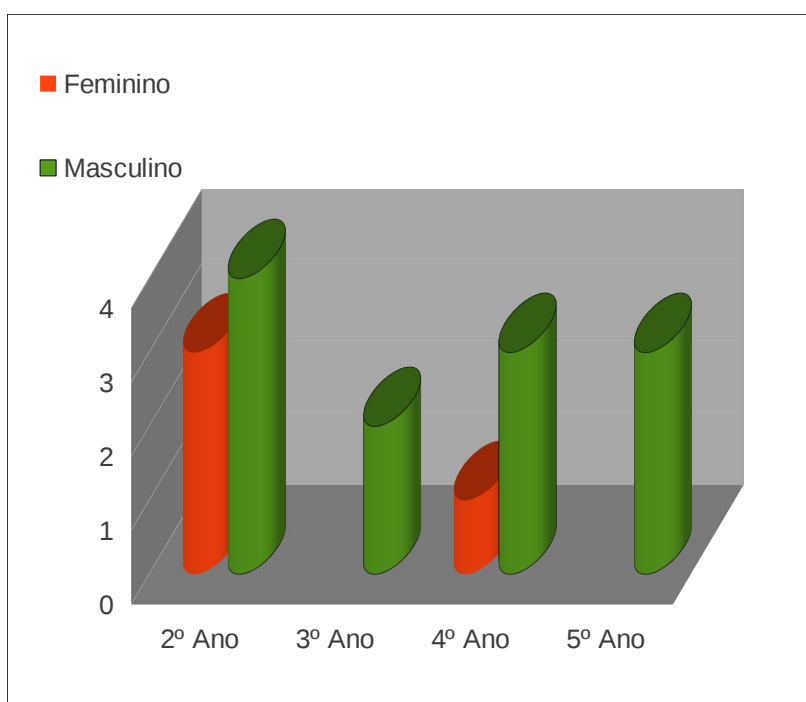
4.1. Características gerais dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem

Recapitulando o que já foi dito, os sujeitos investigados são alunos de uma escola pública estadual que frequentavam as salas de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental

e eram considerados pelos professores como crianças possuidoras de deficiência intelectual. Considera-se importante apresentar alguns dados gerais, de relevância para a compreensão de quem são estas crianças, pontuando, porém, que os temas desencadeados pelos mesmos serão tratados de maneira superficial em função do escopo deste trabalho.

No perfil traçado, observou-se que o número de alunos do sexo masculino indicados pelas professoras era maior que os do sexo feminino (Gráfico 6). Dentre os dezesseis alunos que participaram da pesquisa, indicados pelos professores como apresentando dificuldade de aprendizagem, doze eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Gráfico 6 - Perfil do aluno com Dificuldade de Aprendizagem – Sexo



Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

Sem a pretensão de aprofundar neste aspecto, que não é o objetivo deste trabalho, considera-se importante deixar uma sugestão de leitura aos interessados no assunto, como o artigo de Carvalho (2001), no qual a autora pontua que as pesquisas apontam que a escola, representada na figura do professor, apresenta expectativas diferenciadas para meninos e meninas, e a pesquisa de Faria (2008) sobre o estado da arte referente ao tema fracasso escolar, analisando o período de 1971 a 2006, tendo como ponto de partida as publicações feitas em *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, na qual aponta um quantitativo de 17 artigos publicados envolvendo a temática Raça, Gênero e Etnia,

relacionando os artigos que tratam da questão de gênero e fracasso escolar de autores como Rosemberg (1975), Barroso (1981) Silva, Halpen, Barros Silva (1999), Carvalho (2000, 2004), Marília Carvalho (2004), Brito (2006). Viajar nos escritos destes autores pode ser um ótimo exercício para quem deseja aprofundar sua compreensão e entendimento sobre os debates em torno da dificuldade de aprendizagem e questões gênero.

Dado fundamental e de uma relevância indiscutível na montagem de um panorama sobre o desempenho de alunos em situação de dificuldade de aprendizagem, é a questão da dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar e a possibilidade de sua aprendizagem, no tocante à melhor idade para se começar a aprender os conceitos científicos transmitidos pela escola.

A idade dos alunos investigados é representativa para a compreensão de sua trajetória escolar, e, como afirma Vygotsky (2010, p. 488), “a aprendizagem deve ser nivelada a determinadas fases etárias que a criança percorre no desenvolvimento mental.” De acordo com este autor, existe a possibilidade de prejuízo ao processo de aprendizagem quando se começa a ensinar cedo demais ou tarde demais,

É amplamente conhecida a verdade simples de que não se pode ensinar algum objeto cedo demais, mas alguns poucos até ouviram em um curso de pedagogia que não se pode ensinar qualquer objeto também tarde demais, que para a aprendizagem sempre existe a melhor fase da idade mas não a mínima e nem a máxima. O desvio dessas fases ótimas para baixo ou para cima se revela igualmente nocivo. Assim como para o organismo humano existe a temperatura ótima de 37 graus e um desvio para cima ou para baixo ameaça igualmente de perturbação das funções vitais e finalmente da morte, de igual maneira em relação à aprendizagem existe a temperatura ótima para a aprendizagem de cada objeto. Se começamos cedo demais ou tarde demais a aprendizagem acaba igualmente embaraçosa. (VYGOTSKY, 2010, p. 488)

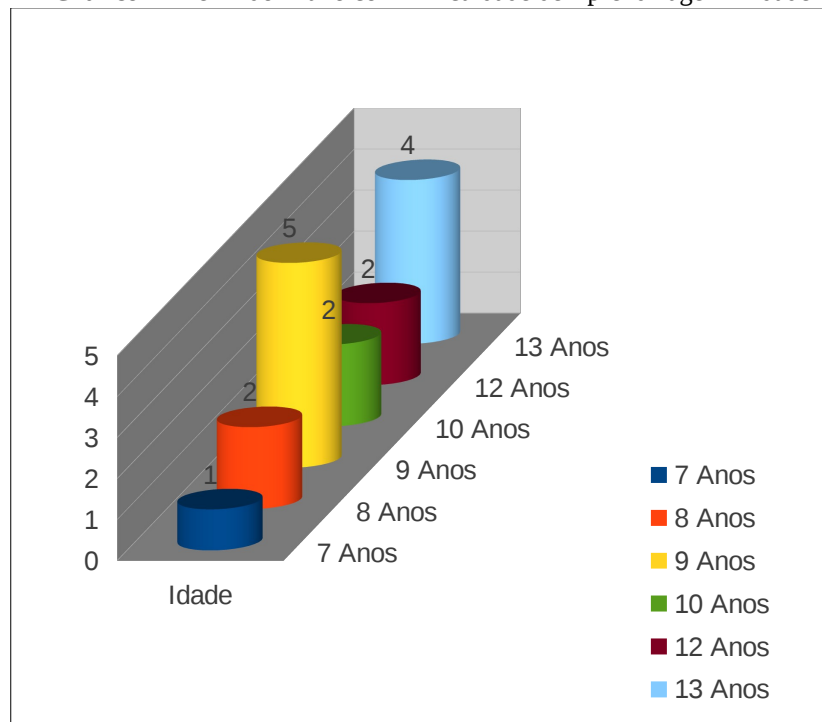
Para o autor, a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento mental da criança reforçando que certos conceitos somente podem ser ensinados a partir de uma determinada idade. Defende que um "diagnóstico" a respeito do desenvolvimento mental que permita pensar a idade ideal para a aprendizagem, segundo interesses da atividade escolar, passa pela compreensão da zona de desenvolvimento proximal da criança.

A legislação atual prevê a entrada da criança na escola com seis anos, considerada a idade ideal para o início da escolarização, sob a égide de que ampliando o tempo de permanência na escola se terá maiores oportunidades de aprender e de empregar o tempo de maneira eficaz. Observa-se através dos dados acima, segundo esse critério, um atraso no

tempo escolar dos alunos.

O quadro abaixo (Gráfico 7) caracteriza os participantes da pesquisa com relação à faixa etária e representa a seguinte situação: no segundo ano – um aluno com sete anos, dois com oito anos, três com nove anos e um aluno com dez anos de idade; no terceiro ano – dois alunos com nove anos; no quarto ano – um aluno com dez anos e três com treze anos; no quinto ano – dois alunos com doze anos e um com treze anos.

Gráfico 7 - Perfil do Aluno com Dificuldade de Aprendizagem – Idade



Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

É comum nas pesquisas sobre a melhor idade para a aprendizagem escolar, considerar a idade cronológica, comparando-a ao desenvolvimento mental da criança. Vygotsky, discorrendo sobre a relação entre desenvolvimento mental da criança e o seu progresso escolar, afirma que “as funções que amadurecem para o dia de hoje, não passam de premissa enquanto funções em estágio de desenvolvimento” (2010, p. 505) e que a maior importância deve ser dada ao nível de desenvolvimento proximal.

Considerando assim que, são o nível e o caráter do desenvolvimento mental que permitirão à criança “seguir com o máximo de êxito, dando conta das exigências apresentadas pela aprendizagem na turma” (VYGOTSKY, 2010, p. 507). Completando, ele afirma que “A idade ideal de uma turma escolar para dada criança coincide com a zona do desenvolvimento

proximal. Quando essa coincidência ocorre, constatamos condições ótimas de desenvolvimento da criança.” (VYGOTSKY, 2010, p. 507)

Os experimentos deste autor levaram também a constatações de que existem diferenças entre as crianças, que mesmo apresentando mesma idade cronológica, podem diferenciar-se com relação à zona de desenvolvimento proximal. O que pode explicar como há crianças que respondem de maneira diferente às exigências das aulas escolares. É a partir do "diagnóstico" deste perfil que a escola deve se orientar para montar suas salas, pensar em termos de permanência e fazer o cálculo quanto ao rendimento negativo tanto parcial quanto geral.

Sobre esta questão, ele deixa uma sugestão de como a escola deve avaliar o rendimento de uma criança, para determinar se ela apresenta uma condição negativa de aprendizagem

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento imediato é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração. (VYGOTSKY, 2010, p. 505)

Os alunos identificados como possuidores de dificuldade de aprendizagem, sujeitos desta investigação, foram indicados segundo critérios baseados em uma situação atual, aparente, de domínio de conteúdos escolares, eles não são capazes de acompanhar o professor e a turma. Tais constatações refletem um percurso de escolarização regado de problemas, dos quais pode se citar a reprovação, sendo que alguns foram detidos numa mesma série por mais de uma vez, colocando-os em uma situação de distorção idade-série. Charlot (2005) discorrendo sobre a educação nos tempos atuais diz que

Os índices de escolaridade de base aumentam, mas as desigualdades sociais referentes ao acesso ao saber se agravam. Isso porque se pede à escola pública de base para incluir populações cuja exclusão ou marginalização a lógica neoliberal provoca; agravam-se porque a escola pública deve enfrentar essa contradição sem que sejam disponibilizados investimentos suficientes, seja em termos financeiros, em termos de formação de professores ou de pesquisas, e inovações pedagógicas; agravam-se porque os jovens cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do *status* socioeconômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis, nas condições mais difíceis. Com isso, percebe-se que à escolarização de base – que não é, aliás, nem mesmo realizada em vários países – perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos, repetências,

etc. (CHARLOT, 2005, p. 144).

Os dados levantados sobre os sujeitos desta pesquisa apontam uma distorção idade-série de 93,75% para o quantitativo de 16 alunos, consequência de uma história escolar (Tabela 5) acompanhada de reprovações (um total de 13, sendo 9 alunos com 1 reprovação cada e 2 alunos com duas reprovações) e interrupções (1 aluno que interrompeu seus estudos por 1 ano e 1 aluno que interrompeu seus estudos por 2 anos).

