



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

JÚLIO CESAR DA SILVA

A INVENÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM PELA ESCOLA

GOIÂNIA
2017

JÚLIO CESAR DA SILVA

A INVENÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM PELA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Elianda Figueiredo Arantes
Tiballi

GOIÂNIA
2017.

S586

Silva, Julio Cesar da

A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola[
manuscrito]/ Julio Cesar da Silva.-- 2017.

139 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências F. 82-87

1. Aprendizagem lenta. 2. Fracasso escolar. 3. Distúrbios
da aprendizagem. I.Tibali, Elianda F. Arantes. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 376-056.36(043)

A INVENÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM PELA ESCOLA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 11 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás



Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria / UFG

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves / UFG (Suplente)

*A Maycon T. Costa,
Que muito me ensinou sobre um outro tipo de dificuldade...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e bênçãos concedidas diariamente.

À minha família, pelo amor incondicional, zelo, paciência e apoio. Aos meus pais, Jurandir e Sueli, pelo acompanhamento e estímulo e à minha irmã, Juliana por sofrer junto comigo e pela ajuda constante na produção deste trabalho, sem os quais, nada disso seria possível.

À professora Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, não apenas pela orientação, rigor acadêmico e exemplo profissional, mas também pela amizade, compreensão e por acreditar no meu potencial, mesmo quando nem mesmo eu acreditava.

À banca examinadora de qualificação, composta pelas professoras Dra. Lila Maria Spadoni Lemes e Prof. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, por aceitarem esse desafio e pelas observações e contribuições.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Goiás, pela mediação dos conhecimentos, pela receptividade e principalmente pelo incentivo. Em especial aos professores Dr. José Carlos Libâneo, Dr. Romilson Martins Siqueira e Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, divisores de água em minha trajetória acadêmica.

Aos colegas de turma, por dividirem comigo os momentos de angústia e de aprendizado. Especialmente a Gisele, Graça, Marco, Fabrício, Luana e Juvenilton, por tornarem a jornada mais prazerosa.

À prefeitura municipal de Goianira, nas pessoas do ex-prefeito Randel Miller de Assis Santos e do atual prefeito Carlos Alberto de Andrade Oliveira e, ainda, ao ex-secretário de educação, Prof. Agnaldo Augusto e a atual secretária Prof. Eliete Gonçalves da Silva Lopes, pela concessão da licença para aprimoramento profissional, essencial para a produção deste trabalho.

Às escolas e todos os professores e crianças envolvidas nesta pesquisa, pelo auxílio, paciência e abertura, sem os quais este trabalho não se concluiria.

A todos meus amigos, especialmente Agnaldo, Rita, Saulo, Cícero, Márcia, Cláudia, Carmem, Jaqueline, Juliete, por compreenderem minha ausência, pelo incentivo e força nos momentos de fraqueza.

À Pabliny e Thaynara, amigas-irmãs e companheiras, pela ajuda, paciência e por abrirem as portas de sua casa e vida para que pudéssemos compartilhar todos os momentos vividos, sobretudo nesses anos de pesquisa.

A Maycon T. Costa, por todos os momentos conturbados vividos e pela persistência em acreditar em mim, mas principalmente, por me lembrar quem sou e por me tornar uma pessoa melhor.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

SILVA, Júlio Cesar. **A INVENÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM PELA ESCOLA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, objetivou explicitar como se configura a dificuldade de aprendizagem de crianças em processos de escolarização. Essa investigação se estabeleceu a partir de questionamentos referentes ao sentido atribuído ao conceito de dificuldade de aprendizagem e do modo em que a escola concebe, lida e/ou encaminha crianças com dificuldades. Os aportes teóricos de Vygostky, em sua perspectiva histórico-cultural, sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, Bernard Charlot sobre a relação com o saber, Tiballi e Patto, sobre o fracasso escolar, dentre outros, constituíram a base de análise e fundamentação desse trabalho. Metodologicamente foi utilizada a pesquisa de campo em três escolas do município de Goianira-GO, sendo duas públicas e uma privada. Foram adotados procedimentos como entrevista, encaminhamentos, questionários e levantamento do tipo etnográfico das características das escolas. Utilizou-se também da avaliação pedagógica da aprendizagem e avaliação de conteúdos, com as crianças encaminhadas pelas escolas como detentoras de dificuldades de aprendizagem significativas, que impedem o acompanhamento dos conteúdos escolares. Por meio da pesquisa, da sistematização e análise dos dados obtidos, explicitamos a relação do professor e da criança com a dificuldade de aprendizagem. Os resultados obtidos indicaram que as crianças investigadas não possuem dificuldades que impedem o aprendizado, mas encontram-se estagnadas em determinados e diferentes momentos de aprendizagem que, desconsiderados pela escola no processo de ensino aprendizagem, acabam por permitir a manutenção de situações de fracasso escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

SILVA, Júlio Cesar. **THE INVENTION OF LEARNING DIFFICULTY BY SCHOOL.** Dissertation (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2017.

The present work, inscribed in the line of research Theories of Education and Pedagogical Processes, aimed to explain how the difficulty of learning of children in schooling processes is configured. This investigation was based on questions regarding the meaning attributed to the concept of learning difficulty and the way in which the school conceives, deals with and / or forwards children with difficulties. The theoretical contributions of Vygostky in his historical-cultural perspective on learning and learning difficulties, Bernard Charlot on the relationship with knowledge, Tiballi and Patto, on school failure, among others, formed the basis of analysis and foundation of this work . Methodologically, field research was used in three schools in the city of Goianira-GO, two public and one private. Procedures such as interviews, referrals, questionnaires and the ethnographic type survey of school characteristics were adopted. The pedagogical evaluation of learning and content evaluation was also used, with the children referred by the schools as having significant learning difficulties, which prevent the monitoring of school contents. Through the research, systematization and analysis of the data obtained, we explained the relation between the teacher and the child with the difficulty of learning. The results indicated that the children investigated do not have difficulties that impede learning, but are stagnated in certain and different moments of learning that, disregarded by the school in the process of teaching learning, end up allowing the maintenance of situations of school failure.

Keywords: Learning. Learning Difficulty. School Failure.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de crianças indicadas e avaliadas por instrumento da pesquisa	56
Tabela 2 –	Motivos apresentados pelos professores, para encaminhamento das crianças para Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem	57
Tabela 3 –	Quantidade de alunos com histórico de reprovação, evadidos ou transferidos, por turma avaliada	59
Tabela 4 –	Entrevista com alunos da E.P	64
Tabela 5 –	Entrevista com alunos da E.M.A.....	65
Tabela 6 –	Entrevista com alunos da E.M.B	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO I - APRENDIZAGEM, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR	22
1.1. Aprendizagem e desenvolvimento humano.....	22
1.2. Aprendizagem e dificuldade de aprendizagem.....	27
1.3. Aprendizagem e fracasso escolar	33
2. CAPÍTULO II – DIAGNOSTICANDO A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	42
2.1. Percurso metodológico	42
2.2. As escolas	47
2.2.1. A escola E.M.A.	47
2.2.2. A escola E.M.B.....	48
2.2.3. A escola E.P.....	50
2.3. O P.P.P. e a organização do trabalho pedagógico das/nas Escolas	51
2.4. Os Sujeitos da Pesquisa	55
2.4.1. Os professores e Coordenadores.....	55
2.4.2. As crianças.....	55
2.5. A relação do professor com a dificuldade de aprendizagem da criança.....	57
2.6. A relação da criança com a sua dificuldade de aprendizagem	62
2.7. A Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem.....	70
3. CAPÍTULO III – A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DESVELADA	73
3.1. Das avaliações diagnósticas e seus resultados.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	88

INTRODUÇÃO

A temática desta dissertação, com foco na dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização nas series iniciais do ensino fundamental, emergiu de questionamentos oriundos da formação acadêmica de graduação, bem como e, ao mesmo tempo em que se ampliaram, com a prática didática e pedagógica do pesquisador ao longo dos anos. Estes questionamentos tornaram possível a nossa entrada no programa de pós-graduação stricto sensu que, com o aprofundamento de estudos teóricos proporcionados pelas disciplinas e pelas sugestões da orientadora desta dissertação, nos levaram à percepção de equívocos e contradições nas concepções e no trato com a dificuldade de aprendizagem em sala de aula.

Falar de crianças em processo de escolarização, demanda primeiramente uma compreensão sistemática dos conceitos de criança e infância e, nesse sentido, tratar da história da criança e da infância possibilita a compreensão de como se operou o processo de constituição dessas, uma vez que, de acordo com Siqueira (2011), as concepções de criança e infância são interdependentes, pois estas são determinações e construções históricas e culturais. Além disso, a constituição e o desenvolvimento humano ocorrem por meio das relações sociais porque, ao integrar uma sociedade, é com ela e a partir dela que cada ser humano, entre outras coisas, desenvolve-se e passa a criar e a decidir aquilo que diz respeito a ele e a toda a sociedade.

