

MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO

O PROFESSOR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: concepções e  
práticas

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
GOIÂNIA/2007

MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO

O PROFESSOR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: concepções e práticas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – UCG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

C331p Carvalho, Maria Goretti Quintiliano.

O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas / Maria Goretti Quintiliano. – 2007.

163 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007.

“Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

1. Aprendizagem – dificuldade – criança. 2. Relação professor/aluno. 3. Educação. I. Título.

CDU: 37:159.953.5-053.2(043.3)

37.015.3-053.2(043.3)

Ao Andrey, estímulo, companheirismo e compreensão nessa caminhada.

Ao Abel, pelos calorosos abraços depois de cada dia ausente.

À Giovana, que chegou como mais um estímulo e alegria.

À minha mãe, Maria Isabel, exemplo de vida e apoio para que eu tivesse tranqüilidade em me dedicar a essa conquista.

Ao meu pai, Mateus, que mesmo ausente, esteve sempre presente através dos seus ensinamentos.

À Isabel, irmã que muito auxiliou em meus dias de estudo.

A todos os meus familiares, principalmente aos recentemente recebidos como bênçãos e porto seguro nos momentos difíceis durante esse percurso.

À Leny, responsável pela minha entrada na educação.

*A vocês, dedico este trabalho com o reconhecimento de que nenhuma aprendizagem ocorre solitariamente.*

## **Agradecimentos**

**A Deus, rochedo, proteção, exemplo de educador preocupado com a relação com o outro e com o conhecimento.**

À professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, pela firmeza nas críticas e pela mediação na minha relação com o conhecimento.

Às Professoras Doutoras Virgínia Sales Gebrim e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza pela valiosa contribuição nesse trabalho.

À Professora Maria Márcia de Oliveira Coutinho, pela tradução.

Às amigas Maria Aurora Neta, Margarida Conceição Cunha Santana, Maria Severina Batista Guimarães pela correção e contribuição nesse trabalho.

À Margarida Conceição Cunha Santana, pela amizade e companheirismo compartilhados durante todo o curso.

Ao Andrey e Maria Isabel pelo apoio afetivo e incondicional em todos os momentos de elaboração deste trabalho.

Aos companheiros de transcrição e impressões, Gracyelle Guimarães de Carvalho e Israel Martins Gonçalves.

À Universidade Estadual de Goiás pela licença parcial concedida.

A todos os meus amigos e amigas, que, cada um à sua maneira e a seu tempo, muito contribuíram para essa reflexão.

***Em especial à Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos, aos diretores e professores que aceitaram contribuir para essa pesquisa.***

*O saber deve permitir que ele reforce essa auto-imagem,  
ao invés de feri-la ainda mais como muitas vezes acontece.  
Porque quando o saber é uma fonte de  
sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima,  
você tende a desvalorizar  
esse saber que te desvaloriza.*

Bernard Charlot

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O PROFESSOR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: concepções e práticas**. 2007. 163f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

## RESUMO

Esta dissertação discute a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento. Apresenta o histórico sobre a dificuldade de aprendizagem presente no discurso pedagógico brasileiro a partir das pesquisas de Tiballi (1998), Patto (1999), e Angellucci *et alli* (2004) e os conceitos de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem segundo as concepções: genético-cognitiva, que tem Piaget como seu principal expoente; sócio-cognitiva, com Vygotsky como seu principal teórico e a concepção cultural, que tem Bernard Charlot como um dos estudiosos que, na atualidade, faz uma análise sobre o saber, a aprendizagem e a relação que o sujeito estabelece com o saber, acrescentando alguns elementos importantes para a compreensão do processo de aprendizagem. Por meio de pesquisa empírica realizada no sistema de ensino público municipal em São Luís de Montes Belos, esta dissertação identifica as concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental, refletindo sobre o que os professores pensam acerca da dificuldade de aprendizagem e quais elementos constituem essa sua concepção, e, ainda o que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar, além dos critérios que os professores consideram para identificar as crianças que têm dificuldade de aprendizagem. Essa reflexão fundamenta-se nas reformulações de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006) sobre a aprendizagem, que considera a relação com o saber, com o aprender, como a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo quando é confrontado pela necessidade de aprender.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Trabalho pedagógico.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **THE PROFESSOR AND THE DIFFICULTIES IN LEARNING: concepts and practices**. 2007. 163 f. Dissertation (Program for Post-Graduate in Education) - Catholic University of Goiás, Goiânia, 2007.

### **SUMMARY**

This dissertation argues the participation of the professor in the relation that the student diagnosed with learning difficulties establishes with the knowledge. It presents the historical about the difficulty of learning in the Brazilian pedagogical speech from the research of Tiballi (1998), Patto (1999), and Angellucci et alli (2004), and presents the concepts of learning and difficulty in learning according to genetic-cognitive that Piaget has as his main exponent; social-cognitive, with Vygotsky as his main theoretical and the cultural conception, that has Bernard Charlot as one of the scholars that, in the present time, makes an analysis on knowledge, the learning and the relation that the subject establishes with knowledge, adding some important elements for the understanding of the learning process. By empirical research done in the system of municipal public education in São Luís de Montes Belos, this dissertation identifies the conceptions of learning difficulty that mark out with buoys the pedagogical work of the professor in basic education, reflecting about what the professors think about learning difficulty and which elements constitute this conception, and, still what the professors and/or the school make to revert the situations of failure at school, beyond the criteria that the professors consider to identify the children who have learning difficulty. This reflection is based on the reformularizations of Charlot (2000, 2001, 2005, 2006) about learning, that considers the relation with knowledge, with learning, how the relation that the subject establishes with the world, with the other and with himself even when he is collated by the necessity in learning.

**Keys word:** Learning. Difficulties of learning. Pedagogical work.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	16
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	19
1 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO PEDAGÓGICO BRASILEIRO - histórico .....	28
2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: concepções .....	50
2.1. A CONCEPÇÃO GENÉTICO-COGNITIVA .....	50
2.1.1 <i>A aprendizagem na concepção genético-cognitiva: o sujeito epistêmico</i> .....	50
2.1.2 <i>A concepção genético-cognitiva e dificuldade de aprendizagem: quando o sujeito epistêmico não aprende</i> .....	56
2.2 A CONCEPÇÃO SÓCIO-COGNITIVA.....	64
2.2.1 - <i>A aprendizagem na concepção sócio-cognitiva: sujeito histórico-cultural</i> .....	64
2.2.2 <i>A concepção sócio-cognitiva e a dificuldade de aprendizagem: quando o sujeito histórico-cultural não aprende</i> .....	69
2.3 A CONCEPÇÃO CULTURAL .....	77
2.3.1 - <i>A aprendizagem na concepção cultural: o sujeito, os outros e o meio</i> .....	77
2.3.1.1- <i>A criança como sujeito de seu conhecimento</i> .....	89
2.3.2 <i>A concepção cultural e a dificuldade de aprendizagem: quando o sujeito do conhecimento não aprende</i> .....	93
3 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA: práticas.....	100
3.1 AS ESCOLAS E SEUS SUJEITOS .....	100
3.2 O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM? .....	107
3.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O DISCURSO E A PRÁTICA.....	108
3.3.1 <i>O ritmo: atitudes do professor e do aluno em sala de aula</i> .....	111
3.3.2 <i>Aparato extra-escolar de ajuda psicológica e pedagógica às crianças</i> .....	125
3.3.3 <i>Deficiências culturais: comportamento dos professores</i> .....	129
3.4 EXPLICAÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR .....	133
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	138
REFERÊNCIAS .....	142
ANEXOS .....	147

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documento da legislação educacional, garante, entre outros itens, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e estabelece os fins da educação de seus sujeitos<sup>1</sup>. De modo bastante específico, a LDB/1996 determina que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996).

Entretanto, a educação pública brasileira não consegue atingir os fins anunciados no texto da lei. Enquanto no Art. 3º da LDB 9394/1996 na escola; valorização do profissional da educação escolar; o padrão de qualidade; a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, há décadas os índices estatísticos denunciam que a qualidade e a eficácia da educação brasileira, principalmente a pública, não atendem a tais expectativas. Estes e vários outros aspectos como infra-estrutura, remuneração salarial dos profissionais da educação, condições de trabalho, formação pedagógica dos professores e material didático são aspectos não considerados pelos governantes e que comprometem a prática educativa nas escolas públicas brasileiras.

Há décadas, os índices estatísticos denunciam que a qualidade e a eficácia

---

<sup>1</sup> Que não se considere o sujeito da aprendizagem (o Eu epistêmico) como imediatamente dado, mas como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e instituições. (CHARLOT, 2001, p. 20).

da educação brasileira, principalmente a pública, não atendem às expectativas de escolarização da população. O que os índices estatísticos evidenciam é que o sistema de ensino não tem sido suficientemente eficaz para garantir a aprendizagem de todas as pessoas que se inserem ou são inseridas no processo de escolarização. Grande parte das crianças brasileiras que frequenta a escola não consegue aprender o que lhes é ensinado, sendo esta uma das principais causas da repetência ou da evasão escolar.

O sistema brasileiro de educação é avaliado anualmente por órgãos nacionais e internacionais que apresentam dados e/ou resultados alarmantes relacionado à evasão e à repetência escolar na escola pública. Uma das razões de manutenção desta situação tem sido a dependência do Brasil em relação ao Banco Mundial na liberação dos recursos para o desenvolvimento de projetos na educação, obrigando o país a aceitar as condições impostas por esse órgão e adotar medidas que vêm de encontro às reais necessidades educacionais brasileiras.

Assim, a liberação das verbas destinadas aos projetos na área da educação é controlada conforme as estatísticas de aprovação e permanência dos estudantes nas escolas. Se as estatísticas revelam altos índices de reprovação, o Banco Mundial reduz as verbas, se a situação é oposta, com bons resultados de aprovação, mais recursos são destinados para a educação.

As normas estabelecidas pelo Banco Mundial para a liberação desses recursos não fixa critérios para a aprovação ou reprovação dos alunos. Assim, o discurso pela permanência do aluno na escola, em nome da “democratização do ensino”, e pela “escola para todos”, é uma falácia que tenta assegurar a permanência do aluno na escola garantindo índices estatísticos satisfatórios sem, contudo, garantir seu progresso e/ou avanço na aprendizagem escolar.

Desta perspectiva, o que se presencia é a elaboração de programas paliativos com o objetivo de modificar os números que comprometem a política educacional e as relações econômicas do país com os organismos internacionais de financiamento. Pouco se modificam as ações pedagógicas em relação às condições de trabalho, de estudos, e aprimoramento das pessoas envolvidas nesse processo.

No que diz respeito à pesquisa educacional brasileira, o fato de haver tantas crianças que não aprendem o que lhes foi ensinado, ou que não conseguem permanecer na escola, tem motivado inúmeras pesquisas sobre o assunto. Algumas dessas pesquisas focam o ensino, outras focam o desenvolvimento da aprendizagem e há as que analisam as políticas educacionais. Entretanto, apenas um número bastante reduzido estuda o fracasso escolar (termo comumente utilizado para estudar a dificuldade de aprendizagem) na perspectiva da aprendizagem, relação com o saber, portanto, do desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos.

Ao consultar o *Banco de Teses da Capes*<sup>2</sup> foi constatado que no período de 1996 a 2006<sup>3</sup> foram realizadas 542 pesquisas (455 dissertações de mestrado e 87 teses de doutorado) sobre o fracasso escolar. Com o objetivo de fazer uma análise qualitativa desse volume de trabalhos, foi realizada uma comparação quantitativa entre os temas investigados com mais frequência e os temas especificamente relacionados ao fracasso escolar. Entre os temas mais pesquisados encontram-se: Formação de Professores, História da Educação, Ensino Aprendizagem, Prática Pedagógica, Currículos e Educação Especial, resultando em um total de 27240 trabalhos, (o que pode ser analisado através do quadro a seguir). Após esse

---

<sup>2</sup> Banco de dados da Capes encontra-se disponível no Portal da Capes, no endereço: <http://www.capes.gov.br/>

balanço, a quantidade de trabalhos sobre Fracasso Escolar, que inicialmente poderia representar um volume considerável, passa a representar apenas 1% do total de trabalhos realizados sobre esse tema, enquanto que as pesquisas sobre formação de professores correspondem a 19% desses trabalhos.

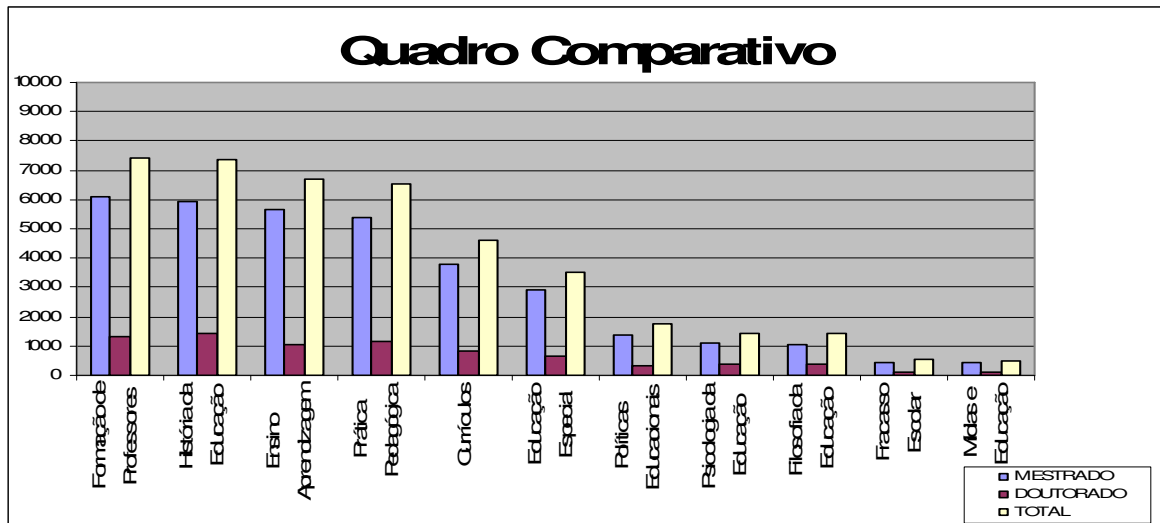
#### QUADRO COMPARATIVO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 1996 A 2006

	ASSUNTO PESQUISADO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
1	Formação de Professores	6088	1304	7392
2	História da Educação	5945	1425	7370
3	Ensino Aprendizagem	5654	1033	6687
4	Prática Pedagógica	5385	1146	6531
5	Currículos	3798	811	4609
6	Educação Especial	2885	642	3527
7	Políticas Educacionais	1396	347	1743
8	Psicologia da Educação	1088	364	1452
9	Filosofia da Educação	1053	391	1444
10	Fracasso Escolar	455	87	542
11	Mídias e Educação	416	87	503
TOTAL				27240

Fonte: Banco de Teses da Capes

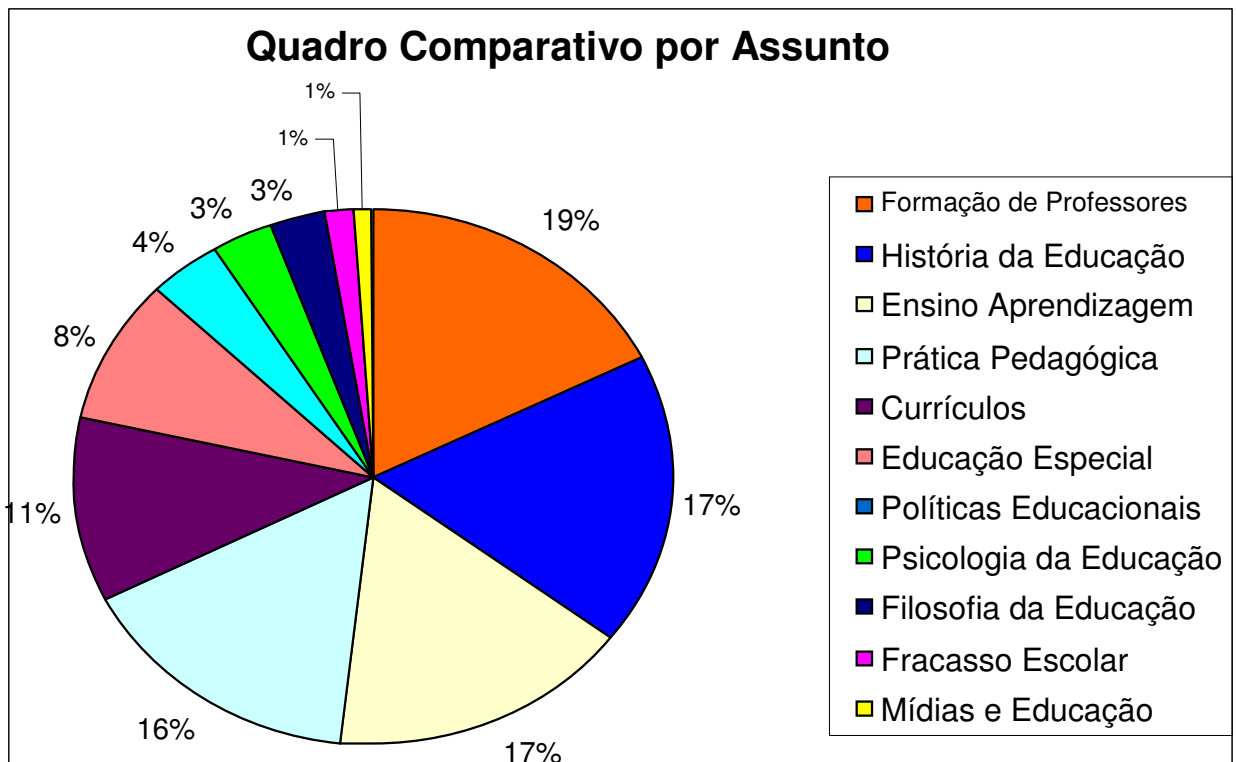
Através do quadro abaixo é possível comparar o volume de pesquisas realizadas sobre cada um dos temas identificados no levantamento realizado para esse trabalho<sup>4</sup>. No primeiro considerado as dissertações, as teses e o total (soma das dissertações e teses sobre cada tema) no período de 1996 a 2006.

<sup>4</sup> Confira, no anexo IX, levantamento realizado sobre cada um desses assuntos no período de 1996 a 2006.



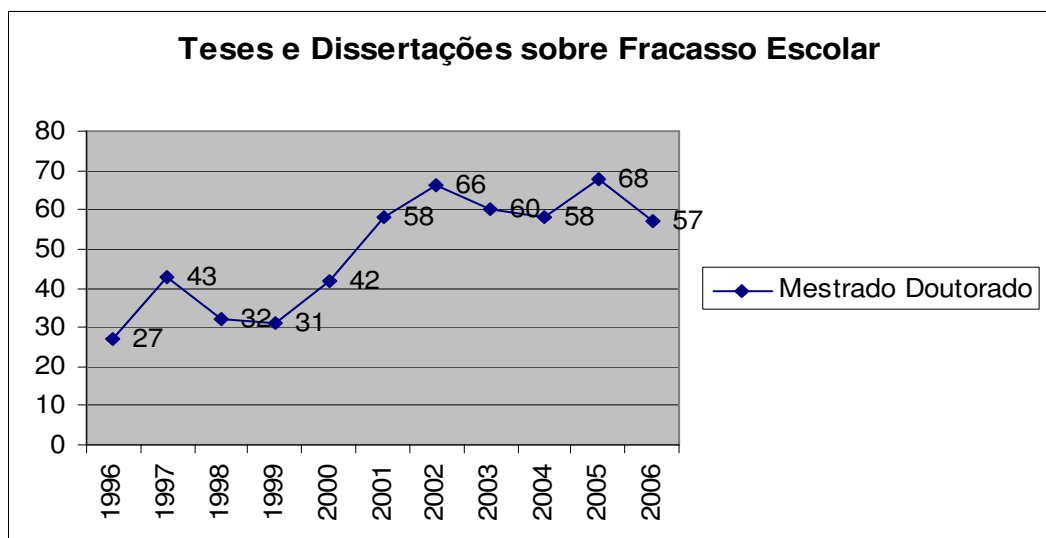
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados no Banco de Teses da Capes

O gráfico seguinte foi elaborado utilizando somente o total de cada assunto pesquisado, com o objetivo de evidenciar o interesse dos pesquisadores em relação aos assuntos identificados nesse levantamento.



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados no Banco de Teses da Capes

Com o gráfico a seguir, fica visível que o interesse pelo tema fracasso escolar não teve crescimento regular no volume de dissertações e teses nesse período. O crescimento extremamente pequeno, quando comparado aos demais temas consultados, evidencia que o fracasso escolar não é tema central entre as preocupações investigativas dos pesquisadores no campo educacional brasileiro.



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados no Banco de Teses da Capes

Assim, diante da pouca produção acadêmica sobre uma problemática reconhecidamente significativa para qualquer sistema de ensino, torna-se pertinente, explicitar um aspecto da dificuldade de aprendizagem pouco discutida pelo discurso sobre o fracasso escolar: a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento.

Dessa maneira, essa pesquisa objetiva identificar as concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental, refletindo sobre três questões: o que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem e quais elementos constituem essa sua concepção? O que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar? Quais critérios os professores consideram para identificar as

crianças que têm dificuldade de aprendizagem?

Trata-se, portanto de inquirir sobre as concepções que norteiam a prática dos professores que lidam no dia-a-dia com crianças que têm dificuldade para aprender da mesma forma e no mesmo ritmo que seus colegas de sala de aula; bem como identificar quais elementos constituem a concepção de dificuldade de aprendizagem utilizada pelo professor para diagnosticar essas crianças e para reverter o quadro de dificuldades constatadas.

### **Delimitação do objeto de estudo**

Para compreender, ou descobrir as causas de tantas histórias de fracasso escolar, alguns pesquisadores deste assunto tomaram, equivocadamente, o fracasso escolar como objeto. Entretanto, segundo Charlot, “para estudar o que se chama o fracasso escolar, deve-se (...) definir um objeto que possa ser analisado” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Assim considerando, estudar o fracasso escolar é impossível, já que o fracasso escolar não é um fato que a ciência possa estudar, constatar, mensurar, analisar, controlar experimentalmente, pois, o que existe são crianças, pessoas em situação de fracasso. O fracasso escolar não possui vida, não ataca ninguém, não é observável, o que significa que não é passivo de análise (Charlot, 2000, p. 16).

Nesse sentido, o que pode ser estudado são as crianças em situação de fracasso; histórias escolares que começaram e acabaram mal; alunos fracassados; trabalhos pedagógicos desenvolvidos com essas crianças; os critérios que professores utilizaram para avaliar e identificar as crianças com dificuldade de aprendizagem; a concepção que os professores têm a cerca da dificuldade de



aprendizagem.

Charlot (2000) ainda afirma que, apesar das estatísticas indicarem que as crianças provenientes das classes mais pobres terem mais histórias de fracasso, não implica que haja relação direta, o que indica que a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron não é suficiente para estudar e explicar o fracasso escolar, pois não considera o aluno como sujeito do conhecimento. Usar somente essa teoria pode resultar em mistificação, porque a posição social de uma criança não pode ser considerada como determinante para o sucesso ou não da aprendizagem, “(...) certos alunos fracassam na aprendizagem e pertencem freqüentemente a famílias populares. Nada mais.” (CHARLOT, 2000, p. 25). Não há relação de causalidade entre aprendizagem e classe social, deve considerar-se que existem crianças de classe média que também encontram dificuldade de aprendizagem. Em suas pesquisas, Charlot procura explicações para o fato das crianças das classes populares terem maior risco ao mau êxito escolar do que as outras crianças, e também para o fato de que muitas crianças aprendem mesmo estando em condições desfavoráveis de ensino e aprendizagem. O que o leva a considerar que a aprendizagem, ou a não aprendizagem não está diretamente relacionada ao nível sócio-econômico e cultural da criança.

A idéia da deficiência cultural como causadora da dificuldade de aprendizagem, está fortemente difundida e reafirmada na escola, na sociedade, no meio científico, colocando a criança como deficiente sociocultural, com lacunas, carências culturais que dificultam a aprendizagem escolar. Nesse sentido, a leitura que a maioria dos professores fazem representa a leitura do dominante sobre o dominado. Contra essa postura, Charlot defende que é necessário que se realize uma leitura positiva da realidade ou seja, que se considere a experiência dos alunos,

que se considere a interpretação de mundo dos alunos; o que significa ler de outra forma o que é considerado como deficiência sociocultural, porque “raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como um objeto” (CHARLOT, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, o aluno passa a ser considerado como sujeito, como um ser humano, ser social, ser histórico, ser singular e não mais considerado como objeto. A maioria das pesquisas sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem considera o aluno como objeto, porém não se pode deixar de estudar o sujeito ao estudar educação, pois, segundo Charlot “o indivíduo (para usar um termo tão neutro quanto possível) não interioriza o mundo, apropria-se dele, em sua lógica de sujeito, o que é muito diferente” (CHARLOT, 2000, p. 36). Nessa apropriação do mundo estão a sua relação consigo mesmo, a sua relação com os outros e sua relação com o mundo, como explica Meirieu:

Na verdade, aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representações cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Refugiando-me incessantemente em mim mesmo, não encontrarei nem mesmo os meios para compreender-me, pois sou do mundo tanto quanto de mim mesmo e não posso resolver meus problemas se não me compreender dentro do mundo. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Nesse sentido, torna-se necessário conhecer o espaço institucional no qual as relações de aprendizagem são construídas, identificando o lugar educacional onde a dificuldade de aprendizagem ocorre, onde ela se constitui ou é construída. É importante, ainda, conhecer o trabalho pedagógico realizado pelo professor e refletir sobre como este trabalho interfere no processo de constituição da dificuldade de aprendizagem, ou seja, é necessário verificar de que forma a realidade escolar

contribui para a construção do fracasso escolar.

### **Procedimentos metodológicos**

Para a realização desse trabalho buscou-se procedimentos metodológicos que melhor atendessem aos objetivos propostos. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa com o uso dos procedimentos do levantamento bibliográfico, da entrevista, e da observação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de conhecer de que forma o discurso pedagógico brasileiro discutiu o problema da Dificuldade de Aprendizagem, no período de 1996 a 2006. Esse período foi determinado na presente pesquisa porque os trabalhos da Tiballi (1998) e da Patto (1999) contemplam período anterior à LDB/1996, e o trabalho que Angelucci et al. (2004) realizaram foi referente somente à produção da Universidade São Paulo.

Para tanto, foram consideradas revistas científicas de relevância nacional avaliadas pela Capes com nível A, como a 1) Revista Brasileira de Educação, 2) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (Revista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP), 3) Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 4) Educação e Sociedade, 5) Cadernos Cedes (UNICAMP), 6) Ciência e Educação (UNESP), 7) Inter Ação (Revista da Faculdade de Educação da UFG), 8) Linhas Críticas (Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília), 9) Educar em Revista (revista da Universidade Federal do Paraná), 10) Cadernos de Educação (Revista da Universidade Federal de Pelotas) e a 11) a Revista Educativa, que, apesar de ter

conceito B na avaliação nacional, foi considerada por ser a revista responsável pelas publicações das pesquisas realizadas pelo Departamento de Educação e pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás.

Foi realizado, a partir desse levantamento bibliográfico, estudos sobre o conceito das duas categorias de análise desse trabalho, Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem presentes no discurso pedagógico brasileiro.

Em especial, foi analisada a produção teórica de Bernard Charlot, teórico francês, residente no Brasil, que discute o problema da dificuldade de aprendizagem na perspectiva da relação que o sujeito que aprende estabelece com o saber.

Como o objetivo desse trabalho é conhecer as concepções que o professor tem sobre o que seja Dificuldade de Aprendizagem, foram realizadas entrevistas com 14 professores da rede municipal de São Luís de Montes Belos, que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, procurando identificar, além da concepção dos professores em relação à dificuldade de aprendizagem, o índice de alunos que são considerados com dificuldade de aprendizagem, o trabalho que é feito com essas crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem e o que a escola oferece às crianças.

São Luís de Montes Belos é um município com características próprias das cidades do interior goiano, qual seja, população concentrada na zona urbana, mas com economia apoiada na agropecuária e com tradição cultural expressivamente marcada pelo meio rural. Além disso, São Luís de Montes Belos, que tem uma população de 27,376 mil habitantes, possui 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), 22 escolas de Ensino Fundamental (11 públicas municipais, 7 públicas estaduais e 4 particulares) e 5 escolas de nível médio (2 públicas estaduais e 3 particulares).

Atualmente, a taxa de matrícula escolar de crianças em idade escolar é de 5032 matrículas (2077 em escola pública estadual, 1987 em escola pública municipal e 968 em escolas particulares), e os professores que atuam na rede pública de ensino possuem formação em nível superior em pedagogia ou em licenciatura em área específica. Estas características permitem considerar São Luís como campo expressivo da realidade educacional do interior goiano e como município que possui infra-estrutura educacional suficiente para uma atuação pedagógica adequada no âmbito da rede pública de ensino.

Desde 1994, o município e região contam com a possibilidade de formação de seus professores no curso de Pedagogia na faculdade isolada Fecil-Belos, que em abril de 1999 foi agrupada à Universidade Estadual de Goiás como uma de suas Unidades. Essa Unidade possui três cursos regulares, o de Pedagogia, o de Licenciatura em Letras e o de Zootecnia; três cursos seqüenciais em Tecnólogos de Laticínios, Gestão em Agronegócios e Gestão Pública; dois cursos de formação de professores na modalidade parcelada, em História e Educação Física. A cidade conta também com a Faculdade Montes Belos, que desde 2003 oferece, entre outros cursos, o de Normal Superior e, desde 2006, o curso de Pedagogia.

Atendendo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, nº 9394/96, em seu artigo 87, que trata da necessidade de capacitação, em nível superior, dos docentes da Educação Básica até o ano de 2006, a Universidade Estadual de Goiás – UEG criou, 1999, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, encampando o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada<sup>5</sup>. Seu objetivo fundamental é propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo

---

<sup>5</sup> Graduação realizada em serviço, durante os finais de semana, feriados e parte das férias.

da docência e gestão escolar, dos profissionais que atuam na rede estadual de educação.

Dessa forma, em São Luís de Montes Belos, deu início, através do convênio firmado entre a UEG e a Secretaria de Estado da Educação (SEE), em 1999, à formação pedagógica dos professores oferecendo 80 vagas para formação em Pedagogia. A partir de 2000, o Município ampliou a formação de professores com a oferta de cursos para os professores que ainda não possuíam formação em nível superior. Desde então, foram formadas sete turmas de Pedagogia, uma turma de Biologia, uma de Geografia e estão em andamento a formação de uma turma em Educação Física em convênio firmado entre a UEG, o município e o SINEPE (Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino); e outra turma de História em convênio somente entre a UEG e o SINEPE.

Assim, considerando como universo desta pesquisa as escolas públicas municipais de São Luís de Montes Belos, foi definido como amostra para coleta de dados a docência dos professores que atuam neste sistema de ensino e, mais especificamente aqueles que atuam na escola que possui maior número de alunos, os que atuam na escola que possui menor número de alunos e os que atuam em uma das escolas da zona rural (optou-se pela que possui maior número de alunos).

Com o objetivo de inquirir estes professores sobre sua ação docente foi utilizada a entrevista semi-estruturada, procurando identificar: sua formação; seu tempo de trabalho docente; sua jornada de trabalho e de planejamento, a concepção sobre dificuldade de aprendizagem, as ações desenvolvidas por ele e pela escola para reverter o quadro diagnosticado, o número de alunos diagnosticados por esse

professor como “portador” de dificuldade de aprendizagem<sup>6</sup>.