Como se pode observar, o maior índice de reprovação é no segundo ano, 50% dos alunos tiveram reprovação nesta série. Este dado leva à reflexão sobre a necessidade de que esta questão seja examinada com maior profundidade pelos profissionais que conduzem o ensino público no Brasil. Sabe-se que diversos estudos envolvendo educadores e pesquisadores estão sendo feitos sobre este tema e os mesmos têm impulsionado políticas educacionais de correção, porém os altos índices de reprovação permanecem.

Patto (1998) apresenta um argumento explicativo para a situação com a afirmação de que as reformas educacionais são instaladas nas escolas “num chão institucional”, que não leva em consideração a realidade da escola e dos alunos. Tal pensamento é reforçado por Charlot (2005, p. 84) quando diz que “a sociedade atual tende a colocar o indivíduo no centro, mas também a abandonar o sujeito.”

Torres (2001) falando sobre a repetência escolar, aborda a condição de naturalização da repetência no ensino brasileiro, vista como um componente inerente e até inevitável da vida escolar.

O sistema escolar inventou e instaurou a repetência como um mecanismo regular para lidar com os complexos fatores intra e extra-escolares que inibem o ensino e a aprendizagem eficazes no meio escolar. Particularmente, os agentes escolares tendem a ver a repetência como um problema externo à escola, gerado na família e alimentado pelo próprio estudante e, como tal, carente de soluções externas. Por outro lado, os pais tendem a internalizar o ponto de vista escolar e a aceitar os diagnósticos e as predições dos professores a respeito da capacidade de aprendizagem de seus filhos. Enquanto os especialistas associam a repetência com baixa qualidade educacional, é frequente que os pais (inclusive de diversas camadas sociais) e muitas autoridades escolares associem-na com alta qualidade e superioridade educacionais: um reflexo de seriedade, de disciplina e de altos padrões por parte dos diretores e docentes da escola. A sociedade pode, inclusive, chegar a ver a repetência como uma benção, como uma complacente 'segunda oportunidade' que é oferecida àqueles que, de qualquer maneira, não são 'aptos' ou não estão 'maduros' para aprender. (TORRES, Pátio, Ano 3, Nº 11, 2001)

Ainda nas palavras desta autora, a repetência está concentrada nas séries iniciais,

principalmente na primeira e segunda séries do ensino fundamental, vinculada às aprendizagens relacionadas à alfabetização, que segundo ela são aprendizagens essenciais para a construção de uma vida escolar positiva, interferindo diretamente na auto-estima e autoconfiança dos alunos.

A repetência nas primeiras séries está estreitamente vinculada a problemas no ensino da leitura e da escrita, baseada em compreensões estreitas e atrasadas da linguagem e dos processos de aprendizagem infantil e ligada a métodos pedagógicos ultrapassados. Além disso, estudos em diversos países confirmam que a alfabetização e a área de linguagem, em geral, ocupam um lugar central na decisão docente no momento de aprovar ou reprovar um aluno. (TORRES, Pátio, Ano 3, N° 11, 2001).

Como foi apresentado anteriormente, um dos critérios utilizados pelos professores, para indicarem os alunos para comporem a lista de “alunos inclusos” da escola, foi o desempenho insatisfatório na leitura. Durante as avaliações propostas para esta investigação com referência ao desempenho dos alunos com relação aos conteúdos acadêmicos percebeu-se que sete não tinham domínio da leitura e nove apresentaram uma leitura silábica destituída de compreensão e interpretação.

Este panorama será apresentado nos tópicos seguintes, que tem o objetivo de caracterizar o aluno com dificuldade de aprendizagem nas dimensões cognitiva e afetiva.

4.2. Características cognitivas dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem

A coleta de dados, com relação à dimensão cognitiva dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem, foi feita através de instrumentos específicos para avaliação pedagógica, envolvendo atividades que demandavam atenção, concentração, raciocínio lógico, acuidade auditiva e visual, e formação de conceitos na área de Língua Portuguesa. No decorrer das tarefas foram feitas observações quanto à postura do aluno, sua disponibilidade, recursos utilizados para a realização do que foi solicitado. O objetivo era detectar os sentidos subjetivos inerentes à participação do aluno nas atividades, a mobilização para resolução das tarefas, a forma como o aluno se comportava diante de sentimentos que foram surgindo no decorrer das atividades, como frustração, vergonha, medo, nervosismo, entre outros.

Já foi exposto anteriormente que a dificuldade de aprendizagem é uma conduta natural no processo de aprendizagem, considerando-se que o indivíduo ao se relacionar pela

primeira vez com uma determinada realidade, necessita iniciar um novo processo de raciocínio para identificá-la e compreendê-la. Portanto, todos os seres humanos passam uma vez ou outra por esta situação, sendo que alguns levam menos tempo para superá-la e outros permanecem nela um pouco mais.

Os seguintes pressupostos teóricos de Vygotsky foram tomados como ponto de partida para a compreensão do comportamento cognitivo dos sujeitos desta investigação: os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária, etc) têm origem em processos sociais, ou seja, o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido tendo como referência o contexto social e cultural do sujeito; é a socialização (a partir da aprendizagem) que dá origem aos processos mentais superiores; é pela mediação que o sujeito internaliza (reconstrói internamente uma operação externa) atividades e comportamentos; a transformação de relações sociais em funções mentais se dá pelo uso de instrumentos e signos, entre eles a linguagem; o desenvolvimento cognitivo se dá através a interiorização de sistemas de signos (construídos socialmente); para internalizar os sistemas de signos o sujeito se apropria de significados já aceitos social e culturalmente, através de um processo de interação social; a linguagem é uma ferramenta do pensamento; a apropriação de instrumentos e signos aumenta qualitativamente as possibilidades de aprendizagem; as funções psicológicas do sujeito surgem em dois momentos: primeiro no social (na relação com o outro) e depois no individual (no interior de cada pessoa); a aprendizagem de determinado conceito pode ser desencadeada através do ensino; A zona de desenvolvimento proximal é o ponto de atuação do meio sobre o sujeito na intenção de promover aprendizagem, ou seja, levar o sujeito a uma condição de autonomia do pensamento.

A seguir serão apresentadas algumas reações observadas nos sujeitos durante a realização das atividades.

4.2.1. Uso da fala como recurso de organização do pensamento

Escolheu-se o aluno A-1 (8 anos, 2ºAno) para refletir sobre esta questão. Caracterizado pelo professor como sendo um aluno com baixa produtividade, inquieto, sem autocontrole, ansioso, inseguro, desatento, problemas na leitura e escrita, na compreensão e apreensão de conceitos, sem iniciativa.

Durante a entrevista demonstrou ter consciência de sua dificuldade em acompanhar as atividades propostas pelo professor; a dependência do professor de apoio, que se apresenta como recurso para o entendimento das atividades propostas; justificou sua dificuldade apontando a si mesmo como “causa” do não aprender “Eu não consigo aprender e nem ler”; apresentou implicitamente nas suas justificativas sobre o fato de não aprender, um discurso de terceiros “eu não aprendo porque minha portinha tá fechada”; quando foi solicitado que falasse algo sobre seus estudos e sobre a escola se expressou da seguinte forma “eu faço as tarefas tudinho ai o tio deixa eu sair para o recreio”, demonstrando que estudar para ele é cumprir regras para fazer aquilo que ele gosta; manifestou que gosta de ler e fazer tarefa (apesar de não conseguir fazê-lo de forma independente ainda); expressou seu desejo de aprender a ler e escrever “- Tia eu quero é aprender a ler e escrever”.

Na sala de aula, observou-se que o aluno se sentava ao lado da professora de apoio, a qual pedia a ele que se concentrasse nas atividades; se levantou para conversar com dois colegas que também participavam da pesquisa (com dificuldades de aprendizagem); a professora titular se aproximou dele para verificar se havia terminado a atividade e chamou atenção para que voltasse para a carteira e ouvisse a explicação.

Durante as atividades propostas para esta pesquisa, irritou-se com o barulho de outras crianças; necessitou de mais tempo que o previsto para resolver os problemas propostos; demonstrou um certo ritual em todas as atividades propostas como: olhar para a atividade, mover a folha de papel, segurando-a com as duas mãos, colocar a mão na cabeça, abrir bem os olhos, pegar o lápis para em seguida se concentrar na resolução; sabia escrever com dificuldade palavras com sílabas simples, escrevia apenas o seu primeiro nome sem olhar no modelo, contou pequenas histórias usando gravuras como recurso, e ao contar a história relatou as ações observadas, sem dar uma estrutura de começo meio e fim à história; discriminou sons, relatando quantas vezes o som foi emitido, mas não conseguiu reproduzi-los na sequência; conseguiu identificar objetos escondidos em uma gravura, mas não conseguiu nomeá-los; apresentou uma memória visual, conseguindo nomear objetos de uma gravura na ausência da mesma, depois de tê-la observado anteriormente, alguns objetos não conseguiu nomear por não ter conhecimento sobre o nome dos mesmos.

Alguns exemplos podem demonstrar como a criança se utilizou do recurso da fala para resolver o problema que lhe foi colocado, como na atividade em que lhe foi solicitado que colocasse as figuras numa sequência de acontecimentos, estabelecendo um tempo mínimo

para a resolução do problema. O comportamento do aluno foi o seguinte

- Tem que achar o corpo dele. (falava enquanto tentava ajustar uma gravura a outra)
- Não, não é. (reposta à primeira tentativa)
- O que é? (ao se frustrar na primeira tentativa, para e se pergunta como pode ser feito)
- Agora achei duas partes. (ao acertar, segundo seu critério de resolução)
- Aqui onde o menininho está, viu? (confirma que está correta)
- E ele ligou a torneira, então foi isto. Tá certo. (avançando mais um passo na resolução do problema)
- Tá chamando o menino. (dando por concluída a atividade). (A-1, 8 anos, em uma atividade em que lhe foi solicitado colocar na ordem correta os quadrinhos de uma história, 2011).

Neste exemplo pode-se perceber o uso da fala como uma forma de estabelecer um certo domínio sobre o objeto, comprovando que a criança ao se ver diante de um problema a ser solucionado, não só age sobre o objeto, mas também fala sobre ele (Vygotsky, 2007)

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: formas especificamente humana do uso de instrumentos. (Id. p. 12).

Considerando essa premissa do autor, para o aluno A-1, é importante que ele tenha a oportunidade de expressar-se através da fala para o domínio da atividade proposta, ou seja, “fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão, ampliando este pensamento, às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação” (VYGOTSKY, 2007, p. 13).

Ainda na perspectiva deste autor, quando a fala dirige, determina e domina a ação, diz-se que surgiu a sua função planejadora, a qual permite uma mudança radical no campo psicológico da criança

Considerando todas essas características apresentadas, pode-se dizer, que neste caso específico do aluno A-1, a fala é fundamental para que ele desenvolva seu pensamento sobre o objeto estudado. E parece evidente que a estratégia didática utilizada em sala de aula (principalmente no critério tempo disponibilizado para a atividade) não permite que ele se engaje numa atividade mental satisfatória para obter resultados positivos na resolução dos

problemas.

4.2.2. A relação entre aluno e professor de apoio

Antes de adentrar nas considerações referentes à relação de mediação entre o aluno e o professor de apoio, considera-se importante analisar o porquê da presença do mesmo na sala regular de ensino e apresentar algumas reflexões de relevância sobre o trabalho deste profissional.

A figura do professor de apoio nas salas regulares de ensino é fruto de um conjunto de ações desencadeadas pela nova política de educação especial numa perspectiva inclusiva, consequência da ampliação da demanda de alunos com necessidade de atendimento educacional especializado no ensino regular. Sua função seria auxiliar o professor titular, oferecendo suportes que beneficiassem não somente os alunos com necessidades especiais, mas todo o grupo de alunos, visando contribuir com a aquisição de mais autonomia e segurança para a resolução de problemas. Este profissional, portanto, deveria se aproximar do grupo, e não especificamente do aluno com necessidades educacionais especiais, como um mediador na construção de seus conhecimentos.