Na dificuldade de se alcançar uma concepção complexa de criança, por exemplo, muitas das produções, inclusive algumas científicas, passam a defini-la como um determinado período de tempo do ciclo vital de cada ser humano, restringindo-se, assim, à sua natureza biológica. Dessa maneira, desprezam-se os aspectos históricos e culturais.

Em campos diversos, como o da legislação, essa noção estritamente biológica é incorporada. A Constituição Federal, por exemplo, presume criança à fase anterior à adolescência, sem determinar exatamente com que idade se inicia e se encerra. Porém, no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define-se criança como aquela que ainda não completou os 12 anos de idade.

Em vários escritos sobre a criança, a fim de ponderar os aspectos históricos e culturais, os autores limitam-se a entender criança como um ser de condição transitória e que contam com condições físico-emocionais que se aplicariam igualmente aos adultos. Daí ser recorrente encontrar a definição de criança como “agente social”, “sujeito de direito”, “ser em desenvolvimento” e outros termos semelhantes. Por isso a necessidade de entender criança a partir de condições inerentes a essa categoria, que não podem, portanto, se aplicar aos adultos.

Ressalta-se que, apesar de cada categoria apresentar suas condições inerentes, a categoria criança se relaciona com a categoria adulto. A própria condição de ser social da criança lhe inflige a dependência do adulto, razão pela qual sua relação com esse é vital e importante. É vital porque as condições de subsistência dependem do adulto como auxiliar nessa fase do desenvolvimento humano. É importante porque essa relação social é imperativa para o desenvolvimento, que se dá por meio da experiência social e de cada história particular.

Assim, alcançar uma concepção satisfatória de criança e infância demanda compreender o processo de institucionalização da infância que se operou a partir da modernidade.

Os conceitos de criança e infância são distintos, mas ambos são construídos no âmbito histórico, social e cultural, motivo pelo qual ocupam espaço significativo nas pesquisas científicas, principalmente no campo educacional. Entre outras coisas, grande parte dessas produções busca apreender as concepções tanto de criança quanto de infância, situadas em certa pluralidade política, econômica e cultural.

Acima de tudo, é importante considerar como criança e infância estão intimamente relacionadas. Siqueira esclarece que “[...] não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas” (SIQUEIRA, 2011, p. 23) O autor explicita ainda que, enquanto a criança aponta para o indivíduo, a infância aponta para o tempo de constituição e construção da própria história pelo indivíduo.

Porém, embora a criança seja normalmente compreendida sob a perspectiva meramente biológica, como um período da história individual de cada ser humano (que iria do nascimento a aproximadamente 10 ou 12 anos), no que diz respeito ao aspecto social a criança corresponde sobretudo a um tipo de indivíduo produzido pela cultura na qual está inserido.

Como destacam Sarmiento e Pinto (1997), crianças existem desde o início da humanidade, porém, a infância é uma construção social que surgiu entre os séculos XVII e XVIII, o que a torna uma categoria histórica.

Além disso, a infância levou à construção de diversas representações sociais e, ao mesmo tempo, tornou-se alvo de dispositivos de socialização e de controle, elaborados especificamente para ela. Para Rocha “falar em socialização para uma categoria social apreendida fundamentalmente a partir de um atributo de incapacidade é falar necessariamente em controle social. Este conteúdo de controle se acentua no trato com a infância pauperizada” (ROCHA, 2003, p. 81). Nesses termos, pode-se entender que infância é condição intrínseca de

toda criança. Essa é a razão pela qual a categoria infância está intimamente relacionada à categoria criança.

Ariès (1981) destaca que, embora a criança estivesse presente desde o início da história da humanidade, a infância esteve ausente até o século XVI. Segundo o autor, em virtude de a sociedade ignorar as particularidades das crianças, considerava-as como adultos em miniatura. Até então, assim que as crianças alcançavam relativa autonomia em relação à mãe ou à ama, os adultos as inseriam nas atividades domésticas ou em outros ofícios, a fim de que elas aprendessem a cumprir os afazeres próprios dos adultos e alcançassem a responsabilidade destes.

Essa concepção permeava, portanto, todas as práticas das crianças, o que desencadeava um comportamento próximo ao dos adultos. As vestimentas dos pequenos, por exemplo, eram similares às dos adultos, o que lhes limitava tanto os movimentos quanto a expressão de liberdade própria das crianças. Assim, mesmo quando desocupadas, era improvável às crianças a prática de atividades lúdicas, como as de correr, pular e subir em árvores.

Outro aspecto que acentuava esse tratamento hostil eram as altas taxas de natalidade e de mortalidade das crianças. Devido a isso o apego dos adultos a estas era menor, uma vez que havia grande probabilidade de substituição “natural”, onde, ao passo que umas morreriam, outras nasceriam como que em substituição.

Com o surgimento da noção de infância na modernidade, as crianças deixaram de ser vistas como adultos. Uma vez reconhecidas as particularidades das crianças, criaram-se espaços e atividades próprios aos dois mundos – dos adultos e das crianças, o que garantiu a estas o reconhecimento como sujeitos sociais, com direito a estatuto próprio (ARIÈS, 1981; ANGELO, 2008).

Postman (2011) salienta que apenas nesse período começa a surgir, aos poucos, preocupações específicas com as crianças. Isso porque, segundo esse autor, até a Idade Média não se concebia, por exemplo, a noção de desenvolvimento infantil ou de que a escolarização pudesse também preparar para o mundo adulto. Por isso, até então não havia, por exemplo, produções literárias específicas para as crianças, ou mesmo produções científicas sobre elas.

O processo de reconhecimento social da infância ocorreu paulatinamente. No final do século XVIII houve mudança significativa nas vestimentas das crianças, pois com a mudança na concepção de que seriam adultos em miniatura as crianças passaram a usar trajes mais leves e folgados. Suas novas vestimentas lhes permitiam maior liberdade de movimentos e, conseqüentemente, a possibilidade de praticar atividades fundamentais ao seu

desenvolvimento e à construção do seu próprio mundo. Essa transformação, reconhecimento das particularidades das crianças, foi essencial para o reconhecimento social da infância.

Logo, assim como é importante considerar a construção histórica da infância, deve-se igualmente considerar as particularidades da criança como um sujeito histórico, situado no mundo social. Deve-se entender, portanto, a história da infância a partir da relação entre as crianças e a sociedade, a cultura, os adultos e até outras crianças.

Desse modo, o que forma a infância é a história vivenciada pela criança dentro da diversidade cultural da sociedade em que está inserida. Para Siqueira (2011), como as crianças vivenciam experiências distintas em qualquer sociedade, é até pertinente a designação de infâncias. Por isso a concepção de infância exige uma noção global e histórica, sem se restringir a aspectos isolados como a idade, a etapa psicológica ou o contexto social, por exemplo. Compreende-se, assim, que infância diz respeito ao modo de vida, bem como às maneiras de agir, de pensar e de criar as condições particulares de viver.

Como construção histórica, a infância depende das produções concretas da sociedade na qual se encontra, pois é onde se operam os mais diversos processos, como o da inclusão e da exclusão, por exemplo. Assim, em uma sociedade desigual as relações se tornam distintas, fortemente influenciadas pelos recursos materiais envolvidos.

Por isso, a infância reflete a forma como as sociedades têm se estruturado com vistas a atender seus projetos sociais. No entanto, não se limita a esse aspecto porque, embora proceda em parte da formação da sociedade, a infância carrega em si a sua particularidade e complexidade, bem como as necessidades biológicas, emocionais e psicológicas.

Sarmiento e Pinto (1997) chegam a reconhecer nas crianças seres que conduzem sua própria produção simbólica, uma vez que conferem significado às próprias ações. Isso as habilita a compor suas crenças e representações sociais a partir de seus próprios sistemas organizados, que correspondem às culturas infantis. Igualmente, Charlot (1979) considera a criança suficientemente capaz não apenas de interagir e dialogar com a sociedade, mas também de modificá-la.

Contudo, para Moreira, Perez e Leão (2013), só é possível alcançar a condição de um ser social efetivamente se a criança se apropriar da cultura, o que ocorre pela aprendizagem, mediada geralmente por um adulto. Para essas autoras, essa dependência diminui conforme a criança se apropria cada vez mais da cultura, contraindo novos conhecimentos, novas estruturas mentais e se desenvolvendo intelectualmente.

Nesse sentido, a concepção de criança(s) e infância(s), adotadas nesse trabalho, vão de encontro à definição elaborada por Siqueira (2012, p. 14):

A infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico histórico; e a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.