Segundo Bogdan e Biklen, conhecer o contexto em que o sujeito investigado interage permite que as ações sejam mais bem compreendidas a partir das observações do ambiente habitual de sua ocorrência. E que “divorciar o acto, a palavra e o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN, BIKLEN, s.d., p.48).

Nessa perspectiva, foram realizadas observações em salas de aulas para conhecer o trabalho pedagógico do professor com essas crianças, bem como o tipo de metodologia utilizada, a maneira como o professor se relaciona com as crianças (em especial com as crianças com dificuldades de aprendizagem), e, ainda, como as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem se relacionam com o grupo de colegas, enfim observar as atividades escolares em que estão envolvidas essas crianças.

Para realizar a observação, optou-se, na escola com menor número de aluno, pela professora que demonstrou maior envolvimento em trabalhar com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, relatando nas entrevistas alguns trabalhos que vem sendo realizados, por ela e pela coordenação pedagógica da escola com as cinco crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, as observações foram realizadas na sala do 3º Ano (antiga 2ª Série).

Na escola com o maior número de alunos, a escolha da turma para a realização das observações foi realizada pela própria escola, pois ao ser solicitada a permissão para a realização da pesquisa, a diretora determinou que a coordenadora de turno, juntamente com os demais professores, decidisse em qual turma seriam realizadas as observações. Dessa forma, após reunião, esse grupo decidiu que as

---

<sup>6</sup> Verificar anexo II

observações seriam realizadas na turma do 2º Ano (antiga 1ª série), onde, segundo a professora, havia duas alunas com dificuldades de aprendizagem.

Os professores na escola da zona rural manifestaram grande interesse em contribuir com esta pesquisa por considerarem que as dificuldades de aprendizagem comprometem o trabalho desenvolvido nessa escola, que já possui inúmeros problemas decorrentes da sua organização em turmas multiseriadas. Para a realização das observações nesta escola, o critério utilizado para a escolha da turma foi o da faixa-etária mais elevada, para que se observasse de que maneira o professor interage com crianças mais velhas que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como de que forma essas crianças interagem com o professor, com os colegas, com o conteúdo a elas ensinado. Dessa maneira, a turma observada foi a de 4º e 5º Anos (antigas 3ª e 4ª séries), na qual, segundo o professor, há cinco crianças com dificuldades de aprendizagem.

As observações foram realizadas considerando que em um processo de ensino e aprendizagem nada é trivial. Assim, procurou-se descrever o espaço onde acontecem os encontros entre professores e alunos, as salas de aula, a biblioteca, o pátio, a forma como as turmas são organizadas, a maneira como as atividades são conduzidas, a decoração das salas, a relação estabelecida entre o professor e os alunos. Enfim, buscou-se captar o máximo de dados, de pistas para identificar a concepção dos professores e demais profissionais em relação às crianças com dificuldade de aprendizagem, bem como os aspectos utilizados para definir quais crianças têm dificuldades de aprendizagem e de que forma as atividades pedagógicas são planejadas para aquelas crianças.

Os dados foram analisados mediante os critérios estabelecidos pela metodologia da “Análise de Conteúdo”, em particular aquela formulada por Bardin,



organizada, portanto, em três etapas cronológicas e interdependentes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95).

Na fase de **pré-análise** foram escolhidos os *documentos* que seriam submetidos à análise, foram elaboradas as questões que norteariam a presente pesquisa, a partir das quais foram elaboradas as entrevistas, bem como determinado o que seria considerado durante as observações. Após realização da coleta dos dados (entrevistas e observações) foi feita a organização do material a ser analisado.

Na fase seguinte, **na exploração do material**, realizou-se a codificação desses dados, que segundo Bardin (Ibidem, p. 103) consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”. Dessa forma, as respostas obtidas durante as entrevistas e os dados coletados durante as observações foram organizados de acordo com a unidade de registro, ou seja, foram codificadas de acordo com as frases que representam a opinião do professor em relação ao que foi perguntado.

Após a codificação das respostas obtidas, foi realizada a categorização dessas, tendo como categorias de análise os conceitos de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem que os professores apresentaram durante as entrevistas, o que determinou a organização dessas categorias.

Na terceira fase, **tratamento dos resultados e interpretações**, foi realizado tratamento dos dados, que foram colocados em quadros com o uso de estatística simples com o objetivo de colocar em relevo as informações fornecidas pelas análises desses dados. Posteriormente, a partir das formulações de Charlot sobre a

aprendizagem, foi feita a análise desses dados.

Os resultados dos estudos realizados e dos dados encontrados estão organizados nesta dissertação, que está elaborada em três capítulos. No primeiro capítulo, *A dificuldade de aprendizagem no discurso pedagógico brasileiro*, é apresentada uma pequena síntese desse discurso, tendo como principais referências os trabalhos de Tiballi (1998), Patto (1999), Sampaio (2004) e Angelucci (et alii, 2004).

O segundo capítulo, *Dificuldades de aprendizagem: concepções*, apresenta os conceitos de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem mais freqüentes no discurso educacional brasileiro e, por conseguinte, os mais presentes no discurso dos professores. O conceito de aprendizagem foi inserido neste trabalho por considerar-se que a compreensão do conceito de dificuldade de aprendizagem decorre, necessariamente, da compreensão do conceito de aprendizagem. Dessa forma, nessa parte do trabalho são apresentados os conceitos de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem, formulados por alguns dos principais teóricos responsáveis sobre esse assunto. A concepção genético-cognitiva, que tem Piaget como seu principal expoente; em seguida é apresentado esses conceitos de acordo com a concepção sócio-cognitiva, com Vygotsky como seu principal teórico e finalmente é apresentado esses conceitos de acordo com a concepção cultural, que tem Bernard Charlot como um dos estudiosos que, na atualidade, faz uma análise sobre o saber, sobre a aprendizagem e sobre a relação que o sujeito estabelece com o conhecimento. Charlot contribui bastante para a compreensão dessa temática e acrescenta alguns elementos importantes para a compreensão do processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo, *A dificuldade de aprendizagem na escola*, estão

caracterizados os sujeitos e as escolas envolvidos nessa pesquisa, bem como estão analisados, a partir das contribuições de Charlot, os dados coletados durante as entrevistas e as observações realizadas.

## 1 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO PEDAGÓGICO BRASILEIRO - histórico

A preocupação com a dificuldade de aprendizagem é tema de alguns estudos, que foram realizados com o intuito de discutir, e até mesmo evidenciar a atuação da escola como produtora do fracasso escolar, tendo como um de seus fatores a dificuldade de aprendizagem. Entre esses, estão os trabalhos de Patto (1999) ***A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia***; o de Tiballi (1998) ***O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro***; o de Sampaio (2004) ***Um gosto amargo de escola: relações entre currículo e fracasso escolar***, entre outros que mesmo tendo sido realizados há mais de dez anos são considerados bastante atuais no que se refere à discussão sobre a escola e seus agentes, responsáveis por histórias de fracasso escolar das crianças. Entretanto, as autoras não discutem a relação entre a concepção que os professores têm acerca das dificuldades de aprendizagem e a sua mediação na relação que estas crianças estabelecem com o saber.

Nesse sentido, essa dissertação pretende contribuir com essa discussão trazendo esses elementos para o debate. Ou seja, apresentando as concepções que os professores têm sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o trabalho desenvolvido por esses professores em sala de aula com as crianças diagnosticadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem para que estabeleçam relação (de qualidade) com o saber, e, ainda conhecer o trabalho realizado pela escola para reverter esse problema.

Outros trabalhos considerados como referência para esta investigação foram: Paro (2001), ***Reprovação escolar: renúncia à educação***; que discute a recuperação

(retenção) dos alunos julgados incapazes de prosseguirem seu percurso de formação histórico-cultural; o levantamento realizado por Angelucci et alii (2004), **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**; a pesquisa realizada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em parceria com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), em dez estados brasileiros<sup>7</sup> que publicou o resultado desse trabalho sob o título: **Repensando a escola : um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**.

Esse estudo permitiu preceber que o debate sobre dificuldade de aprendizagem não é recente. Desde a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Política na França, a educação de massa passou a ser considerada necessária pelos burgueses, já que até essa data as classes sociais que tinham acesso à educação eram a nobreza e o alto clero. Entretanto, segundo Patto, (1999, p. 46) “a imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870”. O que fez com que os ideólogos das nações-estado defendessem que deveria ter somente uma língua e um meio de instrução oficial no país, reforçando a idéia do nacionalismo e tendo a escola como eficaz instrumento para alcançar a uniformidade nacional.

Com a Primeira Guerra Mundial, os ideais liberais não foram alcançados, já que seus intelectuais acreditavam no poder redentor da escola, na construção da moralidade, na igualdade social através da educação. Nesse momento, no pós-guerra, os liberais passaram a responsabilizar a pedagogia tradicional pelos problemas sociais e a defender a educação baseada nas idéias de John Dewey,

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi realizada, com 20 mil alunos da 4ª série, nos estados do Amazonas, Roraima, Minas Gerais, Brasília, São Paulo, Rio Grande do Norte, Sergipe, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, por uma equipe coordenada por Vera Esther Ireland, tendo Charlot como um dos pesquisadores.

momento em que ganha força o movimento da Escola Nova. Os teóricos desse movimento acreditavam em uma educação democrática, a qual contribuiria para a democracia social. Cada um teria seu lugar de acordo com seus méritos pessoais, ou seja, todas as pessoas teriam as mesmas oportunidades, as capacidades individuais é que determinariam o sucesso, ou não nas atividades que se propusessem a realizar.

Nessa perspectiva, mensuração das capacidades individuais, pela Psicologia, é, então, a palavra de ordem, isto feito com o objetivo de justificar as diferentes “performances” dos alunos no sistema educacional. Intelectuais da recente elite elaboraram teorias que, a exemplo das teorias racistas e de uma adaptação da teoria da evolução elaborada por Darwin, justificassem que da mesma forma que a natureza, a escola realiza a seleção dos mais aptos, mesmo sendo o mundo ser pretensamente igualitário.

Seguindo a teoria darwinista, Sir Francis Galton (1822-1911) dedicou-se em estudar e elaborar teorias que comprovassem que a genialidade era herdada geneticamente. Nesse sentido, seus estudos eram realizados através da investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre os indivíduos e os grupos a que esses pertenciam. Para tanto, foram realizadas pesquisas pautadas na biologia, na estatística, na psicologia experimental e nos testes psicológicos todas com o claro objetivo de comprovar a determinação hereditária na capacidade intelectual dos indivíduos. Sobre essa preocupação dos liberais em classificar os indivíduos, Patto denuncia que

a preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classe. (PATTO, 1999, p. 60).

Com a educação escolar oferecida a “todos”, os educadores se viram diante de dois problemas relacionados às diferenças. Primeiro tinham dificuldade em explicar os diferentes desempenhos dos alunos e, ainda, em explicar o porquê do acesso diferenciado desses alunos aos graus mais avançados de ensino. Inicialmente, no século XIX, para explicar essas diferenças, os educadores se utilizaram da confluência das ciências biológicas e da medicina.

Segundo Patto, a dificuldade de aprendizagem foi inicialmente objeto de estudo da medicina, no final do século XVIII e século XIX, período em que foram realizados em laboratórios e em hospícios, estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria. O conceito de “anormalidade” foi facilmente transferido dos hospitais para as escolas, “consideravam como crianças com dificuldade de aprendizagem aquelas que “não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar” (PATTO, 1999, p. 63). Essas crianças passaram a ser consideradas como anormais escolares, tendo como causa de seu fracasso alguma anormalidade orgânica.

Com esse conceito de anormalidade, a maior preocupação nos estabelecimentos de ensino era encontrar a explicação para as diferenças de rendimentos escolares através de instrumentos de avaliação de aptidões. “O pensamento pedagógico brasileiro, na primeira metade do século, foi marcado pela publicação de dezenas de obras sobre medidas objetivas do ensino e sobre testes mentais (TIBALLI, 1998, p. 45).

A mensuração das capacidades foi estudada por teóricos de grande influência, como Binet, que criou a escala métrica da inteligência para crianças; e Edouard Claperèd, que, com formação na área da biologia, influenciou fortemente psicólogos e pedagogos com suas proposições para o diagnóstico das aptidões

escolares, independente da posição social dos indivíduos que eram submetidos aos testes.

Sobre a grande influência de Claperède, Patto afirma que:

Claperède é um fiel representante das inquietações e desejos de seus pares: quer aprimorar instrumentos de medida que rastreiem as diferenças individuais, quer saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, defende a criação de classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos, propõe, em 1920, a escola sob medida e em 1922 a orientação profissional – tudo isso em nome de menos desperdício e menor desgaste individual e social. (PATTO, 1999, p. 65).

Segundo essa autora, Claperède, ao propor a escola sob medida, defendia a colocação dos estudantes em turmas de acordo com suas condições, sua classificação, que para ele significava a justiça social, pois seria oferecida educação de acordo com as capacidades que cada indivíduo apresentasse em aprender. Influenciados pelas idéias desse teórico, surgiram vários estudiosos nos países capitalistas europeus e norte-americanos, os quais estavam empenhados na busca de instrumentos capazes de identificar os super e os subdotados, com o objetivo de lhes oferecer educação adequada.

Os liberais europeus e norte-americanos exerceram forte influência no Brasil, e levaram os intelectuais brasileiros, com a Proclamação da República, em 1889, à crença de que, com a abolição do trabalho escravo, a distribuição social seria pautada apenas pelas aptidões naturais. Posteriormente, a psicologia das diferenças individuais, juntamente com os ideais liberais da escola nova, iniciaram a etapa em que a palavra de ordem, nos grandes centros, era medir estas diferenças e criar escolas que considerassem essas diferenças.

Segundo Patto (1999), no período da Proclamação da República, apenas 3% da população brasileira freqüentava a escola em todos os níveis, enquanto que 90% da população era analfabeta. Esse fato facilitava a manipulação política da



população por parte dos senhores da monarquia. No início do século XX, imbuídos dos ideais da Escola Nova, vários educadores escolanovistas desencadearam o movimento de democratização do acesso à escola, e realizaram reformas educacionais em vários estados brasileiros: a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

Patto (1999, p. 83) afirma, porém, que, “apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas”

Em relação aos estudos relacionados à dificuldade de aprendizagem, essa autora afirma que a psicologia no Brasil, de maneira semelhante a países da Europa e dos EUA, nasceu no meio médico, em trabalhos de conclusão de curso nas faculdades de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Nessa época, predominavam na Bahia as idéias de eugenia e branqueamento da raça, a preocupação era a miscigenação racial entre brancos e negros, considerada causadora de doenças físicas e mentais. Enquanto que no Rio de Janeiro eram desenvolvidos trabalhos na área da neurologia, psicofisiologia e neuropsiquiatria.

Faz-se necessário ressaltar que a psicologia se consolidou como ciência a partir da medicina para evidenciar a ligação entre o pensamento educacional e as teorias médicas da passagem do século, que eram intensamente contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e da vida social (PATTO, 1999, p. 105). Devido a essa estreita ligação, os primeiros estudos com testes psicológicos europeus, aqui no Brasil, foram realizados no Hospital Nacional por um pediatra que,

em 1918 realizou testes com a escala de Binet. “Da mesma forma, os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos” (Ibdem p. 105).

Outra grande influência da área médica para a psicologia foram as idéias da corrente psicanalítica, que desde 1914 começaram a circular no meio da psiquiatria. Influência que levou à fundação da Sociedade Brasileira de Psicanálise, em 1927. Entre seus fundadores estavam Lourenço Filho e Durval Marcondes, influentes nomes na educação brasileira.

Patto (1999) afirma que durante as três primeiras décadas do século XX, a medicina exerceu grande influência na educação, é nesse período que os testes de QI (coeficiente de inteligência) têm grande poder a respeito do destino das crianças que tinham acesso à educação escolar. Entretanto, a partir das influências da psicanálise, as concepções que explicavam as causas das dificuldades de aprendizagem foram modificadas. O meio passa a ser considerado como determinante no desenvolvimento da personalidade das crianças em seus primeiros anos de vida, da mesma forma que a dimensão afetivo-emocional também exerce influência nesse desenvolvimento. O que faz com que a criança que apresentava dificuldades de aprendizagem passasse a ser considerada “criança problema” e não mais considerada “anormal”. Como pode ser confirmado pela afirmação de Patto

Se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. (PATTO, 1999, p. 66).

Com esses estudos, foram apresentadas novas possibilidades de problemas que levam ao fracasso escolar e que estão presentes no próprio aluno, agora essas

causas podiam ser de ordem física, emocional, de personalidade e também intelectuais.

Para prevenir o insucesso escolar foram criadas clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, com o objetivo de diagnosticar e tratar as crianças que apresentassem problemas escolares. Nessa época, são realizadas as divisões das salas de uma mesma série de acordo com a aptidão dos alunos, são criadas as “classes fracas” e “classes fortes”, evidenciando o caráter segregacionista e excludente da educação. Outro fator que passa a ser considerado é a possibilidade do professor que possui distúrbios emocionais exercer influências negativas em seus alunos.

Assim, nas décadas de 20 e 30 inicia-se a tendência de psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar. Entretanto, esse trabalho só ficou no nível do diagnóstico, pois não foi realizado, como era a proposta, nenhum trabalho de orientação com pais e professores.

Sob influência da medicina, a partir dos anos trinta, médicos-psicólogos iniciaram estudos para explicar o insucesso escolar.

Dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretaria da educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar. (PATTO, 1999, p. 105).

Isso indica que a Medicina exerceu forte influência na concepção dos professores e demais funcionários da educação sobre o fracasso escolar ao ser levado para dentro das escolas o trabalho dos inspetores médico-escolares. Essa influência teve seu poder aumentado quando médicos foram para os institutos de formação lecionar a disciplina de psicologia aos futuros professores.

Esse era um período em que o atendimento escolar era destinado a uma reduzida parcela da população. O processo de exclusão deixava fora da escola não apenas os economicamente desfavorecidos, como também aqueles que, mesmo pertencendo às famílias abastadas, não apresentavam condições cognitivas consideradas “favoráveis” para a aprendizagem. (TIBALLI, 1998, p. 44).

O que, segundo Tiballi, reduzia drasticamente o número de crianças consideradas aptas a freqüentarem a escola, proporcionando estudo individualizado, e conseqüentemente menor número de casos de dificuldade de aprendizagem tão freqüentes ao ensino de massa dos dias atuais. Dessa forma, os problemas relacionados à aprendizagem eram colocados do lado de fora das escolas, deixando-a isenta de qualquer responsabilidade em relação ao fracasso escolar.

Patto (1999) chama a atenção para o fato de que os médicos-psicólogos que fortemente influenciaram o pensamento educacional brasileiro tiveram formação pessoal e profissional no início do século, quando circulavam as teorias racistas no Brasil e que ao atuarem dentro ou com as escolas, desenvolviam essas idéias.

No Brasil, o problema do fracasso escolar assola o sistema educacional há décadas. Desde a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, o fracasso escolar tem sido preocupação das políticas públicas, entretanto a pesquisa educacional foi inicialmente entendida em termos instrumentais, através desta, eram fornecidos subsídios práticos para a formulação e avaliação das ações realizadas pelo Estado no campo da educação escolar. Nesse primeiro momento, a preocupação era apenas com os números. Nessas pesquisas, o fracasso escolar é considerado uma diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos de ensino. Esse tipo de pesquisa não trata, na verdade, senão de diferenças de desempenho entre os alunos e recorre essencialmente à estatística como ferramenta que permite apreender e processar diferenças.

Angelucci (et alii) afirmam que esse momento inaugural na pesquisa brasileira

teve como característica a forte presença “da leitura psicológica do processo de educação escolar e, conseqüentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz”. (ANGELUCCI, et alii, 2004, p. 53).

Período bastante influenciado pelas idéias da Escola Nova que tinha como fundamentação teórica as bases da pedagogia científica, apoiada pelas concepções formuladas no campo da biologia e da psicologia. Devido a essa influência, em sua estrutura inicial, o Inep possuía uma Divisão de Psicologia Aplicada, criada por influência de Lourenço Filho, educador escolanovista, psicólogo, e primeiro diretor desse instituto. Segundo as autoras citadas, “o primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar é, portanto, marca de origem da pesquisa educacional”. (ANGELUCCI, et alii, 2004, p. 51).

Outro fato importante a ser apresentado para que possamos verificar a origem do preconceito cultural ao discutir e estudar o insucesso escolar é o de que, após as teorias racistas, introduziu-se outro conceito de cultura no Brasil, que considerava as culturas “primitivas” como “ilógicas” e as “verdadeiras” como “lógicas”. Esta forma de explicar a cultura reforçou o preconceito, colocando a causa do insucesso escolar na “cultura inferior”. Um exemplo desse tipo de influência é o fato de que as obras de Arthur Ramos, defensor dessa teoria, eram leituras obrigatórias nos cursos Normais e de Pedagogia e tornou-se referência na década de 40 nos estudos sobre fracasso escolar (PATTO, 1999, p. 108).

Uma referência desta bibliografia foi o livro *A criança problema* laçado pelo médico Arthur Ramos, em 1939, no qual o autor substitui o termo criança anormal pelo termo *criança problema* e com que inaugura uma série de publicações que, nos anos quarenta analisaram o desempenho escolar infantil sob o ponto de vista de alguma patologia psicológica. Termos como *anormal, retardado, deficiente mental, irregular, inadaptado, difícil, desajustado* tornaram-se categorias explicativas para o fracasso na escola e indicavam uma vertente de interpretação responsável pela medicalização do processo de aprendizagem. (TIBALLI, 1998, p. 44).

Adepto do conceito de criança problema, em vez do uso do conceito de criança anormal e reconhecendo a importância da maturação do processo de desenvolvimento, Ramos ressaltava a influência do meio, evidenciando que no caso das crianças problemas, era o mais importante. De acordo com Patto (1999), esse autor exerceu fundamental influência no desenvolvimento da idéia de que a higiene mental no ambiente escolar deveria atingir professor e aluno. Mesmo que, atualmente, as idéias de Ramos sejam consideradas preconceituosas, é necessário destacar que

Na literatura psicológica, a concepção pré-determinista do desenvolvimento humano foi substituída por uma concepção interacionista, a partir dos anos quarenta, e que esta substituição é positiva. Afirmá-lo não significa, porém dizer que a nova concepção não deixava espaços para preconceitos sociais e raciais. (PATTO, 1999, p. 112).

Mesmo sendo positivo o reconhecimento de que o meio exerce influência no desenvolvimento da criança, o fracasso escolar ainda era explicado a partir de preconceitos sociais e raciais. Patto considera que, mesmo que haja diferenças entre as concepções hereditárias e a ambientalista, essas concepções, ao estudar as dificuldades de aprendizagem que as crianças comumente enfrentam na escola, consideravam que elas fossem decorrentes de distúrbios que a criança adquiriu fora da escola, ou seja, os fatores que levam as crianças a situações de fracasso escolar estão extra-muros do ambiente escolar.

Na década de cinquenta, segundo análise realizada por Tiballi (1998), foram travados debates entre Lourenço Filho e os simpatizantes às suas idéias, que defendiam a diferenciação das turmas de alunos, formação de turmas homogêneas; e Anísio Teixeira, que criticava o caráter seletivo da escola brasileira e defendia a

progressão automática, por compreender que dessa forma o professor daria atenção a todos os seus alunos. Teixeira defendia igual oportunidade a todos, garantindo que a diferenciação seria dada a partir da capacidade de cada aluno.

Segundo Tiballi, a

seletividade estava apenas sendo adiada. Far-se-ia não mais *a priori*, pelo corte das condições intelectuais medidas pelos testes de inteligência, mas *a posteriori*, pelo corte das condições do aluno, medidas pelas práticas pedagógicas da escola (Ibidem, p.62).

Em resposta a essa proposta de progressão automática apresentada por Anísio Teixeira ocorreu na segunda metade da década de cinquenta, intenso debate. Almeida Junior também participou dessa discussão propondo cautela na análise da promoção automática, com o objetivo de amenizar a seletividade.

No final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, Moreira (1956), Werebe (1963) realizaram estudo visando a uma análise ampliada da escola pública brasileira. Ambos consideravam que a escola primária brasileira não desempenhava o papel que lhe fora atribuído devido à falta de estrutura física, ao currículo, aulas tradicionais, reduzido horário de funcionamento, bem como a pouca importância dada pela família à educação.

Também nesse período, foram realizados estudos objetivando explicar o fracasso escolar a partir de uma perspectiva culturalista. Esses estudos, segundo Tiballi (1998, p. 67), tinham como objetivo realizar caracterização sócio-econômica e cultural da população escolar. A partir dessas investigações, para o fracasso escolar foram encontrados particularmente dois fatores explicativos: o tradicionalismo pedagógico e a diferença cultural entre os profissionais da educação e os alunos. Para reverter o problema na área pedagógica eram defendidos os princípios da escola nova, como

O método de ensino ativo proposto por Maria Montessori, as orientações pedagógicas sobre os centros de interesses de Declory, os princípios orientadores do Plano Dalton, de Parkhurst, o método natural de Freinet, o sistema de Winnetka, de Washburner, entre outros. Para o segundo problema, o cultural, os estudos e as investigações debruçaram-se sobre a diferença cultural existente entre o grupo social e a escola, investigando os hábitos, costumes e, principalmente, a linguagem própria das crianças que freqüentavam a escola pública. (TIBALLI, 1998, p.68).

De acordo com os estudos realizados, posteriormente, por Angelucci et alii (2004), a pesquisa brasileira, acompanhando a economia do país, muda seu objeto de pesquisa, que passa a ser o de mapear a sociedade brasileira com o objetivo de fornecer informações que auxiliassem no desenvolvimento da economia nacional. Período de domínio da teoria do capital humano, a educação passou a ser assunto exclusivamente técnico. Com o intuito de encontrar soluções tecnicistas para os problemas do ensino, visando a garantir rapidez e eficiência à escolarização de parte maior da população, na mesma proporção dos interesses da internacionalização do mercado nacional.

Foram muitos os surveys ou caracterizações socioeconômicas de professores e alunos da rede pública de ensino fundamental e médio e as descrições da estrutura e funcionamento de unidades escolares. Quanto aos aspectos investigados, além da caracterização de professores, alunos e escolas, estudos descritivos de métodos de ensino e recursos didáticos. Eram raras, segundo Gouveia, as pesquisas dedicadas à avaliação de inovações educacionais; inexistiam estudos da dinâmica interna das escolas e da organização e funcionamento do sistema de ensino em seus aspectos administrativos e políticos. (ANGELUCCI, et alii, 2004, p. 54).

A educação passa a ser estudada sob caráter estritamente técnico, buscavam-se soluções técnicas para os problemas de ensino, com o objetivo de garantir rapidez e eficiência à escolarização para a maioria da população, já que o interesse do país era a internacionalização do mercado interno. As pesquisas realizadas nas Universidades acompanhavam o mesmo caráter técnico, apenas os



psicólogos, sob influência da literatura especializada norte americana, buscavam elaborar instrumentos que avaliassem as capacidades e habilidades psíquicas e realizavam também pesquisas que correlacionavam o rendimento escolar aos níveis de desenvolvimento psicológico. Segundo Angelucci (et alii, 2004, p. 55), “era nesse recorte psicológico que se elaboravam as versões dominantes sobre as causas do fracasso escolar”.

A partir da inserção do trabalho de psicólogos na escola para realização dos diagnósticos de crianças com dificuldade de aprendizagem, verificou-se que o maior número de crianças com dificuldade de aprendizagem era oriundo das classes trabalhadoras e da raça negra (PATTO, 1999). Este dado fez com que a explicação para o fracasso escolar passasse a privilegiar o aspecto cultural como principal causa do fracasso escolar em detrimento da posição social do aluno.

Na década de 60, a explicação cultural para o fracasso escolar baseado na diferença cultural atingiu seu ponto mais alto. Nessa década, foi elaborada a “teoria da carência cultural”, que reforçou ainda mais a seletividade nas escolas, fazendo com que um dos ideais liberais de educação fosse ainda mais reforçado, o de igualdade de acesso ao sistema de ensino, direitos iguais a todos.

Nesse período também, foi introduzida no Brasil a “teoria da carência cultural”, a diferença entre as classes era considerada fator determinante para a ocorrência das diferenças educacionais entre as crianças da classe pobre e as crianças das demais classes. Nessa perspectiva, se considerava que o ambiente no qual viviam as crianças pobres não era capaz de estimular o desenvolvimento psicológico infantil, causando, dessa forma, as dificuldades de aprendizagem e a inadaptação dessas crianças ao ambiente, à cultura valorizada no ambiente escolar.

Na década de 70, a pesquisa educacional brasileira ainda era realizada sob

orientação positivista-experimental, entretanto, o tema dessa pesquisa sofreu modificações, que podem ser observadas “nos resumos dos congressos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), aumenta a presença das ciências humanas no campo da pesquisa educacional, sobretudo da psicologia” (ANGELUCCI, et alii, 2004, p. 55). Segundo as autoras, os objetos mais freqüentes delimitam três categorias:

avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa; características de estudantes ou do ambiente de que provêm, tendo em vista contribuir para a solução dos problemas sociais decorrentes do crescimento das matrículas nos centros urbanos. (Ibdem, p. 55).

Tem início então, a pesquisa sobre a aprendizagem, incluída na terceira categoria das pesquisas realizadas que, além de caracterizar os indivíduos psicológica e sociologicamente, bem como o ambiente em que esse indivíduos vivem, procuravam identificar, ainda, a influência dessas características sobre a aprendizagem e o nível de escolaridade desses.

Em relação aos estudos de avaliação psicológica dos alunos, que marcaram a primeira metade dessa década, a novidade é a disseminação de uma concepção de fracasso escolar e de saídas preventivas e remediativas para as altas taxas de reprovação e evasão na rede pública de ensino fundamental. Foram tempos de chegada no Brasil da “teoria” norte-americana da carência cultural. (ANGELUCCI, et alii, 2004, p. 56)

Dessa forma, na década de setenta, o fracasso escolar continuava sendo considerado como uma deficiência por parte do aluno. As causas dos problemas residiam em suas vítimas. Foram realizadas pesquisas com o objetivo de buscar os determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis que se localizavam fora do sistema escolar, como as condições socioeconômicas e psicológicas dos usuários da escola pública. Nesse período, não foram realizadas pesquisas que considerassem a escola como uma organização social na qual estavam inseridas as

decisões de sistemas que regem o cotidiano das escolas, como o sistema administrativo, as políticas educacionais, os sistemas políticos-administrativos federais, estaduais e municipais o quais decidem sobre os rumos a serem tomados pelas escolas.

Na segunda metade da década de setenta, iniciam as pesquisas que contemplam a representação docente em relação ao trabalho dentro da sala de aula, em relação aos seus alunos, sobre as condições salariais do magistério. Realizaram-se pesquisas qualitativas voltadas para o que ocorre dentro da escola como, por exemplo, qualidade do trabalho docente, carência cultural do aluno (distância entre a cultura escolar e a cultura popular), qualidade do material didático e, ainda a discriminação percebida no interior da escola, principalmente porque nessa época ainda havia as salas especiais.

Segundo Patto, a teoria da carência cultural teve grande receptividade no Brasil porque convergia com os interesses do país, pois

continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro com as crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentos teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. (PATTO, 1999, p. 124).