O que foi observado não corresponde a esse discurso, visto que o atendimento dado pelo professor de apoio era particular ao aluno considerado com necessidades educacionais especiais. Se na sala existiam cinco alunos com esta característica, este profissional assumia a responsabilidade de lhes facilitar a aprendizagem, com relação à matéria ministrada pelo professor titular. Havendo casos, inclusive, em o professor de apoio colocava uma mesa separada para ele na sala de aula, na qual os alunos por ele acompanhados se sentavam e realizavam suas atividades sob supervisão, enquanto o outro professor se preocupava com os outros alunos.

Na concepção histórico-cultural do desenvolvimento, as relações de interação que o sujeito estabelece com os da sua espécie são decisivas, não só para a construção do conhecimento, mas também para a constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Neste sentido, a mediação e a qualidade das interações têm um destaque fundamental, o que significa dizer que a elaboração cognitiva se inicia na relação com o outro.

Para Vygotsky, é pela aprendizagem na relação com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental. Na educação escolar, à criança é exigido o domínio de conhecimentos científicos, que demandam uma certa abstração, e para tal ela necessita da ajuda do professor ou de outros colegas, que servirão de instrumentos de mediação entre ela e o conhecimento, ou seja, com o auxílio de outra pessoa ela pode se apropriar e transformar em conhecimento próprio o conteúdo proposto, avançando em seu desenvolvimento.

Pode-se perceber durante a investigação, que esta mediação era feita pelo professor de apoio, visto que os alunos em situação de dificuldade de aprendizagem mantinham um relacionamento muito próximo com este profissional, que era praticamente aquele que fazia, dentro das limitações que seu trabalho permitia, a ponte entre o conhecimento e o aluno, se colocando como instrumento de facilitação da aprendizagem, ajudando-os a interpretar as explicações do professor regente e o conteúdo por ele proposto.

Nesta relação, o professor de apoio funcionava como suporte para a atividade mental dos alunos. Eles evocavam a presença deste profissional, quando não conseguiam compreender a fala do professor regente, sendo que aquele era quase que os olhos e ouvidos do aluno, interpretando o comando do professor para que conseguissem realizar as atividades.

Percebeu-se, então, uma certa sintonia entre o professor de apoio e os alunos, que era visto por eles, como uma figura que iria ajudá-los a sanar suas dificuldades de compreensão em relação à proposta do professor. Como pode-se ver através dos depoimentos

Ela é a professora que ajuda nós. A função dela é ajudar aqueles que não sabem. Quem tem dificuldade ela ajuda.” (A-2, 9 anos, 2º ano);
A tia N. me ajuda, ela só me explica e eu faço tudo sozinho (A-13, 13 anos, 4ºano);
Quando eu não consigo fazer a tarefa, chamo a tia M. e ela me ajuda a responder (A-15, 12 anos, 5º ano);

A busca pelo professor de apoio demonstrou uma estratégia do aluno no sentido de driblar sua dificuldade de aprendizagem, pois com o auxílio deste profissional, ele poderia adquirir uma credibilidade diante dos colegas e da professora titular, que ao conferir o conteúdo da atividade feita, percebendo que estava correta, proferia elogios que funcionavam como estímulos a sua autoestima.

Charlot (2000), ao refletir sobre a relação com o saber, nos oferece uma abertura para

interpretar esta atitude do aluno a partir da constatação feita em suas pesquisas de que na mente do aluno é o professor quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem. O aluno não dá início a uma atividade intelectual independente por não saber fazê-lo, então ele espera que o professor o faça por ele. Entretanto, o próprio autor diz que para “aprender a fazer algo, deve-se começar, tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer.” (id. p. 70).

Indo adiante nesta reflexão, o autor diz que “ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver envolvimento daquele que aprende.” (CHARLOT, 2005, p. 76).

Para aprofundar na questão de como o professor de apoio se tornou um elemento de facilitação da aprendizagem, cita-se o exemplo do aluno A-12 (13 anos, 4º Ano), caracterizado pelo professor como uma criança com dificuldade em todas as áreas do conhecimento; não conseguia assimilar os conteúdos; não interpretava fatos do cotidiano; não apresentava conceitos anteriores em relação à matéria ensinada, nem relacionava com experiências já vividas; não memorizava; retraída e apática; não demonstrava capacidade de raciocínio lógico; não resolvia cálculos ou operações matemáticas sozinho; lia e escrevia palavras e pequenas frases; conseguia copiar do quadro com ajuda; agressiva em alguns momentos; carecia de atenção direta e estímulo constante.

O aluno demonstrou não ter consciência de sua dificuldade de aprendizagem, não sabendo inclusive o que significa ter dificuldades “O que é isso? Fazer? (sinal de escrever com a mão). Ah! É difícil fazer as tarefas.”. Foi o caso observado em que a presença do professor de apoio mais se fazia necessário, sendo que este até ditava as palavras, letra por letra, para o aluno copiar. Disse que gostava de fazer as tarefas bem rapidinho e sair para o recreio. Quando questionada se sentia dificuldade para compreender a explicação da professora, disse que não, pois a professora de apoio falava para ela o que tinha que fazer.

Na sala de aula, observou-se uma atividade em que o professor pediu que copiassem um exercício do livro para o caderno e em seguida respondessem às questões. Enquanto copiava, o aluno permaneceu sentado ao lado da professora de apoio e por algum tempo nem levantou a cabeça, concentrado que estava em copiar. Quando veio a parte de responder, todos os movimentos dos colegas na sala pareciam perturbá-lo, pois ficava olhando ao redor, com semblante preocupado e chamando a atenção da professora de apoio “vem tia, o que tenho

que fazer aqui? Rápido já vai bater o sinal”. Só respondeu às perguntas quando a professora de apoio dedicou atenção somente a ele, dizendo e ditando o que deveria colocar nas respostas.

Durante as atividades propostas para esta pesquisa, perguntava a todo momento o que era para ser feito, se não obtinha resposta sobre como fazer dizia “Vixe, não dou conta não”, mesmo estando no caminho certo, ele desistia se não houvesse a confirmação de que estava indo bem. Contou história a partir de gravuras, relatando as ações dos personagens, sem uma sequência de início, meio e fim; antes de dar sua resposta fazia uma pergunta “Aqui o... O homem tá cortando uma árvore? O homem tá cortando uma árvore e colocando... isto aqui, como é o nome? Madeira! Aqui o homem colocando a madeira no carrinho.” Numa atividade em que foi solicitado que encontrasse os animais escondidos, o aluno conseguiu encontrar alguns, e quando solicitado que escrevesse o nome do animal, teve dificuldade com os nomes, por desconhecê-los, e para escrevê-los, o fazia soletrando sílaba por sílaba, como na palavra tartaruga “ta-to-ta-to (e escrevia), ra-ru-ra-ru (e escrevia) *tatatruga*”. Na atividade com sequência de sons, não percebeu as batidas sequenciadas e repetiu como se fosse uma música. Sua escrita independente ser silábica e escreveu as palavras separando as sílabas.

Percebeu-se com este exemplo, um distanciamento entre o nível de desenvolvimento do aluno e as exigências escolares. Uma falta de movimento tanto interno (por parte do aluno), quanto externo (por parte do professor), no sentido de promover o desenvolvimento do aluno. Esta situação o levou a requisitar a ajuda do professor de apoio para dar início à sua atividade intelectual, se apoiando em suas explicações para concluir a tarefa que lhe foi proposta.

Vygotsky foi categórico com relação a esta situação dizendo que se o ambiente não faz ao sujeito “novas exigências e não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Também Charlot, apresentando os resultados de suas pesquisas sobre a relação com o saber, no contexto escolar, disse ter detectado que alguns jovens escutam a lição e outros escutam o professor.

Em geral, os primeiros (os que dizem que escutam a lição) são bem sucedidos e os últimos são fracassados. Escutar o professor é escutar um adulto dando explicações sobre o que se tem de fazer, trata-se de uma relação entre duas pessoas. E escutar a lição é escutar um adulto falando de em uma terceira coisa (em um saber). É uma

relação com três termos: o aluno, a professora e um terceiro termo – um saber. Também perguntamos: 'Quando você não entende, o que faz?'. Os que 'escutam a lição' respondem: 'Vou tentar fazer sozinho, vou refletir e, se não conseguir, vou levantar a mão e perguntar ao professor'. Os que 'escutam o professor' respondem de imediato: 'Eu levanto a mão pra pedir ajuda ao professor'. (CHARLOT, 2005, p. 70)

Para este autor, escutar o professor significa pensar que tem um adulto que diz o que se deve fazer, e neste caso específico do aluno A-12, esta constatação se revela em suas ações e também em seu discurso “Quando não sei alguma coisa eu chamo a professora N. (professora de apoio) e ela fala para mim o que tenho que fazer.”

Segundo Vygotsky, quando uma criança faz uma pergunta, ela demonstra que formulou um plano de ação para solucionar o problema posto, mas se viu incapaz de realizar todas as operações necessárias para tal. Para ele, a dependência do outro “não é diferenciada pela criança no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda.” (VYGOTSKY, 2007, p. 19). E que o papel do ensino escolar é adiantar o processo de desenvolvimento do aluno, através da aprendizagem, estimulando os processos internos e trabalhando com funções e processos ainda não amadurecidos nos alunos. Ou seja, o trabalho escolar deve ser direcionado para a zona de desenvolvimento proximal, onde se encontram as capacidades e habilidades potenciais e em amadurecimento, que se internalizadas pelo sujeito transformam-se em conquistas independentes da criança. No caso observado, o trabalho de professor de apoio se aproximava deste papel, na medida em que ele assumiu a responsabilidade de fazer o aluno avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

4.2.3. A relação da criança com a aprendizagem dos conteúdos escolares

A experiência escolar não se dá de maneira isolada da vida. A criança ao se matricular pela primeira vez na escola, já traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos no contato com a sua realidade imediata, através da mediação com outras pessoas, adultas, que repassam os conhecimentos elaborados culturalmente no decorrer da história da humanidade.

[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação de dividir, de determinar grandeza, de somar e diminuir. Logo, a

criança tem a sua aritmética pré-escolar, que só os psicólogos míopes poderiam ignorar. (VYGOTSKY, 2010, p. 476).

Para Vygotsky, apesar da aprendizagem escolar nunca começar no vazio, não representa uma continuidade direta da aprendizagem adquirida na vida, podendo haver desvios e até mesmo tomar um rumo oposto à linha do desenvolvimento pré-escolar (2010, p. 476).

Pode-se partir desta premissa para afirmar que a dificuldade de aprendizagem existe em contraposição ao seu contrário, a aprendizagem, que acontece em todo lugar, despertada e acentuada pela vida social e pela interação da criança com os adultos - através da qual se internaliza experiências vividas por outras gerações, e surge, de uma maneira mais destacada, vinculada aos conteúdos escolares, quando a criança ingressa na escola.

Ao buscar Charlot para compreender a relação com o saber, especificamente o saber escolar, deparou-se com sua crítica à interpretação equivocada de muitos pesquisadores ao utilizar a expressão “fracasso escolar” para categorizar a dificuldade de aprender determinados conhecimentos ou competências ligadas aos conhecimentos científicos transmitidos pela escola, ou a inabilidade de alunos das séries iniciais de aprender a ler e escrever como determinantes de seu desempenho escolar, transformando essa condição, de forma precipitada, no próprio fracasso escolar.