Realizadas essas constatações iniciais e definida a concepção de criança e infância adotadas neste trabalho, retomamos o nosso objeto de estudo, a dificuldade de aprendizagem, que tem sido historicamente alvo de inúmeras pesquisas acadêmicas nas diversas áreas do conhecimento. Entretanto, dada a persistência, amplitude temática e questionamentos suscitados, parece nos haver dimensões do problema que ainda carecem de explicações.

Tanto no discurso pedagógico de professores quanto na maioria das pesquisas acadêmicas o termo dificuldade de aprendizagem tem sido comumente associado a problemas de aprendizagem, deficiências e/ou ao fracasso escolar, sendo que ainda hoje, estes termos são muitas vezes tratados como sinônimos. Embora possuam estreita relação, é fundamental a distinção desses termos para que se possa compreender, atuar de modo significativo e alcançar resultados qualitativos. E nesse sentido, Tiballi nos chama a atenção:

[...] permanece como tendência a despreocupação dos pesquisadores com a explicitação conceitual do fracasso escolar enquanto tema de investigação. Reprovação, repetência, evasão, dificuldade de aprendizagem, insucesso escolar, problemas de aprendizagem são algumas das expressões mais utilizadas, quase sempre como sinônimos de fracasso escolar, desconsiderando-se as diferentes significações pedagógicas que cada um destes termos contém. (TIBALLI, 1998, p. 40).

Pareceu-nos importante a incursão nos estudos das pesquisas que tratam direta e indiretamente do fracasso escolar em busca dessa compreensão das significações dadas ao termo “dificuldade de aprendizagem” nesses trabalhos. Assim sendo, nos trabalhos de Patto (1999), Soares (2000), Tiballi (1998), Charlot (2000), e ainda nas pesquisas mais recentes, realizadas por Faria (2008), Carvalho (2014), dentre outros, encontramos importantes subsídios que nos auxiliam na compreensão da relação entre os conceitos de fracasso escolar e de dificuldade de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Tiballi (1998) apresenta a constituição sociológica do discurso acerca do fracasso escolar, demonstrando que historicamente inúmeras explicações e vertentes de análise da dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar foram formuladas. O percurso adotado no trabalho nos permite compreender a preocupação com o termo em trabalhos e documentos que remontam ao início do século passado, a trajetória e as mudanças nos olhares para o mesmo e, ainda hoje, a persistência de discursos

que, ancorados na sociologia, na psicologia, na medicina, etc., ora tendo como foco a criança, ora a escola e/ou a família, ainda não conseguiram encontrar soluções efetivas para o problema em questão.

Ao tratar dos equívocos realizados nas pesquisas sobre o fracasso escolar, Tiballi nos fornece importante consideração para tomada de partida e compreensão do nosso objeto de estudo:

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

Assim sendo, tomamos como objeto de estudo a dificuldade de aprendizagem, compreendida em seu nascedouro, a escola, por entender que, ainda que este trabalho sozinho, assim como inúmeros outros que foram e estão sendo construídos acerca da mesma temática, não darão conta de esgotar o objeto analisado, mas, com certeza, fornecerão dados importantes para a compreensão e mudanças qualitativas no processo de ensino aprendizagem que visem diminuir a incidência de casos de fracasso.

Para tanto, a dificuldade de aprendizagem não pode ser concebida senão por meio da compreensão do conceito de aprendizagem, uma vez que nosso objeto se apresenta como obstáculo ou como aquilo que impossibilita a aprendizagem e, neste caso, a aprendizagem no âmbito escolar, por possuir características específicas que lhe são próprias.

Diante das inúmeras compreensões e debates acerca da temática da dificuldade de aprendizagem e feitas as observações iniciais, podemos sintetizar o nosso problema de estudo da seguinte forma: Como a escola encaminha as crianças com dificuldade de aprendizagem? O termo encaminha é entendido aqui no sentido de proceder ou fazer, desde o diagnóstico aos procedimentos adotados diante das dificuldades e/ou soluções encontradas (ou não). Desta, desdobram-se outras questões: qual a relação do professor com a dificuldade de aprendizagem da criança? Qual a relação da criança com a sua dificuldade de aprendizagem? Como se configura a dificuldade de aprendizagem diagnosticada?

O referencial teórico tem como base principal a teoria histórico cultural de Vygotsky (2010; 2009; 2007; 1998; 1991) e ainda as reflexões e contribuições de, Charlot (2014; 2013; 2000; 1985; 1979), Tiballi (1998; 1988), dentre outros, que permitem

compreender a relação dialética existente entre as categorias de análise e de trabalho, enquanto categorias que se complementam e nos fornecem a base para compreensão de aspectos específicos da realidade social que, ao mesmo tempo em que são parte, não podem ser compreendidos de fora ou de forma isolada do todo, se constituindo reciprocamente.

Para responder a problemática da pesquisa, este trabalho tem como objetivo principal explicitar como se configura e como se encaminha a dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização. Para tanto, buscamos também, compreender a relação que os professores estabelecem com a dificuldade de aprendizagem da criança e a relação que a própria criança estabelece com a sua dificuldade de aprendizagem e, ainda, analisar e desvelar os processos envolvidos na relação da escola com as dificuldades de aprendizagem, tendo como premissa o fato de que a compreensão desta não poderia se dar de outra forma, senão, imersa nas conjecturas sociais historicamente construídas e que por hora estão postas.

Em relação às formas de organização da pesquisa que resultaram nesta dissertação, foram adotadas a revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica teve por base teses e dissertações que tratam diretamente do tema em questão e, também, os livros que tratam de forma direta e indireta do nosso objeto de estudo, bem como dos teóricos que fundamentam essa dissertação. A partir desse levantamento bibliográfico, tornaram-se visíveis as tendências teóricas utilizadas nestes estudos, que sanaram algumas questões iniciais, bem como, possibilitaram a delimitação de nossa problemática e escolha do referencial teórico que nos permitiram obter os resultados aqui apresentados.

A pesquisa de campo se deu no município de Goianira, região metropolitana de Goiânia, durante todo ano letivo de 2016, tendo sido escolhidas três unidades escolares, duas públicas e uma privada. A escolha das escolas públicas teve como parâmetro as notas obtidas pelas unidades no IDEB (2015), sendo escolhidas aquelas que possuíam o maior e o menor índice no ano em que realizamos a pesquisa. Já a escolha de apenas uma escola particular se justifica pelo fato de que o município possui apenas duas unidades privadas, que não possuem índice de referência e se localizam, ambas, na região central do município, não havendo diferenças significativas entre elas.

Dado o campo de pesquisa, optou-se por procedimentos metodológicos específicos com professores, coordenadores e alunos, com vistas a buscar respostas aos questionamentos que nos levaram à pesquisa. Para cada unidade escolar, foram escolhidas pelos coordenadores, dentre as turmas existentes na escola, uma turma de cada ano/série da primeira fase do Ensino Fundamental. Inicialmente os professores, juntamente com os

coordenadores procederam a indicação de alunos considerados com "dificuldades de aprendizagem" que, em seguida, passaram pela Avaliação Pedagógica do Aluno com Dificuldade de Aprendizagem (TIBALLI, 1988), composto por: entrevista; avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração; acuidade auditiva; acuidade visual; avaliação da oralidade, com objetivo de encontrar a existência de dificuldades significativas de impedimento da aprendizagem. Cada um dos alunos indicados passou ainda por uma Avaliação Diagnóstica das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, com os conteúdos próprios de cada ano/série, objetivando desvelar a dificuldade de aprendizagem. Por fim, foi ainda aplicado aos professores e coordenadores, um questionário, no fim do ano letivo, em que os professores relataram os procedimentos adotados ao longo do ano letivo diante das dificuldades de aprendizagem encontradas.

Os dados obtidos foram sistematizados de modo a possibilitar uma análise qualitativa. Para exposição estas análises, a composição da dissertação foi assim estruturada:

No capítulo I, apresentamos as categorias de análise que deram origem e fundamentação para a pesquisa: aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar.

No capítulo I, *Aprendizagem, Dificuldades de aprendizagem e de Fracasso Escolar*, buscamos auxílio nos trabalhos de Vygotsky, Charlot, Patto, Tiballi, dentre outros que trabalham direta e indiretamente com as temáticas relacionadas. A necessidade de definição destes conceitos se dá pela percepção do processo de construção do saber para além da polarização mecânica de ensinar e de aprender. A aprendizagem é vista como processo de formação humana mais completo e que, nesse caso, se manifesta numa idade escolar e no espaço escolar, gerando aí consequências que lhes são próprias.

Cabe também destacar que, falar sobre fracasso escolar é também falar de desigualdade social e das relações de poder que se encontram na relação indivíduo e sociedade e, nesse caso, como fruto da relação professor-aluno, uma vez que o fracasso se inicia na escola e se torna da escola, tornando-se um problema social.