Outra concepção divulgada pelos pesquisadores do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), demonstrava que o alto número de crianças fora da escola entre 7 e 14 anos, decorria do fato de que as famílias pobres não se interessavam pela escola. “No limiar dos anos setenta, tudo indica que o mito da

indiferença das classes populares e, em particular, das populações rurais pela escola ainda era politicamente interessante” (Ibdem p. 125). Afirmavam, ainda, que crianças de classes populares possuem cultura inferior, o que faz com que essas crianças tenham dificuldade de se relacionar com a professora. Consideram que o estímulo perceptivo é pobre e, muitas vezes, inadequado o que leva à afirmação de que a escola, que é mantida e organizada pela classe média, não sabe trabalhar com a criança proveniente da classe pobre.

Em seu trabalho de análise da construção do discurso pedagógico brasileiro, Patto (1999, p. 129) conclui que “é importante ressaltar que a ‘teoria da diferença’ acabou subjugada pela “teoria do déficit”, pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência.

O pensamento educacional brasileiro também foi influenciado pelas teorias crítico-reprodutivistas de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet (1971), que passaram a fazer parte da bibliografia de publicações de alguns teóricos brasileiros. A partir da leitura desses autores surgem pesquisas indicando que, além da precária formação técnica para o magistério, das representações dos professores acerca do seu trabalho e dos seus alunos, identificados como alunos que “certamente” terão dificuldade de aprendizagem, outros importantes fatores ainda não tinham sido relacionados ao problema do fracasso escolar, tais como as condições salariais do magistério.

Segundo Angelucci (et alii, 2004), na segunda metade da década de setenta, tem início pesquisas qualitativas direcionadas para o interior das instituições escolares, que fizeram emergir novos temas como: a influência que a burocratização exerce sobre a qualidade do trabalho docente; materiais didáticos inadequados; a distância entre a cultura popular e a cultura escolar, considerando a concepção de

carência cultural e ainda a discriminação que ocorre dentro das escolas, principalmente as relacionadas às classes especiais. Segundo essas autoras,

Se, de um lado, constata-se que, no interior da tese da carência cultural, a psicologização do fracasso escolar tem continuidade em publicações como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Inep), de outro, o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes firma-se como objeto de reflexão e pesquisa. A discriminação e a justificação das desigualdades aparecem então como a razão de ser do sistema escolar. À atenção de cunho funcionalista aos fatores intra-escolares, já presente nos anos de 1970, acrescentou-se a investigação da vida escolar em outro marco teórico. (ANGELUCCI, et alii, 2004, p.57).

Pesquisas que, de acordo com as teorias crítico-reprodutivistas, apontam a escola como uma das instituições sociais que exercem controle ideológico para a reprodução das relações de produção. A exploração seria camuflada através de conteúdos ideologicamente viesados, bem como através do estilo de pensamento e linguagem dominantes (PATTO, 1999, p. 147).

De acordo com a estudiosa, essa teoria, mais especificamente a de Bourdieu e Passeron, teve fundamental importância na modificação do pensamento educacional brasileiro, pois abriu espaço para a discussão sobre a relação professor-aluno; chamou a atenção para a dominação e discriminação social no ensino; contribuiu para a superação do mito da neutralidade do processo educativo.

Nesse período (segunda metade da década de setenta), surge a tendência, segundo Patto (1999) de se pesquisar sobre a participação do sistema escolar na produção do fracasso escolar. A esta temática se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola.

Essa autora aponta outra grande influência teórica para a pesquisa brasileira. Nessa mudança temática, através da introdução das idéias de George Snyders, que traziam as idéias de Gramsci, a educação é considerada “determinada pelos

condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global”. (PATTO, 1999, p. 147).

Apesar da mudança temática na pesquisa brasileira sobre o fracasso escolar, as características da clientela como responsáveis pelo fracasso escolar de suas crianças e o diagnóstico das escolas como inadequada às crianças dos meios populares continuam presentes nos textos sobre esse tema elaborados no início da década de oitenta.

Assim, na década de oitenta, sob influência das obras de Althusser, e Bourdieu, a pesquisa sobre o fracasso do aluno passa a ser desenvolvida como produção da escola (PATTO, 1999). A pesquisa realizada estudava a participação do sistema escolar na produção do baixo rendimento das crianças, “em busca de mecanismos escolares de seletividade social, privilegiando o exame de aspectos estruturais e funcionais da escola e dos órgãos que a planejam” (ANGELUCCI, et alii, 2004, p.57).

Contudo, esse novo foco na pesquisa educacional brasileira não expandiu, ainda eram realizadas pesquisas visando a encontrar as explicações para o fracasso escolar na própria criança, em seu desenvolvimento psíquico, bem como a política educacional brasileira antidemocrática.

No final dos anos oitenta, chega ao Brasil a concepção teórica neomarxista, a exemplo de Agnes Heller. Essa concepção provocou grande mudança na pesquisa educacional brasileira, com a busca para se chegar ao cotidiano escolar e estabelecer a relação entre a história da educação construída por seus agentes e de como a escola, inserida no bojo de uma sociedade de classes, profundamente desigual constrói a história.

De acordo com o levantamento realizado por Angelucci<sup>8</sup> (et alii, 2004, p. 59), no período de 1991 a 2002, foram localizados 71 trabalhos relacionados à pesquisa sobre o fracasso escolar. Os temas trabalhados no período da pesquisa são: distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem, psicodiagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem, compreensão dos problemas de aprendizagem a partir da teoria psicanalítica, prevenção do fracasso escolar, remediação do fracasso escolar, papel do professor na eliminação do fracasso escolar, crítica à psicologização do fracasso escolar, fracasso escolar e trabalho dos profissionais da escola, fracasso escolar e as políticas educacionais, fracasso escolar e cotidiano escolar.

Grande parte desses trabalhos concebe o fracasso escolar como fenômeno individual, ou seja, a causa do fracasso escolar se localiza em sua própria vítima. Conforme demonstrado, outros trabalhos concebem que a responsabilidade pelo fracasso escolar, bem como sua solução, seja de responsabilidade do professor e que para compreender o trabalho docente é necessário estudar a escola inserida em uma sociedade capitalista e, portanto, permeada por classes antagônicas. Outros trabalhos discutem a relação da produção do fracasso escolar a partir das políticas educacionais

Ainda, em muitos trabalhos o fracasso escolar é considerado como problema psíquico (a culpabilização das crianças e de seus pais); em outros, como um problema técnico (a culpabilização do professor); como questão institucional (a lógica excludente da educação escolar); e também como questão política (cultura

---

<sup>8</sup> Pesquisa realizada por Carla Biancha Angelucci, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli, Maria Helena Souza Patto sobre o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. Nesse trabalho, foram analisadas teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

escolar, cultura popular e relações de poder).

Mesmo tendo surgido todas essas diferentes temáticas e sendo essas incluídas no debate sobre o fracasso escolar, permanecem evidenciadas três concepções que abrangem o discurso educacional sobre esse assunto: a concepção **genético-cognitiva**; a concepção **sócio-cognitiva** e a **concepção cultural**. Assim, torna-se necessário considerá-las para melhor explicitar as formulações teóricas acerca da dificuldade de aprendizagem.

Conforme ficou evidenciado, muito se tem discutido sobre a aprendizagem escolar nas últimas décadas. Nesses trabalhos pode-se observar que o estudo sobre a aprendizagem escolar sofreu interferências de outras ciências, principalmente a psicologia e a sociologia. Dessa forma, a aprendizagem é relacionadas a outros fatores considerados determinantes na aprendizagem, como as condições psicológicas, sociais, econômicas das crianças, de suas famílias e da própria escola. Esta relação contextual é evidente pela produção científica sobre a aprendizagem desde o início do século XX.

Enquanto a dificuldade de aprendizagem tem sido pouco investigada, o tema aprendizagem tem sido discutido com frequência crescente nos programas de Pós-graduação brasileiros, sendo que, de acordo com o Banco de Teses da Capes, no período delimitado por esse trabalho, foram realizadas 6687<sup>9</sup> pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Isso indica a grande preocupação que os pesquisadores têm em relação a esse tema.

Sendo o assunto desse trabalho as dificuldades de aprendizagem, o qual se faz pela sua relevância no cenário da educação, o mesmo também é tema bastante presente nos debates sobre a educação, e que preocupa enormemente os

---

<sup>9</sup> Anexo IV - Quadro da pesquisa sobre ensino aprendizagem no período de 1996 a 2006.



professores que lidam com crianças que são diagnosticadas (por eles) como portadoras de dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário, primeiro compreender o significado do termo aprendizagem.

Buscando inquirir o debate sobre o processo de aprendizagem escolar, foram evidenciados nos textos investigados para esta pesquisa, três teorias explicativas, cada uma delas privilegiando uma categoria de análise distinta da outra: o indivíduo, o conhecimento e o meio.

Obviamente cada uma dessas teorias discute e considera esses elementos de forma diferente. Podendo ser agrupadas em três tendências presentes no discurso educacional brasileiro: a **genético-cognitiva**, a **psicológica-dialética** e como desdobramento e atualização da psicológica-cultural será apresentada a concepção **cultural da aprendizagem**.

## **2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: concepções**

### **2. 1. A concepção genético-cognitiva**

#### *2.1.1 A aprendizagem na concepção genético-cognitiva: o sujeito epistêmico*

A corrente genético-cognitiva, que tem Piaget como seu principal expoente, evidencia as estruturas cognitivas e o estímulo como propulsor da aprendizagem. O indivíduo nasce com estrutura genética para a aprendizagem e durante seu desenvolvimento, sua evolução intelectual, passa por estágios pré-determinados de acordo com a idade dos indivíduos.

Piaget (BAGGIO, 1994) esquematiza a evolução intelectual em quatro estágios que se inter-relacionam e se sucedem até que se atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade. O primeiro estágio é o sensório-motor, que vai de zero a dois anos, aproximadamente, no qual a criança é incapaz de abstrair. Nesse estágio a atividade desenvolvida pela criança é de natureza sensorial e motora.

O segundo estágio é o pré-operacional (dos dois aos seis anos, aproximadamente), nesse, a criança desenvolve a capacidade simbólica. O terceiro estágio é o das operações concretas (dos sete aos onze anos, aproximadamente), no qual a criança apresenta um sistema cognitivo coerente e integrado que obedece ao seu comando com o qual organiza e manipula o mundo.

O último estágio estabelecido por Piaget é o das operações formais (aproximadamente, dos doze anos em diante), nessa fase o adolescente já é capaz de pensar em termos abstratos, é capaz de formular hipóteses e testá-las

sistematicamente.

Dessa forma, o mais importante nessa corrente de pensamento é estudar a gênese e funcionamento das estruturas cognitivas, já que são essas estruturas iniciais que condicionam a aprendizagem. Ao ocorrer a aprendizagem, esta modifica e transforma essas estruturas, possibilitando maior riqueza e complexidade às novas aprendizagens. Nesse sentido, a gênese mental ocorre em movimento de evolução em espiral.

A epistemologia genética situa na ação do sujeito o núcleo a partir do qual se originam as sucessivas estruturas cognitivas. (...) nessa concepção não há lugar para rebanhos, para turmas indiferenciadas, para massa, para multidão sem fisionomia. Ao contrário, assim como a sociedade, enquanto totalidade, tem leis próprias, irredutíveis às partes que a compõem, aos indivíduos, também o indivíduo tem um estatuto próprio, irredutível à totalidade social. Piaget define a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação, ou seja, aprender é construir estruturas de assimilação. (BECKER, 2003, p. 13).

A atividade é considerada como o centro do processo de aprendizagem, a qual possibilita a construção de estruturas psicológicas de assimilação, ou seja, o indivíduo se desenvolve na medida em que aprende. Entretanto, algumas estruturas são herdadas geneticamente, como as estruturas físicas; outro tipo de estruturas transmitidas geneticamente são as reações comportamentais, os reflexos, a sucção entre outros.

Essa corrente defende que a aprendizagem ocorre em intercâmbio com o meio, mediada pelas estruturas no princípio hereditário, que são posteriormente construídas nesse movimento dialético. Dessa forma, a aprendizagem é ao mesmo tempo fator e produto de desenvolvimento.

Para Piaget,

o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos

elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. (PIAGET, 2005, p. 29).

As estruturas cognitivas são, portanto, mecanismos reguladores da influência que o meio pode exercer no desenvolvimento cognitivo do ser humano, que se constroem geneticamente através da acomodação<sup>10</sup> e assimilação<sup>11</sup>, que constituem a adaptação ativa do indivíduo que age e reage para alcançar a equilíbrio, estabilidade, para as perturbações geradas a partir dos estímulos do ambiente. Dessa forma, aprender é entrar em equilíbrio com o conhecimento, uma criança diante de um conhecimento que ela ainda não domina entra em desequilíbrio, entra em estado de perturbação provocada pelo estímulo do meio. A equilíbrio somente é alcançada quando esta é capaz de agir e compreender a sua ação em relação ao novo conhecimento.

Para que um organismo seja capaz de responder a um estímulo é necessário que a criança tenha certo grau de sensibilidade ou nível de competência construída durante seu desenvolvimento, a partir de sua história no processo de aquisição da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, o conhecimento é uma elaboração subjetiva, por isso jamais poderia ser apenas uma cópia do real. A atribuição de sentido à atividade realizada depende do nível de desenvolvimento do indivíduo e do estado de suas estruturas cognitivas.

Nessa concepção, há valorização dos

métodos ativos, conferindo especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida

---

<sup>10</sup> Acomodação refere-se a mudanças que o organismo faz em suas estruturas a fim de poder lidar com estímulos ambientais. (BIAGGIO, 1994, p.60).

<sup>11</sup> Quando são utilizados esquemas já prontos para desempenhar uma atividade semelhante àquela já realizada pelo indivíduo.(Ibdem, p. 61).

seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. (PIAGET, 2005, p. 15).

A percepção, a representação simbólica e a imaginação têm implícito um componente de atividade física, fisiológica ou mental nas quais há participação ativa dos indivíduos em todas as etapas que compõem o processo de construção da aprendizagem (processos de exploração, de seleção, de combinação e de organização das informações).

É evidente, entretanto, que essa atividade realizada pelo indivíduo não é uma atividade qualquer, pelo contrário, Piaget defende que deve ser uma atividade orientada, organizada, por isso, ressalta o papel do professor como um organizador de atividades significativas às crianças, assim a educação precisa da atuação do professor, pois

o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas. (PIAGET, 2005a, p. 15).

Nessa perspectiva, a ação do professor é a de preparador de experiências significativas aos alunos, e estas devem ser preparadas a partir do conhecimento que o professor deve ter em relação ao desenvolvimento intelectual de seus alunos. A educação deve ser centrada na criança, deve adaptar-se ao seu atual estágio de desenvolvimento. Para Piaget, a atividade é uma constante em todos os níveis de aprendizagem. Desta forma, explica que,

É preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é por conseguinte indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos. (PIAGET, 2005a, p. 15).

A diferença entre os tipos de conteúdos<sup>12</sup> determina o tipo de ação que o indivíduo deverá realizar em relação a esse conteúdo para que seja capaz de aprendê-los. Há conteúdos que através da simples observação ou recepção podem ser adquiridos, mas os aspectos operativos do pensamento só se configuram a partir das ações e da coordenação das mesmas. Os níveis superiores do pensamento, da conduta intelectual do homem são caracterizados por estes aspectos operativos. (GÓMEZ, 1998, p. 36).

Na corrente genético-cognitiva, todo o processo de desenvolvimento individual possui caráter de desequilíbrio e de equilibração. Dessa forma, tanto as crianças quanto os adultos constroem seus esquemas de pensamento e de ação sobre os esquemas anteriormente elaborados, bem como em consequência das relações que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Segundo Becker (2003), não é apenas por força da bagagem hereditária que a aprendizagem acontece, nem apenas pela pressão do meio físico ou do meio social, mas pela força da interação entre esses dois pólos, tendo o indivíduo como o sujeito da aprendizagem, o ativador dessa interação.

A prática educativa deve então estimular os intercâmbios do indivíduo com o meio físico e psicossocial que o rodeia, a fim de estimular e orientar o desenvolvimento de suas crianças. Para Piaget, a linguagem é considerada como o principal instrumento, insubstituível, nas operações intelectuais mais complexas. Já que nos níveis superiores de pensamento a linguagem é que desempenha a função de transporte que permite a variabilidade e a reversibilidade operacional. O que significa que para que haja desempenho satisfatório nesse nível de operação intelectual é necessário que a linguagem tenha desenvolvimento satisfatório.

---

<sup>12</sup> Refere-se aos dados comportamentais, ou seja, aquilo em que o indivíduo está pensando, seus interesses, ou como ele resolve um problema. (BAGGIO, 1994, p. 58).

Para que a criança tenha seu nível de desenvolvimento da linguagem respeitado, Piaget recomenda “falar à criança na sua linguagem antes de lhe impor uma outra já pronta e por demais abstrata, e sobretudo levar a criança a reinventar aquilo de que é capaz, ao invés de se limitar a ouvir e repetir.” (PIAGET, 2005, p. 16). Caso ocorra de outra forma, se a criança não for competente em compreender o que lhe está sendo ensinado, não possui estruturas cognitivas capazes de compreender essa linguagem, ela não valorizará a atividade proposta. Não será capaz de aprender o que o professor lhe ensinar.

Outro fator importante no desenvolvimento intelectual do aluno é o conflito cognitivo, que faz com que a criança questione suas construções e esquemas cognitivos anteriores dos quais se utilizava para compreender a realidade. Durante esse desenvolvimento, a criança vai ampliando sua interpretação acerca da realidade, já que cria no mesmo nível esquemas de pensamento.

A cooperação é também considerada por essa corrente como fator importante no desenvolvimento das estruturas cognitivas. Piaget afirma que o

(...) indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (PIAGET, 2005a, p. 33).

Na cooperação entre os indivíduos há a possibilidade de troca de opiniões, comparação e exposição de diferentes pontos de vista, o que se considera condição necessária para a superação do egocentrismo<sup>13</sup> do conhecimento infantil para, então

---

<sup>13</sup> Incapacidade de se colocar do ponto de vista de outrem. (BAGGIO, 1994, p. 68). Egocentrismo significa ausência da consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a posse do objeto como tal é paralela à aquisição da consciência de si. (BECKER, 2003, p. 29).

possibilitar a descentração<sup>14</sup> que exige a conquista da “objetividade”. Entretanto, essa concepção defende que as fases de desenvolvimento têm ritmo próprio de maturação que devem ser respeitados para que ocorra a evolução de maneira espontânea.

De acordo com essa linha teórica, há vinculação e distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. Já que nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento, a acumulação de informações fragmentárias pode tornar-se em obstáculos ao desenvolvimento em vez de configurar esquemas operativos de conhecimento.

Nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem, Piaget apresenta a estreita ligação existente entre as dimensões estrutural e afetiva. A motivação é a propulsora da aprendizagem, por isso a necessidade de elaboração de atividades significativas para despertar o interesse do aluno para atividade proposta. Segundo essa concepção o responsável pela aprendizagem, pela motivação para a aprendizagem é o sujeito que aprende, é a criança que ativa essa interação.

### *2. 1.2. A concepção genético-cognitiva e dificuldade de aprendizagem: quando o sujeito epistêmico não aprende*

Para a concepção genético-cognitiva, que tem Piaget como seu principal teórico, cada aluno, na educação escolar apresentará diferenciadamente suas aptidões para a aprendizagem e as manifestações de dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno decorrem da imaturidade de suas estruturas ou da

---

<sup>14</sup> Centralização: a criança nessa fase não é capaz de considerar mais de uma dimensão, por exemplo, lidando duas quantidades de massa iguais, inicialmente com formatos iguais, ao modificar o formato de uma das quantidades na frente da criança, ela não é capaz de considerar o comprimento e a largura para dizer que as duas formas têm a mesma quantidade de massa. (BAGGIO, 1994, p. 69).



inadequação entre o nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e as aptidões necessárias para realizar as atividades propostas pelo professor. Segundo essa concepção, o professor deve ser capaz de identificar em que nível seus alunos se encontram, em que estágio estão suas estruturas cognitivas e adequar as atividades escolares às possibilidades do aluno, ou seja, ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Piaget, “as supostas aptidões diferenciadas dos bons alunos em Matemática ou Física etc., em igual nível de inteligência, consistem principalmente na sua capacidade de adaptação ao tipo de ensino que lhes é fornecido” (PIAGET, 2005a, p. 14). O que significa que para esse autor a metodologia de ensino deve ser planejada a partir das condições cognitivas dos alunos e que o professor é responsável por identificar a metodologia que seja capaz de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos. Ainda, segundo esse autor, a não aprendizagem entre alunos que apresentem estrutura cognitiva “normal” é causada pela inadequação entre o estágio cognitivo do aluno e a metodologia utilizada pelo professor.

Piaget (2005a), a partir de várias pesquisas, constatou que o insucesso escolar em determinada disciplina (conteúdo) pode ser causado por uma passagem demasiado rápida para a estrutura qualitativa dos problemas, ou seja, é provável que o professor não tenha considerado o desenvolvimento psicológico da criança ou do adolescente, limitando-se somente ao conhecimento da ciência a ser ensinada. E, antes que essa criança alcance a maturidade cognitiva o professor amplia o grau de dificuldade de raciocínio exigido pelas atividades propostas. Esse autor defende que é indispensável que seja estabelecida colaboração do experimentador psicogenético para a prática eficaz dos métodos ativos. E para que haja essa

colaboração é necessário, segundo essa concepção, que o aluno tenha suas estruturas cognitivas amadurecidas para o tipo de conhecimento a ser ensinado.

Piaget ilustra essa tese com um exemplo relacionado

ao ensino de “Matemática moderna”, que constitui progresso verdadeiramente extraordinário em relação aos métodos tradicionais, a experiência é com freqüência prejudicada pelo fato de que, embora seja moderno o conteúdo ensinado, a maneira de o apresentar permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico, enquanto fundamentada na simples transmissão de conhecimentos, mesmo que se tente adotar uma forma axiomática<sup>15</sup>. (PIAGET, 2005a, p. 16).

Nessa perspectiva, Piaget acusa os métodos utilizados de impedir a ação eficaz do sujeito ao apresentar um conteúdo como algo acima de qualquer questionamento, como uma “verdade” posta. Desse modo, o professor retira do aluno o direito de participar da ação que possa levá-lo à aprendizagem. Para esse autor, o estágio de maturidade cognitiva do aluno ao participar das experiências é fator indispensável para o sucesso escolar e está diretamente relacionado ao método de ensino. Para reforçar essa idéia, Piaget afirma que

Coisa assaz surpreendente, de fato, é a convicção generalizada (...) de que, para ensinar corretamente a Matemática, basta o conhecimento da mesma, dispensando-se a preocupação com a maneira como as noções se constroem efetivamente no pensamento da criança. (PIAGET, 2005a, p. 56).

Fica evidenciado que, na perspectiva piagetiana, o professor deve também ser conhecedor e estudioso do processo de desenvolvimento cognitivo de seus alunos e que o conhecimento a ser ensinado e a forma como as crianças aprendem devem ser igualmente considerados pelo professor ao planejar e coordenar as atividades de aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, Becker afirma que o

---

<sup>15</sup> Do Lat. axioma + Gr. axíoma, opinião, dogma. S. m., proposição evidente; proposição que não carece de demonstração; máxima; sentença.

professor deve aprender a 'ler' a estrutura cognitiva do aluno para saber onde ele se encontra e organizar ações de valor pedagógico para que seu aluno, não importando o conteúdo a assimilar, possa construir os instrumentos cognitivos necessários a tais aprendizagens. E, para fazer a 'leitura', não basta saber a idade... (BECKER, 2003, p.57).

Dessa forma, Becker ressalta que para Piaget as fases do desenvolvimento cognitivo não são rígidas, o que significa que não basta que o professor saiba definir cada uma delas e nem tampouco saber em que faixa etária essas fases costumam ocorrer. É necessário conhecer como a passagem de uma fase para outra ocorre, saber reconhecer os indicativos de que a criança esteja em uma fase e não em outra. Uma criança pode ser capaz de desempenhar certas atividades por imitação, por exemplo, uma criança de três anos, que se encontra no início do segundo estágio, o pré-operacional, comumente ainda não é capaz de compreender os conceitos de estados e capitais, mas consegue memorizar os dados a partir de imitação e repetição, respondendo corretamente qual é a capital de determinado estado, e vice versa. Isso, porém não significa que houve aprendizagem, já que para essa concepção, aprender pressupõe compreender a ação, compreender os conceitos utilizados nessa ação.

Nesse sentido, Becker considera que "o que resulta das trocas sujeito-meio é mais rico do que aquilo que o meio pode fornecer. Reduzir as ações do sujeito à imitação e à cópia do meio é empobrecer as possibilidades de construção" (BECKER, 2003, p. 39). Esclarece o autor que as informações necessárias para identificar o estágio no qual a criança se encontra e, a partir desse, saber quais atividades pedagógicas são mais eficientes nesse estágio, estão presentes nas trocas que a criança estabelece com o meio, o no tipo de raciocínio que a criança

estabelece<sup>16</sup>.

Segundo essa concepção, o objetivo da educação intelectual não é que o aluno saiba repetir ou conservar verdades acabadas, já que uma verdade que é reproduzida é, na verdade, uma semiverdade, ou seja, pode ser substituída de acordo com o que é considerado socialmente válido. Isso significa que deve ser valorizado de que forma que o aluno aprendeu por si próprio na conquista do verdadeiro, e que as atividades sejam planejadas para que a criança (re)construa o conhecimento definido como necessário à sua formação, mesmo que para isso tenha que dispensar muito tempo para passar por todos os rodeios, as trajetórias que uma atividade real<sup>17</sup> de aprendizagem pressupõe (PIAGET, 2005). Nesse sentido, Becker esclarece que,

A epistemologia genética situa na ação do sujeito o núcleo a partir do qual se originam as sucessivas estruturas cognitivas. (...) nessa concepção não há lugar para rebanhos, para turmas indiferenciadas, para massa, para multidão sem fisionomia. Ao contrário, assim como a sociedade, enquanto totalidade tem leis próprias, irredutíveis às partes que a compõem, aos indivíduos, também o indivíduo tem um estatuto próprio, irredutível à totalidade social. Piaget define a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação, ou seja, aprender é construir estruturas de assimilação. (BECKER, 2003, p. 13).

Não proporcionar ao aluno uma atividade real representa, para Piaget, contribuir com a produção do fracasso escolar de grande parte das crianças. Insistir no ensino através da linguagem em vez de fazê-lo através da atividade significativa é oferecer obstáculos para a aprendizagem das crianças. Piaget (2005) fala do fracasso na aprendizagem da Matemática, mas poderia ser de qualquer outro tipo de

---

<sup>16</sup> Confira a obra de Piaget (2005) que se dedica em conhecer e analisar o desenvolvimento as crianças a partir do que ela pensa e fala sobre o mundo: *A Representação do Mundo na Criança: com o concurso de onze colaboradores*, pela Editora Idéias e Letras.

<sup>17</sup> Atividade real é aquela preparada pelo professor para que o aluno percorra todas as etapas de descoberta de soluções para uma situação-problema proposta, independente de que essa atividade seja através de ações concretas ou ações intelectuais.

conhecimento quando afirma que

A verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre, pois essencialmente do fato de se principiar pela linguagem ao invés de o fazer pela ação real e material. É a partir da escola maternal que deve ser preparado o ensino de Matemática (...). (PIAGET, 2005, p. 59).

De modo geral, os conteúdos são apresentados como verdades acessíveis somente por meio de uma linguagem abstrata (distante da compreensão dos alunos), e da linguagem específica daquela disciplina, que é a dos símbolos operatórios que, na maioria das vezes, não fazem sentido para as crianças. Segundo esse autor, mesmo que algumas crianças sejam capazes de apresentar repostas corretas diante de um ensino abstrato, pautado em verdades a serem decoradas, o que ocorre, na verdade é a simples repetição do caminho “correto” para chegar à resposta esperada pelo professor. O que pode ser exemplificado com o fato de uma criança que apresenta dificuldade de aprendizagem em matemática escolar, ser ótimo comerciante em suas vendas ambulantes.

Outro fator considerado, por essa concepção, como determinante é a linguagem utilizada pelo professor com os seus alunos. Diante disso, Becker afirma que

Mais do que os dados objetivos da cultura (conteúdo), o professor precisa aprender o *universo cognitivo* do aluno, seus conceitos espontâneos. Precisa construir noções do alcance e dos limites da capacidade cognitiva do aluno. Tal fato implica a instalação definitiva da fala do aluno na sala de aula. (BECKER, 2003, p. 61).

Para esse teórico piagetiano, a linguagem é o instrumento que possibilita ao professor identificar e analisar a forma como a criança desenvolve seu processo de aprendizagem, de que forma ela compreende a linguagem do professor, e, ainda, permite ao professor analisar o processo seguido pela criança ao dar a resposta

esperada, ou não. Nesse sentido, “a fala é o instrumento, por excelência, de troca entre sujeitos. (...) é construtor de conhecimento – como forma ou estrutura e como conteúdo – e constitutiva do sujeito” (BECKER, 2003, p. 31).

Segundo Becker (2003), conceder à criança o direito à fala em sala de aula, corresponde ao direito que o professor lhe dá em ser sujeito na construção do conhecimento.

“Não há sujeito quando esse direito é negado, diminuído, subtraído. A fala é construtivo da subjetividade” (BECKER, 2003, p. 61). É através da expressão dos alunos que o professor poderá avaliar a sua metodologia e decidir se é a mais adequada ao nível em que se encontram seus alunos ou se essa deve ser replanejada, modificada.

Segundo Becker, é de suma importância que o professor seja capaz de organizar as atividades de aprendizagem de forma que seus alunos sejam capazes de aprender. Esse autor alerta para o fato de que a ação possui algumas amarras que são decisivas na aprendizagem, ou na não aprendizagem dos conteúdos ensinados.

Se um o sujeito tem condições ótimas de ação devido às suas experiências anteriores significativas e o meio é positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce e será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo. Se o sujeito tem as condições referidas, mas o meio falha em sua capacidade de desafiar, a tendência será a de baixar a qualidade de interação, embora essa tendência possa não se confirmar em um caso específico. Se as condições do sujeito são precárias e o meio é desafiador, prevê-se a mesma tendência de baixa que, também em um caso específico, pode não se verificar. Se, entretanto, um indivíduo traz uma história de experiências fracassadas e o meio é omissivo, a probabilidade de um novo fracasso é elevada. (.BECKER, 2003, p. 36).

Nessa perspectiva, três elementos estão interrelacionados na aprendizagem: as condições de ação, as experiências anteriores e o meio. E o resultado da ação

depende da forma como cada um desses elementos está estruturado na ação. Segundo a concepção genético-cognitiva, a aprendizagem ocorre de maneira satisfatória quando esses elementos têm interação positiva na ação.

Nesse sentido, a escola desempenha papel decisivo na aprendizagem das crianças, decisivo positivamente ou negativamente. Pois, segundo BECKER (2003, p. 45) “se a escola se debruça sobre a mesmice, ela está negando ou se opondo a esse dinamismo, tornando estático o que é naturalmente dinâmico”. A escola age como o meio entre a criança e o conhecimento a ser ensinado, o que significa que é necessário que sua ação deve ser positivamente desafiadora para que aumente as possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, a postura que a escola mais estimula é a repetitiva, é o treinamento em apresentar resposta corretas, o que representa em inimigo da investigação científica, já que a escola não considera o processo percorrido pela criança para dar a sua resposta, ao contrário, a escola transforma o erro cognitivo em erro moral punindo a pretensa falha moral. O raciocínio não é avaliado nesse processo, apenas a resposta, o “produto” final da operação cognitiva da criança. Becker (2003, p. 105) alerta para o fato de que “sem o risco do erro, ninguém avança ciência adentro. Esse risco não é suportado pelas epistemologias do senso comum”.