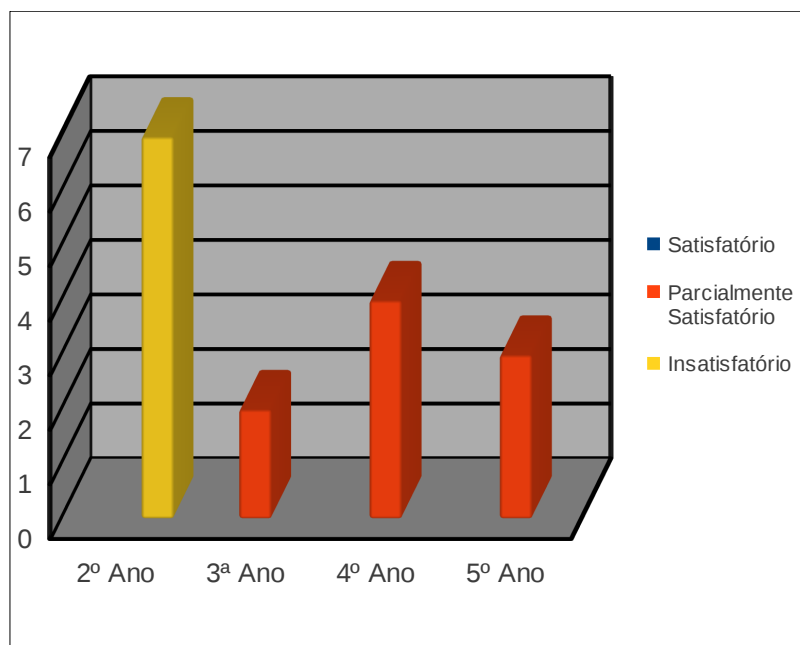
O ensino não se dá nos moldes de uma ligação telefônica em que estabelecida a conexão entre duas pessoas, os conceitos transmitidos são imediatamente apreendidos. O ato de aprender envolve aspectos bem mais complexos que a simples relação estímulo- resposta, e neste processo percorre-se várias etapas até atingir a aprendizagem em nível ideal.

Com relação aos sujeitos desta investigação, observou-se que os mesmos estavam em um nível diferente de compreensão do conteúdo escolar, mas todos apresentavam o mesmo problema com relação à leitura e escrita. Apresentavam uma “dificuldade de aprendizagem” específica, pois, por não contarem com a habilidade da leitura e escrita independente, não conseguiam acompanhar o professor que já exigia deles, nas atividades de sala de aula, uma autonomia que ainda não possuíam.

Abaixo (Gráfico 8) os dados demonstram os resultados obtidos por meio da avaliação das habilidades referentes à leitura e escrita. O desempenho ficou entre o parcialmente satisfatório, para alunos que apresentavam um nível de compreensão mínima com relação à escrita de palavras, frases e textos - total de nove alunos frequentando as turmas de terceiro ao quinto ano, e o insatisfatório, para aqueles que ainda não estavam alfabetizados

- total de sete alunos que frequentavam o segundo ano.

Gráfico 8 - Resultados da avaliação com relação à leitura e escrita



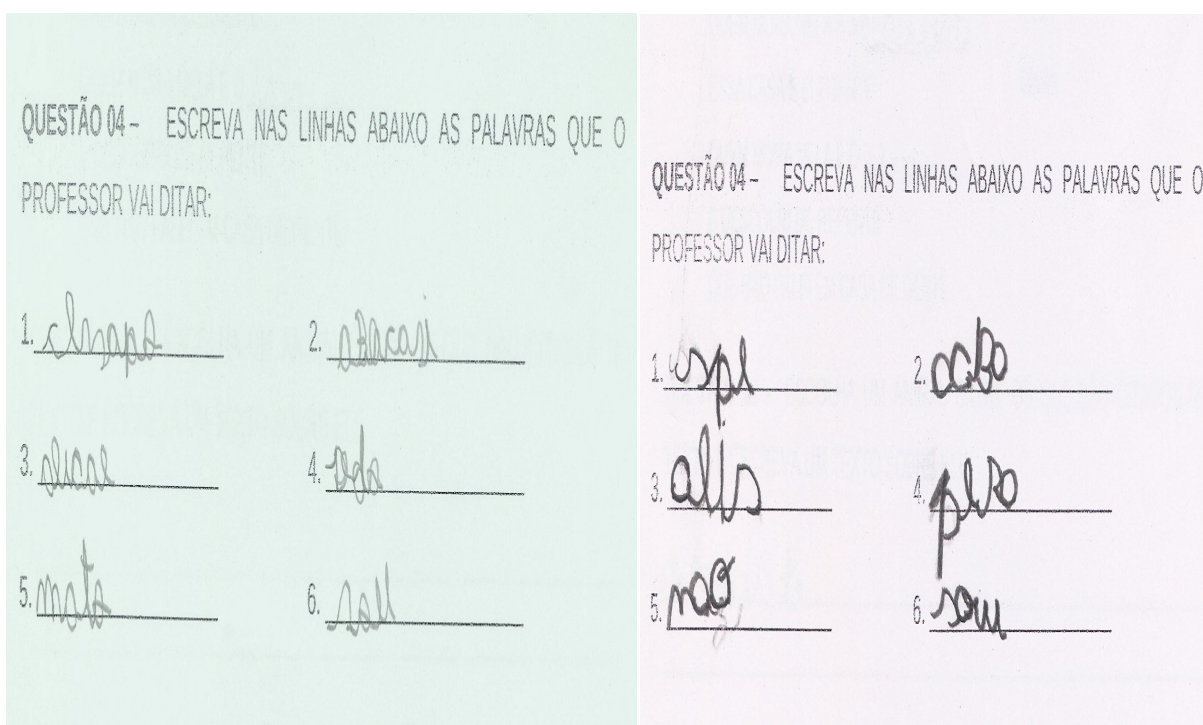
Fonte: Produção da Autora. GOMES, Selma Regina. 2012.

As habilidades de Língua Portuguesa que compõem o currículo para as séries avaliadas, demandam a aquisição da leitura e da escrita, capacidade de fazer inferências com relação ao texto lido, compreensão sobre o tema abordado no texto entre outras. E os alunos, principalmente os que estavam no segundo ano, ainda não conseguiam fazer uma leitura independente do texto, alguns não conseguiam ler palavras simples, nem escrever o nome completo, indicando um problema de alfabetização que os colocava num nível de dificuldade bloqueador da aprendizagem. Esta condição, aliada ao medo e a insegurança impedia que os alunos produzissem segundo suas potencialidades. Eles se sentiam amedrontados e inseguros, pois não queriam ser repreendidos pelo professor, não queriam que os outros colegas percebessem suas dificuldades e de certa forma, este sentimento acabava por bloquear uma atividade intelectual satisfatória na resolução dos problemas, visto que facilmente abandonavam a atividade proposta e se dispersavam fazendo outra coisa.

Como tinham dificuldade na leitura e na escrita, a aprendizagem dos outros conteúdos ficava comprometida. A ilustração abaixo (Figura 5), demonstra o resultado das atividades que foram realizadas com o intuito de avaliar as condições de aprendizagem dos alunos com relação à escrita. Realizou-se um ditado de palavras, frase e texto, deixando o

aluno à vontade para escrever da maneira como conseguisse.

Figura 5 – Exemplo de escrita de um aluno do 2º ano



Fonte: Produção do Aluno, 2º Ano.

Acima exemplos da escrita de dois alunos que frequentavam a classe do segundo ano, série em que se apresentou o maior índice de problemas com relação à leitura e escrita, visto que nenhum deles apresentou indícios que de havia atingido um nível satisfatório de alfabetização. Não é de se estranhar que nesta série estão o maior número de alunos caracterizados pelos professores como possuidores de deficiência intelectual, um quantitativo de sete alunos dos dezesseis que participaram desta pesquisa.

O problema com relação à alfabetização, envolvendo dificuldades na interpretação de textos e na escrita, também pode ser observado em alunos que frequentavam o quinto ano (Figura 6), os quais durante a realização das atividades propostas para avaliação das condições de aprendizagem, apresentaram um desempenho aquém das expectativas traçadas para a série, segundo as quais o aluno deveria apresentar já no quarto ano uma compreensão ortográfica da Língua Portuguesa. O que se presenciou no entanto, foi uma escrita carregada de equívocos ortográficos (Figura 6), como a escrita da palavra “quem” que grafada pelo aluno da seguinte maneira “cen”; outro exemplo está na escrita da expressão “quem mora”,

que foi grafada pela aluno assim “Cemora”.

Figura 6 – Exemplo de escrita de um alunos do 5º ano

Ditado de palavras

- 1- xamoxinha
- 2- lizato
- 3- perda
- 4- amario
- 5- mapa
- 6- dal

Ditado de frase

1- a xapuzinha a marelis
tinha meios e tudo

Ditado de texto

A casa e ven dano
E casa e do casa comara
mela e macas era casa e
bonita era mela e
a casa e da casa e
de simeta com mela
e a qumita e da casa
e de telha e a alvia e do
casa de retel que mas
pale em casa de gente

Fonte: Produção escrita de um aluno do 5º Ano

Esta dificuldade momentânea apresentada pelos alunos com relação à leitura e escrita foi decisiva para o “diagnóstico” de deficiência intelectual dado pelo professor, que atribuiu sua produção escrita insatisfatória ao fato de não apresentarem habilidades para memorização ou por não dispensarem a atenção necessária à forma de se escrever as palavras ensinadas, ou mesmo à falta de raciocínio lógico. E, devido a isto foram consideradas incapazes de aprender.

Nas atividades espontâneas desenvolvidas durante a entrevista, demonstraram um comportamento que colocou em xeque esta avaliação do professor, visto que conseguiam falar com segurança sobre assuntos relacionados à vida diária, relatando histórias sobre o que lhes acontecia em casa, como é o caso do aluno A- 4 que ao ser solicitado que escrevesse um

texto, não conseguiu fazê-lo, mas em outra atividade proposta, quando apareceu a palavra *jacaré*, contou uma história com muita imaginação, sobre um jacaré que morava na “fossa” da sua casa. Demonstrando uma capacidade cognitiva condizente com a sua idade.

Este depoimento também demonstrou uma capacidade de percepção de mundo também condizente com a idade do aluno e demonstrou implicitamente como os saberes são transmitidos no contexto familiar.

Lá em casa tem dois jacaré na fossa. O Kaique viu o jacaré dentro da fossa, mas ninguém pode chegar lá perto, pois só o pai do Kaique dá conta de matar o jacaré. Eu não vi nenhum jacaré, mas meu tio contou que ele ataca as pessoas que passam perto da fossa. Eu não vou lá, pois o jacaré é bem grande, e tem a boca desse tamanho. É perigoso ir lá. (A-4, 2º ano, 8 anos).

Reforçando a ideia vygotskyana de que o aprender começa bem antes da criança ingressar na escola e, que a forma como o aluno vai estabelecer a relação com o saber transmitido pela escola, se inicia nos moldes da aquisição dos conhecimentos espontâneos adquiridos através da experiência vivenciada em seu meio cultural.

Pode-se a partir daí, pensar a situação de dificuldade de aprendizagem destes alunos, como uma consequência, não de uma incapacidade intelectual, mas ao fato de não terem atingido um nível satisfatório de alfabetização que permitisse a compreensão dos conteúdos escolares. E que apesar apresentarem condições cognitivas para aprender, o fato de não saberem ler os impedia de se mobilizarem com interesse para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Esta situação pareceu decisiva para a compreensão do aluno sobre sua condição como sujeito de aprendizagem, interferindo negativamente em sua relação cognitiva e afetiva com o saber transmitido pela escola.

Sabe-se que as singularidades do sujeito que aprende não podem ser desconsideradas no processo de aprendizagem, visto que inerentes a este processo estão impressas emoções e processos simbólicos que diretamente interferem na qualidade do desempenho escolar. E requer uma compreensão aprofundada do tipo de raciocínio que empreende ao desenvolver uma atividade.

Primeiramente, a ação mental que desencadeia a aprendizagem é subjetiva, o que significa dizer que neste processo deve ser considerado o sujeito que se mobiliza para aprender, dotado de desejos e envolvido em relações sociais e culturais a partir das quais constrói seu próprio sentido sobre o mundo.

A problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia.