Os estudos realizados nos permitem afirmar que dada a multiplicidade de sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e, neste, o expressivo número de alunos com dificuldade de aprendizagem, faz-se necessária a compreensão do sujeito como indivíduo, mas que só pode ser conhecido e compreendido enquanto social, construído socialmente, marcado pela desigualdade e, portanto, constituído em sua objetividade e subjetividade por meio de inúmeras e constantes mediações, realizadas historicamente. Nesse sentido, não seria

possível falar de uma causa do fracasso, pois existe um emaranhado de relações existentes que culminaram neste. A origem desse problema encontra-se no âmbito social.

Assim sendo, não podemos tratar o indivíduo e a sociedade de forma independente ou dicotomizada, ou seja, não podemos pensar a dificuldade de aprendizagem tratando da criança, do professor e da sociedade de forma separada. Faz-se necessário apreender os nexos aparentes e ocultos nessa relação.

Falamos, portanto, de todo um complexo, por estarmos lidando com indivíduos que não nasceram indivíduos, mas se tornaram aquilo que são por meio das relações sociais. Assim sendo, faz-se necessário a compreensão de que o professor, o aluno, a sociedade, não podem ser analisadas de forma isolada, como se um fossem resultado da soma das parcelas. E sim que cada um desses personagens é marcado historicamente por interesses e conflitos, foram e são constantemente constituídos dessas mediações.

No capítulo II, *Diagnosticando a dificuldade: A relação do professor e da criança com a dificuldade de aprendizagem*, como diz o próprio título, são apresentados, o percurso metodológico e os dados obtidos por meio dos procedimentos de pesquisa adotados, obtidos a partir da pesquisa de campo: o diagnóstico, o encaminhamento e as medidas tomadas pela escola uma vez instaurada a dificuldade de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, apresentamos dados específicos das escolas analisadas, com vistas a compreensão da relação estabelecida entre esta e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, bem como a relação das próprias crianças com as suas dificuldades. Ao final do capítulo apresentamos o diagnóstico das avaliações aplicadas, que nos possibilitam tecer importantes considerações acerca dessa relação.

No capítulo III, *A dificuldade desvelada*, são apresentados os resultados obtidos com a Avaliação Diagnóstica em sua relação com os demais procedimentos da pesquisa de campo e as categorias de análise. O percurso adotado nos permitiu concluir que as crianças rotuladas com dificuldade de aprendizagem, na verdade se encontram “estagnadas” em determinado nível de desenvolvimento e que as atividades didáticas que lhe são requeridas pela escola estão para além de sua zona de desenvolvimento proximal, impedindo o estabelecimento de uma relação que propicie a aprendizagem e o desenvolvimento desejado. A partir dessa verificação, uma vez que as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas nesta pesquisa não se encontram ligadas à disfunções ou deficiências, elas podem ser percebidas como geradas na/pela escola e, por só se tornarem visíveis nessa instituição, cabe à escola – por ser local ímpar de aprendizagem e desenvolvimento – criar condições favoráveis para o cumprimento de seu papel social. Compreende-se ainda que é a partir dessa relação professor-

aluno-dificuldade, nesse espaço micro e individual, que o problema emerge, se agrava, nos levando aos altos índices ainda hoje, de evasão e reprovação, deixando de ser problema individual e tornando-se problema social: o fracasso escolar.

Nesse sentido, cabe-nos ainda a ressalva quanto ao título do nosso trabalho. O termo “invenção” é aqui compreendido e utilizado, não de forma a querer negar a existência de dificuldades de aprendizagem, mas sim da forma como ela tem sido vista e tratada na e pela escola. Mediante a ausência de uma orientação pedagógica capaz de suprir as necessidades acadêmicas do processos de aprendizagem escolar da criança, inventa-se a dificuldade de aprendizagem, não mais vista como etapa normal e parte do processo de ensino-aprendizagem, mas como problema a ser medicalizado, como forma de justificar e isentar os agentes e instituições responsáveis pela realização da escola pública e transferir toda a responsabilidade para fatores extra escolares e, em especial, para o próprio aluno.

1. CAPÍTULO I - APRENDIZAGEM, DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR

1.1. Aprendizagem e desenvolvimento humano

Em sua obra “Constituição histórica da educação no Brasil”, Gonçalves (2011) remonta o ensino dual ao Brasil colônia. A autora mostra que, com a exploração de Portugal e a resistência dos nativos, inicialmente o ensino rudimentar se destinou às crianças indígenas, visando em parte à dominação dos nativos pela imposição dos costumes portugueses. Posteriormente, a fim de atender também à elite colonial, houve a implantação de escolas com ensino específico a esta classe. Dessa forma, uma era a educação das crianças nativas e outra era a educação destinada às crianças das elites. Já aí estava configurado o ensino dual no país.

Conforme Gonçalves (2011), quando foram expulsos do Brasil no ano de 1751, a pretexto do ideal de uma educação laica, os jesuítas atendiam quase que exclusivamente às crianças brancas de famílias com as melhores condições sociais. Mesmo após um século e meio da expulsão dos jesuítas, a educação continuou quase que restrita a um grupo social privilegiado. Esse contexto educacional onde as camadas populares estavam completamente desassistidas só começou a mudar a partir da década de 1930, quando se começaram a tomar ações e políticas com vistas às novas necessidades: do mercado, a demandar desenvolvimento; e da sociedade civil, a reivindicar direitos.

Elementos como evasão, reprovação e falta de aprendizagem, tão característicos na educação brasileira, indicam que a ampliação do acesso à educação básica não é medida suficiente. Concomitante com a ampliação do acesso à educação básica é urgente a necessidade de se pensar uma prática pedagógica que busque proporcionar a igualdade de aprendizagem.

A orientação política se faz igualmente pertinente quando se considera o contexto neoliberal que impera na sociedade, pois a lógica do neoliberalismo, ao atribuir o fracasso às próprias escolhas do indivíduo, silencia também fatores como os sociais, culturais e até biológicos (BIANCHETTI, 2001).

A esse respeito, Duarte (2011) explicita que políticas que se guiam por essa lógica promovem a desigualdade e contribuem para as formas de alienação hoje operantes. Por isso, o autor destaca a importância de uma pedagogia crítica e historicizadora, que forneça um referencial para que os educadores possam combater essas formas de alienação.

Fundamentando-se na dialética materialista histórica, Vygotsky¹ formulou a teoria histórico-cultural (ou sócio histórica), que viria a ser desenvolvida posteriormente por seus discípulos Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1977). Rego (2014) apresenta que teoria histórico-cultural foi criada com o objetivo inicial de atender a três questões: a) compreensão como os seres humanos se relacionam com seu ambiente físico e social; b) identificar as formas de atividade que levaram o trabalho a se tornar o meio essencial pelo qual o homem se relaciona com a natureza, e examinar suas implicações psicológicas; c) analisar o caráter das relações entre o emprego de determinados instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Rego (2014) lembra que, sob a influência de Vygotsky, a escola de psicologia soviética se desenvolveu sob a premissa de que se deve estudar o ser humano dentro de suas condições objetivas de produção. Nesse caso, não se poderiam ignorar os fatores históricos e socioculturais do meio em que vive. De acordo com Rego (2014, p. 22-23):

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, como os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa.

Vygotsky (1991; 2009) destaca que a percepção do mundo ocorre por meio dos olhos, mas também pela linguagem. Assim, o imediatismo contido na percepção natural pode ser internalizado por um complexo processo de mediação, onde a linguagem se torna elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Nessa etapa do processo, os mecanismos intelectuais concernentes à linguagem desempenham não mais a função de nomear objetos, por exemplo, mas a função de sintetizar, fundamental para se alcançar formas mais elaboradas de percepção cognitiva. Vygotsky (1991; 2009) concluiu, assim, que essas funções pertencem a níveis distintos e que, portanto, existem as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As elementares dizem respeito aos reflexos naturais, também identificados em crianças recém-nascidas e em animais. Porém, o autor identifica que as funções psicológicas superiores são construções próprias do ser humano já em suas primeiras etapas de desenvolvimento.

¹ Vygotsky foi um dos mais renomados estudiosos da educação. Apesar de uma vida relativamente curta (1896-1934), o percurso acadêmico desse pesquisador foi acentuadamente interdisciplinar e produtivo. Destacaram-se a capacidade de estudo e seu rigor nas pesquisas. Foi dessa maneira que o autor russo se notabilizou ainda jovem e se tornou o fundador da escola soviética da psicologia histórico-cultural (REGO, 2014).

A interação social é, pois, fundamental porque as funções mentais superiores se formam a partir dela. Além disso, a interação social funciona como uma espécie de troca que se opera entre o sujeito e outros sujeitos. Ademais, o aprendizado das crianças antecede seu ingresso na escola. Até mesmo quando assimila o nome de objetos, o que ocorre antes da idade escolar, a criança já está aprendendo. Assim, para cada situação de aprendizado da escola há uma história prévia na vida de cada estudante (VYGOTSKY, 1991; 2009).