Para essa concepção, a metodologia reprodutivista, a mais utilizada pela escola, colabora para comprometimento do desenvolvimento cognitivo das crianças. Pois,

À medida que o treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem, uma vez que o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do

desenvolvimento do conhecimento. (BECKER, 2003, p. 69).

Dessa forma, para a concepção genético-cognitiva, as dificuldades de aprendizagem que várias crianças apresentam são provocadas pelo tipo de atividade escolar que lhes são propostas, que não consideram o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram ou que são repetitivas, retirando o compreender da ação, que é considerado a matéria-prima para a aprendizagem.

## **2.2 A concepção sócio-cognitiva**

### *2.2.1 - A aprendizagem na concepção sócio-cognitiva: sujeito histórico-cultural*

No mesmo período da produção teórica de Piaget, Vygotsky apresenta novas proposições teóricas explicativas para o desenvolvimento e a aprendizagem, propõe alternativas teóricas em relação ao trabalho de Piaget, não desconsidera as descobertas deste, entretanto aponta alguns equívocos e lacunas em sua teoria.

Foram os estudos vygotysquianos que, no século passado, deram início à grande influência da escola soviética para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Os teóricos dessa corrente de pensamento, com Vygotsky, Leontiev e Luria como principais pesquisadores, formularam proposições teóricas para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem a partir dos fundamentos conceituais do materialismo dialético.

Ancorada na relação de interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, e em uma relação dialética, a concepção que formularam considera



que a aprendizagem ocorre em uma relação de inter-dependência com a comunicação e o desenvolvimento. Vygotsky afirma que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2003, p. 17). Entretanto, Vygotsky salienta que essa relação não é de consequência, mas de interdependência e que não é possível determinar a ordem em que essas ocorrem.

Diferente do que é defendido pela teoria piagetiana, o desenvolvimento não é regulado por caracteres pré-formados na estrutura genética. O desenvolvimento é resultado de trocas que ocorrem em um meio historicamente constituído, entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais presentes nesse meio. Desta perspectiva, Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural.

Sendo assim, é a impregnação social do organismo de cada indivíduo, que acontece de forma peculiar e singular, é que resulta na conduta intelectual e no psiquismo de cada um. Evidentemente, para esse autor essa impregnação acontece de forma dialética e não de forma unilateral. Sendo assim, para a psicologia dialética cada atividade psíquica constitui um reflexo do mundo e de uma função do cérebro. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo que sempre inclui relações entre indivíduos, por isso trata-se de ensino-aprendizagem. Mesmo que a presença do outro não seja física, esta pode se manifestar através dos objetos, do modo como o ambiente está organizado, “dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo” (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

Segundo Vygotsky, as relações sociais se convertem em funções psicológicas através da mediação, quando se dá a internalização, ou seja, a reconstrução interna

de uma operação externa, de atividades e comportamentos sócio-histórico e cultural. E essa mediação acontece através do uso de instrumentos (algo utilizado para fazer alguma coisa) e signos (o que significa alguma coisa).

Para essa corrente teórica, não é possível determinar o nível de desenvolvimento de uma pessoa somente pela idade, pois esse não é um ponto fixo, estável, mas é determinado pelas experiências prévias. Vygotsky, afirma que o fato fundamental e incontroverso que se deve tomar como ponto de partida é o de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento de uma criança e a sua capacidade potencial de aprendizagem. Ou seja, uma criança pode avançar em seu nível de desenvolvimento se através da mediação de outra pessoa conseguir realizar alguma atividade que, inicialmente não seria capaz de realizar sozinha. Sobre isso, Vygotsky alerta para o fato de que

não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, senão, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. (VYGOTSKY, 2003, p. 10).

Para esse autor, é necessário considerar a diferença entre o nível das tarefas que a criança consegue realizar com o auxílio dos adultos e o nível das atividades que essa criança consiga desenvolver de forma independente para que seja possível definir a área de desenvolvimento potencial da criança. Para Vygotsky, mais importante do que saber em que etapa o indivíduo se encontra é saber como esse indivíduo passou por cada etapa, o que construiu nas etapas pelas quais passou, que tipo de atividade realizou, quais atividades é capaz de desenvolver.

Para a concepção dialética da aprendizagem, sócio-cognitiva, não é a idade que determina as etapas do desenvolvimento, mas sim o conteúdo que a criança

aprende a dominar em cada etapa. A escola, por meio do professor, tem o papel de provocar avanços nos alunos, que não aconteceriam sem essa atuação, ou seja, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, já que, segundo essa corrente, os processos de desenvolvimento são produzidos pelos processos de aprendizagem. O processo de desenvolvimento intelectual do homem é um movimento que acontece de fora para dentro, o contrário do que defende Piaget.

Além da atividade e coordenação das ações que o indivíduo realiza, a apropriação da herança cultural também é responsável pela formação das estruturas formais da mente. Essa apropriação acontece na transferência com a relação educativa entre as pessoas. “A psicologia soviética reconheceu há tempo a decisiva influência da educação sobre o desenvolvimento psicointelectual” (KOSTIUK, 2003, p. 19).

Nessa bagagem cultural estão as conquistas históricas da humanidade, que são compostas pelos conteúdos, pelos conhecimentos da realidade, espaço temporal ou cultural, bem como por formas, modelos, estratégias de conhecimento, de relação de investigação. E é essa bagagem que o indivíduo capta, compreende, assimila e pratica.

Ao reconhecer que o caráter educativo da transmissão da bagagem cultural também determina o desenvolvimento do indivíduo, a psicologia dialética valoriza e ressalta a instrução, a transmissão educativa, a atividade tutorada, mais do que a atividade experimental realizada pela criança somente.

Desta forma, o desenvolvimento da linguagem recebe importância fundamental. Com essa proposição, a corrente psicológica dialética defende que o desenvolvimento fisiológico está subordinado ao desenvolvimento psicológico, já que a criança dá início à assimilação da experiência histórica da humanidade pela

linguagem, o que faz dela o principal instrumento de transmissão social, através da qual a criança se apropria do mundo.

A concepção sócio-cognitiva também considera a interação entre o indivíduo que aprende, os outros e o ambiente, entretanto o faz de forma diferente. Nessa interação, a linguagem é considerada como fator essencial para a aprendizagem. Kostiuk (2003), ressalta a importância que essa corrente atribui à linguagem no processo de desenvolvimento psicointelectual ao afirmar que

o desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra - do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral. (KOSTIUK, 2003, p. 19).

A psicologia-dialética também valoriza a atividade do indivíduo ao considerá-la como participação em processos, principalmente as realizadas em grupo, de forma cooperativa, onde há troca de idéias, de concepções e de ajuda entre os membros desse grupo.

Nenhuma experiência física realizada pela criança pode ser considerada neutra, ou carente de significado cultural, pois é impossível isolar qualquer atividade humana do mundo. Todas as experiências estão imbricadas de características que sustentam uma real intencionalidade sócio-histórica subjacente às manifestações e ordenações dos elementos que a criança ingenuamente experimenta. Todas as atividades realizadas pela criança, desde seu nascimento tem em si essa intencionalidade, por mais simples que possa parecer uma brincadeira, por exemplo, ela carrega em si uma bagagem cultural que a faz significativa, necessária, imposta pelo mundo ao qual esta criança pertence. Dessa forma, a interação social e o

instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo. Pois,

Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do seu pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento. (KOSTIUK , 2003, p. 21).

Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança está sempre mediatizado por importantes determinações culturais. Assim, não se pode pensar que uma criança seja capaz de se desenvolver espontaneamente somente através de suas trocas com o meio físico.

### *2.2 2 A concepção sócio-cognitiva e a dificuldade de aprendizagem: quando o sujeito histórico-cultural não aprende*

Enquanto a teoria desenvolvida por Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre de forma independente do processo de aprendizagem, Vygotsky (2003, p. 8) sustenta que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história”. Dessa forma, desenvolvimento e aprendizagem não entram em contato pela primeira vez na escola, muito antes da criança ter acesso à educação formal ela aprende, ela é inserida em uma sociedade, em uma cultura, através da mediação da família, inicialmente, aprendendo parte dessa cultura para ser reconhecida como membro dessa cultura. E quando essa criança, ou mesmo depois de adulta, se recusa a aprender e ou a aceitar o que essa cultura impõe como correto, essa pessoa é considerada como marginal, ou seja, está à

margem do que é considerado como padrão de comportamento, de conduta e de ética.

No que diz respeito à educação sistematizada, a mediação na aprendizagem é realizada por parte pelo professor, que segundo Vygotsky, deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o professor deve atuar com tarefas que as crianças sejam capazes de desempenharem com o seu auxílio. Dessa forma, a concepção sócio-cognitiva supera a idéia da concepção genético-cognitiva de que o ensino deve se realizar de acordo com o nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra. Segundo Vygotsky, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKY, 2003, p. 12). Deve ser nessa área que a educação deve atuar, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança, pois o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ela o fará de forma independente posteriormente.

Nesse sentido, a boa educação é aquela que promove o desenvolvimento. O que não ocorre quando um ensino é orientado por uma etapa de desenvolvimento já realizada, não sendo capaz de proporcionar o desenvolvimento geral da criança, de dirigir o processo de desenvolvimento, pelo contrário, está sempre aquém do desenvolvimento. Quando um professor planeja as suas aulas com atividades que os alunos são capazes de desenvolverem sozinhos ele não contribui para o desenvolvimento das crianças. O que pode resultar em falta de interesse por parte das crianças em realizar tarefas que não representam nenhum tipo de desafio para elas.

Na metodologia defendida por Piaget, as crianças são direcionadas para atividades que, de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual em que se

encontram, sejam capazes de realizar. Vygotsky (2003, p. 13) acusa esta concepção de defender que “o ensino deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada”. Este fato pode ser comprovado com experiências realizadas em escolas de ensino especial, nas quais os professores decidiram trabalhar somente com atividades ilustradas, não estimulando a abstração das crianças, mesmo já tendo sido comprovado, a partir de vários testes, que um ensino direcionado à capacidade de atuação individual da criança, não só não colabora para o seu desenvolvimento cognitivo como reforça a sua incapacidade. Nesse sentido, a concepção sócio-cognitiva defende que o professor deve propor atividades que suas crianças sejam capazes de desenvolver com seu auxílio. Nem antes, nem depois dessa Zona de Desenvolvimento Proximal, pois se o ensino for desenvolvido em um nível de dificuldade aquém da capacidade do aluno, este não alterará em nada o desenvolvimento no qual a criança se encontra, entretanto se o ensino ocorre sobre conteúdos, conceitos que estejam além da capacidade de compreensão que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto ou outra pessoa mais madura, em nada alterará o desenvolvimento da criança. “A educação e o ensino não ‘esperam’ pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento” (BOGOYAVLENSKY, MENSCHINSKAYA, 2003, p. 43).

Entretanto, Kostiuk (2003) salienta para o fato de que o ensino está freqüentemente, a tal nível que, sufoca as capacidades intelectuais das crianças, em vez de contribuir para o seu desenvolvimento. Isto, segundo esse autor, ocorre quando se aplicam métodos de ensino errados, quando prevalecem o dogmatismo e o formalismo. Ou seja, o ensino que é transmissão de conteúdos, que não ensinam reflexão e compreensão aos alunos não colabora para o seu desenvolvimento.

Os teóricos vygotskyanos, Bogoyavlensky e Menschinskaya (2003, p. 45) afirmam que, se a idade da criança limita por vezes o seu potencial de atividade cognoscitiva, a acumulação de experiências pode ampliá-lo, em contrapartida. Nesse sentido, o ensino deve considerar a pré-história dos alunos, ou seja, as experiências desses alunos em relação ao que será apresentado como matéria escolar. Caso essas experiências não sejam consideradas pode ocorrer que as crianças não se interessem pelo conteúdo, ou porque já o dominem ou porque este conteúdo esteja além de sua capacidade de compreensão.

Esses autores alertam para o fato de que “é bem sabido, na prática escolar, que nem toda a aprendizagem tem um caráter evolutivo. A aquisição de noções não significa sempre um progresso no desenvolvimento psíquico da criança” (BOGOYAVLENSKY, MENSCHINSKAYA, 2003, p. 48). Nessa perspectiva, para que o professor descubra o que no desenvolvimento do conhecimento beneficia o desenvolvimento psíquico é preciso conhecer de que forma é assimilado o material escolar, dito de outra forma, é necessário que o professor identifique que operações de pensamento as crianças usam para assimilar o conteúdo escolar apresentado. Nesse sentido, é importante identificar o nível de assimilação<sup>18</sup> das noções a que chegaram diferentes alunos em diferentes etapas do cumprimento do programa, já que as crianças não assimilam da mesma maneira a exposição de matéria nova pelo professor. Entretanto,

O nível de aquisição não é determinado pela simples soma dos conhecimentos acumulados, mas depende também da “prontidão” de aquisição do aluno quando esse estuda determinada matéria. E esta “prontidão” é condicionada por sua vez na medida em que o aluno adquiriu determinados métodos intelectuais. (BOGOYAVLENSKY, MENSCHINSKAYA, 2003, p. 50).

---

<sup>18</sup> Nível de assimilação são os meios e as operações de pensamentos usados pelo aluno no processo de aquisição de noções. Cf.: BOGOYAVLENSKY; MENSCHINSKAYA, 2003, p. 49).



Os níveis de desenvolvimento, psíquico e de aquisição de noções, são interligados e dependentes de muitas variáveis como o capital de noções, ou seja, as experiências anteriores, a presença de métodos complexos de pensamento e o grau de complexidade das tarefas, sendo, portanto, imprescindível relacionar as tarefas propostas às crianças e o seu nível de desenvolvimento psíquico. Ainda, é preciso considerar que,

O conteúdo do material escolar exerce uma importante influência sobre as características do processo de aprendizagem, dado que as características objetivas deste conteúdo predeterminam de maneira considerável os processos cognoscitivos e os modos de pensamento necessários para uma adequada aquisição de noções. (Ibidem, p. 52).

Entretanto, depende também do “terreno” onde essa experiência se enraíza. Não basta que se conheçam as características do material escolar estudado, é necessário conhecer as experiências e nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra. Assim, é de suma importância que a análise lógica do conteúdo do material que tem que ser assimilado seja considerado em cada tarefa proposta pelo professor a seus alunos, mas também que a capacidade cognitiva destes seja tomada como critério.

Nesse sentido, quando um professor não realiza uma análise dos conceitos que a criança deve assimilar, das relações que esses conceitos estabelecem entre si, bem como das particularidades lógicas na estrutura da tarefa na qual ele irá mediar seus alunos, esse professor não será capaz de observar as formas de análise e síntese através das quais ele propôs que os alunos seguissem para a aquisição de determinadas noções. E ainda, é necessário que esse professor seja capaz de ter sempre em vista o objetivo final das atividades propostas, bem como os

objetivos parciais e intermediárias que deve ter em conta em cada etapa de ensino para que o objetivo maior seja alcançado.

Quando o professor não consegue realizar essas análises a própria atividade fica sem sentido, são apresentadas para o grupo de alunos como atividades sem nenhum objetivo, sem nenhum interesse por parte dos alunos, já que os professores não lhes apresentam o sentido daquele conteúdo escolar.

Outro fator que influencia na aprendizagem dos conteúdos escolares está relacionado, segundo a teoria sócio-cognitiva, com as diferenças psicológicas na aquisição de diferentes disciplinas escolares. Segundo Bogoyavlensky e Menschinskaya,

é possível distinguir noções baseadas inicialmente em materiais visuais e noções que se baseiam em materiais verbais, apenas indiretamente relacionados com os fenômenos reais. (...) O primeiro gênero de aprendizagem corresponde mais intimamente ao processo analítico-sintético, dado que avança da experiência visual para o abstrato, e isso significa que é mais fácil para o aluno; o segundo tipo de aprendizagem, por outro lado, exige um esforço dos alunos para ser concretizado. (BOGOYAVLENSKY, MENSCHINSKAYA, 2003, p. 53).

Caso o professor não seja capaz de mediar os alunos nesses tipos de aprendizagens ele não construirá as noções corretas acerca do material escolar ensinado. Desta forma, segundo essa concepção, é necessário que o professor conheça as características do material escolar a ser ensinado para que ele escolha a metodologia adequada a esse material, conheça os tipos de experiências que as crianças têm em relação ao que será ministrado. Caso contrário, o professor atuará em nível inadequado de desenvolvimento das crianças, não terá condições de escolher metodologia adequada, o que certamente incorrerá na não aprendizagem por parte das crianças sobre o material escolar ensinado.

Dessa forma, a mediação é considerada por essa concepção como principal

propulsora da aprendizagem. Paro, quando analisa a atividade que o professor realiza dentro da sala de aula ele a considera como uma ação administrativa que tem na avaliação o instrumento de análise da atividade pedagógica proposta pelo professor. Para esse autor, entretanto,

a verificação escolar, geralmente, sequer tem o propósito de corrigir rumos da escola, mas apenas separar os que podem e os que não podem continuar na próxima série. Os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral, com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. (PARO, 2003, p. 41).

O uso indevido da avaliação é um dos fatores que contribuem para que haja problemas de aprendizagem. A avaliação é quase sempre uma prática que força as crianças que não conseguiram compreender o que o professor ensinou a repetir todo o processo, com a mesma metodologia através da reprovação. Dessa forma, a culpa da dificuldade de aprendizagem é atribuída à própria criança que não conseguiu aprender. Segundo esse autor, a escola demora um ano para avaliar o processo, ela não muda nada nesse processo e condena o aluno ao mesmo processo. Segundo Paro (2003, p. 39), “na escola, a avaliação educativa deve significar precisamente o cuidado com a qualidade do ensino. Isso tem implicações tanto no caráter da avaliação quanto na freqüência com que ela é realizada”.

Entretanto, não é isso que ocorre. A avaliação é utilizada somente para cumprir a burocracia do sistema educacional. Não é utilizada para avaliar o processo de ensino, as metodologias utilizadas, os conteúdos trabalhados. É utilizada para medir a capacidade do aluno em apresentar as respostas esperadas para as questões colocadas na prova. A partir dessas respostas, os alunos são separados entre os que podem ir para a série seguinte e os que ainda não podem.

Os teóricos da concepção sócio-cognitiva afirmam que os alunos são os únicos envolvidos no processo de avaliação. Pois, “os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral, com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior” (PARO, 2003, p. 41). O que faz com que somente o aluno seja considerado responsável pela dificuldade de aprendizagem por não ter conseguido aprender.

De acordo com a concepção sócio-cognitiva, a vontade de aprender não é natural do homem, mas é construída social e historicamente e que o professor é o principal mediador nesse processo. Nessa perspectiva, a culpa pelo não desejo em aprender não pode ser reputada somente ao aluno.

Diferentemente da produção material em geral, em que o produto pode ser realizado com base exclusiva em motivações extrínsecas, isso não se dá com a educação porque esta supõe a motivação intrínseca como um de seus componentes. (PARO, 2003, p.44).

Dessa forma, a mediação do professor é também fator de suma importância na aprendizagem de seus alunos. Entretanto, os motivos que a escola apresenta às crianças visando motivá-las não é a aprendizagem pelo prazer em aprender, mas para ter um emprego melhor, uma vida mais confortável, para passar de ano. “Ou seja, parece que o motivo mais importante que nossa escola consegue oferecer para o aluno estudar é o de se ver logo livre dos estudos, evitando repetir o ano e prolongar seu martírio” (PARO, 2003, p. 46).

Diferente dos piagetianos, que consideram a atividade e a maturação das estruturas cognitivas das crianças como responsáveis pela aprendizagem; os sócio-históricos consideram a mediação realizada pelo professor (obviamente que outros fatores são considerados) como determinante na aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem das crianças. Entretanto, a concepção cultural, que tem Charlot como

principal representante e divulgador dessa teoria apresenta explicação diferente para a dificuldade de aprendizagem que tem números bastante expressivos em todas as partes do mundo que tem educação sistematizada e que tem realizado pesquisa nessa área.

## **2.3 A concepção cultural**

### *2.3.1 - A aprendizagem na concepção cultural: o sujeito, os outros e o meio*

Enfim, apresentamos as considerações que Charlot faz em relação à concepção cultural da aprendizagem, analisando-a a partir da relação do sujeito com o saber. Trata-se, portanto de um novo olhar sobre a teoria da aprendizagem. Novo porque suas proposições se distinguem daquelas formuladas por Piaget e pelos teóricos soviéticos. Charlot apresenta novos elementos ao discutir a relação: saber, aprendizagem, sujeito e conhecimento. Sobre o sujeito estudado por essa concepção, Charlot afirma que

O sujeito cuja relação com o saber estudamos é “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).

Enquanto a concepção piagetiana enfatiza que a maturação das estruturas cognitivas é que determina se um indivíduo é capaz de aprender; e enquanto a concepção social-cognitiva atribui à mediação de um outro sujeito com atividades desenvolvidas na Zona de Desenvolvimento Proximal como propulsora da

capacidade de aprendizagem; Charlot acrescenta um novo elemento na análise realizada pela concepção sócio-cognitiva ao considerar que é o sujeito que se mobiliza para a aprendizagem. Daí, um dos motivos, segundo Charlot (2001), para o fato de algumas pessoas conseguirem aprender determinados saberes e outros não. Porque, segundo esse autor, a relação com o saber, com o aprender, é a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo quando é confrontado pela necessidade de aprender. Dessa forma,

a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., (CHARLOT, 2005, p. 45).

Segundo Charlot (2001, 2005), independente do conteúdo, um sujeito só aprende se ele mobilizar suas atividades intelectuais, o que faz com que a mobilização seja considerada a mola propulsora para a aprendizagem. O que significa que nenhum sujeito pode aprender sem desenvolver uma atividade intelectual, sem que realize uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si.

O ponto central é compreender de que forma acontece uma entrada no aprender, como se desencadeia um processo de aprendizagem. De que forma um sujeito que aprende estabelece uma conexão com o saber. Além do sujeito que aprende ser um sujeito histórico, é também um ser humano carregado de desejos e envolvido em relações sociais e institucionais. Dessa forma, Charlot, aproximando-se da concepção sócio-cognitiva, não admite separação entre o sujeito-desejo e o sujeito-social, bem como não aceita separação entre a construção do sujeito e sua socialização, tampouco aceita separá-los no tempo, ou seja, não aceita a idéia de que o sujeito se constrói psiquicamente e posteriormente se socializa.

Sobre o sujeito que aprende Charlot afirma que:

ela implica que não se considere o sujeito da aprendizagem (o Eu epistêmico) como imediatamente dado, mas como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e instituições. (CHARLOT, 2001, p. 20).

De acordo com esse autor, o sujeito do conhecimento não é dado somente por sua formação cognitiva, psicológica, mas que, além dessas formações, o sujeito que aprende é construído no seu envolvimento em relações de desejo, nas relações sociais e nas relações em instituições (igreja, escola, família entre outras).

Como o sujeito do saber é um sujeito de relações de desejo, de relações sociais e também relações institucionais, o conceito de aprender carrega em si uma dialética de exterioridade e interioridade, já que, segundo Charlot, a educação supõe uma relação com o outro, pois não há educação sem algo de externo àquele que se educa. Nesse sentido,

Cada um *se educa* por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o *educa*. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por essa dialética. (CHARLOT, 2005, p. 76).

Ao aprender, o sujeito torna seu o conhecimento, interioriza um saber já existente, dessa forma aprender é também tomar posse de um saber, se apropriar de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo que, antes do sujeito aprendê-las já existem, são exteriores a esse sujeito. De acordo com uma perspectiva epistêmica, saber é uma atividade de apropriação de um conhecimento que o sujeito não possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas, ou seja, o conhecimento é exterior a esse sujeito.

Essa concepção, não considera a ação do sujeito que aprende como ponto de partida para a aprendizagem, tampouco que esse início se dá devido às

características daquilo que é aprendido, para Charlot (2001) o que importa é a conexão estabelecida entre o sujeito e o saber e entre o saber e o sujeito, ou seja, o pêndulo dessa relação está em equilíbrio, não pende nem para o que se aprende, nem para ação do indivíduo.

Da mesma forma que a relação com o saber estabelece a dialética entre interioridade e exterioridade do aprender, pode-se estabelecer a dialética entre o sentido e a eficácia daquilo que se aprende, desse modo, o sujeito irá se interessar por determinado saber se este lhe fizer sentido. Este sujeito só aprende se entrar em certas atividades de apropriação de um saber. E um sujeito só entrará em uma atividade de aprendizagem se ele for capaz de estabelecer relação com o que foi apresentado como objeto de saber (uma palavra, um enunciado, um fato, um acontecimento) e que possam ser inseridos em um sistema, em um conjunto de acontecimentos. Entretanto, esse objeto de saber somente terá sentido para um sujeito se este estiver relacionado a algo que lhe acontece e que tenha relações com outras coisas de sua vida, com coisas que ele já pensou, coisas que ele já considerou, questões que ele já propôs. Desse modo, é significativo, tem sentido aquilo que é comunicável e que possa ser entendido em uma troca com outros sujeitos. “Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. (CHARLOT, 2000, p. 56).

A aprendizagem só ocorrerá se o sujeito atribuir sentido ao saber que lhe é proposto, em contrapartida, a atividade colocada em prática contribui na produção de sentido a esse saber. “O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e a da eficácia, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo – um sentido que ele partilha com outros sujeitos” (CHARLOT, 2001, p. 21).



Para que um estudante se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que ele participe do processo de ensino aprendizagem, é necessário que ele estude, que se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente com o intuito de se apropriar do saber que lhe está sendo apresentado. Entretanto, para que o estudante se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, é necessário que a aprendizagem daquele saber possa produzir prazer, responder a um desejo. Mas, para que haja aprendizagem, há uma segunda condição que é a de que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz. Nesse sentido, não basta que o estudante se mobilize, é preciso que a atividade intelectual seja capaz de levá-lo à apropriação do saber (CHARLOT, 2005). O que significa que uma criança pode estabelecer relação com o que está sendo ensinado, pode se esforçar em compreender o conhecimento que o professor lhe apresenta sem, entretanto ser capaz de ter “correta” compreensão desse conhecimento. Ou seja, as crianças (ou adultos) que são esforçadas, comprometidas com as atividades propostas pelo professor também podem enfrentar dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, a apropriação do saber leva à mudança no sujeito que aprende, não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se o sujeito está aprendendo coisas que têm um sentido, esse sujeito irá mudar sua visão de mundo, sua visão em relação à vida. Mesmo que seja apenas uma pequena mudança. E se o sujeito estiver *aprendendo* coisas que não têm nenhum sentido, este não irá aprender, trata-se de uma apropriação frágil que não se consolida sob forma de saber. Uma apropriação frágil do saber se dá, por exemplo, quando o aluno aprende para tirar boas notas, ou para não ser castigado pelos pais, para agradar a outra pessoa; pois esse saber não se estabelece a partir da relação com o mundo, com o

conhecimento que dá sentido específico a essa aprendizagem. Nesse sentido, aprender é mudar e se não ocorrerem mudanças no sujeito é sinal de que não ocorreu aprendizagem.

Outro aporte teórico discutido por Charlot (2001) diz respeito ao conteúdo da aprendizagem “as figuras do aprender”. O sujeito ao aprender, se apropria de parte do patrimônio cultural que se apresenta de forma múltipla e heterogênea, como palavras, gestos, formas de interagir, práticas cotidianas, linguagem gestual, formas de relacionamentos, idéias etc. Cada tipo de saber pressupõe e desenvolve uma postura<sup>19</sup> diferente do sujeito, ou seja, as relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo não são as mesmas em relação às diferentes formas de saber. Entretanto, Charlot adverte que essas relações nem sempre são relações de apoio, pode ocorrer também relações de contradição, de tensão, de concorrência.

Essa concepção pressupõe uma metodologia de ensino que visa, através da pesquisa, identificar os processos e, posteriormente, construir configurações em vez de categorizar os indivíduos. Charlot (2001) alerta para o perigo das pesquisas levarem a essa categorização. Erro que ocorre quando é realizada leitura em negativo, ou seja, quando se procura classificar os indivíduos a partir do tipo de relação que ele estabelece com o saber, pois “o indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o(s) saber(s). Assim, Charlot (2001) questiona como é possível caracterizá-lo em função do tipo de relação que ele estabelece com o saber, já que o sujeito de saber, ou melhor, o sujeito do aprender desenvolve uma atividade que lhe é própria, por isso singular, como por exemplo, a argumentação, experimentação, verificação, vontade de demonstrar, provar, validar. E ainda, essa

---

<sup>19</sup> Charlot (2001) considera “postura” como uma forma de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo quando se está considerando sob o ponto de vista do sujeito. Quando se está sob o ponto de vista do que se propõe a aprender esse autor chama essas relações de “figura do aprender”.

atividade é

também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da Razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual. Por fim, seria fácil mostrar que essa atividade do sujeito de saber supõe e sugere uma certa relação com a linguagem e o tempo. Por certo, essa atividade pode ser carregada pelas 'paixões', pela ideologia, pelo inconsciente, até por um empreendimento de engodo. (CHARLOT, 2000, p. 60).

Nesse sentido, para elaborar uma metodologia de ensino que seja coerente com essa concepção é necessário que o foco seja a mobilização que o sujeito desenvolve para aprender ou para confrontar o saber que lhe foi apresentado. Charlot delimita ainda mais esse foco, ao afirmar que a atenção deve estar focada nas fontes dessa mobilização e também nas formas que essa mobilização assume. O que significa atentar para o processo que se desenvolve, seja o processo de aprender quando o foco é a relação estabelecida entre o sujeito e o patrimônio humano a ser apropriado por ele; seja o processo da mobilização, quando o foco está na entrada e permanência do sujeito nas atividades de aprendizagem; seja a aprendizagem, quando o desenrolar da atividade é que está em foco.

Charlot recorre à perspectiva antropológica para fundar e situar as noções, que foram citadas de forma justaposta, umas em relação às outras. A proposição dessa concepção de que o homem é um ser em infinita busca pela sua completude é defendido por esse autor quando afirma que “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2001, p. 59).

Ao nascer, *o filho do homem* é inserido em um mundo pré-existente e,

dialeticamente, para que possa se apropriar desse mundo, se inserir nele, o filho do homem é obrigado a aprender o modelo de homem que ele deve ser sob forma de outros homens e em tudo que a humanidade já produziu. Segundo Charlot, o homem ao

adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. (CHARLOT, 2001, p. 60).

Concordando com Vygotsky, Charlot defende que para que o filho do homem se construa como homem, como sujeito histórico e se insira no mundo, socialmente já existente, é necessário que haja mediação de outros seres humanos, para que através da linguagem exerçam mediação entre o saber e o filho do homem.

O filho do homem aprende para se fazer humano. (...) De fato, de maneira estrita, o sujeito *não tem* uma relação com o saber, ele *é* relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz. (CHARLOT, 2005, p. 42).

Diferentemente dos outros animais, o homem não nasce completo em seus instintos, não possui sua carga genética pronta para ser o que sua espécie “determina”, variando apenas a partir da sua ação nesse mundo. Ao contrário, o homem nasce incompleto, desejando se completar, buscando infinitamente a felicidade. Charlot chama essa condição de ausência de si mesmo e a busca de se completar como desejo de si mesmo.

Lomônaco, embasada na discussão apresentada por Bernard Charlot, afirma que

conhecer é parceria, tão íntima e indissolúvel entre o sujeito e o objeto de

conhecimento que ambos se originam simultaneamente. O sujeito nasce para o conhecimento que aprende e o conhecimento só existe enquanto tal se o sujeito o significa; portanto, o conhecimento vem ao mundo com o sujeito. (LOMÓNACO, 2002, p. 16).