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim. (Charlot, 2001, p. 19)

Os aspectos subjetivos inerentes ao processo de aprendizagem interferem na atitude do sujeito diante do objeto de aprendizagem. Pensar o sujeito a partir de sua subjetividade, então, significa entendê-lo como um ser, que ao entrar em contato com o mundo, vai incorporando sentidos e produzindo sentidos próprios a respeito deste mundo, ou seja, as experiências, na relação com o meio, vão se configurando numa rede de sentidos subjetivos, que o constituirão por toda sua história.

A relação com o aprender é caracterizada também como interativa, visto que a criança se desenvolve a partir de seu contato com o mundo exterior, o que permite pensar que a relação do aluno com o conteúdo escolar não se dá de maneira direta. Além das características da subjetividade e interatividade, há que se considerar que o conteúdo da aprendizagem é mediado.

Vygotsky afirmou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá de forma inter psíquica, como atividade social e de forma intrapsíquica, como uma atividade interna do pensamento. Esta premissa permitiu interpretar que a relação ensino-aprendizagem, não se dá de forma direta, ela é uma ação mediada e, portanto, para que a criança atinja um certo desenvolvimento é necessário submetê-la a uma nova aprendizagem.

Utilizando o fundamento teórico da perspectiva histórico-cultural, segundo o qual as experiências anteriores ao período escolar correspondem a uma experiência prévia de aprendizagem, que a maneira como o sujeito se apropria do saber cultural de seu grupo pode não corresponder à forma como ele se apropria do conteúdo escolar, e que a função da escola é levar o aluno de um nível de conhecimento real para um nível de conhecimento potencial, pode-se inferir que as práticas escolares que concebem a aprendizagem da criança em termos de seu desenvolvimento real, estão trabalhando de forma retrospectiva no desenvolvimento mental do aluno. O ideal é que a atuação se dê na zona de desenvolvimento proximal, oferecendo suporte à atividade intelectual que o aluno ainda não pode realizar sozinho (ler, calcular, interpretar, raciocinar de maneira lógica, etc) e assim promovendo seu desenvolvimento.

Daí o papel fundamental do professor como mediador entre a criança e o

conhecimento, cuja função, segundo Vygotsky, é orientar o aluno na atividade cognitiva que ela ainda não consegue realizar sozinho, estabelecendo uma prática fundamentada ao mesmo tempo na experiência e nas possibilidades da criança, levando-a a construir, com a sua ajuda, redes conceituais que lhe permitam compreender os conteúdos escolares.

Também Charlot (2000), apesar de não partir do mesmo campo científico que Vygotsky, confirma essa premissa dizendo que toda relação com o saber é também uma relação com o outro, e que um conteúdo (saber), só terá sentido e despertará o interesse do sujeito quando houver estimulação externa que permita uma relação significativa do aluno com o conteúdo ensinado.

Uma quarta característica da aprendizagem pode ser mencionada para a compreensão deste processo: a aprendizagem é um processo ininterrupto e cumulativo e pode ocorrer tanto pela continuidade, quanto pela ruptura com as estruturas mentais já estabelecidas na rede conceitual do sujeito. Isto significa dizer que os conhecimentos se constituem e se ampliam continuamente dependendo das experiências, informações e dados a que o sujeito tem acesso ao longo de sua história de vida, e este processo implica o confronto entre os conhecimentos espontâneos adquiridos, que representam a maneira cotidiana do sujeito lidar com os conceitos, e os conhecimentos científicos, organizados de maneira sistemática pelo ensino escolar.

Implica, principalmente, dizer que os conhecimentos construídos socialmente, de maneira espontânea, no convívio com a meio, constituem o repertório de ações e as formas de interação que a criança possui para lidar com o conhecimento. Entretanto, ao entrar na escola, a demanda é outra, que apesar de não desconsiderar o conhecimento adquirido, exige do sujeito novas categorias de pensamento, e novos procedimentos de apropriação do conhecimento.

Os sujeitos participantes desta investigação foram caracterizados pelos professores como incapazes de aprender, por apresentarem condutas na relação com o saber escolar, que na visão deste profissionais, eram motivadas pela falta de atenção, concentração, problemas na leitura, escrita e na construção de conceitos. Uma análise superficial destes dados, concluiria ser inevitável o fracasso escolar destes alunos. Entretanto as observações feitas contradizem esta tendência de análise, visto que como já foi dito estes alunos apresentaram condições cognitivas satisfatórias para aprender.

E, seguindo sugestão de Charlot, analisar esta situação requer uma leitura positiva da

mesma, “[...] uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...] uma leitura positiva se pergunta 'o que está ocorrendo', qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo de relações mantidas com os outros, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 29 e 30)

Aprofundando mais ainda, pode-se dizer que ao lidar com o processo de aprendizagem dos alunos e as dificuldades que enfrentam durante o processo, há que se considerar além das características cognitivas responsáveis pelo desempenho escolar, as características de sua trajetória pessoal de construção de sentidos sociais, pessoais, que são transferidos para a sala de aula, bem como a base afetivo-volitiva do seu pensamento.

4.3. Características da dimensão afetividade da criança com dificuldade de aprendizagem

Contemplar a dificuldade de aprendizagem com o objetivo de caracterizar o comportamento nas dimensões cognitiva e afetiva, não é uma tarefa que se empreenda com facilidade devido às diversas nuances e explicações que esta temática demanda.

A definição de afetividade é dada por Ferreira como sendo o “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.” (FERREIRA, 1999, p.62). Portanto, um elemento constituinte da subjetividade humana, entendida neste trabalho como resultante da interação com o meio, uma característica interna que se constrói no decorrer da história de vida do sujeito, a partir da mobilização de pensamentos, emoções, significados e sentidos que vão sendo construídos na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo e que tem uma relação impactante no processo de aprendizagem.

“O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. (CHARLOT, 2000, p. 73)

A entrada emocional (afetiva) do sujeito neste mundo, seja ela caracterizada por sentimentos positivos ou negativos, está relacionada às necessidades, aos sentidos e às exigências impostas pela sociedade, são definidas nas interações sociais. Entender como este processo se desenvolve é fundamental para a compreensão dos mecanismos impulsionadores da aprendizagem ou da dificuldade de aprendizagem. Na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento da afetividade no sujeito acompanha o desenvolvimento da consciência, categorias construídas a partir de um aparato cultural, das vivências e interações com a realidade.

Isto é, o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido). (OLIVEIRA, 2003, p. 19)

A afetividade tem um papel fundamental no processo de formação do sujeito e é vista como uma dimensão, assim como a consciência, construída ao longo da história de vida, podendo modificar-se neste percurso, assumindo formas mais complexas de expressão.

Para abordar este tema, parte-se do pressuposto que as questões referentes à afetividade interferem no momento em que a criança entra em uma certa relação com o saber, quando se mobiliza para aprender, atividade esta entendida na perspectiva de Charlot (2000) como a aquisição de um determinado saber que pode se relacionar a um conteúdo intelectual (disciplinas do currículo escolar), a um conteúdo relacional (conduta diante do outro) ou a um conteúdo referente ao domínio de objetos ou atividades (andar, amar, mentir...).

Os estudos sobre afetividade, até algumas décadas passadas, se assentavam na tradição cartesiana representada por uma visão dicotomizada da relação entre a cognição e a emoção, sendo que consequências desta forma de interpretação levaram à ideia de que o ato de aprender é puramente uma atividade racional do indivíduo, sem envolvimento dos aspectos emocionais.

Atualmente, a concepção é de que não se pode descartar a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e as emoções no processo de construção do conhecimento, ideia compartilhada com Vygotsky, como se pode perceber em suas palavras quando teoriza sobre o comportamento emocional do homem, “a emoção não é um agente menor que o pensamento [...] todo conhecimento deve ser antecedido por uma sensação de sede.” (VYGOTSKY, 2010,

p. 144 e 145). E foi partindo dessa premissa, numa perspectiva pedagógica de entendimento do pensar e do sentir de forma integrada, que se pretendeu apresentar os dados coletados com relação aos sujeitos desta investigação. Partiu-se da concepção de que a relação com o saber é permeada pela afetividade, pelas emoções e sentimentos, e que estando o aluno mobilizado e interessado pelo conteúdo escolar, a aprendizagem ocorrerá espontaneamente.

Utilizando das palavras de Charlot pode-se retratar o aluno que contribuiu para esta investigação da seguinte forma

O sujeito cuja relação com o saber estudamos não é, portanto, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela Razão, a Liberdade ou o Desejo, nem um sujeito encerrado em uma inapreensível intimidade, nem um sucedâneo de sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção, mas, sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado. (CHARLOT, 2000, p. 57)

Os alunos que contribuíram para esta investigação eram meninos e meninas, entre a faixa etária de oito a quatorze anos de idade, que ocupavam uma posição escolar definida pelas professoras como alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, e, para atender ao critério estabelecido pelo sistema escolar com relação ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, para garantir a presença de um professor de apoio na sala de aula que estes alunos frequentavam, eram classificados como possuidores de *deficiência intelectual*, portanto alunos que apresentavam uma certa relação com um saber, o saber escolar especificamente, e que eram categorizados como deficientes em sua capacidade para aprender.

Durante as observações realizadas, pode-se perceber que estes alunos e alunas não deixavam as questões afetivas de sua personalidade fora do contexto da sala de aula. Em sua relação com o saber, estavam presentes todos elementos da afetividade (frustração, medo, alegria, tristeza, sofrimento prazer...), que iriam modelar esta relação, influenciando no processo de aprendizagem, confirmando as palavras de Vygotsky quando afirmava “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.” (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1992, p. 76)

Dentre as características ligadas à questão da afetividade mencionadas pelos

professores como constituintes do comportamento dos alunos possuidores de dificuldade de aprendizagem, destacou-se como as mais recorrentes: a agressividade, a insegurança, o nervosismo, a apatia, a ansiedade, a solidão. Além destas, também foram mencionadas pelos professores condições do temperamento da criança que segundo eles, interferiam na aprendizagem como: inquietação, carência, desorganização, distração.

A agressividade, sempre foi interpretada na escola como uma conduta inadequada da criança que necessitava de um tratamento educativo, geralmente sob a responsabilidade da família, e quando esta não conseguia atender à demanda da escola, o encaminhamento à especialistas era acionado no sentido de detectar causas para tal comportamento. Este comportamento foi observado na escola sob o ponto de vista da indisciplina, pois era imputado aos alunos que agrediam física e verbalmente, davam respostas inadequadas, não participavam da aula, se comportavam de maneira ríspida com o professor e os colegas e frequentemente tinham explosões de raiva na sala de aula. Agressividade vista então como um comportamento inadequado do ponto de vista do padrão de disciplina estabelecido pela escola. As palavras de Nidelcoff, oferecem uma oportunidade de reflexão sobre a concepção deste termo.

A disciplina é concebida como acatamento de ordens. Uma classe disciplinada é uma classe silenciosa ainda que sua “disciplina” seja totalmente dependente da punição ou da presença dos professores ou mesmo que sejam incapazes de trabalhar sozinhos. Essa “disciplina” é o culto por hábitos muito tradicionais na escola; as crianças a acatam como algo exterior e não porque foram educados dentro da solidariedade e da fraternidade, de modo a cumprirem de uma maneira autêntica essas atitudes de cortesia. (NIDELCOFF, 1995, p. 66)

Intentando compreender as questões voltadas para este comportamento agressivo relatado pelos professores da escola campo, reportou-se a Vygotsky (2010), que afirmou serem as emoções uma forma de manifestação do sujeito às condições impostas (disciplina) pelo meio como forma de adaptação da criança ao mundo já existente, o que significa dizer que as emoções, entre elas a agressividade (seja ela gerada pelo medo, pela raiva, pelo nervosismo ou pelo questionamento às normas), emergem na interação social.