A gênese das funções psicológicas superiores ocorre tanto na formação de conceitos quanto no seu desenvolvimento, a partir das novas aprendizagens. Como a formação de conceitos e da aprendizagem se operam por meio da linguagem, o desenvolvimento dos conceitos ocorre a partir do uso de instrumentos e de signos em cada atividade psicológica. Esses instrumentos e signos compõem a linguagem e são elaborados pelo próprio homem para atuar na mediação entre ele e o mundo.

De acordo com Vygotsky (1991), os instrumentos são externos e permitem ao homem agir sobre os objetos. Por sua vez, os signos são internos – não concretos, psicológicos, representações da cultura – e colaboram para o controle cognitivo dos objetos pelo ser humano. Instrumentos e signos fazem parte de um sistema, que pode ser a linguagem escrita ou falada, os gestos, os desenhos, os conjuntos numéricos, dentre outros. Assim que as crianças os internalizam, tornam-se símbolos, por meio dos quais se pode “operar” internamente, ou seja, por meio dos quais a criança se utiliza das funções psicológicas superiores já formadas.

Tanto os instrumentos quanto os signos são construídos social e culturalmente, razão pela qual os processos de desenvolvimento e de aprendizagem têm sua gênese já na sociedade, como esclarecem Cole e Scribner (2001, p. 11):

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Vygotsky (1991) conclui, assim, que desde o nascimento há dependência mútua entre o desenvolvimento das crianças e seu aprendizado. Para ele, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilita a transmissão cultural, ao passo que a aquisição cultural contribui para o desenvolvimento dessas funções superiores.

Nesse sentido,

[...] a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (Vygotsky, 1991, p. 57).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um dos conceitos que integram a teoria vygotskyana fundamentada em zonas de desenvolvimento, que abrange os conceitos de nível de desenvolvimento real, de nível de desenvolvimento proximal (ou imediato) e também da já referida ZDP.

O nível de desenvolvimento real, como pressupõe o nome, corresponde ao ponto exato em que a criança está em determinado momento, ou seja, no início de cada ciclo de desenvolvimento. Quanto ao nível de desenvolvimento proximal, como igualmente pressupõe o nome, corresponde ao ponto de desenvolvimento mais imediato a que a criança pode chegar, ou seja, próximo nível a ser alcançado no desenvolvimento.

A ZDP se equivale à área a ser desenvolvida entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Esse movimento é dialeticamente constante. Assim, quando se alcança o nível de desenvolvimento potencial, este se torna o novo nível de desenvolvimento real e surge um novo nível de desenvolvimento potencial a ser alcançado. Portanto, na medida em que a criança se desenvolve, uma ZDP vai se sucedendo à outra (VYGOTSKY, 1991; 1998).

Trata-se, portanto de um processo dialético, de constante movimento, no qual cada vez que se alcança determinado nível de desenvolvimento, este se torna o novo nível de desenvolvimento real, presumindo, assim, um novo ciclo de desenvolvimento. Dessa maneira, a teoria das zonas de desenvolvimento contempla o movimento, por compreender o desenvolvimento humano como um processo contínuo (VYGOTSKY, 1991; 2009).

Porém, esse processo só pode ocorrer por mediação, que é quando alguém com desenvolvimento superior o orienta. Esse mediador pode ser um professor ou um colega mais capaz, por exemplo. Assim, alguém com “maior capacidade” a orientar o processo possibilita o desenvolvimento, que não ocorreria de modo espontâneo. Logo, a mediação corresponde à ação essencial para o processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991; 1998).

Nesse sentido, ignorar a mediação é comprometer o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. Pode-se concluir, portanto, que a falta de aprendizagem se relaciona em parte à falta da mediação. Ressalta-se, porém que isso não indica necessariamente que o professor deixou de desempenhar bem a sua prática, uma vez que o

estudante é quem executa a atividade mental, e está sujeito também às condições biológicas, sociais e culturais. Apesar disso, pode-se afirmar que a não ocorrência do desenvolvimento e da aprendizagem indicam que o processo de mediação não logrou êxito.

Além disso, ao tratar do processo de desenvolvimento do homem, enquanto um sujeito histórico-cultural, Vygotsky (1991) sugere que esse desenvolvimento ocorra em quatro planos, todos inter-relacionados: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese, marcados pelos aspectos biológicos, sociais e culturais.

A filogênese corresponde à história da espécie humana, o que faz do homem resultado parcial da história de sua espécie. No homem há uma distinção fundamental quando comparado aos demais animais: por um lado, é a espécie que nasce com maior dependência para sobreviver; por outro, possui em si a maior potencialidade para desenvolver suas habilidades, dentre as quais a de adaptação progressiva biológica e comportamental da espécie.

A ontogênese diz respeito à evolução de cada ser humano, ao longo da sua vida, em sua trajetória pessoal. Esse plano de certa forma compreende a história de cada ser humano individualmente, logo, como pessoa.

A sociogênese se aplica às relações sociais, enquanto fomentadoras das funções mentais superiores, uma vez estas têm sua existência na relação mediada com o mundo exterior. Se fosse possível que este plano prevalecesse, por exemplo, haveria um rigoroso determinismo social.

A microgênese corresponde à relação que se estabelece entre o psiquismo individual com os demais aspectos: biológico, histórico e cultural. Neste plano se encontra a subjetividade, o que possibilita que cada sujeito tenha uma experiência ímpar mesmo diante de situações igualmente vivenciadas por outros. Devido a essa singularidade de cada sujeito em seu processo psicológico, torna-se impossível que duas pessoas apresentem a mesma trajetória no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora haja inter-relação dos quatro planos em todo o momento, o processo de mediação se opera nos âmbitos social e cultural. Por isso a teoria histórico-cultural ao tratar do processo de desenvolvimento humano aborda prioritariamente os elementos relacionados à sociogênese e à microgênese.

Vygotsky (2010) aponta que o reconhecimento da forte influência do social na experiência do ser humano pode ser positivo, pois nos leva a compreender a importância do social nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Além disso, tal reconhecimento não implica entender o homem como um ser autômato, sem capacidade de agir criticamente e

por si mesmo. Além disso, o autor pondera que “[...] o meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo (VYGOTSKY, 2010, p. 71).

Logo, não compete ao professor se limitar ao meio social para naturalizar as desigualdades. Antes, deve contribuir para transformá-lo na medida em que identifica os elementos que integram e favorecem o processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, consideramos bastante fecunda a associação entre as concepções de Vygostky, sobretudo no que se refere à sua perspectiva do indivíduo histórico-cultural e seu desenvolvimento e aprendizagem, e a perspectiva do papel social da escola de Charlot, tendo em vista que estas se complementam e nos possibilitam realizar importantes análises no que se refere a aprendizagem e dificuldade de aprendizagem.

1.2. Aprendizagem e dificuldade de aprendizagem

A transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do aluno. A última instância é essa atividade: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende. Só aprende quem tem uma atividade intelectual. (CHARLOT, 2014, p. 73).

Para Charlot (2000) é o processo de aprendizagem que permite que o homem se constitua homem. No entanto, para o autor o aprendizado só ocorre quando é significativo para a criança. De acordo com o francês:

Um enunciado é significativo se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade). "Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém". Tem "significação" o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros (CHARLOT, 2000, p.56).

Assim, é possível ao sujeito mudar e se transformar continuamente. A própria noção de sentido é dinâmica nos sujeitos, pois o que apresenta sentido para um sujeito não necessariamente apresenta para outro; e o que hoje faz sentido amanhã pode não fazer. Portanto, como é singular a maneira como cada indivíduo se relaciona como o saber, por meio do sentido que este desperta, cada ser humano é único.

Charlot (2000) considera implicitamente que a função precípua da escola é a aquisição dos saberes por seus alunos. Portanto, a aprendizagem efetiva. No entanto, para o autor, a falta de aprendizagem não corresponde aos fenômenos que normalmente se rotulam

de “fracasso escolar”, que encerraria todos os elementos responsáveis pela falta de aprendizagem. Para esse autor, o que existem são situações de fracasso e alunos fracassados, mas não “fracasso escolar”.

Para Charlot (2000), a sociologia dos anos de 1960-1970 teria reduzido o fracasso do estudante à diferença. Ou seja, a diferença entre a posição dos que tiveram êxito em relação aos que fracassaram na aprendizagem: “Esse tipo de sociologia não trata, na verdade, senão de diferenças e recorre essencialmente à ferramenta que permite apreender e processar diferenças: a estatística” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Não que Charlot (2000; 2014) rejeite as diferenças. Ele critica a tendência reducionista que credita o insucesso escolar à divisão de classes ou elementos dessa ordem. Inicialmente Charlot (2000) sugeriu que autores como Bourdieu adotaram essa postura. Para questionar a “reprodução” cultural de pais para filho, Charlot (2000) se utiliza do fato de crianças que pertencem à mesma família poderem eventualmente alcançarem resultados escolares distintos. Para esse autor, isso ocorre porque cada criança não está limitada a ser somente “filho(a) de” destes ou daqueles pais.