Dessa forma, é através de um movimento dialético que o aprender é construído. Da mesma maneira que o conhecimento só existe a partir do momento em que um sujeito o significa, lhe atribui sentido, o aprender só acontece com alguém, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente, a sua presença está latente no conhecimento que o sujeito está por tornar seu.

Essa concepção considera, ainda, o tempo fator importante na construção do homem, pois essa busca, essa construção de si mesmo ocorre em um tempo determinado, que influencia também nesse processo. Todas as ações de apropriação desse mundo que o sujeito realiza são importantes nesse processo, essa concepção destaca também a mediação que os adultos realizam entre o mundo e o sujeito que está em construção de si mesmo.

A mediação é importante porque nesse processo de construção o homem é incapaz de se apropriar de todo o mundo, de toda produção humana, de todo o conhecimento, de tudo o que já foi produzido, dessa forma, o homem constrói o seu mundo a partir do seu contato com um mundo preexistente. Ao se construir, o homem constrói um mundo que é partilhado com outros sujeitos humanos.

Para se construir, o homem se identifica com outros seres humanos que compõem o seu mundo, entretanto ao se construir, o sujeito vai se diferenciando dos outros sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que o sujeito se constrói, ele constrói o outro como o diferente de si mesmo.

Para essa concepção,

o verbo aprender carece de complemento para que tenha significado, de um objeto direto e/ou de um objeto indireto, embora possa ser também

intransitivo, em língua portuguesa. Então aprende-se algo – o conhecimento – com alguém – o outro. Dessa forma, a parceria na escola, que é a instituição do conhecimento, é condição e pressuposto do aprendizado. (LOMÓNACO, 2002, p. 16).

A concepção cultural fala em mundo e não em meio biológico ou social com o objetivo de apresentar visão mais ampla do que seja a relação do sujeito, e não indivíduo, com o mundo. Nessa perspectiva, o mundo não foi construído pela espécie humana com o objetivo de ser aprendido, ou seja, ele não foi criado para esse fim, foi simplesmente sendo construído com o objetivo de assegurar a sobrevivência da espécie, ou ainda para satisfazer os desejos, anseios dos homens (CHARLOT, 2001).

O que os sujeitos podem aprender são as obras produzidas pelo homem, obras das mais variadas, como os conceitos, as teorias, as formas de relacionamentos, as técnicas, as tecnologias, as instituições, enfim, tudo que é produzido pelo homem inserido em um grupo. Assim, nenhuma atividade do homem é desenvolvida individualmente, isoladamente, todas as formas de produção são desenvolvidas a partir de relações sociais, relações entre sujeitos, mesmo que o outro não esteja presente fisicamente ele se faz presente historicamente.

A partir do que foi exposto sobre a concepção cultural, Charlot afirma que o aprender é um movimento no qual o movimento exterior do ensinar é pressuposto para o movimento interior que é o aprender, dessa forma um ensino só possui êxito se encontrar ou produzir movimento interno no sujeito. O ensino não garante aprendizagem, esta só ocorre quando o primeiro fomenta a ação do sujeito sobre o que é ensinado. Charlot (2001, p. 26) coloca esse pressuposto de forma bastante simplificada ao afirmar que “ninguém pode aprender no lugar da criança, mas que a criança só aprenderá se houver solicitações externas”.

Esse pressuposto está relacionado ao de que o aprender é uma construção

de si mesmo, que somente é possível por meio da intervenção com o outro, reciprocamente, ensinar é uma ação que só alcança êxito se encontrar um sujeito em construção. O que significa que um sujeito educa a si mesmo a partir da ação, da mediação do outro.

Dessa forma, aprender é uma relação consigo mesmo e com o mundo, já que segundo essa concepção, ao aprender o sujeito se constrói apropriando-se de algo do mundo humano (CHARLOT, 2001). Nessa construção está presente a relação que o sujeito estabelece com o saber e consigo mesmo a partir do sentido e valor atribuído a esse saber. Ou seja, “o ‘sentido’ e o ‘valor’ do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (Ibdem, p. 27).

Como já citado nesse texto, a concepção cultural considera que toda relação com o aprender é também uma relação com o outro, que participa nessa construção sob três formas. Uma dessas formas é que o sujeito que aprende se relaciona com o outro, que pode ser o mediador nesse processo como os pais e/ou os professores que estão presentes fisicamente mediando a aprendizagem, ou o outro pode estar presente através dos livros didáticos (através dos quais se dirige aos alunos). Outra forma é relacionar-se com o outro que carrega dentro de si, pois ao ser da raça humana o sujeito tem em si as características que o faz membro da humanidade. E, ainda, outra forma é que o outro também existe como humanidade nas obras produzidas ao longo da história pelo ser humano.

Dessa forma, na relação com o saber está presente a relação com o outro, que ocorre nas três formas, e que uma não existe sem a outra. Ou seja,

É o outro como mediador no processo (os pais ou o professor fisicamente presentes; o autor do livro didático quando se dirige ao aluno, etc.) (...). É o outro como “fantasma do outro que cada um traz em si” (...). É o outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo

de sua história. (CHARLOT, 2001, p. 27).

O que significa que o outro com o qual o sujeito se relaciona, da mesma forma que o tipo de relação que estabelece no processo de aprendizagem varia de acordo com o que este sujeito está aprendendo.

Quando o sujeito estabelece relação com o aprender, estabelece também relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Como o sujeito nasce em um momento histórico, em uma sociedade, em uma cultura e que é humanamente impossível aprender tudo que foi produzido pela espécie humana ao longo da história; o que lhe foi ou é oferecido como saber é parte dessa produção, é uma forma de mundo, que mesmo que o sujeito busque ampliar esse conhecimento, jamais conseguirá se apropriar do Mundo em sua totalidade.

Entretanto, é necessário ressaltar que, segundo essa concepção, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, pois, o sujeito vive e aprende em um mundo no qual ele está em constante atividade. Ao se apropriar do mundo o sujeito o constrói a partir do sentido e valor que ele atribui aos saberes que lhes são apresentados, o sujeito é co-autor e, como tal, nessa co-construção seletiva ele constrói o mundo a partir de sua relação consigo mesmo e com o outro. O sujeito constrói o mundo de acordo com o que ele considera mais importante, mais interessante, que têm mais valor, enfim que vale a pena ser aprendido. Dessa maneira, “sentido e o valor de um saber (de um aprender), e portanto, também a mobilização do sujeito neste aprender, são indissociáveis dessa relação com o mundo” (CHARLOT, 2001, p.28).

Segundo a concepção cultural, “toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social” (Ibdem, p. 28). Dessa forma, é impossível estabelecer um padrão de acesso ao saber e reconhecer a singularidade do sujeito



que aprende exclui qualquer êxito na tentativa de padronização. A relação com o saber é sempre uma relação singular, ou seja, dois sujeitos não estabelecem o mesmo tipo de relação com o mesmo saber, a forma como cada um se relaciona, atribui sentido e valor ao saber é diferente.

#### 2.3.1.1- A criança como sujeito de seu conhecimento

Vários estudos foram realizados sobre o desenvolvimento da aprendizagem com o objetivo de conhecer de que forma as crianças aprendem, se desenvolvem e interagem com o meio e com o conhecimento. A concepção genético-cognitiva considera que a atividade significativa é a propulsora da aprendizagem, nesse sentido a ênfase é dada na ação do sujeito sobre o meio, mediada pelas suas estruturas cognitivas. Já na concepção sócio-cognitiva, a ênfase é dada à mediação de um adulto ou de alguém mais experiente considerando e atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Entretanto, pouco tem sido estudado visando encontrar o que justifica o fato de que crianças expostas à mesma educação, pertencentes ao mesmo meio, e, muitas vezes, pertencentes à mesma família têm desempenho diferente?

Nesse sentido, uma criança só realiza alguma atividade de aprendizagem quando, ao reconhecer naquele saber o valor e sentido que aquela atividade pressupõe e possibilita, se coloca em movimento desejando se apropriar do saber que lhe foi apresentado. E isso é muito singular, depende da relação que essa criança estabelece consigo mesma, com os outros e com o mundo. Já que é comum crianças pertencentes à mesma família e, apesar de terem a mesma posição social,

obterem resultados escolares diferentes. Segundo Charlot,

Essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas 'filho de ' (ou 'filha de'). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. (CHARLOT, 2000, p. 21).

Segundo Charlot (2000) na relação com o saber a singularidade da criança deve ser considerada distinguindo a posição objetiva<sup>20</sup> da posição subjetiva que essa criança ocupa na sociedade. De acordo com a teoria cultural só é possível afirmar que houve aprendizagem se

A criança mobiliza-se, em 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).

De acordo com essa concepção, o que a criança pensa de si mesma, dos outros (do seu relacionamento com os outros), do mundo irá determinar sua forma de se relacionar com o saber, ou seja, a posição subjetiva da criança é fator determinante em sua aprendizagem.

Charlot (2000, p. 64) constata que “se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objetivo de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais”. Nesse sentido, é necessário que o trabalho pedagógico, a educação escolar leve a criança

---

<sup>20</sup> Em relação à posição que o sujeito ocupa na sociedade, Charlot considera que há uma posição objetiva e outra que é a subjetiva (a que o sujeito adota em sua mente interpretando a posição objetiva). “O que vai ter uma eficácia na história escolar do indivíduo, não é diretamente a posição objetiva do pai, mas o que o filho faz de sua interpretação desta posição. A isto chamamos de posição subjetiva social. Ela implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido”. (CHARLOT, 2005, p. 20).

a se inscrever em um certo tipo de relação com o mundo consigo e com os outros. Atividade que lhe proporcione prazer, mas que sempre implica em renúncia, momentânea ou definitiva, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros. Enfim, o objetivo do trabalho docente é o de conscientizar as crianças de que todo conhecimento é provisório e, nesse sentido levá-las a estabelecer atividades intelectuais a fim de acompanharem as constantes superações dos conhecimentos considerados válidos.

Assim, a educação escolar tem como objetivo fazer com que a criança se mobilize para a aprendizagem, de acordo com as idéias de Charlot (2005, p. 19) a questão norteadora do trabalho do professor é: “o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo”. O desejo é a mola propulsora da aprendizagem. Segundo Lomônaco (2002, p. 15) “para aprender, é preciso haver desejo de conhecer esse Outro – sem desejo não há aprendizado. Para aprender é preciso querer conhecer os segredos, descobrir o que está camuflado e que é o que não sei”. Ou seja, ao se apropriar do conhecimento que não lhe pertencia, a criança constata seu estado de ignorância anterior, quando ainda não possuía o conhecimento levando a criança a novas questões, novas buscas pelo saber. Nesse processo, que é a busca pelo saber, o desejo e a inteligência são as duas instâncias que interagem, diferenciam-se e se articulam na busca pelo conhecimento que ainda não lhe pertence.

Nesse sentido, não basta ensinar, é necessário que a criança sinta vontade em se apropriar do saber que lhe é apresentado, o desejo de fazer com que esse conhecimento seja seu é que vai determinar se haverá, ou não aprendizagem. Essa autora salienta que a primeira série representa, para a grande maioria das crianças

oriundas da classe pobre, uma etapa bastante especial. A entrada na escola representa a conquista de um status, pois significa que o universo infantil será alargado, nesse ambiente a criança terá oportunidade de ampliar suas relações pessoais, vivenciará novos papéis.

Ao entrar em contato com o conhecimento acumulado a criança terá oportunidade de construir novas aprendizagens, terá reconhecido seu lugar na sociedade. Entretanto, para que essas conquistas sejam alcançadas é necessário que a criança proponha a se inserir nessa nova realidade, já que essa lhe exigirá renúncia de parte de seu tempo, dedicação e esforço em realizar atividades que a levem ao conhecimento.

Para Lomônaco,

a surpresa, o encanto e as dificuldades iniciais são marcantes e perduram. Durante todo o primeiro ano escolar se sucedem as descobertas; as marcas e símbolos espalhados pelo mundo viram letras, palavras, números que a cada dia ganham sentido. (LOMÔNACO, 2002, p. 13).

O que significa que a primeira série é o período mais especial no processo de escolarização, tanto as crianças quanto os professores consideram esse momento como crucial da vida escolar. Entretanto, além de ser especial, a primeira série é um desafio para os professores, o que leva parte dos mais experientes a se recusar a trabalhar com essa série, deixando-a a cargo dos professores iniciantes. O que não significa que os iniciantes sejam menos capazes, mas que certamente estão no início da construção de sua prática pedagógica.

Lomônaco (2002, p. 15) alerta que “todas as formas de interação aprendiz-ensinante por que passará o indivíduo formarão uma história que será constituinte de sua “relação com o saber”. E é nesse sentido que a primeira série, na opinião dessa autora, representa momento tão importante na vida escolar da criança.

Porque é nessa fase que a criança irá desenvolver uma relação com o saber distinta daquela a que ele estabelece em outros momentos, antes ou paralelamente à escola. Momento em que a sua relação com o professor e com os outros colegas será essencial estabelecida, por isso é necessário que o professor medeie o aluno em sua relação com o saber através de uma relação pedagógica que o estimule, o respeite como sujeito do seu saber. Caso essa relação não seja estabelecida o seu processo de construção do conhecimento será comprometido, o que resulta em apropriações equivocadas, em sentimentos de incapacidade para o aprender, em dificuldades de aprendizagem e em situações de fracasso.

### *2.3.2 A concepção cultural e a dificuldade de aprendizagem: quando o sujeito do conhecimento não aprende*

A concepção cultural da aprendizagem considera como elementos definitivos no processo de aprendizagem a relação que o sujeito que aprende estabelece consigo próprio, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, não é o estágio do desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra que irá determinar se ela irá aprender, pois já ficou comprovado através das pesquisas desenvolvidas por Vygotsky que há uma relação de interdependência entre desenvolvimento e a aprendizagem. Entretanto, não basta estudar que tipo de mediação o professor estabelece com o aluno. É necessário conhecer que tipo de relação essa criança que não aprende estabelece com o material escolar que lhe é apresentado, de que forma ela se mobiliza para aprender.

Pois, analisa Charlot,

A sociedade é também um conjunto de atividades. Um conjunto de práticas.

Não é apenas um conjunto de posições. Se deve analisar a sociedade em termos de atividade, de práticas. Desse ponto de vista, a obra de Vygotski, retomando a idéia de práxis de Marx, é importante. As atividades são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Deve-se levar em consideração o sujeito. Isso significa que se deve canalizar essas atividades também na vertente do sujeito. Por isso, em pedagogia, eu dou uma grande importância ao conceito de mobilização, o qual distingo de motivação. (CHARLOT, 2005, p. 19)

Para Charlot, o problema é identificar o que o professor deve fazer para que a criança se mobilize para aprender. Ou seja, o professor deve identificar e analisar o movimento de mobilização de seus alunos, e isso não se alcança através de atividades preparadas a partir da idade média da turma na qual o material escolar será ensinado, nem mesmo através da motivação proposta com atividades interessantes (não que o processo de ensino aprendizagem não deva ser interessante para as crianças). A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo em aprender o que está sendo ensinado. Dito de outra forma, a aprendizagem é determinada pela relação que a criança estabelece consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, Charlot chama a atenção para o fato de que é preciso considerar que a história escolar de uma criança é, simultaneamente, uma história social e uma história singular (individual). Não existe resistência entre o lado social e o singular de um sujeito. Dessa forma, deve-se entender a história escolar de uma criança em quatro perspectivas, ao mesmo tempo em uma perspectiva sociológica, assim como em uma história social, bem como em uma perspectiva psicológica, e ainda, como uma história singular (CHARLOT, 2005, p. 27).

Entretanto, a partir de suas pesquisas, esse autor constatou que os alunos consideram o professor como o sujeito do conhecimento, ou seja, bastando o aluno apenas repetir o que o professor apresentar como conteúdo escolar, o que, segundo

essa perspectiva, não será capaz de promover a aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é um movimento dialético, pois

para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em um atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. (CHARLOT, 2005, p. 54).

Entretanto, não basta que a criança se mobilize intelectualmente para aprendizagem, é necessário que essa atividade cognitiva seja eficaz. E ainda, segundo Forquin (2000), quando o professor ensina um elemento do saber, é possível e necessário que ele faça com que o aluno perceba esse elemento como o início de uma cadeia que possibilitará que ele seja levado em direção a conhecimentos mais amplos, e não como fragmento de conhecimento que ele é obrigado “aprender” porque o professor decidiu ensiná-lo.

Um fato identificado nas pesquisas sobre o fracasso escolar é a de que esse problema é mais freqüente entre alunos do meio popular, todavia Charlot alerta que as crianças do meio popular não estabelecem relação com o saber inferior às relações estabelecidas pelas crianças da classe média. A relação estabelecida é apenas outra, cabendo ao professor considerar esse fato ao interagir com essas crianças, pois essa diferença de relação faz com que sua relação com a escola seja ainda mais difícil.

Outro fator que contribui para a dificuldade de aprendizagem das crianças é o fato de que o fracasso escolar é construído diariamente em sala de aula. Quando a criança não entende nada do que foi ensinado e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. Em contrapartida, esse autor salienta que é preciso reconhecer que é quase impossível que o professor leve em consideração a singularidade de cada criança dentro de uma turma de sala de aula. Por isso,

algumas questões são levantadas por Charlot (2005, p. 64) como, por exemplo, de quantos alunos que não entenderam o conteúdo são necessários para que a professora interrompa sua aula? E, ainda, qual método irá despertar o interesse nessas crianças em sua relação com o saber?

Em entrevista ao Centro de Referência em Educação Mário Covas, Charlot, responde à pergunta sobre o motivo de alguns alunos terem mais vontade de aprender do outros, afirmando que

Toda pessoa tem uma atividade intelectual, mas o fato de mobilizar ou não essa potencialidade depende do sentido que ela confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. Isso varia, em primeiro lugar, com a história singular de cada aluno. (...) Além disso, há uma explicação de origem sociológica: sabe-se que há uma postura diferente frente à escola entre as crianças de classes médias e de meios populares. Não sabemos muito bem como a classe influencia, mas é inegável que ela tenha um peso importante.

O que significa que o professor terá a difícil tarefa de trabalhar com os motivos que despertam o desejo de aprender numa criança. Entretanto, os motivos que estimulem uma criança a se mobilizar para aprender podem não ter nenhum efeito sobre outra criança, que tem uma história pessoal diferente.

Para exemplificar a influência que o sentido do que se ensina provoca na relação da criança com o conhecimento ensinado na escola, esse autor cita o ensino da história do Brasil colônia. Ensino, que segundo ele, deve ser trabalhado de forma que os conteúdos como a escravidão, as batalhas, as conquistas sejam relacionados com a história de cada criança brasileira hoje, fazendo, com isso tudo, uma reflexão para que os estudantes entendam melhor quem eles são, de modo que, sejam formadas pontes entre o ensino acadêmico e o que cada criança vive. Assim, a aula ganhará muito mais sentido.

A repetição em vez da inovação, da modificação de metodologias também



interfere na aprendizagem. Aquino ilustra esse fato com o exemplo abaixo:

Deu-se em uma escola qualquer que, após a explicação da professora, um aluno disse que não havia compreendido a explicação. A professora, então repetiu a explicação e o aluno novamente disse não haver entendido. A professora repete pela terceira e última vez a explicação. Então, o aluno lhe diz: “Eu não disse que não ouvi, eu disse que não entendi”. (AQUINO, 1997, p. 91).

Para a criança que não compreendeu o que o professor ensinou não basta a repetição, pois ela não conseguiu atribuir sentido ao que foi ensinado, não foi capaz de estabelecer conexão entre o que foi ensinado e aquilo que ela já sabe. Ou seja, não foi capaz de estabelecer uma relação com o conhecimento que lhe foi apresentado. Charlot (2005, p. 67), sobre a metodologia utilizada pelos professores, adverte dizendo “se vocês quiserem que os alunos fracassem, o melhor jeito é fazê-los memorizar coisas que não entendem”. Não é a repetição que proporciona a aprendizagem, mas modificar a forma de falar, de explicar, de demonstrar até que todas as crianças tenham sido capazes de aprender.

De acordo com a concepção cultural, a atuação do professor deve ocorrer na intersubjetividade, ou seja, na relação da criança com ela mesma, com as outras crianças e o professor e com o mundo. Assim, o professor necessita de sensibilidade para perceber que tipo de relação está sendo estabelecida entre criança e os outros elementos.

Muitos problemas escolares são considerados de aprendizagem. A escola e o professor quase nunca conseguem contribuir positivamente para a aprendizagem das crianças. A avaliação utilizada contribui para a análise equivocada desse processo, pois observa somente os resultados, ou seja, o tipo de resposta dada pela criança. O processo não é considerado na avaliação, somente o resultado final, o que impossibilita qualquer mudança de “trajetória” durante o percurso escolar de um

período demasiado longo quando relacionado às relações que as crianças estabelecem com o conhecimento.

Entretanto, Charlot considera que “o que produz o sucesso ou fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não uma atividade intelectual – uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas” (CHARLOT, 2005, p. 54). Dessa forma, não é a resposta dada pela criança que irá determinar o sucesso ou fracasso da criança, mas a atividade intelectual eficaz desenvolvida por ela.

Sobre as respostas dadas pelas crianças, é possível que elas consigam responder “corretamente” as questões da prova e algum tempo depois não se lembrar mais das respostas corretas àquelas perguntas. Charlot explica esse fenômeno dizendo que

Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão de mundo, minha visão da vida. Pelo menos um pouco. E se eu estiver *aprendendo* coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e, por isso, vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar. (CHARLOT, 2005, p. 71).

Nessa perspectiva, nenhuma pessoa é capaz de aprender sem uma atividade intelectual, sem que se mobilize, sem fazer uso de si. E ainda, a educação supõe que se estabeleça uma relação com o outro, pois não há educação sem que algo de externo àquele que se educa seja assimilado por ele. Já que, segundo a concepção cultural da aprendizagem

Cada um *se educa* por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o *educa*. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por essa dialética. (CHARLOT, 2005, p.76).

Dessa forma, somente é possível afirmar que tenha ocorrido aprendizagem se

a criança tiver se mobilizado, ou seja, se utilizado de suas estruturas internas para se apropriar do saber que lhe é externo. Caso não ocorra nenhuma modificação interna na criança é sinal de que não ocorreu aprendizagem.

### 3 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA: práticas

#### 3.1 As escolas e seus sujeitos

Considerando as discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, busca-se por meio da pesquisa empírica, compreender e explicitar como se realiza a dificuldade de aprendizagem na escola. A partir dos critérios de escolhas que foram estabelecidos para a realização desse trabalho, foram definidas três escolas. Como já foi dito, as escolas foram selecionadas considerando o número de alunos, ou seja, as escolas de maior e menor número, localizadas na zona urbana e a escola com menor número de alunos, localizada na zona rural (o que pode ser constatado com o Quadro de número de alunos por escola - Anexo I).

A escola com maior número de alunos, **Escola Municipal Sol Nascente**<sup>21</sup>, localiza-se no centro da cidade. Possui vinte turmas, com um total de 531 alunos, sendo que no período matutino funcionam sete turmas, da pré-escola até o 4º ano, possuindo em média 29 alunos por turma, com um total de 203 alunos. No período vespertino, funcionam outras sete turmas, da pré-escola até a 4ª série, possuindo também, em média, 29 alunos por sala, com um total de 208 alunos. No período noturno, seis turmas de educação de jovens e adultos, tendo um total de 120 alunos.

A direção da escola é composta por uma diretora, uma secretária e três coordenadoras pedagógicas (uma para cada turno). O quadro de funcionários administrativos é composto por onze profissionais, sendo quatro merendeiras, quatro funcionários da limpeza, um vigia e dois administrativos.

---

<sup>21</sup> Todos os nomes utilizados neste texto são fictícios.

O prédio da escola foi construída em dois blocos, na parte mais alta do terreno, que fica em frente ao portão de entrada. Em uma mesma sala, funcionam a secretaria e a diretoria, ao lado direito dessa sala funcionam três salas de aula. No lado esquerdo à sala da direção/secretaria há um hall, que dá passagem à parte baixa da escola. Nesse hall, do lado esquerdo, estão os banheiros (um feminino e outro masculino), a cantina e os bebedouros. A casa, que há algum tempo servia de residência ao zelador da escola e que se localiza ao lado esquerdo desse bloco, foi adaptada para almoxarifado e sala dos professores.

No bloco que se localiza paralelamente ao primeiro, na parte baixa do terreno, funcionam outras quatro salas, sendo que no final desse bloco, à esquerda há mais dois banheiros (um feminino e outro masculino). Em frente ao primeiro bloco, existe um amplo espaço para as crianças brincarem durante o recreio.

Primeiramente, foi realizada visita nessa escola para conversar com a diretora e, então, apresentar a proposta da pesquisa, solicitar permissão para entrevistar os professores e para a realização das observações em uma das turmas. Após curto diálogo com a diretora e a secretária, que demonstraram certo receio em permitir que fosse realizado o trabalho, foi autorizada uma reunião com os professores durante o período do recreio, para que fosse feita a apresentação da proposta de pesquisa, já que a diretora disse que permitiria a entrevista, mas que a decisão em participar caberia aos professores. Nesse momento, estava presente uma das professoras que adiantou que não permitiria a presença de alguém estranho dentro da sua sala de aula, pois se sente vigiada com essa situação e que das vezes em que permitiu esse tipo de “visita”, o retorno não apareceu. Segundo essa professora, as pessoas vêm, fazem as observações e vão embora sem mostrar o trabalho concluído. Nesse momento, foi salientado que o objetivo da pesquisa é conhecer o

trabalho realizado com as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem, e que na verdade não se tratava de um trabalho para apresentar respostas, ou receita de como agir com essas crianças, mas uma contribuição na reflexão sobre o problema que assola o sistema público de educação, a dificuldade de aprendizagem. Entretanto, a professora adiantou sua resposta negativa ao pedido de permissão para a realização das observações em sua sala de aula.

Durante a reunião com a diretora e secretária, dois meninos, de mais ou menos oito anos, foram trazidos pela coordenadora de turno porque haviam se desentendido durante o recreio, se agredindo fisicamente. Diante desse fato, a diretora mostrou-se muito firme na correção dessas crianças, o que deixou evidente sua preocupação com a disciplina na escola. Disse que esse tipo de comportamento era inadmissível e que aguardassem a retirada da visita (eu) para que eles tivessem uma conversa.

Diariamente, durante o recreio, os professores e a direção se reúnem na sala dos professores e foi nesse momento que a proposta da pesquisa foi apresentada a eles e solicitada a participação nas entrevistas. Alguns professores participaram das entrevistas, mas de maneira receosa, evidenciando a relação de desconfiança entre a Universidade e as escolas. Muitos professores acusam aquela de entrar na escola para realizar suas pesquisas e estágios e não oferecerem nenhuma contribuição ao trabalho pedagógico realizado pelos professores, que se sentem mais vigiados do que amparados pelas atividades realizadas pela Universidade.

O fato de haver nessa cidade dois cursos de formação de professores para a primeira fase do Ensino Fundamental e um para a Educação Infantil, faz com que as escolas sejam frequentemente procuradas para solicitarem permissão para os estágios na graduação e, em vez de aproveitarem essa atividade positivamente em

suas atividades, denunciam que a grande maioria dos estagiários vem, fazem o estágio, voltam para seu curso de formação sem estabelecer com a escola a parceria na formação dos futuros professores e, em contrapartida, receber apoio da instituição formadora para suas atividades pedagógicas, contrariando o que é proposto pela LDB/1996.

Nessa escola, foram entrevistados seis professores, correspondendo a 42,8% do total de professores que trabalham na primeira fase do Ensino Fundamental nesta escola. Desses, todos possuem formação em nível superior, 16,6% não têm formação em Pedagogia, os outros, 83,3%, são pedagogos. Em relação à jornada de trabalho, 66,6% dos professores trabalham oito horas diariamente, 16,6% declararam que trabalham 10 horas ou mais diariamente e 16,6% trabalham apenas em um período.

Para planejarem as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, bem como para prepararem o material didático para a realização dessas atividades, 50% dos professores dedicam duas horas diárias. 16,6% desses professores afirmaram que planejam em duas a três horas semanais, 16,6% disseram dedicar quatro horas semanais e 16,6% disseram que dedicam dez horas ou mais semanalmente para o planejamento de suas atividades.

A **Escola Municipal Cantinho Feliz** conta com 189 alunos, sendo que, em cada turno, funcionam três salas. No período matutino, funcionam as turmas do 3º ao 5º ano, com 101 alunos e, em média, com 33 alunos por sala. No turno vespertino funcionam outras três turmas, da pré-escola ao 2º Ano, com 88 alunos, com 29 alunos, em média, em cada sala.

A direção dessa escola é composta por uma diretora, uma secretária e uma coordenadora pedagógica. O grupo de servidores administrativos conta com duas

funcionárias responsáveis pela limpeza, um vigia e uma merendeira.

Foi realizada visita à escola com o objetivo de apresentar a proposta de pesquisa e solicitar permissão para a realização das entrevistas. A reunião foi realizada com a direção e coordenação pedagógica da escola. Duas profissionais que demonstraram bastante empenho em solucionar o problema das dificuldades de aprendizagem, preocupadas com a disciplina na escola, com a participação das famílias dos alunos, principalmente dos que apresentam algum problema de aprendizagem ou de comportamento. Durante a reunião, a diretora demonstrou ser uma pessoa, ao mesmo tempo, serena e firme, sempre andando pelo corredor, preocupada em conferir o que está acontecendo na escola.

A escola funciona em uma casa adaptada, tem um pequeno hall quadrado, que dá acesso a algumas áreas do estabelecimento. Ao lado esquerdo, estão os banheiros (feminino e masculino) e o bebedouro. De frente, está a sala da direção e coordenação, que funciona também como sala dos professores, essa sala dá acesso a outro espaço que funciona como almoxarifado e secretaria. Ao lado da sala dos professores está a cantina.

Ao lado direito desse espaço, estão as três salas que acomodam três turmas em cada um dos períodos. Em frente às salas, em uma pequena área coberta, há uma mesa de ping-pong (tênis de mesa). E, de frente ao hall, existe um pátio cimentado que abriga as crianças durante o recreio e que também serve de estacionamento das bicicletas.

Após receber a permissão para realizar as entrevistas, a diretora se dispôs a ficar com os alunos enquanto os professores fossem entrevistados, momento em que demonstraram boa vontade e tranquilidade em responder às perguntas e muita curiosidade em obter respostas de como enfrentar esse problema. Cinco



professores participaram da entrevista, já que um deles trabalha os dois períodos nessa escola. Sobre a formação acadêmica desses profissionais, 100% possuem formação em Pedagogia e estão cursando especialização em Psicopedagogia. 60% dos professores dedicam duas horas semanais para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. 20% afirmaram realizar o planejamento em quatro horas semanais e os 20% restantes disseram dedicar oito horas semanais para o planejamento.

Em relação à carga horária, 80% dos professores trabalham diariamente oito horas e 20% trabalham somente um período.

A **Escola Municipal Mundo Verde** fica localizada em um dos povoados do município de São Luís de Montes Belos. Nessa escola, não há diretor, um dos professores recebe uma gratificação para responder pela escola como Professor Responsável pela unidade de ensino. A escola conta com três funcionários, uma responsável pela limpeza, uma merendeira e um vigia.

Pela manhã, o prédio é utilizado pela Secretaria Estadual de Educação. A Secretaria Municipal de Educação utiliza o prédio somente no período vespertino, quando funcionam três turmas. As salas são multisseriadas, sendo uma turma com a pré-escola e 1º ano (06 e 09 alunos respectivamente), outra sala com 2º ano e 2ª série (11 e 12 alunos respectivamente) e outra com a 4º e 5º anos (09 e 10 alunos respectivamente).