Estudos referentes à afetividade revelaram interpretações diversas sobre este fenômeno: como sinônimo de indisciplina em oposição à disciplina, vista a partir de um conjunto de regras e normas que precisam ser obedecidas como critério para o bom desempenho escolar e quem argumentasse contra assumindo atitudes fora deste padrão era

considerado agressivo; mas também vista como força impulsionadora de desejos, de necessidades (de aprender), como se pode interpretar utilizando o pensamento de Vygotsky (2010, p. 71) já mencionado anteriormente, de que “o homem se opõe ao mundo como força da natureza, o organismo se opõe ao mundo como grandeza ativa em luta (...) O organismo luta pela auto-afirmação”. Então, a conduta agressiva seria interpretada como um processo de construção no qual o sujeito busca se autopreservar, se proteger das frustrações que os embates com o meio provocam.

A palavra *luta* representa um comportamento necessário ao despertar do interesse, um processo de mobilização organizado pelo aluno como ponto de partida para a apropriação do conhecimento, permeado pelo desejo de aprender, ou seja, uma resposta instrumental da criança às vontades e frustrações vivenciadas na relação com a aprendizagem e com o ensino. Pode-se, a partir dessa premissa, interpretar que a agressividade é uma reação de defesa da criança relacionada ao que as outras pessoas fazem ou pensam dela, uma forma de questionar os padrões impostos, a dinâmica da escola e do professor ao lidar com a sua capacidade para aprender.

Dizendo dessa forma parece que a agressão se transforma em um comportamento natural, aceitável, mas ao contrário, ela requer uma interferência, ela precisa ser mediada para que não prejudique o desenvolvimento daquele que se utiliza dela, seja como forma de manifestação de desagrado, ou como forma de defesa. Segundo Vygotsky (2010, p. 143) é possível prever o comportamento emocional favorável ao processo de aprendizagem, à medida que se compreende “as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento”. Esta constatação oferece ao professor sugestões de como agir diante do comportamento emocional de seu aluno “[...] se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem vestígio emocional nesse aluno.” (VYGOTSKY, 2010, p. 143). Portanto de como agir diante da agressividade do aluno, interpretando-a e modificando-a para uma conduta de construção e de desejo por aprender, antecipando seu trabalho educativo no sentido de reduzir as consequências negativas deste comportamento, permitindo ao aluno o salto qualitativo necessário para vencer as barreiras.

O mesmo pode ser dito com relação aos sentimentos de insegurança, ansiedade, apatia, nervosismo e solidão, outros sentimentos mencionados pelos professores como

causadores da dificuldade dos alunos em aprender. Chegou-se com a ajuda das leituras sobre a educação no comportamento emocional (Vygotsky, 2010), à conclusão de que elas são prenúncio de alguma situação desagradável, de perigo ou de desconforto, provocadas quando o sujeito se vê em confrontação com algo novo na relação que estabelece com o meio, é uma mobilização do organismo que antecede um comportamento que virá, podendo ser a dificuldade de aprendizagem, mas também se for antecipado pelo professor, pode gerar a aprendizagem com sucesso. Em outras palavras, “todo sentimento pode ser orientado pelo educador em qualquer sentido e ligar-se a qualquer estímulo. Segundo este autor, qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem.” (VYGOTSKY, apud. OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 20).

Para Charlot (2000), a criança ao nascer se vê obrigada a aprender, entra numa relação com um mundo real e imediato, no qual lhe é apresentado uma gama de objetos culturais, valores, conhecimentos que ela precisa dominar, reinterpretar e recriar, para tornar-se parte deste mundo, ou seja, é “aprender a vida (...) e também aprender a se defender e a lutar para sobreviver”. Neste processo de apropriação do mundo, a criança adquire saberes considerados essenciais para a vida e quando chegam à escola, já aprenderam muitas coisas e continuam aprendendo. “Eles já construíram relações com o “aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida [...] não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.” (Id. 2001, p.149)

Porém, entrar na escola é entrar em um universo novo – novo pelos conteúdos e pelas formas de atividade que aí se encontram; novos pelos tipos de relações e de condutas que a escola implica e impõe. (...) Contudo, de fato, a empreitada é árdua: o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira. (CHARLOT, 2001, p. 149-150)

Levando em consideração que a relação de aprendizagem na escola é algo novo para o sujeito, pode-se pressupor que a conduta de insegurança, de medo seja compreensível e natural, e passível de ser controlada com maior ou menor facilidade, dependendo da maneira como o sujeito enfrenta as barreiras do desconhecido e de como esta relação é mediada. Todo ser humano, em um momento ou outro de sua vida, já se sentiu inseguro diante de uma situação que exigisse a disponibilização de recursos internos ou externos para solução de

problemas, ou sentiu medo de enfrentar alguma situação conflitante.

A tendência pela busca por conforto e segurança sempre foi uma constante no comportamento do homem, embora a vida não forneça situações permanentes que eliminem o desconforto da insegurança, não precisa necessariamente ser interpretada de maneira negativa, visto que pode proporcionar uma mobilização interna positiva de busca por superação. Daí a importância da mediação defendida por Vygotsky, pois através dela o outro (professor, família, colegas) pode contribuir com o desenvolvimento da criança, visto que na proposição deste autor, emoções como esta (ou outras: medo, nervosismo, ansiedade, solidão, apatia) podem através de um tratamento educativo adequado, se debilitarem ou desaparecerem totalmente, mudando suas características no final do processo de aprendizagem.

O aluno caracterizado aqui como apresentando comportamentos emocionais que interferiam negativamente em sua aprendizagem, lidava com a realidade de uma maneira própria, sinalizada por suas marcas de origem, por seu estilo próprio, com um histórico de experiências que até o momento marcaram sua forma de relacionamento com o saber escolar, consigo mesmo e com o outro. Um sujeito que se defrontava com uma dificuldade particular que precisava ser vencida, para que ele se aceitasse e fosse aceito pelos seus pares.

Observou-se que as crianças com dificuldade de aprendizagem criavam certas estratégias para esconder seu baixo desempenho escolar, uma espécie de “*fuga inibida*”¹⁴, pois forçadas pelas circunstâncias desta condição e reforçadas pelos que se responsabilizavam por sua aprendizagem, encaravam a situação como algo que demonstrava incompetência, algo inaceitável.

Algumas atitudes foram observadas: o aluno evitava a professora com medo que ela fosse ríspida ou que apontasse erros na atividade, por isto recorria a ajuda de quem estivesse mais próximo (em geral a professora de apoio) e que sabia a resposta correta; o aluno copiava do colega do lado, mesmo sem ter certeza de que estava correta a resposta, só para ter algo escrito e a professora não parar na carteira para verificar se fizera a tarefa; o aluno “esquecia” o caderno em casa para não admitir que não tinha feito; o aluno decorava o que os colegas respondiam para depois responder da mesma forma; o aluno recorria ao professor de apoio antes de levar a atividade para que o professor titular corrigisse; o aluno se tornava “indisciplinado” para não dar tempo do professor perceber sua dificuldade com as atividades; os alunos com dificuldade de aprendizagem se agrupavam como uma forma de busca pelos

¹⁴ Expressão utilizada por Vygotsky (2010, p. 133) para definir o sentimento (medo) como mobilização de todas as forças do organismo para a fuga do perigo. Uma reação de autopreservação.

iguais; os alunos se mostravam agressivos numa atitude de defesa contra as críticas que porventura pudessem advir de sua dificuldade; os alunos elegiam como atividades preferidas as que não exigissem atividade intelectual, principalmente as relacionadas com esporte e se dedicavam a elas mais que as atividades de sala.

Todas essas estratégias eram utilizadas com a intenção de evitar constrangimento diante dos colegas ou às vezes para arrancar um elogio do professor e advinham de experiências desagradáveis vivenciadas em momentos anteriores e apesar de não serem cem por cento confiáveis, permitiam um momento de tranquilidade para a criança, que consciente de suas fragilidades se agarrava a estes subterfúgios para se proteger. A transcrição abaixo mostra um momento da observação feita na sala de aula e demonstra o comportamento de um aluno diante de uma atividade que foi proposta na sala de aula - a professora estava apresentando para os alunos o conteúdo de fração e pedia que os alunos copiassem e resolvessem no caderno. O aluno observado, pelo fato de ser considerado aluno com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual), não precisava copiar do quadro, pois a professora de apoio já trazia a atividade impressa.

A professora de apoio pede para colar a atividade no caderno, o aluno executa a tarefa e se deita na carteira. Neste momento a professora titular está explicando a atividade. O aluno começa a mexer na mochila, olha para o caderno e para a professora na frente da sala. Pega a bolsinha de lápis, experimenta a ponta do lápis na capa do caderno. A professora de apoio lhe chama a atenção. O aluno se ajeita na carteira e começa a balançar as pernas de forma insistente, tira o calçado, encosta na parede (os colegas estão respondendo ao exercício) e fica olhando a professora que está fazendo perguntas para a turma e respondendo à questão no quadro. Ele copia o exercício do quadro e ao terminar, chama a professora de apoio, pergunta se está correta a resposta, ela confirma e então ele grita para a professora titular: - Termine! E mostra o caderno para a professora titular para ela confirmar se está correto. (A transcrição do momento de observação, 5º ano, 12/05/2011).

O aluno com dificuldade de aprendizagem, busca no seu cotidiano pequenos elementos que possam minimizar sua condição de insucesso. Ao buscar estas estratégias para esconder ou tentar demonstrar que suas dificuldades foram superadas, ele estava sinalizando o quão importante é na sua concepção o conhecimento transmitido na escola, pois o reconhecia como necessário para o seu crescimento, acreditava na escola como um instrumento de ascensão social, uma forma de mudar de vida, ter um trabalho no futuro que lhe proporcionasse uma vida menos penosa que de seus pais, ele sentia a necessidade de agradar aos pais e aos professores, pois acreditava que estes estavam corretos e ele era o errado.

Outra situação presenciada durante as observações e que confirma as estratégias do

aluno para driblar a professora e ocultar sua dificuldade esta nesta transcrição a seguir em que a atividade proposta pelo professor era responder atividades de História no livro didático.

O professor pede que todos abram o livro na pagina indicada no quadro e resolvam as atividades. O aluno demora a pegar o seu livro, faz isto somente quando todos os outros já estão com os seus na carteira. Um colega levanta a mão e diz ao professor que não havia trago o livro. O professor pede que ele se sente com outro colega e que resolva a atividade com ele. Muito solícito o aluno em observação se levanta da sua carteira, vai até o colega e oferece o seu livro emprestado, dizendo que ele se sentaria com alguém. - Pode responder no meu livro. Dizendo isto senta-se próximo a outro colega e fica observando enquanto ele responde às questões. (4º ano, 11/05/2011)

A presença da professora de apoio pareceu ser também utilizada por alguns alunos como estratégia para maquiagem sua situação diante da turma e do professor titular, como se pode ver através da transcrição de uma situação, observada na mesma sala do aluno anterior, mas envolvendo um aluno e a professora de apoio. O aluno não conseguia ler, mas era copista.

Assim que o professor solicita que façam a atividade do livro didático, ele diz que quem não terminar de fazer todos os exercícios vai ficar durante o recreio para fazê-los. O aluno se vira para a professora de apoio e diz: - Tia, rápido, me ajuda aqui. - O que é para fazer aqui tia? A professora explica o que tem que ser feito e o aluno pergunta: - É para copiar daqui tia? Recebendo resposta positiva, ele copia o que está no livro. Terminada a questão ele se volta de novo para a professora de apoio que está explicando para outro aluno sentado a seu lado. Ele fala: - Tia me ajuda aqui, senão não vai dar tempo de ir para o recreio. - O que tem que fazer aqui? - Eu vou copiar de onde? - Daqui? Assim vai até terminar as questões e o aluno sorri satisfeito por ter terminado e poder ir para o recreio. (4º ano, 11/05/2011)

Através destas observações pode se perceber que as estratégias construídas pelos alunos estão relacionadas a sentimentos como o medo e a insegurança, mas demonstram também uma astúcia e inteligência representadas pela capacidade de mobilização intelectual que o aluno dispensa à tarefa de driblar as regras da sala de aula, que passam despercebidos pelo próprio aluno. Para ele, o rótulo de aluno com dificuldade de aprendizagem era tão desconfortante, que ele optava por mobilizar-se para maquiagem a situação ao invés de investir na sua aprendizagem. Este comportamento era quase automático e demonstrou um total desconhecimento do potencial intelectual que tinha.