Assim, embora reconheça que a cultura familiar possa influenciar de fato o desempenho de suas crianças, o autor esclarece que depende também das mais diversas relações que esses meninos e meninas mantêm com os demais indivíduos da sociedade. Dessa forma, compreende que “a posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração” (CHARLOT, 2000, p. 21-22).

Bourdieu (1983; 2014), ao desenvolver conceitos diversos, como o de *habitus* e de capitais econômico, social e o cultural, buscou ampliar os fatores que explicariam o sucesso ou o fracasso escolar. No entanto, embora Bourdieu em sua abordagem tenha deixado uma lacuna acerca das questões didático-pedagógicas, não defende em sua obra a reprodução estrita. Além do mais, o próprio autor se vale do conceito, por exemplo, de *habitus* para explicar os diferentes rendimentos de estudantes oriundos da mesma classe. Embora advirta que o *habitus* não dê conta de todas as situações, Charlot (2014, p. 63) reconhece que “Passado e futuro articulam-se no *habitus*, chave da reprodução. Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*”. O autor aposta, desse modo, que essa transformação seja possível pela mudança na relação dos estudantes com o saber.

O que mostrou a sociologia? Evidenciou que existe uma correlação estatística entre, por um lado, a origem familiar e escolar da criança e, por outro, o grau de sucesso

ou de fracasso escolar. Não tenho nenhuma dúvida sobre isso; é um fato comprovado. Essa correlação, entretanto, permite falar apenas em termos de probabilidade, não em termos de causa e efeito. Nunca os sociólogos disseram (ou pensaram que estavam dizendo) que a família é a *causa* do sucesso ou do fracasso escolar. (CHARLOT, 2014, p. 74-75).

Portanto, o autor destaca que, apesar de as probabilidades serem adversas para as famílias desprivilegiadas, não há determinismo social. Por isso, Charlot (2014) defende que, não é a posição objetiva que conduz a vida de alguém, mas sua postura subjetiva em relação à posição objetiva que ocupa.

Nesse sentido, Charlot (2014) defende que essa postura subjetiva só é possível devido à condição de cada ser humano, em particular a sua como sujeito. Segundo o autor,

[...] o aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos. Ao mesmo tempo em que pode se sentir fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro. Ele tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, tem várias outras posições sociais. (CHARLOT, 2014, p. 77).

Em suma, para Charlot (2014) o homem é ao mesmo tempo um ser humano, um ser social e um ser singular. Essas condições o credenciam a agir no mundo e sobre este. O homem apresenta também a necessidade do aprender – enquanto questão do saber e condição para melhor ocupar seu espaço social; e, ao mesmo tempo em que se produz, o homem é produzido pela educação. Além disso, o autor destaca que o ser humano é sobretudo um sujeito, ainda que esteja dominado, pois nem por isso continua totalmente passivo.

Ao destacar que as condições sociais correspondem a apenas uma posição social básica e que há outras posições sociais, Charlot (2000; 2014) defende, portanto, que é possível mudar a situação do aluno “fracassado”.

Para tanto, Charlot (2000) destaca a importância das questões pedagógicas no processo de recuperação do estudante com defasagem de entendimento e de aprendizagem. O autor compreende a importância do ato educativo como um processo de dois sujeitos fundamentais, onde necessariamente há um mediador e um sujeito que colabora no processo para sua autoprodução:

A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com

os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Nesse sentido, todo sujeito do conhecimento carrega em si mesmo uma dialética tanto de exterioridade quanto de interioridade. Cada sujeito, ao aprender, apodera-se do saber, ao mesmo tempo em que interioriza aquele conhecimento que existia, mas lhe era exterior. Essa interiorização ocorre por meio de uma relação consigo mesmo e com os outros. Igualmente, esse processo de interiorização leva à exteriorização quando a educação lhe exige uma relação com o outro, o exterior, uma vez que aquele que se educa não o pode fazer sem algo de externo. Essa relação dialética apresenta dois sujeitos por excelência: o professor e o estudante.

O autor concebe que o professor, em sua prática mediadora, desempenha a tarefa de ensino. O estudante, por sua vez, com o auxílio do mediador, deve se empenhar em aprender, ao que o autor chega a propor que a escola em primeiro lugar busque fazer o alunos compreenderem o sentido da escola:

[...] há alunos que nunca entenderam o que está acontecendo na escola, nunca entraram efetivamente na escola. No Brasil, fala-se de evasão escolar, o que é estranho porque o verbo evadir representa melhor a ação de quem foge da cadeia; na França, fala-se em abandono escolar. Em minha opinião, na maioria dos casos, os alunos nem se evadem, nem abandonam a escola: eles nunca entraram na escola. O problema não é saber por que eles saem, o problema fundamental é saber por que muitos alunos nunca entram nas lógicas simbólicas da escola. [...]. Talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola. (CHARLOT, 2014, p. 74).

Para o autor, essa dificuldade de compreensão do aluno acerca da especificidade da escola está relacionada aos modelos presentes nas estruturas e relações sociais, resultados das lógicas econômicas, sociais e educacionais vigentes na sociedade contemporânea e que impõem discursos contraditórios. Assim, as práticas acabam por sobrepor o valor, por exemplo, de passar em um exame escrito a aprender. Dessa forma, o produto final prevalece sobre o processo e a lógica da concorrência, sobre a da cooperação.

A proposta de Charlot (2000; 2014) passa necessariamente pela relação com o saber. É onde o autor identifica a causa do fracasso e situa a atuação do professor e da escola:

O que aparece de imediato é a questão da relação com o saber. Na escola, quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico, o que os filósofos chamam de Razão, o eu pensante. Por isso, muitas vezes, a didática não serve para nada, porque a didática supõe um aluno que já quer aprender. Mas há sempre alunos que não estão interessados em ingressar em uma atividade intelectual. Para esses, a didática tradicional tem pouco a dizer. Fazendo justiça, é preciso reconhecer que a própria didática começa a se interessar pela relação com o saber. (CHARLOT, 2014, p. 74).

Além disso, sua proposta adere à noção de atividade proposta por Leontiev. A atividade corresponde a uma “série de ações e operações com um motivo e um objetivo” (CHARLOT, 2014, p. 65-66). Assim, cada atividade prima pelo motivo real, no qual o motivo da ação coincide com o objetivo a ser alcançado. Assim, uma vez que ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual, o estudo só terá eficácia se a atividade tiver sentido para o aluno e lhe despertar algum prazer.

Ambos os autores assumem posicionamentos semelhantes: assumem a orientação histórico-cultural; voltam suas análises para o processo de aprendizagem, embora Vygotsky a estuda a partir do desenvolvimento; compreendem a mediação como fundamental para a aprendizagem.

Fundamentalmente, Charlot (2000; 2013) poderia ser considerado militante da prática pedagógica. Isso porque o autor, ao tratar da prática docente, acentua a importância da mediação do mestre e do interesse do estudante para a aprendizagem, ao passo que busca combater a tendência que se prende à teoria da reprodução social para naturalizar a não aprendizagem.

Por sua vez, Castorina (1992) salienta a importância das contribuições de Vygotsky, seja pela originalidade, seja pelo caráter dialético de sua teoria:

Por sua vez, a teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas sobretudo interativo. (CASTORINA, 1997, p. 12).

Nesse sentido, Charlot e Vygotsky se complementam bem. Este se ocupa dos processos psicológicos e pedagógicos em sua pesquisa, sem deixar de apontar para a interação e mediação social sobre o processo de desenvolvimento. Embora reconhecendo os problemas de desigualdade do meio, o autor bielorrusso compreende que é no meio social e em suas relações que o ser humano encontra condições necessárias para seu desenvolvimento.

Considerando o cerne da teoria Vygotskiana, Oliveira (1992, p. 27) alerta que:

[...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo [...].

Corroborando, pois, com essa autora, Sigardo (2000, p. 46) esclarece bem que:

uma vez enunciada por Vygotsky a lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor.

A razão de o social e o cultural se constituírem categorias fundamentais em Vygotsky, dentre outras, no âmbito da educação é possível ao professor atuar e possibilitar mudanças, desenvolvimento.

O que está em questão é que, enquanto a atuação do professor é fundamental para alcançar os elementos que são estritos aos processos escolares, sua atuação não pode dar conta de todas as possibilidades de ganho cultural geralmente adquirido fora da escola, conforme indica Charlot (2000; 2014).