Em frente à escola, há um pátio com árvores que acomodam as crianças durante o recreio. A escola é dividida por um corredor, do lado esquerdo dele há uma sala e a cantina. Do lado direito, há duas pequenas salas interligadas onde funcionam a sala do professor responsável, o almoxarifado, e a sala dos professores. Na extremidade desse bloco, funcionam as outras duas salas e os

banheiros.

Todos os professores participaram das entrevistas e demonstraram grande entusiasmo em contribuir com a pesquisa, pedindo que gostariam de conhecer o “resultado” desse trabalho. Durante as entrevistas, a senhora que é a responsável pela limpeza ficou com as turmas para manter a ordem, enquanto as crianças realizavam as tarefas. Nas entrevistas, os professores afirmaram que, devido a falta de uma coordenação pedagógica local, decidem juntos o que fazer para solucionar os problemas da escola, seja, problemas de ordem administrativa ou pedagógica, pois o apoio pedagógico que recebem é o da coordenadora pedagógica do município, que visita as escolas periodicamente. Devido a essa dificuldade, eles afirmaram realizar constantemente reuniões para discutir sobre seus alunos e suas dificuldades, bem como para planejarem ações para solucionar os problemas identificados.

Dos professores entrevistados, 33,3% dos professores têm formação apenas em nível de Ensino Médio. Durante a entrevista, esse professor afirmou que já estava perto de se aposentar e que não daria tempo de incorporar a graduação em seu salário, 33,3% têm formação em Pedagogia e 33,3% são formados em Pedagogia e têm especialização em psicopedagogia.

Para o planejamento das aulas, do material e das tarefas a serem utilizados, 33,3% dos professores afirmaram dedicar quatro horas semanais, 33,3% disseram que planejam em duas horas semanais e os outros 33,3% disseram que o fazem em quarenta minutos diários, pois elabora um roteiro a ser desenvolvido em sala de aula, 66,6% dos professores trabalham um período (quatro horas) diariamente e 33,3% trabalham em dois períodos (oito horas diárias).

### 3. 2 O que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem?

Antes que fossem realizadas as observações, os professores da rede municipal de São Luís de Montes Belos foram entrevistados com o intuito de conhecer, entre outros elementos, qual concepção os professores têm sobre dificuldade de aprendizagem, bem como conhecer quais critérios são utilizados por esses professores para diagnosticar as crianças com dificuldade de aprendizagem. As entrevistas foram realizadas visando agrupar dados para comparar o que é dito sobre as categorias de trabalho acima citadas e o passível de observação da prática desses professores em relação a essas categorias.

A partir das entrevistas realizadas, é possível afirmar que a concepção que o professor tem acerca do que seja **dificuldade de aprendizagem** está relacionada a três fatores considerados mais evidentes: o *ritmo* de cada criança em desempenhar as tarefas determinadas por ele; está relacionada também à atuação da *família* que não participa da educação dos filhos, que não ajuda na resolução das tarefas de casa; e ainda, está relacionada às *deficiências culturais* da criança, causadas pela classe social de origem, pela necessidade dos pais em trabalhar, ou ainda, por pertencerem a famílias fora da estrutura padrão (moram só com o pai ou só com a mãe, são criados pelos avós, ou os pais têm problemas emocionais que transferem para os filhos). Em relação às famílias, os professores atribuem mais peso, acusando-as de não participarem da vida escolar das crianças, de não ajudarem nas tarefas de casa, não participarem de reuniões, nem atenderem aos chamados da escola. Em relação à participação da família, afirmaram, ainda, que fazem reuniões com os pais, que eles se comprometem a acompanhar os filhos, mas que depois não cumprem com o que foi combinado com os professores, deixando seus filhos

sozinhos nos estudos realizados em casa.

Patto (1999) e Sampaio (2004), apesar de terem realizado suas pesquisas na cidade de São Paulo, ambas no final dos anos oitenta e início da década de 90, evidenciam a mesma postura do professores em relação às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas por eles. Apresentam uma visão estereotipada de seus alunos oriundos da classe pobre, com formação familiar diferente da maioria das famílias de classe média, relacionam o ritmo de aprendizagem, o Q. I. de seus alunos às dificuldades de aprendizagem. Porém, em nenhum momento os professores se colocaram no processo de aprendizagem dos seus alunos, considerando como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem apenas elementos externos a esse processo. O serviço oferecido pela escola e sua participação na produção dessas dificuldades de aprendizagem não é colocado em discussão.

### **3.3 O trabalho pedagógico de recuperação da aprendizagem: o discurso e a prática**

No sistema educacional brasileiro, na grande maioria das escolas, um professor é o responsável por uma série, com um currículo, um programa a ser cumprido. Essa organização é citada por muitos professores como causa e justificativa para as dificuldades de aprendizagem. Segundo muitos professores, os problemas apontados são causados por uma aprendizagem deficiente que ocorreu na série anterior, ou porque a família não proporcionara os estímulos necessários a uma aprendizagem favorável ao nível e ritmo da turma atual. O problema está na criança que não veio pronta para os conteúdos específicos da série que frequenta. O

que já havia sido evidenciado por Patto (1999) e Sampaio (2004), na cidade de São Paulo, pôde ser constatado quase duas décadas depois, em uma cidade do interior de Goiás. Os professores entrevistados nas escolas de São Luís de Montes Belos afirmaram que ao diagnosticar, em suas turmas, crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, são realizados trabalhos de recuperação paralela, reforço fora da sala de aula e atendimento com psicólogo. Entretanto, o planejamento desses professores não sofre nenhuma alteração, pois existe um programa a ser cumprido, um volume de conteúdos a ser ministrado, já que acima deles têm várias instâncias de cobrança desse trabalho através da burocracia em emitir documentos que comprovem que o conteúdo específico daquele ano foi trabalhado, o que coloca a autonomia do professor bastante fragilizada. Pois, mesmo que seja afirmado que o professor tem autonomia dentro da “sua” sala de aula, o que ocorre é uma liberdade controlada por uma hierarquia de profissionais que trabalham orientando, fiscalizando o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nas visitas realizadas à Escola Municipal Sol Nascente, foi possível constatar que as crianças que freqüentam essa escola são de classe pobre, cheias de energia, o que faz com que o recreio seja bastante agitado. Suas brincadeiras mais comuns são pular corda, pular elástico e jogar bola, entretanto a participação das crianças acontecia de acordo com a permissão de cada líder (havia um líder para cada objeto utilizado para essas brincadeiras). Interessante que quando uma criança pedia para brincar e lhe era negado esse pedido não havia nenhuma contestação para essa recusa e a criança ia, então, pedir permissão em outro grupo.

Nessa escola, como já foi mencionado, as observações foram realizadas na turma da professora Karla, que se mostrou bastante calma, porém firme em manter a disciplina em sala de aula. Enquanto direcionava as atividades, chamava a

atenção das crianças para manterem silêncio. Entre uma explicação e outra ela emitia um sonoro *psiu*, que, ao ouvirem, as crianças retomavam a atenção para o que a professora estava explicando.

Essa sala é bastante arejada, muito espaçosa, tem apenas 21 alunos, distribuídos em cinco fileiras, essa organização da sala só é modificada em atividades específicas de tarefas em duplas. O clima entre as crianças é bastante agradável. A turma é bastante disciplinada, participam das atividades, brincam, mas não há indisciplina. A sala está decorada com bandeirinhas do Brasil. Na parede da porta há um cartaz com o texto Zé Prequeté. No lado esquerdo do quadro, tem um cartaz com o alfabeto (maiúsculo e minúsculo).

A sala da Escola Municipal Mundo Verde, onde foram realizadas as observações, é bastante arejada, com quadro-negro bastante estragado. Na parede do fundo tem fichas com cálculos de números inteiros (da turma da manhã) e um armário do Cantinho da Leitura. Na parede à direita há produção de texto das crianças. A turma conta com 21 alunos, é muito comportada, é uma turma multisseriada, tem alunos do 4º e 5º anos. Segundo o professor, nessa turma há cinco crianças com dificuldade de aprendizagem, que posteriormente foram apontadas pelo professor para facilitar a observação em sala de aula.

O professor dessa turma aparenta ter um bom relacionamento com os alunos, que não demonstram ter nenhum receio em solicitar sua ajuda nas tarefas propostas.

Na Escola Municipal Cantinho Feliz, as observações foram realizadas na turma do 3º Ano, com 34 alunos acomodados em cinco filas, em uma sala com dimensões menores que as necessárias para esse número de alunos. Na parede do fundo da sala de aula há um painel da turma da Mônica na pré-história onde estão

fixadas algumas palavras. Ao lado desse painel estão atividades da turma da alfabetização, dois cartazes com colagem de vogais e páginas de cartilha com letras com cerca de 20 cm e uma figura que comece com cada uma das letras do alfabeto. Na parede lateral, de frente para a porta, tem duas janelas com cortinas coloridas com motivos infantis. Sobre as cortinas tem o alfabeto em letras coloridas. Acima do quadro negro tem um painel de aniversariantes e uma televisão com vídeo, abaixo do quadro está um varal para tarefas da turma de alfabetização, acima dele tem mini-cartazes com ilustração de cartilhas com os nomes e as famílias das sílabas. Nas paredes laterais, próximos ao quadro negro, estão os armários das duas turmas.

Durante a pesquisa de campo, foram identificadas categorias presentes no discurso dos professores para a explicação das dificuldades de aprendizagem, bem como para justificar o trabalho pedagógico realizado por eles. Nesse sentido, os dados serão organizados e analisados a partir dessas categorias de trabalho: ritmo, família (ajuda extra-escolar) e diferenças culturais.

### *3.3.1 O ritmo: atitudes do professor e do aluno em sala de aula*

Segundo os professores das escolas pesquisadas, durante o ano letivo, foram realizadas várias atividades com o objetivo de “equiparar” o conhecimento das crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem com os considerados sem dificuldade. Nessas atividades, o foco foi a escrita e leitura, pois, segundo os professores, os alunos conseguem ler, sabem o som que as sílabas e as palavras representam, mas não conseguem fazer o caminho contrário, ou seja, ouvir (ou pensar) o som e escrevê-lo corretamente. Entretanto, não foi mencionado que o

planejamento das aulas tenha sido modificado após identificarem crianças com dificuldades de aprendizagem, foi afirmado somente que trabalhos foram realizados para “equiparar” o nível dos alunos.

Em relação às condições de trabalho, é necessário destacar que os professores que trabalham na escola rural lamentaram a falta de estrutura da escola, a falta de uma equipe para dirigir e coordenar as atividades da escola e para ajudar a solucionar os problemas diagnosticados, pois as escolas rurais recebem visitas da equipe da Secretaria Municipal de Educação para auxiliar e orientar na resolução dos problemas apontados pelos professores. Os professores apontaram os fatores que consideram responsáveis pela dificuldade de aprendizagem das crianças e, também nesse grupo de professores, o trabalho pedagógico não foi citado, apontaram fatores externos à sala de aula, externos ao trabalho realizado por eles com as crianças.

Dessa maneira, nas escolas rurais, as condições de trabalho são ainda mais precárias, o auxílio vem de fora da escola, pessoas que não estão inseridas no processo, na realidade da escola são responsáveis em orientar o que deve ser feito para que as dificuldades de aprendizagem sejam revertidas.

Sobre a metodologia de trabalho, os professores afirmaram que não utilizam somente um método, mesclam o tradicional com o sócio-interacionista. Defendem que a criança não pode ser “encaixada” em um método, o professor deve escolher o método com que a criança mais aprende. Um dos professores cita Emília Ferreiro, que critica os métodos de ensino.

Contradizendo este depoimento, foi verificado que as crianças são organizadas em filas, as atividades observadas foram todas individuais, nenhum professor preparou atividades para que fossem realizadas em grupos. Nas



atividades que o professor dirigia utilizando o quadro negro, as crianças participavam dando sugestões de resposta cada uma em sua carteira, sem estabelecer nenhuma interação com os colegas sobre o que estava sendo cobrado. O que evidencia que o método utilizado é o tradicional, no qual o professor expõe o conteúdo e a forma de resolver as tarefas para que as crianças aprendam a repetir o mesmo caminho até chegar à resposta esperada pelo professor.

Em relação às atividades preparadas para as crianças, os professores afirmaram que preparam sempre atividades que os alunos são capazes de resolver sozinhos, que iniciam a aula realizando a correção da tarefa com a participação dos alunos, as crianças colocam as respostas no quadro, ou dizem o que eles responderam, comparando com as respostas dos outros. Nenhum professor afirmou preparar atividades que estimulem a interação entre ele e as crianças ou entre as crianças. Cada um realiza o que é determinado sem oferecer ajuda, ou contar com a mediação de outra pessoa.

Os professores da Escola Mundo Verde têm relacionamento bastante afetivo com seus alunos, as crianças constantemente solicitam atenção dos professores com bastante liberdade, porém com respeito. Um dos professores afirmou ainda que não chama a atenção de uma criança em frente às outras e que prefere fazê-lo em particular, pois percebeu que sem constranger o aluno, a conversa surte mais efeito.

Alguns professores da Escola Cantinho Feliz afirmaram manter uma relação tranquila com as crianças. Manifestaram preocupação com a linguagem (vocabulário) utilizada para se comunicar com as crianças, pois algumas demonstram não compreender o que a professora está falando, o que compromete a

aprendizagem, pois consideram que é pela comunicação que a educação acontece. Uma professora do 1º Ano (antiga alfabetização) afirmou que o maior problema em sua turma não é a dificuldade de aprendizagem, mas a indisciplina e que as crianças realizam as tarefas propostas somente sob pressão. Esse depoimento é importante por reforçar o que Paro (2003) já havia denunciado em relação ao uso da tarefa escolar como coação no processo de ensino aprendizagem.

Outros professores afirmaram que mantêm diálogo muito aberto, colocam as crianças cientes do motivo do trabalho diferenciado, expõem a dificuldade e “sacrifícios” que tanto eles (professores) quanto as crianças devem fazer se quiserem aprender. Colocam a questão da responsabilidade em fazer as tarefas, em participar das aulas, que devem querer o trabalho, caso contrário não haverá aprendizagem.

A concepção de alguns professores sobre o que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada ao amadurecimento de cada criança ao tipo de conteúdo trabalhado no ano em que está estudando. Mencionaram a dificuldade que algumas crianças têm em realizar leitura com a mesma desenvoltura do restante da turma. Outra dificuldade apontada foi em relação à caligrafia, quando as crianças não são capazes de escrever com letra legível, o que é trabalhado com cópias em cadernos de caligrafia.

Um exemplo citado pelos professores para a solução de um problema de atividade foi o de o caso onde o professor da alfabetização e do 1º Ano observou que um aluno do terceiro ano não conseguia ler e, então, sugeriu ao professor dessa turma que esse aluno fosse para sua sala, a fim de prepará-lo para a série onde se encontrava. Segundo esse professor, a criança estava em um nível abaixo do nível da turma. E que, após três meses de trabalho, essa criança pôde ser “devolvida” à

sua turma de origem e retomar a aprendizagem específica para aquela turma. O que indica que o problema detectado nessa criança, oriunda de outra região, estava relacionado à série anterior, ou seja, a criança não tinha os pré-requisitos exigidos na série que estava cursando. E o professor desse nível de ensino não poderia modificar o programa de ensino para trabalhar a dificuldade desse aluno.

Em relação ao trabalho desenvolvido para solucionar a dificuldade de aprendizagem, a aula de reforço, independente da forma como é realizada, ou seja, realizada pelo professor ou pela coordenação, é o trabalho realizado com as crianças para que seu nível ou capacidade de aprendizagem seja equiparado ao das outras crianças, para que consigam o mesmo ritmo do restante da turma em realizar as atividades propostas pelos professores.

Para reverter o problema da dificuldade de aprendizagem, 50% dos professores entrevistados consideram que o trabalho de reforço seja suficiente para que as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem consigam acompanhar o ritmo do restante da turma. Para a outra metade dos professores, repetir o que já foi dito é o suficiente para reverter o problema, basta exercitar as atividades da sala de aula para que a aprendizagem ocorra. 50% dos professores consideram que o atendimento individualizado com atividades específicas é outra ação que surte grande efeito no trabalho com crianças com dificuldade de aprendizagem e que o trabalho com um psicólogo é de grande ajuda no trabalho com essas crianças.

A dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita foi apontada por todos os professores como o principal problema das crianças diagnosticadas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem”. Alguns citaram a dificuldade na leitura e resolução de problemas, afirmando que as crianças não compreendem que

tipo de cálculo o “problema” requer para resolvê-lo. Apenas 14% dos professores citaram a dificuldade de aprendizagem do cálculo em matemática, ou seja, na resolução dos cálculos (quatro operações).

Apesar de ter sido afirmado que as tarefas eram planejadas considerando as dificuldades das crianças, durante todas as observações nenhuma atividade diferenciada foi utilizada pelos professores para aquelas crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. Pelo contrário, foram apresentadas tarefas iguais a todas as crianças, tarefas rodadas em mimeógrafo e, apesar das dificuldades manifestadas pela criança, o professor não procurou saber dela o que havia compreendido em relação àquela atividade. As crianças que não conseguiram resolver as atividades não receberam atenção especial do professor, este quando andava pela sala ou atendia às crianças não procurou se aproximar daquelas que ela havia apontado com dificuldade de aprendizagem. Mesmo o professor que afirmou realizar trabalho diferenciado com essas crianças, durante as observações não procurou estabelecer nenhum tipo de relação com as crianças apontadas com dificuldades de aprendizagem. Em vez disso, realizava a explicação das atividades a serem realizadas sempre utilizando o quadro negro, mantendo a organização da sala como no modelo tradicional: o professor à frente da turma dá as orientações aos alunos que permanecem comportadamente em suas carteiras, como se o fato de explicar garantisse a aprendizagem. Essa metodologia, segundo Unesco/Inep (2007, p. 199), é a mais utilizada pelos professores brasileiros “(...) a professora faz (no quadro), ensina (explica) como é que se deve fazer e, assim, cada um faz: pode-se, então, dizer que todo mundo aprendeu (...)”.

Dessa forma, o professor passa a tarefa e espera que com suas orientações as crianças consigam resolvê-la. Segundo Postic (2000, p. 32) a tarefa escolar é o

centro do processo educativo e a relação entre professor e aluno é fortemente determinada pela natureza e grau de coação da tarefa escolar. A partir do que foi observado, é possível afirmar que toda a atividade pedagógica é elaborada em função de uma tarefa (rodada no antigo mimeógrafo) que os alunos terão que resolver seguindo as explicações dadas pelo professor no início da atividade.

Outro comportamento identificado é que durante as atividades, algumas crianças desempenhavam uma atividade secundária em vez de executarem a proposta do professor.

*Enquanto a professora explica como fazer as contas, Waléria interrompe várias vezes para perguntar se é para copiar. (Observação Escola Sol Nascente).*

*Nali não acompanha a explicação, então, do quadro, a professora chama sua atenção e pede que ela leia da mesma forma que a professora. Entretanto, ela se levanta e vai até a carteira de uma colega. Roendo as unhas, arrasta sua carteira, mas a colega não a aceita perto dela, Nali traz a carteira de volta e fica olhando para os lados, não tenta fazer as tarefas. Depois de um tempo ela, novamente, vai até a carteira da colega, que dessa vez aceita ajudá-la, mas a colega não consegue ensiná-la, então Nali volta para seu lugar. (Observação Escola Sol Nascente).*

Na Escola Mundo Verde também foi identificado esse comportamento, enquanto as outras crianças realizavam a tarefa determinada pelo professor, Miguel, Luciano e Bruno se mantinham “ocupados” realizando outra atividade. A criança, da mesma forma que os adultos, é o sujeito do conhecimento, está em relação constante com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Não é somente um ser que aprende, é um sujeito formado pelas relações que estabelece. Dessa forma, enquanto a criança não estabelece essas relações ela não é capaz de aprender. Em vez disso, “a escola, assim, além de não promover o gosto pelo saber, consegue contribuir para que o aluno o evite” (PARO, 2003, p. 46). E quando a criança percebe que está sozinha em sua tarefa, ela procura alternativas para alcançar os

meios de corresponder às exigências da escola, do professor e dos pais: dar as respostas corretas nas tarefas e nas avaliações.

A criança é capaz de perceber que o que importa para o professor é a resposta correta, a resposta esperada pelo professor. A valorização da resposta correta faz com que criança compreenda que responder certo é o mais importante, apresentar as respostas esperadas nas tarefas é o que importa. Esse fator pode ser exemplificado pelos trechos das observações abaixo:

*Waléria não consegue ler os números por extenso e copia as respostas da colega. (Observação Escola Sol Nascente).*

*A professora pede que uma colega sente-se com Nali para ajudá-la, frisa que é para ensinar, mas ela só quer copiar as respostas. (Observação Escola Sol Nascente).*

*As crianças não sabiam o que responder na tarefa sobre os dias da semana e os meses do anos, por isso a professora orientou que eles copiassem as respostas corretas do caderno de inglês. (Observação Escola Cantinho Feliz)*

*Uma colega se oferece para ajudar Nali, mas ela recusa a ajuda e copia a resposta que um colega havia colocado no quadro. (Observação Escola Sol Nascente).*

*Alguns alunos não conseguem se lembrar da história lida e, então, copia trechos do livro literário que o professor mandou guardar. (Observação Escola Mundo Verde).*

Com esse comportamento é possível considerar que a própria escola tenha ensinado que o mais importante são as respostas corretas, já que a professora, ao perceber que as crianças estavam dando respostas erradas, simplesmente repete a explicação no quadro em vez de procurar ouvir da criança o porquê daquela resposta, ou seja, o raciocínio desenvolvido pela criança ao dar a resposta “errada” não é considerado no processo educativo. A escola talvez tenha se esquecido de ensinar que o mais importante não é fazer, mas é entender.

*Ao observar a respostas das crianças, a professora percebe que muitos estão resolvendo de forma errada. Então, ela repete a explicação resolvendo os problemas novamente no quadro. (Observação Escola Sol Nascente).*

Outra forma de dificuldade de aprendizagem observada é a de repetir as ações de forma mecânica, sem se colocar no que está realizando, ou seja, sem compreender o que de fato está realizando. A professora, ao pedir que as crianças prestem atenção à nova explicação dada no quadro negro, não conhece os tipos de respostas às quais as crianças chegaram nessas tarefas, ela não é capaz de avaliar o raciocínio realizado para que as crianças tenham chegado a determinadas respostas. Ao agir dessa forma, a professora não considera a atuação dos alunos nas explicações, entrando em contradição com seus depoimentos durante as entrevistas, quando afirmaram que era realizado um trabalho diferenciado às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Na resolução de cálculos de adição, por exemplo, é possível que não ocorra a aprendizagem, mas simplesmente a repetição de atos mecânicos.

*Depois que as crianças resolveram algumas somas, a professora passa cálculos de subtração e algumas crianças continuam respondendo como se ainda fossem de adição. (Observação Escola Sol Nascente).*

Ao procederem dessa forma, as crianças evidenciam que estão resolvendo as tarefas sem compreender o que está sendo solicitado, sem ler o enunciado. Ou seja, não está ocorrendo aprendizagem. Ocorre em vez disso, uma apropriação frágil do saber, pois quando o aluno aprende para tirar boas notas, ou para não ser castigado pelos pais, para agradar a outra pessoa, não estabelece o tipo de relação com o mundo que dá sentido específico a essa aprendizagem e, dessa forma, a criança não compreende o saber, não se apropria dele, não o modifica e nem é modificado por ele.

Essa concepção, a da responsabilidade pelo fracasso escolar ser atribuída ao aluno em situação de fracasso escola, pode ser comprovada pelos resultados da pesquisa realizada pela Unesco-Mec/Inep (2007, p. 159), na qual tanto os alunos quanto os professores, diretores e técnicos consideram que o bom aluno é aquele que obedece ao que a professora manda fazer, se comporta, se esforça em fazer as tarefas determinadas por elas. Quando a criança não é capaz de atender às determinações dos professores, são relegadas à dificuldade de executar o que é exigido na tarefa

*Às 7 horas a professora inicia a aula com uma oração e, em seguida, faz a leitura da história da Cinderela, retirada de um livro didático. Após a leitura, a professora entregou uma folha mimeografada com uma ilustração da Cinderela, com linhas abaixo da ilustração para que as crianças produzissem um texto contado a história que acabara de ser lida. (...) São 8h26min e Paula, uma das crianças diagnosticadas pela professora como com dificuldade de aprendizagem, continua na mesma postura do início da aula, sentada em sua carteira, roendo as unhas (com um ar de que está distraída), olhando para os colegas. (Observação Cantinho Feliz).*

A professora não sabe qual é o problema que a Paula tem, mas afirma que ela não pode ser “normal”, pois não se interessa pelas atividades escolares propostas em sala de aula. Mas, quando é para “brincar” de cantar, de teatro, ela é a mais interessada e a que possui mais facilidade para criar coreografias, decorar as letras das músicas e atuar em teatros.

Das crianças apontadas com dificuldades de aprendizagem nessa sala, somente a Paula não iniciou a produção do texto sobre a história da Cinderela (a tarefa é o anexo X). É uma menina negra muito bonita, vaidosa com a aparência. Senta-se na penúltima fileira, na última carteira, ao lado do armário do Cantinho da Leitura, no qual ela se apóia para conversar com os colegas vizinhos de carteira. Levanta-se para tomar água no filtro que fica dentro da sala. Entretanto, Paula não recebe nenhum tratamento diferenciado, fica em seu “cantinho”, como se o fato de



ela não estar fazendo a tarefa não ser importante para a professora, que continua em sua mesa corrigindo os cadernos dos alunos. Paula fica absorta em seus pensamentos por quase uma hora e meia. Ela fica sentada durante todo esse período sozinha com suas dificuldades, até que recebe ajuda de uma das colegas. O que evidencia que a atenção dispensada aos alunos não ocorre da mesma maneira, já que Paula, que foi apontada como uma criança com dificuldade de aprendizagem, ficou ignorada pela professora durante um período tão grande dentro da sala de aula. E quando finalmente recebeu ajuda, esta não foi oferecida pela professora.

*Uma das meninas, que terminou a tarefa vai para a carteira de Paula ajudá-la no texto. Essa, ouve o que Paula gostaria de escrever e lhe ensina como fazê-lo corretamente. À distância, parece que a colega orienta somente na ortografia. (Observação Cantinho Feliz).*

A dificuldade que Paula aparenta ter é a de não conseguir escrever, pois a colega ouve o que Paula gostaria de escrever e dita a forma correta de fazê-lo. Enquanto as crianças reproduzem a história da Cinderela, a professora está em sua mesa realizando também alguma tarefa escrita e através de repreensões orais, tenta manter a ordem da sala.

*Às 8h45min, a professora pede que as crianças que tenham terminado o texto, colorido a figura e colado no caderno coloquem-nos sobre sua mesa, e que peguem o caderno de Inglês. A professora carimba a tarefa no caderno de Inglês e entrega outra para as crianças, para que elas escrevam os dias da semana e dos meses em inglês e depois devem pintar as figuras. (Observação Cantinho Feliz).*

A professora não realizou a leitura da tarefa (essa tarefa pode ser observada nos anexos) com as crianças, distribuiu-as e pediu que a resolvessem. As crianças, entretanto, apresentaram bastante dificuldade na resolução dessa tarefa, não compreenderam o que deveria ser feito e, então, a professora os orientou para olharem no caderno, pois lá tem os nomes dos meses e dos dias da semana,

bastando que eles copiassem a forma correta de escrevê-los em inglês. Dessa forma, cada aluno que cumpria a sofrida tarefa de recontar a história da Cinderela, recebia outra tarefa, não menos difícil, de compreender o que estava sendo solicitado na tarefa de Inglês. A dificuldade de leitura da língua estrangeira se mostrou muito maior que a evidenciada na tarefa de reproduzir a história da Cinderela na língua materna. Dificuldade que a professora não se empenhou em trabalhar, pois, sem nenhuma leitura do que estava sendo cobrado na tarefa, as crianças deveriam se concentrar para descobrir o que a professora exigia através daquela tarefa (a imprecisão da tarefa pode ser comprovada com a observação da mesma anexada no final deste trabalho).

Todas as atividades são rodadas em mimeógrafo, a mesma tarefa para todas as crianças. As crianças que foram diagnosticadas pela professora com dificuldade de aprendizagem não receberam nenhuma atenção especial por parte da professora e essas crianças demonstraram ser tímidas (ou receosas) para solicitar a ajuda da professora na resolução das tarefas. De acordo com a pesquisa da Unesco – Mec/Inep (2007, p. 183) cerca de 30% dos alunos sentem temor em relação ao professor, talvez essa seja um dos motivos que interferem na relação entre o professor e os alunos.

Outra atividade observada foi a de leitura.

*O professor havia preparado uma atividade de leitura com as crianças. Cada uma iria apresentar a leitura de um livro literário. Para iniciar, o professor se colocou ao lado do quadro-negro para observar a leitura das crianças. Wagner, um menino do 5º Ano, iniciou a leitura, demonstrando considerada dificuldade. (Observação Escola Mundo Verde).*

O professor planejou com as crianças a atividade de leitura, cada uma escolheu um livro literário para treinarem a leitura em casa a fim de apresentá-la em

sala para os colegas. Todos leram as suas histórias, porém o professor não dirigiu nenhuma atividade relacionada à leitura. Ouviam a leitura do colega sem que nenhum comentário fosse feito por parte dos colegas ou do professor sobre a leitura. O professor se manteve na mesma posição observando a leitura e mantendo a ordem da sala quando necessário. Durante a leitura dos colegas, os que ainda não haviam lido estavam apreensivos, treinando sua leitura, sem prestar atenção no colega que estava à frente da sala. Os últimos alunos a realizarem a leitura foram interrompidos pelo professor, o qual dizia que já estava bom e que poderia se sentar.

Paro (2003) também constatou em suas pesquisas que é cobrado do aluno em sala de aula que este seja competente em realizar leitura, seja crítico ao falar sobre o texto lido, entretanto a metodologia que o professor utiliza em sala de aula é basicamente ficar calado e ouvir. Assim, é atribuída ao aluno a tarefa e a responsabilidade de, fora da escola, aprender ler com competência e criticidade; as aulas de reforço, os estudos em casa devem dar conta da tarefa, que deveria ser alcançada pela escola.

A expressão “produção de texto” é comumente utilizada pelos professores para se referirem ao ato de escrever alguma coisa em uma folha de papel. Durante uma das observações na Escola Mundo Verde, acontece algo inusitado em se tratando de observação. Certamente uma das evidências da falta de recursos que essa escola enfrenta. Após o momento de apresentação de leitura de cada aluno, a atividade de produção de texto foi anunciada pelo professor, que teve que se ausentar da sala de aula para rodar a tarefa no mimeógrafo.