Percebe-se daí que a relação do aluno com o aprender é também de natureza afetiva e que a sua posição diante do conteúdo escolar está interligada com a imagem que faz de si

mesmo, construída a partir do que captou das respostas recebidas na sua interação com a escola, com a professora.

Quando foram interrogados sobre as suas dificuldades de aprendizagem, e os motivos das mesmas, se sentiam confusos e não conseguiam se posicionar quanto a esta situação. Geralmente repetiam o mesmo discurso dos professores, atribuindo a si próprios a responsabilidade pelo baixo rendimento

Eu sei que essa escola é boa. Porque toda hora a gente faz tarefa. Porque ensina a gente a ler. Porque quando a gente crescer e tiver alguma coisa escrita na placa do carro não vai saber ler (A-2, 8 anos, 2º ano);

A escola é boa, meus estudos também, mas eu queria mais é aprender a ler. (A-6, 9 anos, 2º ano);

Não sei não. Dificuldade para aprender? O que é isto tia? (A-12, 13 anos, 4º ano)

A despeito de sua condição eram sujeitos cheios de disposição para a vida, apreciavam a convivência na escola, eram retratos vivos das emoções que vagueiam por polos extremos, ora tristes com a sua condição, constrangidos, frustrados, ora descontraídos, sorridentes, esperançosos, seguros de suas potencialidades. Na interpretação da escola, eram sujeitos com dificuldades para aprender e com problemas de adequação às regras da escola, crianças com problemas de cunho biológico, que precisavam ser encaminhados a especialistas e necessitavam de diagnósticos médicos, psicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos.

Esta visão perpetua a esperança de que o fato de não aprender certos conteúdos escolares seja passível de um tratamento, nos moldes de uma cura de alguma doença. O sistema escolar brasileiro, caracterizado hoje como um sistema voltado para a inclusão dos diferentes, tem apresentado uma característica voltada para a rotulação. Os especialistas dão nomes às dificuldades dos alunos (disgrafia, dislalia, hiperatividade, deficiência intelectual e outros). Com certeza, a escola ao aderir a esta concepção, age com intenções de melhorar o rendimento escolar do aluno, não resta dúvidas, entretanto, nas entrelinhas pode-se ler um certo desconhecimento de estratégias que proporcionem uma atividade intelectual eficaz que provoquem no aluno o prazer pelo aprender, e uma certa conduta de se eximir da responsabilidade de realizar análises fundamentais para o sucesso do processo ensino aprendizagem, como a avaliação dos procedimentos de ensino, das relações entre professores e alunos, da própria proposta pedagógica da escola. Então, é mais fácil encaminhar a dificuldade para outros profissionais ou para a família e para a própria criança do que questionar sua postura didática.

Os resultados desta dinâmica podem ser desastrosos para a criança que apresenta certa dificuldade em acompanhar os conteúdos escolares. Os alunos esperam que o professor ensine e o professor espera que os alunos aprendam, mas conflitante é a disposição destes dois sujeitos do processo, que por motivos variados, mesmo que inconscientemente, são impedidos ou se recusam em se colocarem como recurso para tal atividade, os procedimentos e atividades realizadas no interior da escola pouco incentivam a atividade intelectual, elemento fundamental para que haja uma aprendizagem satisfatória.

Pensar o processo de aprendizagem eficaz implica admitir-se que o pensamento da criança é gerado pela motivação, por desejos e necessidades. “Sendo assim, mesmo possuindo uma boa estrutura cognitiva, seu desempenho poderá ser insatisfatório, tendo em vistas as implicações da emocionalidade no processo de pensar.” (CARDINALLI, 2006, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco principal, caracterizar o comportamento, nas dimensões cognitiva e afetiva, da criança “diagnosticada” pelo professor da escola campo, como possuidora de dificuldade de aprendizagem, no contexto da Inclusão Escolar. Surgiu da necessidade de compreender as estratégias de superação utilizadas pela criança para lidar com a situação de não aprender, bem como identificar a dinâmica da proposta de Inclusão Escolar no tratamento dado à criança com dificuldade de aprendizagem, que mesmo não apresentando um laudo feito por especialistas, que apontasse deficiência física, sensorial ou mental, eram denominadas pela escola como possuidoras de deficiência intelectual. Para refletir tal assunto, buscou-se levantar na literatura, aportes teóricos que contemplassem os problemas relacionados a esta temática, na intenção de que o diálogo com autores e pesquisadores pudesse imprimir à reflexão uma compreensão crítica de como a dificuldade de aprendizagem vem sendo abordada no contexto educacional.

O primeiro objetivo específico pensado para realização da pesquisa foi identificar o modelo utilizado pelo professor para “diagnosticar” a dificuldade de aprendizagem. Os resultados apontaram para uma prática de “diagnóstico” baseada no senso comum, com características das concepções tradicionais, de cunho psicologizante, sobre a situação de dificuldade de aprendizagem. No encaminhamento feito pelos professores causas biológicas e sócio-culturais tiveram uma predominância, o que levou a crer que na concepção do professor, ou o problema é do aluno, quase sempre considerado como deficiente intelectual ou o problema é sócio-cultural, visto que o aluno, não conta com um suporte cultural e familiar necessário ao seu bom desempenho na escola.

Hoje, após algumas décadas de investigações e publicações de diversos autores, é possível apresentar uma interpretação diferente sobre a dificuldade de aprendizagem, ou seja, fazer uma leitura positiva, com foco não nas carências, deficiências ou lacunas no processo

de aprendizagem, mas na compreensão de como se constrói a situação em que o aluno fracassa na tarefa de aprender. É preciso perguntar quais as estratégias o aluno utiliza, qual o sentido que ele dá à sua dificuldade de aprendizagem escolar, como ele se relaciona com os outros e consigo mesmo neste processo.

Fazer uma leitura positiva sobre o sujeito em situação de dificuldade de aprendizagem requer a consciência de que o processo de aprendizagem envolve a ação do sujeito, do meio e das formas de transmissão dos conhecimentos historicamente construídos. As características tipicamente humanas como inteligência, pensamento, memória, etc., necessárias para aquisição do conhecimento, se constituem não só através de processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através da interação dialética entre o homem e o seu meio sócio-cultural, cuja dinâmica é carregada de sentidos e significados que vão sendo apropriados e internalizados pelo sujeito. Portanto, o desenvolvimento mental não é dado a priori como sendo imutável, universal e passivo.

Os aportes teóricos utilizados para esta pesquisa, apontaram que uma avaliação sobre as condições de aprendizagem, que atenda aos interesses da atividade escolar, envolve o estudo da zona de desenvolvimento proximal, através do qual as relações complexas inerentes ao desenvolvimento intelectual e ao progresso escolar seriam evidenciadas. Tal avaliação, determinaria quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e colaboração. A sugestão é que se abandone das técnicas tradicionais de se testar o quanto a criança amadureceu ou não para a aprendizagem, para se adotar uma leitura mais profunda do desenvolvimento mental em idade escolar, tendo como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal. No caso da escola, a avaliação das condições de aprendizagem, então, se prenderia não na evidência do que a criança não consegue fazer hoje, e sim na tentativa de descobrir o que ela pode fazer amanhã com a ajuda do professor.

Tal procedimento, permitiria revelar as funções que o aluno não domina com independência, mas que com a orientação, colaboração e coletivamente viria a dominar. O ideal seria fazer a relação entre o desenvolvimento ideal da turma, o desenvolvimento mental e o nível de preparação da criança para atender as exigências que a escola faz.

As crianças aqui investigadas foram tiveram suas condições de aprendizagem caracterizadas, por meio do conhecimento que o professor tinha a respeito de seu desempenho escolar, pela sua capacidade de realizar as tarefas de sala de aula, por seu comportamento fora

do padrão exigido pela escola, pelo histórico de repetência. Elas se encontravam numa situação de não aprendizagem, pois não conseguiam realizar as atividades propostas pelo professor. O importante é saber se o aluno tem a possibilidade de ter atividade intelectual ou não.

Certamente as crianças investigadas tinham todos os indícios de que eram capazes de realizar uma atividade intelectual, pois traziam em si as potencialidades constitutivas da condição humana necessárias para tal ação. Entretanto, faltou-lhes orientação de como se engajar em tal tarefa, como pode-se observar durante as atividades propostas para a pesquisa.

Descrever as estratégias cognitivas e afetivas utilizadas pelo aluno para lidar com sua dificuldade de aprendizagem foi o segundo objetivo específico proposto por este trabalho. Os dados coletados revelaram: a) um problema de aprendizagem relacionado à não aquisição das competências de leitura; b) que as crianças atribuíam sua dificuldade a dois aspectos, seu comportamento e o fato de não saber ler e escrever; c) as crianças admitiam que quando tinham ajuda, principalmente da professora de apoio, elas conseguiam fazer o que a professora propunha como atividade; d) com relação às emoções, as crianças demonstraram durante as observações e entrevista, tristeza, dúvidas sobre si mesmas, baixa estima, distanciamento nas atividades que exigiam leitura e escrita, e vergonha, expressa em movimentos corporais e no silêncio diante de uma pergunta constrangedora; e) em momentos informais, de contato com as crianças, demonstraram alegria, espontaneidade; f) as crianças conseguiam resolver problemas práticos do dia a dia com facilidade, mas não conseguiam fazer cálculos matemáticos muito avançados, nem compreender conceitos específicos trabalhados nas disciplinas curriculares.

De modo geral, quando confrontadas com a questão referente ao conteúdo escolar, eram crianças preocupadas, às vezes apáticas com a situação, como que admitindo não terem jeito mesmo; elas se dispersavam rápido quando estavam realizando tarefas que envolviam principalmente a leitura, e para compensar, se empenhavam em outras atividades como pegar uma caneta e falar sobre ela, contar uma história sobre algo que aconteceu no recreio, se levantar para beber água, perguntar ao colega se conseguiu fazer a atividade, etc.

O comportamento agitado e inquieto descrito pelo professor como causador da dificuldade de aprendizagem pode ser interpretado como uma forma de proteção ou justificativa, ou mesmo um alerta ao professor de que ele necessitava de ajuda, mas não sabia exatamente em que consistia essa ajuda. Seu comportamento demonstrava que ele via o

professor como o ativo no processo de aprendizagem e como tal, esperava que o professor o atendesse em suas necessidades, se isso não ocorria, parecia haver uma interpretação, mesmo que inconsciente, de que não valia a pena dispensar esforços com ele, pois não conseguia aprender. Ele mesmo através do sentido que conferia à atitude do professor passava a se considerar caso perdido.

Evidenciar como se dá o relacionamento da criança com o professor, com os colegas e com as matérias dos conteúdos escolares, foi o terceiro objetivo específico estabelecido para realização deste trabalho. Com relação a este aspecto, considera-se necessário abrir um parêntese para falar um pouco sobre este profissional que está na sala de aula, utilizando como aporte teórico a visão de Charlot (2005) sobre a situação de ensino.

O ato de ensinar requer a compreensão de que: educar-se faz parte da condição humana; o processo de educar-se se dá numa relação dialética em que cada um se educa por um movimento interno que só pode ser realizado pelo fato de se pertencer a um mundo humano, “o professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual” (CHARLOT, 2005, p. 76); o jovem precisa do adulto; o processo de ensino não se desvincula do processo cultural; existe uma hierarquia de controle e autoridade na instituição de ensino que define o processo de ensino.