Libâneo (2013) esclarece que, na sociedade moderna, os bens não são apenas de ordem material, mas também de ordem cultural. O autor credita a isso estratégia usada pelas classes dominantes na manutenção das desigualdades:

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. (LIBÂNEO, 2013, p. 18).

Destaca-se que, se não cabe aos professores aceitarem a reprodução estrita na sua prática profissional, convém saber também que as desigualdades escolares operadas pela falta de aprendizagem não se resolvem apenas no âmbito escolar.

Porém, conforme conclama Duarte (2011), os professores não trabalham com situações ideais. Devem, pois, pautarem-se no social a fim de encontrar subsídios teóricos para embasar sua prática, e não para naturalizar as desigualdades.

Embora não seja possível esgotar a temática, podemos observar como a educação tem atendido ainda às exigências do capitalismo. No entanto, tanto para Charlot quanto para Vygotsky, embora as influências sociais sejam distintas das influências pedagógicas, ambas se complementem em uma relação dialética.

Observou-se que as desigualdades na área educacional brasileira são históricas. Contudo, a pesquisa aponta que, para um sistema dual de ensino como o brasileiro, é urgente uma orientação pedagógica que vá além da melhoria dos índices de acesso. Nesse sentido, as

proposições acerca da relação com o saber e a teoria do desenvolvimento de Vygotsky trazem contribuições importantes às necessidades didáticas que se impõem na educação brasileira, como a de carregar consigo a noção de que o sentido da educação escolar é a aprendizagem de conteúdos socialmente significativos para o aluno e para a sua atuação na sociedade.

Nesse sentido, pensar o processo de mediação da aprendizagem em Charlot e em Vygotsky é compreender o valor do docente na prática pedagógica, sem, no entanto, abdicar de uma educação cujos princípios estejam para além do capital e de sua lógica.

1.3. Aprendizagem e fracasso escolar

O tema fracasso escolar tem sido alvo de inúmeras pesquisas que discutem ampla e profundamente as causas e formas de redução ou mesmo a “derrota” do então chamado fracasso. Uma análise histórica, no intuito de revisar essas pesquisas, tornou possível a verificação de que, embora por muito tempo as causas desse fracasso tenham sido atribuídas ao aluno, à família, ao professor e à instituição escolar, etc., sendo compreendidas e estudadas isoladamente, parece haver nas pesquisas atuais um consenso da existência e necessidade de analisar as causas em conjunto. Pois, dada a complexidade e amplitude do tema e dos envolvidos na questão, seria ingenuidade pensá-la em uma relação unicausal.

Nesse sentido, concordamos com Gualtieri e Lugli, quando concluem que:

Nenhum desses aspectos, isoladamente, explica o fenômeno ou proporciona as bases para resolvê-lo definitivamente. Portanto, diante das múltiplas causas, estabelecer quais delas, em cada caso, são as responsáveis pelo insucesso, ou mesmo ordená-las de acordo com sua importância para a ocorrência do problema, tem sido um desafio, tanto para educadores, escola e sistema educacional, quanto para pesquisadores. (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p.13)

Nesse sentido as autoras tratam da questão do fracasso escolar como um problema com várias faces e defendem que, dada a sua persistência histórica, uma solução também não se daria de forma isolada ou, menos ainda, sem a alteração do modelo de organização escolar vigente. Defendem, portanto, o caráter multidimensional e complexo do fenômeno estudado em que nenhuma das perspectivas, isoladamente, será capaz de explicar e/ou resolver o problema do fracasso escolar.

Além disso, essa incursão na história nos permitiu perceber a preferência por interpretar as dificuldades e as perturbações da criança que levam ao fracasso escolar como algo que a escola apenas põe em evidência, pois geralmente se compreende que elas preexistem à realidade escolar. (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p.42)

Em relação à instituição “escola”, as autoras remetem a necessidade de dissociação do fato de que exista uma instituição encarregada de ensinar, em determinado tempo e ritmo, um conjunto de conteúdos a crianças e jovens agrupados por faixa etária, de modo que um aproveitamento comum a todos seja imaginável como alcançável. Dessa forma a caracterização fracasso escolar seria oriunda do não atendimento àquilo que a instituição julga ser razoável aprender, conformes as regras ali estabelecidas. E nesse sentido, decorre, portanto, a chamada “inadequação ao processo escolar”.

Dessa inadequação do processo de escolarização, colocam em evidência a dificuldade da escola em proporcionar a escolarização pretendida para a totalidade dos que a procuram e dessa forma o fracasso na escola tem como contrapartida inevitável o fracasso da escola.

Então, vamos refazer a pergunta inicial: o que leva criança, jovem e escola ao fracasso? Reconhecidamente, interferem na educação escolar o interesse e a disposição do aluno em aprender, porém, também é sabido que esse interesse e disposição não independem das condições de ensino em sala de aula, do trabalho do professor, da organização da escola e do sistema educativo, da situação socioeconômica e cultural da família e da sociedade. A prática educacional é complexa e se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos, que dizem respeito à dinâmica da instituição escolar. Esta inclui fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, à configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, à cultura escolar, ao currículo, aos conteúdos escolares, aos métodos de ensino, além de fatores culturais e sociais que afetam a vida na escola. (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12)

Dadas estas premissas, as autoras, chamam a atenção para o fato de que os alunos tidos ou rotulados como “fracassados” tem sido comumente encaminhados a médicos e/ou psicólogos, quando estas apresentam “desvios” em relação às crianças “normais” servindo como são todos álibis para a escola e servem, de fato, consciente ou não, de caução e fundamento para uma política escolar de seleção e de segregação.

Diante disso, torna-se perceptível que uma das soluções encontradas pela escola e consequentemente pelos professores é a patologização do fracasso, associada na maioria das vezes ao desinteresse, a apatia ou ao comportamento desrespeitoso apresentado pelo aluno que, muitas vezes, acaba justificando muito mais as dificuldades do sistema e da escola em lidar com o “não aprender” do que propriamente as dificuldades da criança. Nesse sentido, Gualtieri e Lugli (2012) nos questionam sobre a parcela de responsabilidade da instituição escolar e de seu modelo de ensino, compreendendo como fundamental o bem-estar físico e emocional para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo as autoras, torna-se cada vez mais necessário atentar para o fato de que vários sintomas utilizados como referência pelos profissionais especializados no

estabelecimento de diagnósticos patológicos, são incompatíveis com as didáticas e currículos que exigem que os alunos passem a maior parte do tempo passivos em seu lugar na classe, ouvindo os ensinamentos dos professores. Assim sendo, ao imobilismo e à extrema disciplina, muitas crianças e jovens, se submetem com dificuldade e suas reações podem variar entre a apatia e a irreverência.

Dentre as propostas, as autoras defendem ainda que:

[...] os currículos precisam ser repensados para que possibilitem aos alunos a mobilização e a desconstrução de representações anteriores sobre o ensino, bem como possibilitem a aquisição de estratégias para garantir a transferência dos conhecimentos especializados para realidade das salas de aula. (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p.69)

Já em relação ao aspecto político diante do fracasso escolar, Gualtieri e Lugli (2012) utilizam-se das palavras de Arroyo para chamar a atenção ao fato de que o enfrentamento do fracasso escolar contemporâneo tem se limitado a medidas que facilitam a passagem de série, utilizando-se de medidas, decretos e políticas que eliminam a reprovação, mas as características de seleção, hierarquização e seriação continuam as mesmas. Compreendem assim que as análises sobre o tema continuam ainda nos moldes tradicionais.

Carvalho (1997) também corrobora para o entendimento do tema em questão, considerando que o fracasso escolar é o maior sintoma da crise de nossas escolas. Afirma ser comumente associado ao fracasso do aluno ante às demandas escolares, e é tido como maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares.

Para apresentar suas pesquisas, Carvalho (1997) toma como ponto de partida a noção de ensino que, implícita ou explicitamente é composta de um ato com três elementos: alguém que ensina, no caso das instituições escolares, o professor; algo que é ensinado, uma disciplina ou habilidade constante do currículo escolar, e alguém a quem se ensina, os alunos.