*Após a leitura de todas as crianças, o professor pediu que eu ficasse tomando conta da sala, que eu pudesse conversar com os alunos e, então, saiu. Perguntei a elas de que aulas gostavam mais e a turma se dividiu a opinião entre português e matemática. Em seguida, perguntei a um dos*

*meninos diagnosticado com DA de como era a sua história e ele só se lembrava do título. Nesse momento, o professor retornou com uma tarefa rodada no mimeógrafo. Era uma tarefa de produção de texto, ao lado do espaço preparado para que as crianças escrevessem havia uma ilustração de uma folhagem. O professor pediu que as crianças criassem uma história, que não era para copiar a história lida por elas. Todas as crianças iniciaram a produção do texto, menos Miguel... (Observação Escola Mundo Verde).*

Enquanto as crianças produziam suas histórias, o professor passava entre as carteiras para observar se os meninos estavam fazendo a tarefa e para manter a ordem da turma. Algumas crianças mostravam o que havia produzido, então o professor lia, elogiava e pedia que continuassem. Outras crianças manifestaram dificuldade em realizar o que havia sido proposto:

*Miguel diz para o professor que não consegue fazer e ele diz para tentar, que deveria se concentrar. (Observação Escola Mundo Verde).*

Dessa forma, Miguel fica com suas dificuldades sem receber a ajuda solicitada ao professor, que disse para tentar sozinho. Mais uma vez fica evidenciado que as dificuldades de aprendizagem não são trabalhadas em sala de aula, é como se ao aluno fosse atribuída a responsabilidade em estar pronto para o desempenho exigido pelo professor (PARO, 2003; SAMPAIO, 2004). Algumas crianças que não conseguiam criar uma história, tentavam reproduzir aquela que haviam lido, porém não conseguiam se lembrar, então recorriam, escondido do professor, ao livro para copiar alguns trechos. Outras crianças, em vez de fazer a tarefa, se ocupavam em pintar o desenho.

*Luciano fica pensativo, rodando seu lápis entre os dedos. (Observação Escola Mundo Verde).*

*Bruno em vez de fazer seu texto, fica pintado a figura da tarefa. (Observação Escola Mundo Verde).*

*As crianças perguntavam à professora alguns trechos da história. (Observação Cantinho Feliz).*

Essas atitudes das crianças que não conseguiam desempenhar as atividades propostas pelos professores denunciam que aprenderam que o que é mais importante é se a resposta dada é a “correta”. O raciocínio da criança não é considerado, a atividade intelectual não é estimulada, ou seja, o resultado final, a resposta “correta” é o que realmente importa.

### *3.3.2 Aparato extra-escolar de ajuda psicológica e pedagógica às crianças*

Grande parte dos professores afirma que muitas vezes, a família não se interessa em participar do trabalho da escola. Alguns professores afirmam que quando isso ocorre, desistem da família e ficam com a criança. Para esses professores, a participação da família é muito importante, mas não é primordial, pode-se fazer um bom trabalho sem ela. Entretanto, justificam as dificuldades de aprendizagem das crianças apontando a ausência da família nesse processo.

Todos os professores ressaltaram que o trabalho com a psicóloga do município é muito importante, pois eles consideram que a maioria dos problemas é causada por fatores de ordem psicológica, apesar de não saberem especificar qual o problema psicológico que compromete a aprendizagem dessas crianças. Em São Luís de Montes Belos, a psicóloga era contratada e foi demitida no final de 2006, essa profissional realizava visita periódica nas escolas para trabalhar com as crianças apontadas com dificuldades de aprendizagem. Os encontros duravam cerca de 15 minutos com cada criança. Apesar de reconhecerem a importância do trabalho com um psicólogo, os professores criticaram e lamentaram que fosse um só profissional para atender todas as crianças do município, pois afirmaram que o

tempo que a profissional ficava com cada criança era insuficiente para que um bom trabalho fosse realizado. Mais uma vez os professores valorizaram o trabalho realizado por um sujeito extra-escolar, fora da sala de aula, para reverter o problema de aprendizagem, pois consideram que o que impede, ou dificulta a aprendizagem de seus alunos, é algo que está fora da sala de aula, relacionado ao próprio aluno. Em nenhum momento colocam seu trabalho como um dos fatores que possa comprometer a aprendizagem de algum de seus alunos.

Destacaram ainda que, além das atividades de reforço que eles passam para as crianças, é realizado trabalho de reforço pela diretora e coordenadora, o que consideram uma importante ajuda para o trabalho com as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. As atividades de reforço realizadas com cada aluno individualmente e consistem em leitura de textos durante o período da aula, quando o aluno é chamado pela diretora ou pela coordenadora para “tomarem” a leitura dessas crianças.

É interessante ressaltar que o trabalho em sala de aula não é modificado devido a essas constatações, a criança que não é capaz de acompanhar o restante da turma é retirada para outro lugar com o objetivo de se preparar para o ensino que está ocorrendo lá na sala de aula. Ou seja, a criança sai da sala e ao voltar encontra a turma ainda mais distante no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da turma.

Em relação à participação da família, foi possível observar que, apesar das declarações dos professores nas entrevistas, as famílias de duas crianças diagnosticadas pela professora com dificuldade de aprendizagem são preocupadas com a aprendizagem de suas crianças, entretanto evidenciam que não têm condições de colaborar com a aprendizagem de seus filhos da maneira esperada pela professora e pela escola.

*A mãe de Neli é muito preocupada com a filha, acompanha todos os dias até a escola, diz para se comportar, fazer tudo que a professora mandar. Fica na porta da sala até a professora chegar. (Observação Escola Sol Nascente).*

*Perguntei à Waléria por que ela não fazia as tarefas, e ela respondeu-me: Não sei fazer. Mas, minha mãe vai pagar aula de reforço para mim, aí eu vou dar conta de fazer. (Observação Escola Sol Nascente).*

Além de a escola colocar a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem no aluno, a criança e a família também o fazem. Quando a criança não é capaz de aprender, não ocorre questionamento em relação ao trabalho realizado com a criança, nem mesmo a família cobra um trabalho diferenciado por parte da professora para que a criança aprenda. Simplesmente concordam que o problema está na criança e que deve ser realizado um trabalho de reforço fora da sala de aula, ou fora da escola, por outra pessoa. Dessa forma, “hábitos de estudo e acompanhamento em casa tornam-se, então, indispensáveis para acompanhar a classe, uma vez que as horas diárias passadas na escola destinam-se a ouvir exposições e exercitar as noções”. (SAMPAIO, 2004, p. 102), o que indica que é com a família que o aluno conta quando tem problemas na escola. A atribuição do apoio extra-escolar como responsável pela melhora da aprendizagem das crianças foi observada também por Postic (2000), em pesquisa realizada em Madri, na Espanha. A escola considera como essencial o trabalho de acompanhamento realizado pela família ou por outra pessoa que tem condição de fazê-lo.

Para a mãe de Neli, o que tem a fazer é pedir que seja comportada, que faça tudo o que a professora mandar e, então, a aprendizagem fluiria naturalmente. Isso confirma o que Charlot afirma sobre a concepção que o aluno e, pode-se afirmar que também a família, têm sobre a aprendizagem. A partir de suas pesquisas, esse autor “afirma que, na perspectiva do aluno, o professor é o sujeito da aprendizagem, a ele

basta que freqüente as aulas, que seja comportado e que faça tudo o que o professor ordenar” (CHARLOT, 2005, p. 29) para que aconteça a aprendizagem.

O professor percebeu que algumas crianças tiveram dificuldade em realizar a tarefa, então ele disse que passaria mais produção de texto para que eles fizessem em casa. Ou seja, a dificuldade não foi trabalhada pelo professor em sala de aula, essa foi enviada para casa, colocada sob responsabilidade do aluno ou dos pais o trabalho de melhorar a produção de texto dessas crianças. Enviando as crianças para casa com mais tarefa que elas apresentaram dificuldade em realizar, só evidencia o que Paro (2003) e Sampaio (2004) já ressaltaram em seus trabalhos. As dificuldades de aprendizagem diagnosticadas nas crianças são atribuídas a elas mesmas, o trabalho pedagógico não é considerado, não é posto em avaliação, os problemas são apresentados como dessas crianças e não do planejamento dos professores.

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a idéia de que seu trabalho seja o responsável pela produção das desigualdades escolares. Afirmam que dão atenção a todos, especialmente aos alunos de meio popular, de modo que, se são desigualitários, é de forma democrática, por compensação. Ou seja, se eles tratam alguns com maior atenção que a outros, é porque aqueles necessitam de maior ajuda na resolução das tarefas, pois dentro da sala de aula, segundo esses professores, todos são iguais, não há diferenciação entre as crianças. Todos são tratados da mesma maneira, as atividades são planejadas da mesma maneira para todas as crianças, o que evidencia que os professores não consideram a singularidade dessas crianças, não consideram, em seu trabalho, o fato de haver em suas turmas crianças que pensam (raciocinam)



diferente, sabem coisas diferentes, gostam de coisas diferentes, preferem atividades diferentes. Enfim, ao tratar todos da mesma maneira, o referencial de aluno utilizado para nortear a prática desses professores são as crianças que se adaptam melhor ao trabalho proposto.

### *3.3.3 Deficiências culturais: comportamento dos professores*

*Miguel (aparência bastante pobre, camiseta muito amassada e encardida), menino bastante alegre, um pouco tímido, apresenta leitura muito lenta, ao terminar de ler para a turma, se sentou e recomeçou a leitura do seu livro. Veio transferido do norte do Brasil. (Observação Escola Mundo Verde).*

Para justificar as dificuldades de aprendizagem, alguns professores mencionam as diferenças culturais existentes entre os alunos e, principalmente, entre os alunos e eles (os professores). A cultura da classe pobre interfere tanto assim? Os professores da rede pública de ensino não são também da classe popular?

Certamente esse é somente mais um argumento para responder pela responsabilidade do fracasso escolar dessas crianças. É mais uma forma de atribuir a culpa pelo fracasso escolar à própria criança vítima dessa situação. Caso as diferenças culturais fossem responsáveis por essas dificuldades, as crianças apontadas com DA teriam dificuldade em se relacionar com as outras crianças, com os professores, em momentos de resolver alguma atividade escolar, o que pode ser exemplificado com a relação que Waléria estabelece com as atividades escolares propostas pela professora e com a relação que ela estabelece com o grupo em outros momentos.

*Waléria é líder na sala e no recreio. Os outros colegas vêm até ela para pedir permissão para brincar com ela, somente alguns colegas recebem a permissão. É agressiva com os colegas em outros momentos extrovertida. A mãe nunca aparece, não busca nem as avaliações. Ela não consegue escrever, consegue apenas copiar. (Observação Escola Sol Nascente).*

Durante as observações, não foi identificada nenhuma atitude dos professores em reverter essas diferenças apontadas por eles. As crianças com DA não são incentivadas a participarem das atividades, nem para apresentarem de que forma compreenderam o que foi solicitado pelos professores. Elas não compreendem o que é para ser feito e os professores “aceitam” que essas crianças fiquem alheias ao que está sendo realizado pelo grupo.

*Após o recreio, a professora divide o quadro negro e a sala em dois, grupo A e grupo B. A sala aparentemente entendeu que iriam brincar de gincana, menos Nali, que dividiu a folha da mesma forma que a professora dividiu o quadro. Até que a colega do lado lhe explicou do que iriam brincar. (Observação Sol Nascente).*

Essa atitude de Nali indica que o comportamento valorizado pela professora é o de fazer algo, obedecer ao que foi solicitado na tarefa. Em contrapartida, a professora não se preocupou em esclarecer que tipo de atividade estava propondo, já que a maioria da sala compreendeu, quando ela dividiu o quadro-negro em duas partes, que iriam brincar de gincana. Essa professora também não procurou saber o que essa aluna havia compreendido da tarefa. Dessa forma, a postura da professora só reforça a dificuldade de compreensão da criança.

Outro comportamento identificado na prática pedagógica que reforça a dificuldade das crianças é o de demonstrar que o desempenho da criança não é o esperado para aquela turma. A diferença da capacidade de leitura das crianças diferencia de uma criança para outra e o professor demonstra não ser capaz de lidar

com essas diferenças.

*Luciano, aluno apontado como portador de DA, de cabeça baixa, treinava a leitura enquanto os outros colegas liam, sua leitura é silábica, acompanhada com o dedo sobre o texto. Ele é chamado para fazer a leitura, mas como é uma leitura muito grande e cheia de “tropeços”, o professor interrompe, dizendo que já estava bom e que pudesse se sentar. (Observação Mundo Verde).*

Mesmo que o professor não tenha a consciência do que está fazendo, a criança certamente compreende que seu desempenho não é o esperado pelo professor, que demonstrou que ouvi-lo tomaria muito tempo da aula.

Outra postura verificada é a de o professor preparar uma atividade para o alunos resolverem enquanto ele executa outra.

*Roberto canta as sílabas enquanto escreve, após uns minutos, levanta-se para mostrar o que já fez para a professora que está em sua mesa corrigindo os cadernos enquanto eles fazem as tarefas. Após ter mostrado, retorna para sua carteira e retoma a sua tarefa. As outras crianças com DA fazem o texto demonstrando bastante concentração e esforço, menos Paula, que fica o tempo todo olhando para os outros colegas, se ajeitando na cadeira, se arrumando, bocejando bastante e coçando o nariz. (Observação Cantinho Feliz).*

A professora, em sua mesa, ignora as dificuldades que essas crianças estão enfrentando sozinhas em suas carteiras, tentando fazer o que foi solicitado. As crianças que não conseguem, nem mesmo arriscar uma resposta ficam ainda mais solitárias porque, obviamente, elas sabem que o professor está percebendo que não estão fazendo o que foi determinado, e nem assim recebem a atenção desse professor. As dificuldades de aprendizagem que essas crianças apresentam são consideradas de responsabilidade delas mesmas.

Um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para preparar o conteúdo e atividades para os alunos é o livro didático, manual que é elaborado considerando a realidade de seus autores. Os assuntos trabalhados nesses livros

são bastante distantes dos alunos e professores. Por exemplo, a familiaridade com o mundo das artes para as pessoas que moram no interior de Goiás, ou de qualquer outro interior do Brasil, é bastante precária, senão inexistente, entretanto frequentemente são trabalhados textos com as crianças como se isso fizesse parte da rotina delas.

*A professora passa um texto no quadro: A galeria de Artes. Todos começam a copiar., Daniel chega bastante atrasado, rapidamente se senta em uma carteira sem que ninguém manifestasse ter percebido sua chegada.*

**A Galeria de Artes**

*Minha turma foi visitar a galeria de artes. O que eu achei mais legal foram as formas e as cores. Havia muitas pinturas, esculturas bonitas. Os artistas comunicam valores, ações e momentos importantes da vida por meio delas. Depois da visita, conversamos na sala. Esta foi nossa conclusão: a arte representa imaginação e sentimento. É preciso olhar para a arte e também para as pessoas com os olhos do coração. (Observação Cantinho Feliz).*

A professora recorreu somente à sua leitura em voz alta e à participação de uma das crianças que afirmou conhecer uma galeria. Nenhuma ilustração foi mostrada às crianças, que tiveram que imaginar o que seria uma galeria, o e obras de arte. Na verdade, esse texto é mais uma sugestão de como trabalhar o tema do que uma reflexão ou narração do que seja uma galeria.

A dificuldade de compreender o texto foi ampliada pelo tipo de texto escolhido pela professora. Intrigante também foi a atividade preparada para trabalhar o texto:

*Após a conversa sobre o texto, a professora orienta que cada um escolha um colega da sala, mantenha segredo, e desenhe um símbolo para ele. Enquanto as crianças desenhavam, a professora colocou uma música de fundo e passou a letra da música no quadro. Batista, Paula e Daniel não fizeram a tarefa. (Observação Escola Cantinho Feliz).*

Dessa maneira, é possível perceber que a professora não preparou atividades que superassem a dificuldade das crianças em compreender o texto, pois tratava-se

de um assunto distante de sua realidade. Talvez não o tenha feito por falta de condições, de material, de planejamento, de tempo para pesquisa, etc. O que indica que as diferenças culturais, que tanto são apontadas como responsáveis por grande parte das dificuldades de aprendizagem dos alunos, na verdade não se confirmam. O que ocorre é que, especificamente nesse caso, a professora não superou a sua dificuldade em trabalhar o texto recomendado pelo livro didático, preparando atividades que facilitassem a compreensão do assunto.

### **3.4 Explicações para o fracasso escolar**

Cabe então, as perguntas formuladas por Charlot (2005, p. 81), que questiona, “de onde vem o fracasso escolar de certos alunos, especialmente dos alunos de famílias de classes populares?” Quem é o responsável pela dificuldade de aprendizagem das crianças? Segundo esse autor, de acordo com a concepção do professor, três respostas são, nesse caso, possíveis. A **primeira** explicação é relacionada igualdade de oportunidades e ao dom de cada criança, e o professor nada pode fazer se há uns mais dotados do que os outros. A **segunda** explicação é que certas crianças sofrem de “deficiências socioculturais”, de carências relacionadas às suas condições de vida social e familiar. O baixo nível cultural de seus pais influencia na formação cultural dessas crianças, bem como as más condições de trabalho de seus familiares, da violência presente nos bairros, do convívio com o drama causado pelas drogas, pela influência da televisão, ou seja, de tudo que seja oposição aos esforços dos professores.

Há ainda uma **terceira** explicação, que é a de se os alunos fracassaram, é porque a escola é capitalista, burguesa, reprodutora, e, conseqüentemente, o sistema educacional foi estabelecido para que os alunos de meios populares fracassassem. É também porque a sociedade não oferece à escola e aos professores os meios necessários para que todos os alunos obtenham sucesso na escola. (CHARLOT, 2005, p.81).

Dessa maneira, o trabalho realizado em sala de aula não é considerado pelos professores como produtores ou reforçadores da dificuldade de aprendizagem. São considerados responsáveis pelo fracasso escolar somente fatores externos à relação pedagógica da sala de aula, o professor não se considera como agente nesse processo. Não que esses fatores não influenciem, certamente sim, mas de maneira indireta e, não de forma direta como os professores afirmam acontecer.

A “solução” encontrada pelos professores e pela escola é repetir o que foi ensinado à turma. É direcioná-la da sala de aula para as aulas de reforço, que, de acordo com os relatos, são comumente ministradas pela coordenação pedagógica. Ou, ainda, encaminhá-la para o trabalho com o psicólogo com o objetivo de trabalhar e reverter a dificuldade de aprendizagem para que a criança possa retornar às atividades em sala de aula com condições de “acompanhar” o restante da turma.

Muitos problemas de ensino são considerados pelos professores como dificuldade de aprendizagem, atribuindo a culpa da não aprendizagem à criança, que muitas vezes não acompanha o ritmo de aprendizagem dos outros colegas, ou não aprende da mesma forma que o professor ensina, ou, ainda, que compreende de forma diferente da maioria da sala, mas que é direcionada, sentenciada a entrar para o grupo das crianças com dificuldade de aprendizagem. Desse modo, fica justificada a incapacidade e/ou negligência dos professores em “ensinar” de

diferentes formas, obrigando os alunos a se adequarem a uma única metodologia.

No ensino regular, por exemplo, é sabido que muitos professores que ensinam crianças “normais” encorajam e estimulam “encaminhamentos desviantes” para os estudantes alegadamente com problemas de aprendizagem. O enquadramento das DA é, conseqüentemente, cada vez mais uma “esponja social” em rápido e perigoso crescimento, onde é absorvida toda a diversidade dos problemas educacionais e toda a miríade de eventos socioculturais. (CRUZ, 1999, p. 11).

Na educação regular, a maioria dos casos de dificuldade de aprendizagem acaba em aulas de reforço. Muitas crianças são encaminhadas para as aulas de “reforço” para que outra pessoa, ou mesmo o professor, trabalhe conteúdos que a criança não conseguiu aprender em sala de aula, ou seja, são repetidas as explicações da sala de aula com o objetivo de fazer com que as crianças aprendam determinado conteúdo.

Em outros casos, a escola encaminha essas crianças para atendimento com psicólogos, pois a queixa freqüente dos professores é de que a criança tem algum problema, apesar de não saberem qual é o problema e nem o que deve ser feito para solucioná-lo. O que não é cogitado é se o trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças teria condições de ser eficaz apesar das dificuldades diagnosticadas.

“O fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa” (CHARLOT, 2000, p. 17). Isso indica que algumas questões poderiam ser feitas em relação ao comportamento que a maioria das crianças apontadas como tendo algum tipo de dificuldade de aprendizagem mantém em relação às atividades propostas pela professora: o que a levou a permanecer distante da tarefa determinada pela professora? Por que não buscou ajuda da professora? O fato de se sentar na última

carteira é estratégia para manter distância da professora e, assim, esconder uma dificuldade? Ou, ainda, por que a professora não se aproximou dessa criança na tentativa de estabelecer com ela uma relação pedagógica?

É necessário inquirir sobre estas questões, pois segundo Charlot (2000, p. 21) “a expressão ‘fracasso escolar’ designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos”, e só é possível saber essas coisas se for estabelecida uma relação pedagógica entre o professor e as crianças que demonstram estar em dificuldades de aprendizagem, que têm dificuldade em fazer uso de si para se apropriar do saber apresentado pelo professor. É necessário que a atividade desenvolvida pela criança faça sentido para que ela seja capaz de estabelecer relação com o saber ensinado, como é explicado por Charlot

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. É significante (ou, aceitando-se a ampliação, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Entretanto, as crianças têm dificuldade de aprendizagem por não conseguirem estabelecer relação entre o que o professor ensina e as coisas que fazem parte de sua subjetividade, não conseguem compreender o motivo das atividades, das tarefas, ou ainda, não compreendem as orientações apresentadas pelo professor.

De acordo com a concepção cultural da aprendizagem o “saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito. Isso só é possível se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe” (CHARLOT, 2000, p.



63). Nesse sentido, só é possível que aconteça a aprendizagem se as crianças estabelecerem relação com o que é ensinado. Uma forma da criança se esquivar, por não conseguir se relacionar com o material escolar que o professor apresenta, é realizar outra tarefa que não seja a determinada pelo professor. Como por exemplo:

*Waléria não participa da atividade com as palavras, desenha uma paisagem em seu caderno. (Observação Escola Sol Nascente).*

*Bruno em vez de fazer seu texto, fica pintado a figura da tarefa. (Observação Escola Mundo Verde).*

As observações realizadas evidenciaram que os professores não buscam estabelecer uma interação pedagógica com a criança que não consegue executar as atividades propostas, que são planejadas tendo como referencial as crianças que, na opinião do professor, têm mais facilidade em aprender. Dessa forma, tanto o professor quanto a escola demonstram ter muita dificuldade em contribuir na aprendizagem dos alunos e atribuem a causa da dificuldade de aprendizagem dos seus alunos a fatores de ordem psicológica, a problemas familiares e a deficiências culturais.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho teve como objetivo identificar as concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental refletindo sobre três questões: o que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem? Que elementos constituem essa concepção e o que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar? Quais critérios os professores consideram para identificar as crianças que têm dificuldade de aprendizagem?

Por meio das observações e entrevistas, foi possível perceber que os professores não estabelecem uma relação pedagógica com as crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. E que essas crianças estão distantes dos conteúdos e atividades propostas pelo professor, o que indica que as atividades são preparadas tendo como parâmetro as crianças que têm mais facilidade em desenvolvê-las. Em nenhuma das observações foi verificado trabalho com atividades diferenciadas, ou que fossem diferentes do padrão “resolva tarefas”.

Entretanto, outros fatores devem ser considerados antes de responsabilizar o trabalho pedagógico realizado pelo professor e pela escola pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não é correto atribuir responsabilidade somente um ou dois atores pelo fracasso escolar. Ao analisarmos a história da educação de países que conseguiram estabelecer sistemas educativos altamente eficientes, constatamos que estes adotaram medidas que garantissem a manutenção de uma política educacional estável em vez de elaborarem programas e projetos de caráter emergencial.

Nesse sentido, a falta de uma política educacional que priorize sanar os

problemas relacionados à educação impede que um problema tão antigo quanto o sistema educacional seja solucionado: o fracasso escolar de grande parte das crianças, jovens e adultos que freqüentam o ensino público.

Em decorrência do baixo salário, o professor se vê obrigado a ter jornada dupla de trabalho, o que certamente compromete tempo de planejamento, de reflexão sobre os problemas identificados e, ainda, o seu trabalho em sala de aula. Esses professores permanecem pouco tempo da escola, as atividades pedagógicas são reduzidas ao trabalho desenvolvido em sala de aula, são obrigados a trabalharem em ambiente inadequados ao trabalho pedagógico, o que certamente compromete o sucesso escolar dos alunos.

Outro fator que deve ser considerado é o fato de que em sua formação inicial, os futuros professores não são preparados para lidarem com a dificuldade de aprendizagem, são trabalhadas somente disciplinas que ensinam como ensinar sem considerar que em toda sala de aula terão crianças que aprendem de maneira diferente dos outros colegas, ou aprendem em ritmo diferente do restante da turma.

Há também as condições de trabalho enfrentadas nas escolas públicas. Além da falta de recursos materiais, as escolas não contam com apoio pedagógico institucional, uma equipe de profissionais para auxiliar e orientar o professor no diagnóstico das crianças e no trabalho capaz de solucionar as dificuldades diagnosticadas.

Em vez de encontrar esse apoio, os professores se vêem obrigados a lidarem sozinhos com salas superlotadas, com crianças que não aprendem da mesma maneira que as demais crianças.

Por fim, outro fator que deve ser destacado é a ausência de uma cultura acadêmica e apoio financeiro que estimule o professor em sua formação continuada,

oportunidade de direcionar seus estudos para os problemas encontrados em sala de aula.

Ainda podem ser considerados outros fatores que poderiam também contribuir para o sucesso como equipamentos e instalações, como computadores, bibliotecas e quadras de esporte, como o mínimo que uma escola deve ter. Contudo, além ter os recursos necessários, é preciso que professores e demais agentes saibam usá-los, numa sincronia entre música e dança, de modo que todos se beneficiem dos recursos, contribuindo na formação da cidadania de todos os agentes envolvidos nesse processo.

Mas também não é suficiente a unidade escolar ter recursos e saber usá-los. A dedicação do professor é primordial ao sucesso dos alunos. O bom relacionamento entre professor-aluno, o resgate da auto-estima dos professores, e, principalmente, das crianças, as expectativas positivas dos alunos em relação à sua situação social, cultural, econômica.

Ao elencar alguns fatores que influenciam na produção das dificuldades de aprendizagem das crianças, não significa que a atitude docente comprometida seja considerada como a menos influente nesse processo. Apesar dos obstáculos apresentados anteriormente, somente uma prática docente responsável, independente das dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, principalmente da rede pública de ensino, será capaz de iniciar o processo de desconstrução e reconstrução da prática docente, da relação que deve ser estabelecida entre o aluno, o professor e o saber.

Como já foi mencionado, ao final das observações foi constatado que essa relação não foi estabelecida com nenhuma das crianças apontadas com dificuldades de aprendizagem. Apesar dos professores afirmarem que preparavam tarefas

diferenciadas e que buscavam trabalhar com as dificuldades, as crianças com DA ficaram à mercê de sua sorte, ou azar, dentro da sala de aula. As aulas são planejadas para que as crianças resolvam tarefas, dêem respostas corretas à solicitações dos professores.

Diferente disso, uma prática pedagógica que medeia a relação que as crianças estabelecem com o saber prima primeiramente pelo diálogo entre as crianças e o professor, bem como entre as crianças do grupo. E isso não pressupõe materiais didáticos de alto custo nem infra-estrutura sofisticada, pressupõe que o professor conheça o assunto a ser trabalho a ponto de preparar atividades, e não tarefas, que possibilitem maior e melhor relação das crianças com o saber apresentado pelo professor.

A educação é um direito que todas as pessoas, no caso todas as crianças, têm direito. Nesse sentido, o objetivo que deve permear a prática docente é fazer com que todas as crianças aprendam, é fazer com que todas as crianças sejam capazes de estabelecer uma relação com o saber, através de atividades intelectuais satisfatórias com o que é proposto pelo professor.

Certamente essa discussão deve ser aprofundada para que o problema que assola a educação brasileira diariamente seja investigado e discutido. Dessa forma, é necessário que outros trabalhos sejam realizados com o objetivo de enriquecer esse debate.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANGELUCCI, Carla Biancha (et alii). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

AVANZINI, Guy. **O Insucesso escolar**. Lisboa: Ed. Pórtico, s.d.

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

BECKER, Fernando; FRANCO, Rogério (Orgs.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BECKER, Fernando. **A Origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENSCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, Alex (et al.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do conhecimento. São Paulo: Centauro, 2003.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. 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.

\_\_\_\_\_. A Escola e o saber. Entrevista concedida a Pricilla Ramalho. Centro de Educação Mário Covas. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006)>. Acesso em: 20 out. 2006.

CARREHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a Educação. 5. ed. Petrópolis, 1990.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. 5. ed. são Paulo: Cortez, 2000.

COLL, César; EDWARDS, Derek (Orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula:** aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem:** fundamentos. Portugal: Porto Editora, 1999.

DOCKELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldade de aprendizagem:** uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERNÁNDES, Alicia. **Os Idiomas do aprendente:** análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 17. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: [www.scielo.br/#back1](http://www.scielo.br/#back1)> Acesso em: 20 fev. 2007.

GARCÍA, Jesus Nicaso. **Manual de dificuldade de aprendizagem:** linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCÍA, Rolando. **O Conhecimento em construção:** das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GROSSI, Esther Pillar (org.). **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

JOHNSON, Doris J.; MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

KELLER, Fred Simmons. **Aprendizagem:** teoria do reforço. São Paulo: E.P.U. 2005.

KOSTIUK G. S. alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alex (et al.). **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do conhecimento. São Paulo: Centauro, 2003.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (et. al.). **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

LOMÔNACO, Beatriz Penteado. **Aprender: verbo transitivo:** a parceria professor-aluno na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O Conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Pesquisa em Educação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. O Cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.



OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio (et alii). **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

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

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 17. ed. José Olympio Editora: 2005a.

PIAGET, Jean. **A Representação do mundo na criança**. 17. ed. Aparecida, SP: Idéias e Letras: 2005b

POSTIC Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Maria M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

SISTO, Fermino Fernandes. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: \_\_\_\_\_; DOBRÁNSZKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (orgs.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura matemática da aprendizagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bistamante. **A Criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Crianças rotuladas**: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia A. Rego. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

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

UNESCO; MEC/INEP. **Repensando a escola** : um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.ghvg

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alex (et al.). **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do conhecimento. São Paulo: Centauro, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006.