A situação do professor hoje é marcada por tensões que o fragilizam. A compreensão sobre a situação de trabalho em que este profissional se encontra requer a consciência de que este faz parte de um movimento maior que envolve três aspectos: a abertura do ensino para alunos antes excluídos, o que é denominado de *educação para todos*, as reformas implementadas para atender a esta demanda e as exigências feitas ao professor para atendê-la.

As reformas mencionadas, compõem um processo de ajustes políticos, econômicos e culturais desencadeados no Brasil como forma de retomar o desenvolvimento e a consequente inserção do país no processo de globalização.

O professor lida então com essa realidade em que sua responsabilidade com o sucesso escolar do aluno, não só no período escolar, mas também na vida (principalmente profissional) se amplia consideravelmente. A ele é imputada a tarefa de promover a oportunidade de igualdade entre todos os alunos, numa sociedade hierarquizada, marcada por desigualdades sociais e numa escola cuja estrutura se mantém tradicional.

Este professor é o que está na sala de aula, se relacionando intelectual e afetivamente

com o aluno. Um sujeito dotado de uma história, com concepções específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, com uma competência técnica específica para o trato didático da aula e com um modelo específico de interação afetiva com as pessoas.

Como a sociedade vê o professor: como o responsável pela formação de pessoas capazes de lidar com os problemas da sociedade resolvendo-os com autonomia. Como

Vygotsky define o papel do professor: orientador nas tarefas que estão acima do desenvolvimento dos alunos, mas que apontam para o conhecimento que leva ao desenvolvimento desejado. Como Charlot define o papel do professor: é aquele que tenta ensinar algo a alguém que tenta aprender. Como o aluno vê o professor: como a pessoa ativa no processo, é o que possui o conhecimento que vai lhe proporcionar a aprendizagem e uma mudança na sua condição social.

Observou-se que na visão dos alunos, o professor tenta fazer com que aprendam, ele passa tarefa, ele chama atenção, ele deixa sem recreio aquele que não termina, ele sabe a matéria, ele pode se irritar com os alunos pelo fato de não saberem ler, ele está cansado de lidar salas superlotadas. Durante a entrevista foi visível a necessidade dos alunos em sair em defesa do professor, mesmo que não entendessem o conteúdo oculto de suas explicações. O sentido dado pelo aluno ao papel do professor, evidencia que ele acha que o professor ensina, ele é que não cumpre o seu papel de aprender. Afetivamente a relação é de respeito, pelo que o professor faz por ele, mas não pelo fato de gostar dele como pessoa.

A relação professor/aluno neste caso específico de investigação carrega implicitamente questões referentes à dinâmica da escola com relação à criança com dificuldade de aprendizagem, que é o último objetivo específico traçado para este trabalho, conhecer a dinâmica da escola com relação a essas crianças, entender como elas se organizam para atendê-las, que diretrizes são traçadas para a superação do problema.

Este aspecto merece uma reflexão considerando dois pontos: a dinâmica com referência à Inclusão Escolar e o uso do termo deficiência intelectual para caracterizar o aluno com dificuldade de aprendizagem, bem como as possíveis interpretações que podem advir desta prática.

A escola que serviu de palco para esta investigação, seguindo determinações da Secretaria Estadual de Educação, por via da Superintendência de Ensino Especial, segue uma rotina de classificação dos alunos com necessidades educacionais especiais para viabilizar o seu atendimento na rede regular de ensino. Na escola, após a matrícula, é confeccionada uma

lista, na qual são colocados os nomes dos alunos que participarão do atendimento educacional especializado e as suas respectivas deficiências. Esta lista garante à escola uma sala multiprofissional, com um profissional responsável pelo atendimento, em horário contrário ao das aulas, aos alunos que a escola comumente passou a denominar “inclusos”. Também garante a presença de um professor de apoio para a sala de aula, e de um interprete quando na sala tem um aluno surdo.

Uma contradição emana deste processo. *Não hierarquizar as diferenças*, significa não colocá-las em evidência, sejam lá quais forem os motivos, que podem ser aqui enumerados de várias maneiras, e o que ficou mais em destaque neste caso específico foi a necessidade de se manter um quadro de pessoal para atender a demanda da escola. O que traz implícito a necessidade de um número específico de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem estão na lista de “alunos inclusos” por possuírem problemas de adaptação ao conteúdo escolar, ou por apresentarem comportamentos inadequados ao ambiente escolar. A partir do momento em que fazem parte da lista, o tratamento dado a ele é diferenciado e ele é “apartado” em um “ambiente virtual” dentro da própria escola, é colocado em evidência como um aluno que precisa de cuidados (no sentido médico) para conseguir assumir uma posição melhor junto aos outros alunos e apresentar um rendimento mais ou menos parecido com o dos outros alunos.

Ao serem colocados em uma lista caracterizando-os como deficientes, com a denominação de “deficiente intelectual”, aos alunos está sendo dada (consciente ou inconscientemente), uma identidade de anormal e que, portanto, a deficiência faz parte de sua natureza ou que tem origem nele mesmo. E esta situação leva a práticas carregadas de sentidos e sentimentos, de práticas que podem significar do ponto de vista cognitivo e afetivo um impedimento ao desempenho escolar do aluno. “Dito isso, qual expressão usar então? Caso alguém fique paralisado pela dúvida sobre como nomear o 'outro', podemos dizer que já temos um bom começo, pois o melhor mesmo é que o chamemos pelo seu nome.” (PAN, 2008, p. 31).

A verdade é que se presencia uma realidade que não tem mais volta, as crianças com o perfil traçado com base na perspectiva inclusiva estão na escola. Agora é enfrentar os problemas já existentes como é do conhecimento geral e os próximos (novos/velhos) que se instalam com essa nova perspectiva, sendo o principal cumprir com a função histórica que é

oferecer o conhecimento produzido pela humanidade de uma maneira que seja acessível a todos, que promova mudanças no campo pessoal e social dos sujeitos, possibilitando o direito de participação ativa em sociedade.

O que podemos concluir, no entanto, é que o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta extrapola as problemáticas cotidianas do ensino regular, exigindo uma tomada de posição política e ética diante da pessoa com deficiência intelectual. Esta, ao invés de se sentir acolhida, pode se sentir abandonada em uma escola regular que não corresponde aos pressupostos de uma escola inclusiva – e, por incrível que pareça, a maioria delas não corresponde. Neste ponto, qualquer atitude generalizável é um grande risco. O que pode ser produzido em nome da inclusão é o retorno às mais sub-reptícias formas de exclusão. (PAN, 2008, p. 126)

O que se pode ressaltar é o que autores e pesquisadores como Vygotsky e Charlot, já têm dito: que toda criança é capaz de aprender, independente de sua condição física, cognitiva, social ou cultural. Pois aprender é um ato inerente ao ser humano que requer antes de tudo investimento e credibilidade na criança, que ela esteja inserida em um contexto sócio-cultural em que outras pessoas, mais experientes se responsabilizem de maneira política, ética e pedagógica, em apontar caminhos para a aquisição de conhecimentos, promovendo seu desenvolvimento e garantindo sua participação de forma justa e igualitária na sociedade.

Este trabalho foi elaborado com o objetivo principal de caracterizar o comportamento, nas dimensões cognitiva e afetiva, da criança em situação de dificuldade de aprendizagem, no contexto da Inclusão Escolar. A partir das reflexões feitas ao longo deste texto, considera-se ter atingido tal objetivo e os resultados obtidos delinearam algumas considerações importantes:

1. As crianças aqui investigadas estão em uma situação de dificuldade de aprendizagem, não significando que não tenham capacidade para aprender;
2. Do ponto de vista afetivo, são crianças que apresentam características emocionais condizentes com a situação que vivenciam: sentem vergonha por serem consideradas incapazes, sentem constrangimento com relação à sua posição com relação aos colegas; sentem raiva e se tornam agressivas quando não conseguem se comunicar; sentem medo de serem apontadas como incapazes e por isso criam estratégias próprias para camuflar sua condição real de não aprendizagem;

3. Com relação à dinâmica da escola inclusiva no trato com esta criança, a prática da discriminação através do rótulo, transparece, mesmo que inconscientemente, como determinante da prática de sala de aula, levando à constatação de que o sentido oculto da palavra deficiência determina consideravelmente as práticas desenvolvidas;

Para concluir, deixa-se nas vozes de Vygotsky e Charlot, veiculadas em seus textos sobre esta temática, a constatação por eles feita de que todo ser humano é educável, ou seja, tem condições para aprender, e para tal necessita do outro, da troca interativa de experiências para a promoção e ampliação de conhecimentos que permitirão criar condições de sobrevivência ao longo da vida. O que vai determinar o sucesso diante desta empreitada, e também no que se refere ao desempenho escolar é o fato de se ter ou não uma atividade intelectual (mediada), eficaz, que permita além de adquirir conhecimento, apropriar-se de práticas e formas relacionais adequadas para a compreensão de si, do outro e do mundo.

Cumprе ressaltar a importância de aprofundamento e compreensão crítica dos saberes e práticas que tratam das crianças em situação de dificuldade de aprendizagem, especificamente aquela que sem apresentar nenhum comprometimento sensorial, físico ou cognitivo, não conseguem manter um desempenho satisfatório, que atenda as exigências da escola e delas mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo : Summus, 2003.

BRANDÃO, ZAIA et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 64, no 147, p. 1-156, Mai/Ago. 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial MEC; SEESP, 2001.

CARDINALLI, Cristiane. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2006. Dissertação de Mestrado.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno aluna, boa?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 554-574, 2001.

CÉSAR, Janete Schimidt de Camargo. **As ideias das crianças a respeito de suas dificuldades de aprendizagem no sistema escrito**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2009. Dissertação de Mestrado.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios e dificuldade de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 1994. Tese de Doutorado.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed, 2000

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15-31.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, R. M. (2001) Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora da Deficiência – Corde, Brasília, 1994.

DUARTE Rosália, Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/ 2002

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições. Goiânia. Universidade Federal de Goiás, 2008. Tese de Doutorado.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 330/2004. Reorganização do Ensino Fundamental – aprova e regulamenta a ampliação da duração do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás de 8 para 9 anos, com matrícula a partir de seis anos.

GOIÁS/SEE/SUEE. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – educação inclusiva: garantia de respeito à diferença, 1999.

GOIÁS/SEE/SUEE. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – educação inclusiva: 10 anos de história, 2010.

GOIÁS/SEE. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano** / [Elvira Souza Lima]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, São Paulo, V. 1, nº 1, p. 1-12, 2004

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Eliza D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, pp 11-24

NAKAYAMA, **Educação inclusiva: princípios e representação**. Universidade de São Paulo: 2007. Tese de Doutorado.

NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA (a), Marta Kohl de e REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 13 – 34.

OLIVEIRA(b), M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84

OLIVEIRA(c), Ivone Martins de (2001). **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. Universidade Estadual de Campinas: 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação.

OLIVEIRA (d), M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAN, Mirian. **Direito a diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBEPEX, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SALES, Vilmária Fernandes. **Afetividade de crianças em situação de fracasso escolar e de suas professoras: dimensões do aprender a ler em dois contextos culturais**. 2009. Tese de Doutorado

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. São Paulo: RNR, 2003

_____. **Deficiência mental ou deficiência intelectual** Texto de Word\Terminologias\Deficiência mental ou deficiência intelectual. Dez.2004, [http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao / textos / deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual). Acessado em acesso em 15/05/2012 às 8h55min.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Julho de 2004. 27p.

SILVA, Carmem Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, julho 1999

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. **O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998. Tese de Doutorado.

_____. **Modelo de avaliação pedagógica do aluno com dificuldade de aprendizagem**. Goiânia: PUCGoiás, 1988, Relatório de Pesquisa.

_____. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena M.S. De S. E SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia-Goiás.

TORRES, Maria Rosa. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 3, 2001

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996b. v. 4.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2010.