## **ANEXOS**

**ANEXO I****Quadro 1 - Número de alunos por escolas no município de São Luís de Montes Belos**

Escolas	Número de alunos
Escola Municipal IV de Outubro	531
Escola Municipal Joana Sebastiana dos Santos	269
Educandário Municipal Cristo Redentor	189
Escola Municipal São Vicente	255
Escola Municipal Alfredo Nasser	47
Escola Municipal Cristiano Carlos Friaça	259
Escola Municipal de Silvolândia	73
Escola Municipal Dom Pedro II	258
Escola Municipal Francisco Antônio dos Santos	292
Escola Municipal de Rosalândia	57
<b>TOTAL</b>	<b>2230</b>

**ANEXO II****Quadro 2 – Número de alunos diagnosticados com Dificuldades de Aprendizagem**

Turma	Nº de alunos	Turno	Nº de alunos com DA	Porcentagem do nº de alunos por sala
Alfabetização	28	Vespertino	6	21%
2ª série	25	Matutino	5	20%
4º Ano	36	Matutino	5	14%
2º e 3º Anos	20	Vespertino	4	20%
1º Ano	29	Vespertino	1	3,4%
3º Ano	29	Matutino	6	20,6%
3º Ano	25	Matutino	6	24%
4º Ano	31	Matutino	6	19,3%
2º Ano	30	Matutino	4	13,3%
5º Ano	35	Matutino	5	14,2%
3º Ano	34	Matutino	6	17,6%
3º Ano	28	Vespertino	2	7,1%
4º e 5º Anos	21	Vespertino	2	9,5%
Pré-escola e 1º Ano	16	Vespertino	7	43,7%
<b>MÉDIA</b>				<b>18%</b>

**ANEXO III**  
**Quadro 3 – Síntese dos dados coletados**

<b>Dificuldades de Aprendizagem</b>	<b>Ano (série) de ocorrência</b>	<b>O que é feito para resolver o problema</b>	<b>Quem trabalha para resolver a DA</b>	<b>Qual concepção de DA</b>
Leitura e escrita	1º	Trabalho de <b>reforço</b> com sílabas simples, com ilustração. Massinha (coordenação motora). Cobrir pontinhos	O professor realiza as atividades. Acompanhamento da coordenação e psicóloga do município	Falta de amadurecimento para a alfabetização
Leitura e escrita	4º e 5º anos	<i>Atividade diferenciada</i> (mas no final não vê resultado) Aula de <b>reforço</b> pela manhã.	Professor orientado pela coordenação e psicóloga do município	Falta de acompanhamento por parte dos pais Algum problema psicológico da cça
	3º ano	Conversa com os pais. Exercícios de <b>reforço</b>	Professora e acompanhamento por parte da direção e coordenação	O aluno não consegue acompanhar a turma - ritmo
Linguagem	3º ano	<i>Atendimento individual</i> Procura linguagem de acordo com o vocabulário dos alunos. Segundo esse prof., a linguagem é mais importante que a metodologia	Reforço pela coordenadora Acompanhamento com psicóloga	O aluno não consegue acompanhar a turma Algum problema psicológico da cça
	5º ano	<i>Atendimento individual</i> dentro da sala de aula. Pede ajuda para família	Reforço com a coordenadora Atendimento individualizado com psicóloga	O aluno não consegue acompanhar a turma Algum problema psicológico da cça
Leitura e matemática	2º Ano	<i>Atividade diversificada e específica</i> para as cças com DA Para matemática: muito material concreto	Reforço com a coordenação Acompanhamento com psicóloga Auxílio dos pais	O aluno não consegue acompanhar a turma Algum problema psicológico da cça
	4º ano	Tarefas realizadas sob pressão.	Reforço e psicóloga	A indisciplina prejudica a aprendizagem Algum problema psicológico da cça

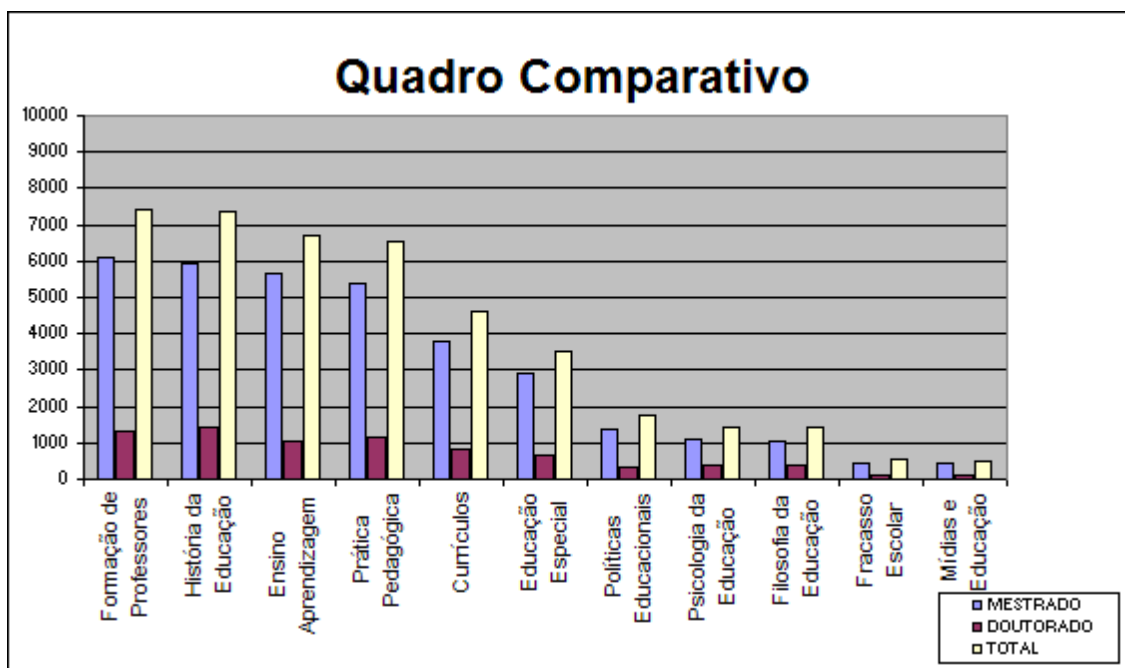
Leitura	3º ano	<i>Trabalha mais individualmente</i> , cobra leitura dos que estão com DA Chega mais perto desses alunos	Reforço individual pela professora e coordenadora	O aluno não consegue acompanhar a turma
		Conversa com a família e com o aluno. <b>Reforço</b> durante o recreio e no decorrer da aula	Somente a profa. Não acredita no reforço realizado por outra pessoa	O aluno não consegue acompanhar a turma
	1º ano	<i>Ajuda individualizada</i> Pede apoio da família	Aula de reforço pela coordenação individualmente e de acordo com as DAs de cada cça	O aluno não consegue acompanhar a turma
Leitura e escrita	2º e 3º anos	<b>Reforço</b> de leitura e escrita de texto Resolução de problemas de matemática	Projeto Cantinho da Leitura (todos os dias trabalha leitura e escrita)	O aluno não consegue acompanhar a turma
Leitura e escrita	4º ano	Leva o problema para a coordenação <i>Trabalha individualmente</i> Atividades diferenciadas Diariamente, trabalho paralelo de <b>reforço</b>		O aluno não consegue acompanhar a turma
Leitura e matemática	3º ano	Na matemática, trabalha com o concreto <b>Reforço</b> com português através de leitura	Coordenação trabalha com reforço de leitura às terças	O aluno não consegue acompanhar a turma - ritmo
Leitura e escrita	Alfabetização	<b>Reforço</b> na leitura e escrita	Coordenação pedagógica Atendimento com psicóloga às cças, palestra com os pais	O aluno não consegue acompanhar a turma - ritmo Algum problema psicológico da cça

## ANEXO IV

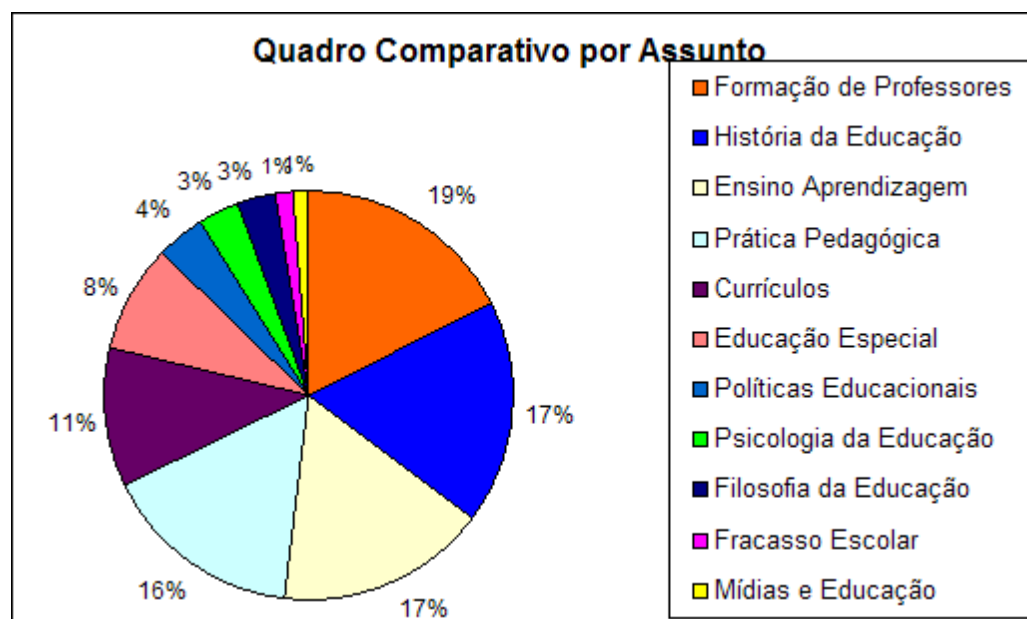
### QUADRO COMPARATIVO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 1996 A 2006

		MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
1	Formação de Professores	6088	1304	7392
2	História da Educação	5945	1425	7370
3	Ensino Aprendizagem	5654	1033	6687
4	Prática Pedagógica	5385	1146	6531
5	Currículos	3798	811	4609
6	Educação Especial	2885	642	3527
7	Políticas Educacionais	1396	347	1743
8	Psicologia da Educação	1088	364	1452
9	Filosofia da Educação	1053	391	1444
10	Fracasso Escolar	455	87	542
11	Mídias e Educação	416	87	503
TOTAL				27240

## ANEXO V



## ANEXO VI





## ANEXO VII

### ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS

#### UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Esta entrevista foi elaborada com o objetivo de obter informações a respeito da realidade da educação da primeira fase do Ensino Fundamental no Município de São Luís de Montes Belos, em relação ao trabalho dos professores com os estudantes com dificuldade de aprendizagem.

Para responder, marque com um x

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
2. Idade:  
( ) 20 – 24 ( ) 40 – 44  
( ) 25 – 29 ( ) 45 – 49  
( ) 30 – 34 ( ) 50 – 54  
( ) 35 – 39
3. Em que cidade/município você mora?
4. Em qual instituição você fez a graduação em Pedagogia? Fez ou está fazendo pós-graduação em educação?
5. Em qual período você fez a graduação?
6. Quais as disciplinas que você considera mais importantes em sua graduação?  
Caso não se lembre do nome, apenas mencione os assuntos tratados nessa disciplina.
7. Quais as disciplinas que você considera menos importantes em sua graduação?
8. Há quanto tempo é professor(a)?  
( ) menos de um ano  
( ) mais de 5 anos  
( ) mais de 10 anos  
( ) mais de 15 anos  
( ) mais de 20 anos  
( ) mais de 25 anos  
( ) mais de 30 anos
9. Aproximadamente, quantas horas você se dedica à sala de aula diariamente?  
( ) quatro horas ( ) seis horas ( ) oito horas ( ) dez horas ou mais
10. quantas horas você dedica à sua atuação profissional fora da sala de aula diariamente ou semanalmente?  
( ) duas horas ( ) semanalmente ( ) diariamente  
( ) quatro horas ( ) semanalmente ( ) diariamente  
( ) oito horas ( ) semanalmente ( ) diariamente  
( ) dez horas ou mais ( ) semanalmente ( ) diariamente

11. Você é concursado(a)?
12. Quantos alunos você considera que estejam com dificuldade de aprendizagem em sua sala de aula?
13. O que você faz quando identifica alguma criança com dificuldade de aprendizagem?
14. Há um trabalho específico na escola para as crianças em situação de dificuldade de aprendizagem? Qual?
15. Com qual(ais) turma(s) você trabalha?

Matutino

Vespertino

Noturno

Turma: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

16. Escola: \_\_\_\_\_

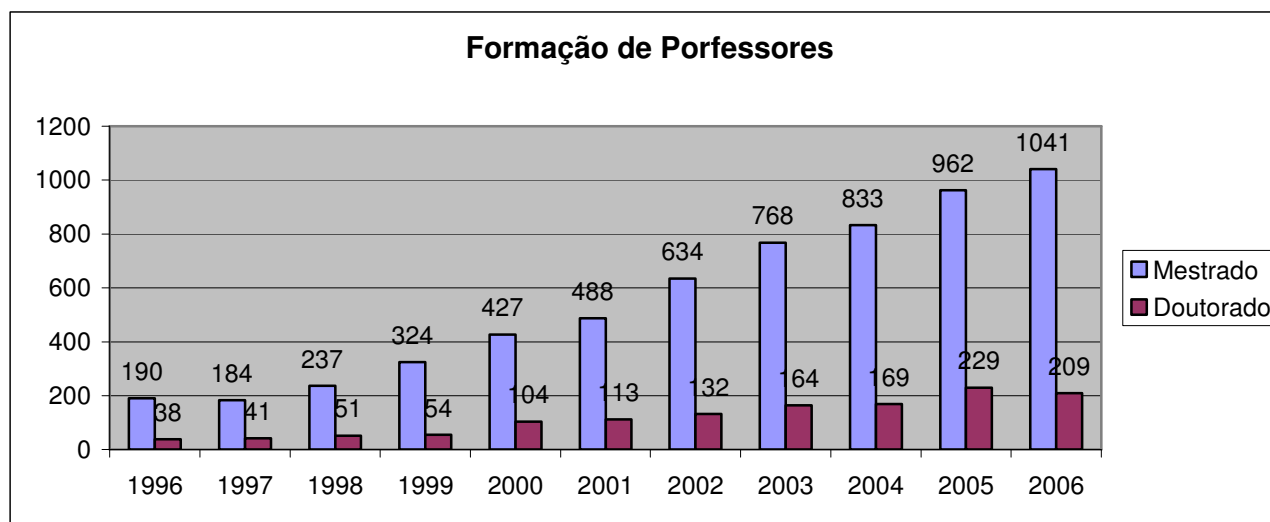
## ANEXO VIII

### Quantidade de pesquisas realizadas no período de 1996 a 2006 sobre os assuntos considerados neste trabalho

Pesquisa sobre Formação de Professores

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	190	184	237	324	427	488	634	768	833	962	1041	6088
Doutorado	38	41	51	54	104	113	132	164	169	229	209	1304

7392

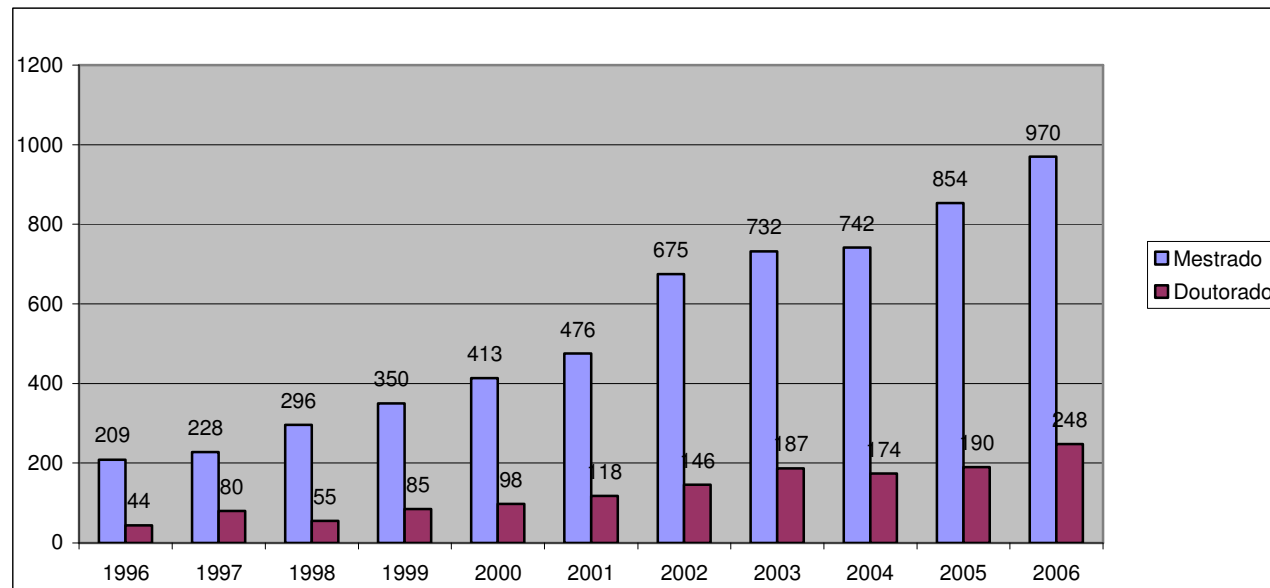


## Pesquisa sobre História da Educação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	209	228	296	350	413	476	675	732	742	854	970	5945
Doutorado	44	80	55	85	98	118	146	187	174	190	248	1425

Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

7370

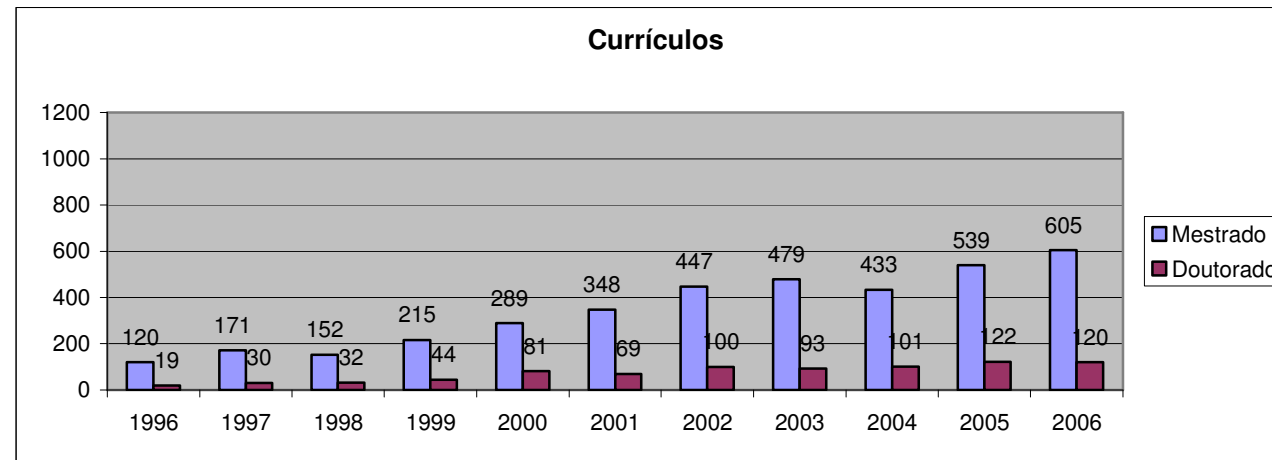


## Pesquisa sobre Currículos

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	120	171	152	215	289	348	447	479	433	539	605	3798
Doutorado	19	30	32	44	81	69	100	93	101	122	120	811

Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

4609

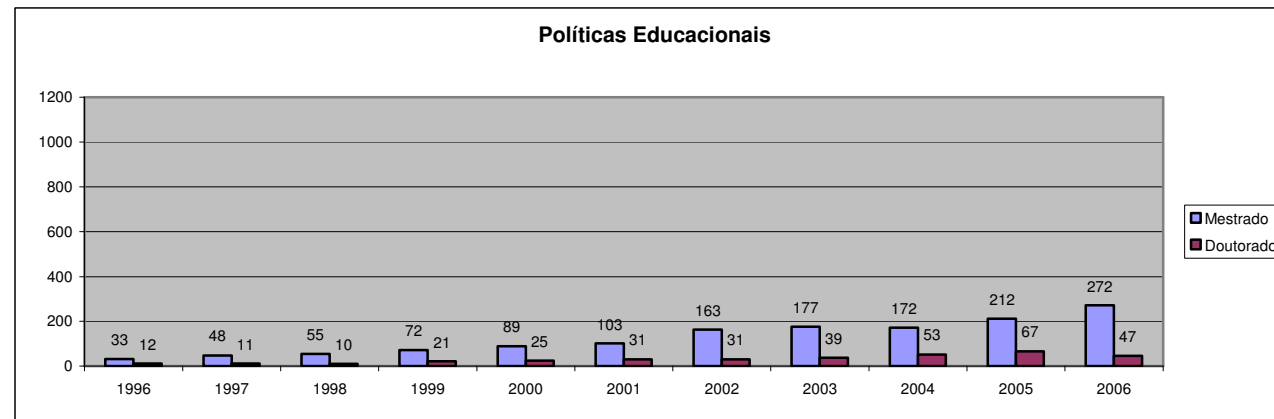


## Pesquisa sobre Políticas Educacionais

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	33	48	55	72	89	103	163	177	172	212	272	1396
Doutorado	12	11	10	21	25	31	31	39	53	67	47	347

Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

1743

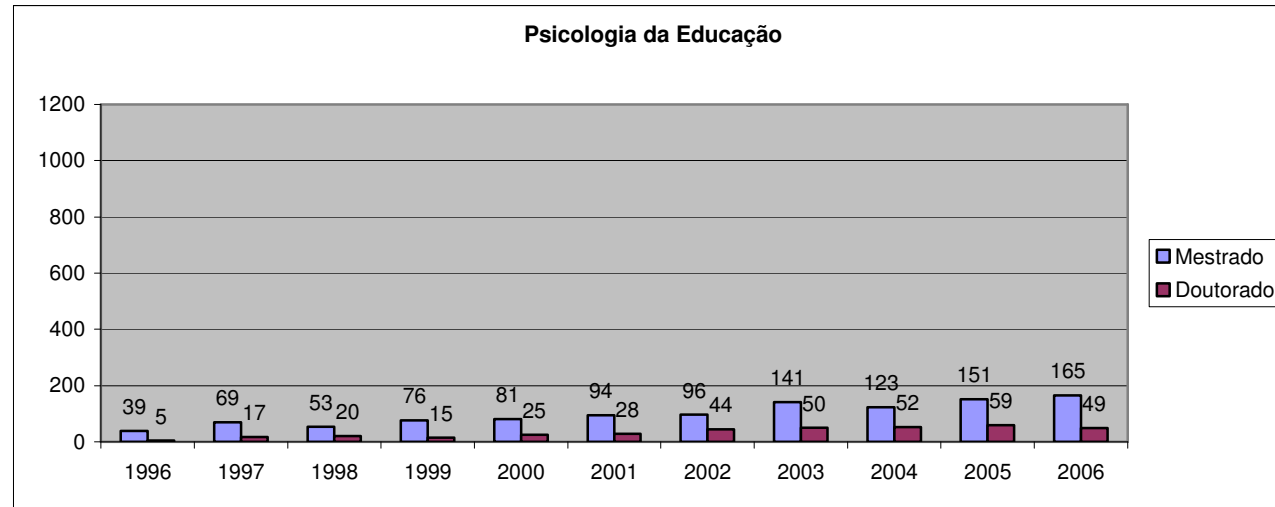


Psiquisa sobre Psicologia da Educação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	39	69	53	76	81	94	96	141	123	151	165	1088
Doutorado	5	17	20	15	25	28	44	50	52	59	49	364

Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

1452

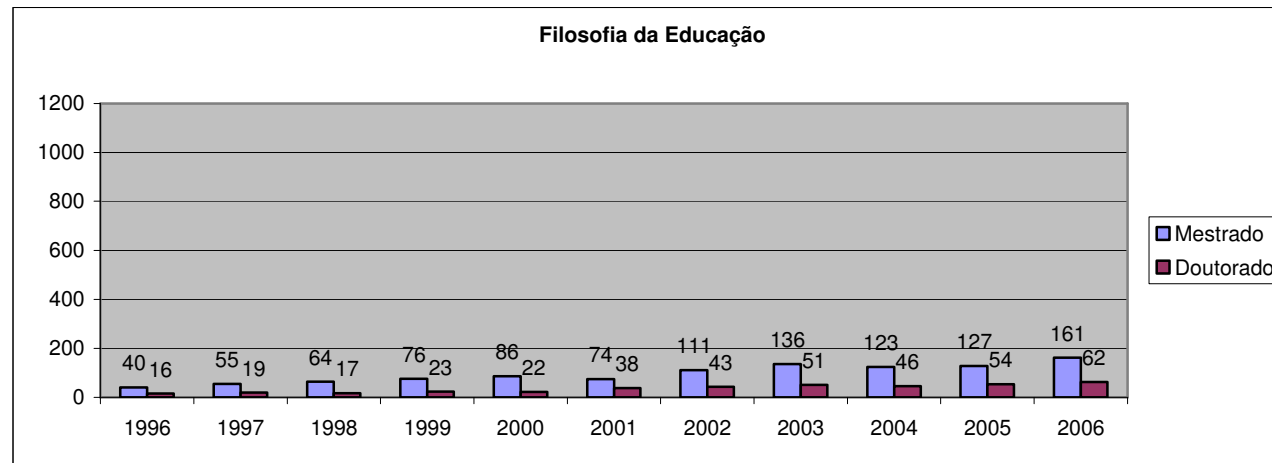


## Pesquisa sobre Filosofia da Educação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	40	55	64	76	86	74	111	136	123	127	161	1053
Doutorado	16	19	17	23	22	38	43	51	46	54	62	391

Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

1444



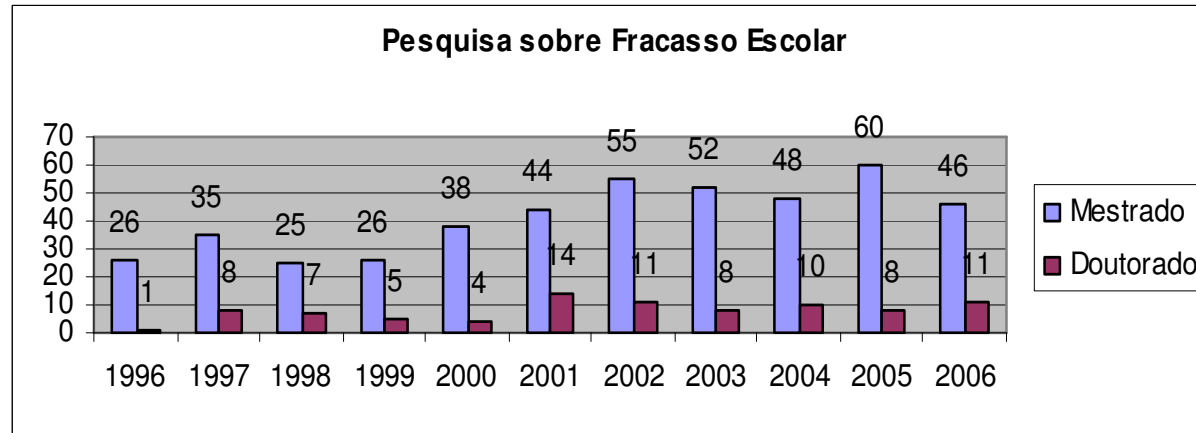
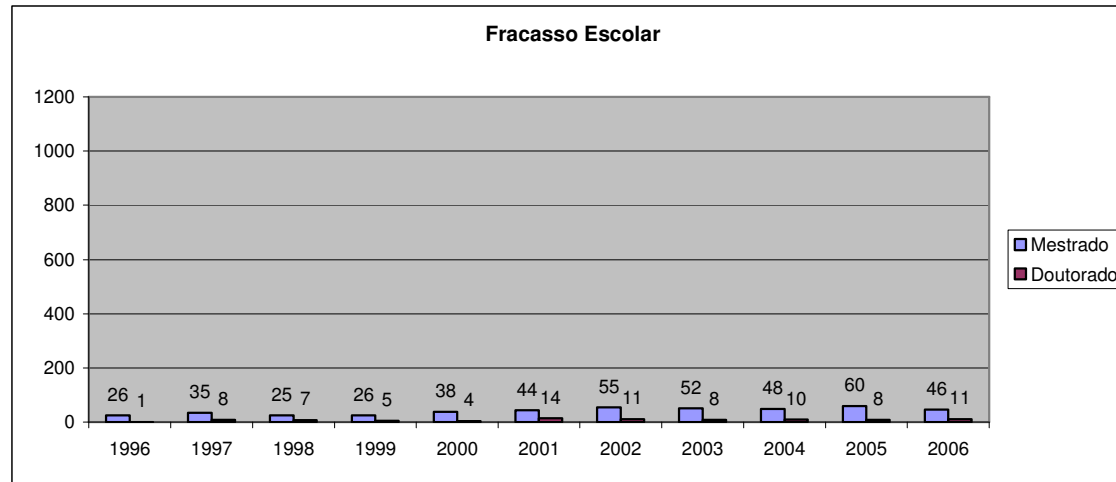


Pesquisa sobre o Fracasso Escolar – 1996 a 2006

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	26	35	25	26	38	44	55	52	48	60	46	455
Doutorado	1	8	7	5	4	14	11	8	10	8	11	87

Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

542



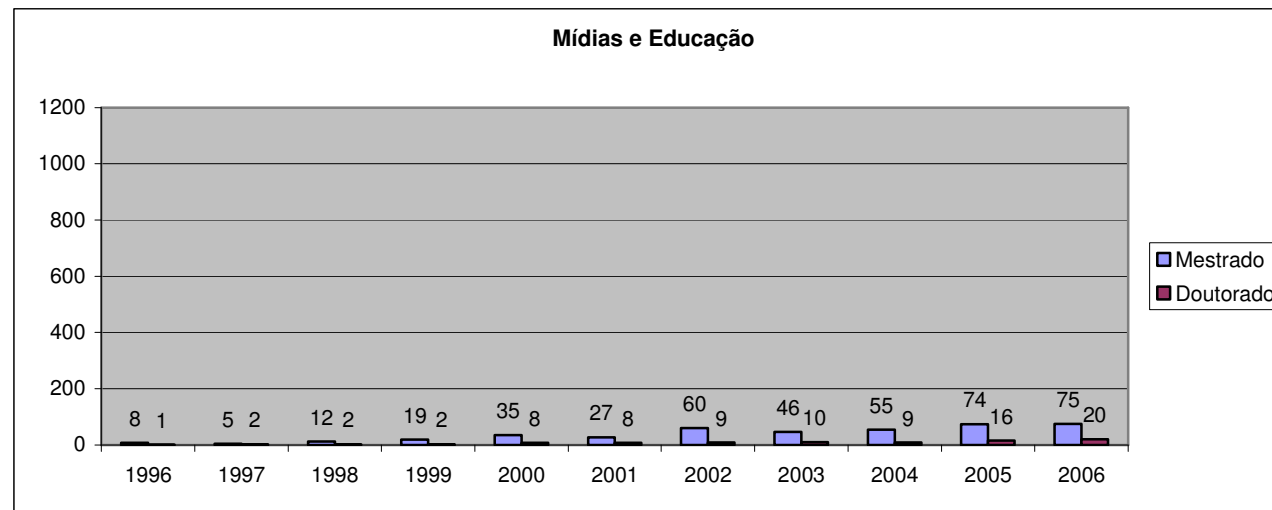
Foi utilizada uma escala menor para que seja possível visualizar melhor as colunas que indicam o volume de trabalho realizado sobre fracasso escolar.

## Pesquisa sobre Mídia e Educação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Mestrado	8	5	12	19	35	27	60	46	55	74	75	416
Doutorado	1	2	2	2	8	8	9	10	9	16	20	87

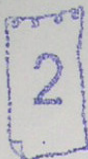
Fonte de dados: Banco de Teses da Capes

503




**ANEXO IX - TAREFA DE INGLÊS**

**Days of the week** *dias da semana*



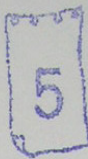
2

Domingo



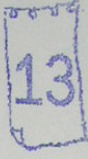
31

Quinta-feira



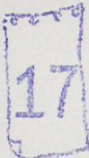
5

Terça-feira



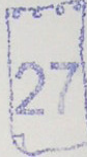
13

Sábado




17

Sexta-feira



27













Quarta-feira



8

Segunda-feira

**Months of the year** *Meses do ano*


<p>Janeiro</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Fevereiro</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Março</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Abril</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>
<p>Maio</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Junho</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Julho</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Agosto</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>
<p>Setembro</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Outubro</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Novembro</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	<p>Dezembro</p>  <div style="border: 1px dashed black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>

... Natal!



**ANEXO X - TAREFA DE PRODUÇÃO DE  
TEXTO**

CINDERELA



A decorative worksheet for a text production task. At the top, the word "CINDERELA" is written in a stylized, outlined font. Below the title is a large rectangular illustration of Cinderella in a carriage, pulled by two horses. The carriage is ornate with a canopy, and Cinderella is seated inside, wearing a long, flowing dress. The horses are depicted in profile, facing left. The entire illustration is rendered in a light, dotted or stippled style. Below the illustration is a large section of the page with horizontal lines for writing. The page is framed by a decorative border of small, repeating floral or heart-shaped motifs.