Dizemos que o ensino foi bem-sucedido quando o que ensina foi aprendido por aquele a quem se ensina. Avaliamos, portanto, o êxito no ato de ensinar quando algo sucede fora dele, ou seja, no aluno que aprende, ainda que possivelmente em decorrência do ensino. O mesmo se passa com o fracasso ou o malogro do ensino: seu resultado visível é a ausência ou insuficiência, manifestada pelo aluno, do que foi aprendido. Em ambos os casos é na produção do aluno que se afere o grau de êxito de nossos esforços para ensinar algo a alguém. [...] Se o ensino invariavelmente conta com esses três elementos, é no mínimo plausível imaginarmos que quando não há aprendizagem, a causa pode igualmente encontrar-se em qualquer um dos três, ou mesmo na combinação entre esses fatores, e não apenas naquele a quem se ensina. É verdade que não há aprendizado se aquele a quem se ensina não deseja aprender ou é relapso por qualquer motivo. Mas também não deixa de ser verdadeiro que o problema pode residir fundamentalmente naquele

que ensina ou ainda naquilo que é ensinado, bem como numa combinação entre diferentes proporções de tais elementos. (CARVALHO, 1997, p.22)

Nesse sentido, o autor defende que não se trata de buscar culpados ou de se deslocar a culpa entre um ou outro dos elementos citados, mas, dada a complexidade desse fenômeno, reconhecer que não é possível explicá-lo a partir de causas únicas e invariáveis. Portanto, faz-se necessário encontrar as saídas para redução do fracasso escolar concebendo-o como um fracasso do ensino e, assim sendo, quando considerada a necessidade de revisão do ensino em sua tríade: professor, conteúdo (e métodos) e aluno.

Em relação ao aspecto de implementação das políticas, Carvalho (1997) também acrescenta que após aceitar a premissa da “educação para todos”, preceito constitucional brasileiro, a questão a ser colocada é a de como viabilizá-la da melhor maneira possível. Ressaltando então a dificuldade da instituição escola em lidar com os segmentos da população a que se destina, analisa o alto o índice de reprovação escolar dessa população afirmando:

Fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes dessa sociedade. E fracassamos não simplesmente nas tarefas de propiciar ao indivíduo que estuda uma oportunidade de seguir seus estudos, de obter um diploma ou de se inserir no mercado de trabalho, posto que essas são apenas algumas das faces da ação educativa, ainda que importantes. A exclusão escolar em seu segmento fundamental materializa, também e sobretudo, o fracasso de toda uma geração já adulta em iniciar as novas gerações nas disciplinas, capacidades e valores que julgamos fundamentais, portanto, básicos, comuns e necessários a todos. O que é um enorme fracasso. Não do aluno, mas de todos nós! (CARVALHO, 1997, p.24)

Aquino (1997) chama a atenção para o fato de que a escola tem multiplicado amplamente suas competências mínimas nas últimas décadas e com isso tem se utilizado cada vez mais de teorias de outros campos conceituais diante dos casos que fogem ao “padrão pedagógico” contemporâneo, buscando aí respostas mais, hipoteticamente, científicas, para explicação do fracasso escolar.

Isso significa dizer que a escola, na qualidade de instituição social, tem permitido que seu rol de competências fique à deriva de outras instituições, com as quais compete historicamente pela “guarda” de nossas crianças e jovens. Disso decorre, a nosso ver, que, na busca crescente de uma suposta eficácia científica sobre o processo ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao esquadramento (psico)pedagógico do aluno, quanto às ações pré-diagnósticas do professor, a escola atual tem se despotencializado como instituição, deixando-se capturar por demandas que, a rigor, nada têm a ver imediatamente com o seu papel esperado e possível. Com isso, tem se perdido paulatinamente a visibilidade sobre a especificidade do âmbito institucional escolar, bem como sobre a positividade de sua ação e, particularmente, da sala de aula. (AQUINO, 1997, p.94)

Nesse sentido, o autor afirma poder-se comprovar a imputação de uma causalidade múltipla, ao erro/fracasso do aluno, que ultrapassa em muito o domínio escolar. Defende que o insucesso do aluno, visto como um dos efeitos possíveis da relação professor-

aluno, é atribuído quase exclusivamente a instâncias extra institucionais: a criança e seus distúrbios, sua família, sua classe social, ou, em último caso, o contexto sociocultural mais amplo. Diante disso questiona: “como seria possível ao educador atual enfrentar seu ofício de modo mais produtivo e menos heterônomo? Qual, enfim, a parte que lhe cabe nesse imenso latifúndio?” (AQUINO, 1997, p.98)

O autor, ao apresentar os efeitos da importação de outros discursos pela instituição escolar demonstra que, os protagonistas escolares tem se permitido capturar por expectativas que acabam por fugir ao contexto e desconsiderar as possibilidades concretas da ação pedagógica e, dada esta constatação, apresenta como alternativa de enfrentamento o trabalho cotidiano centrado exclusivamente no conhecimento que é, nas palavras do autor, “prioridade e privilégio, a rigor, do âmbito escolar” (1997, p.107) e, concebendo ainda que a avaliação é, no limite máximo, um dos desdobramentos da ação escolar e não seu objetivo intrínseco.

(...) O objetivo da educação escolar torna-se, assim, mais uma disposição para a (re)construção dos campos epistêmicos das diferentes disciplinas, do que a reposição de um pacote de informações perenes, estáveis. É preciso, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação.

A esse último enunciado podemos, agora, acrescentar: é preciso reinventar (o termo mais apropriado talvez fosse “desinventar”) os processos de avaliação, pois eles certamente representam o nó górdio da fabricação pedagógica do erro/fracasso escolar. O papel da escola, então, passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. (AQUINO, 1997, p.107)

Já Sampaio (2004), pautada em uma análise do fracasso escolar a partir do currículo, afirma que descobrir a relação entre os conteúdos mais valorizados no currículo e as dificuldades de aprendizagem pode contribuir para que se entenda melhor como acontece o insucesso dos alunos. Apesar de tentativas isoladas de relacionar os conteúdos à realidade dos alunos, sua distância pode ser apreciada nos recursos, aparecendo como fator que dificulta a aprendizagem. A reação de desinteresse e apatia dos alunos frente ao ensino é bastante evidenciada pelos professores, e nos mostra que a seleção e a organização priorizadas não os impactam. Essas reações passam a ser consideradas pela escola como causadoras do insucesso e como problemas da clientela – não como um sinal de que o planejamento inicial devesse ser alterado.

Assim, ao apreender a estrutura escalonada do currículo, a rigidez da seriação, as artimanhas dos pré-requisitos, foi possível identificar sua estreita articulação com as condições de funcionamento da escola. A seleção de conhecimentos acabados e prontos para serem transmitidos articulou-se à dissociação entre o ensino e a aprendizagem. Tal demarcação permitiu inferir que a escola da transmissão, e não da aquisição, pode ser a escola de seus profissionais e não de seus usuários, de seus

professores e não de seus alunos, possivelmente instalando relações de antagonismo e hostilidade entre os dois grupos centrais – e mais maltratados – do sistema de ensino. Por isso afirmou-se que a desvinculação poderia ser origem do insucesso dos alunos, que não fazem intrinsecamente parte do trabalho docente, criando dificuldades para que este se realize – ou seja, os alunos atrapalham e não podem ser atendidos em suas necessidades de aprendizagem. (SAMPAIO, 2004, p.247)

Pautada em uma visão cultural, Oliveira (1997) afirma que a escola é uma instituição social na qual o funcionamento cognitivo dos sujeitos é parte essencial da atividade principal da própria instituição. A escola supõe, promove, desenvolve, avalia, julga, o desempenho intelectual dos alunos. Emergem aí, claramente, diferenças entre indivíduos e entre grupos: além das diferenças individuais, presentes em qualquer situação social, há as diferenças culturais, particularmente relevantes numa sociedade complexa e plural, onde a distância entre as classes sociais é tão marcante e onde há enorme diversidade de grupos culturais.

Para Oliveira (1997) a falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar, como já tem sido amplamente discutido nos meios educacionais.

No contexto da discussão sobre a questão do erro e do fracasso, Oliveira (1997) aborda diversas concepções, para a psicologia, sobre diferenças individuais e diferenças culturais, especialmente no que diz respeito ao processo de construção de conhecimento e suas implicações para a educação. Postula-se então, uma transformação dessas concepções ao longo da história das ideias em psicologia e uma organização delas em três linhas de pensamento: aquela que afirma a existência da diferença, aquela que busca negar a relevância da diferença, e uma terceira, que recupera a ideia da diferença em outro plano. Esta terceira linha de pensamento está claramente associada à abordagem histórico-cultural em psicologia e é, conforme defendido pela autora, aquela que mais valoriza o papel da intervenção pedagógica no desenvolvimento psicológico.

Cabe ainda aqui, acrescentar as contribuições de Libâneo (2013) na compreensão das concepções de fracasso e necessidade de enfrentamento do mesmo nas unidades escolares. O autor afirma que este problema se evidencia nas dificuldades de alfabetização e na exclusão da escola diante das dificuldades ali encontradas que acabam por comprometer o prosseguimento dos estudos.

Contudo o autor defende que entre as causas mais determinantes altos índices de reprovação nas décadas passadas, a mais forte seria o fato de que a escola não se encontrava e

talvez ainda não se encontre preparada, curricular e metodologicamente, para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com as crianças.

Nesse sentido, o autor afirma que não se pode jogar a culpa do fracasso na imaturidade do aluno:

É, também, muito comum os professores justificarem as atividades das crianças na alfabetização e nas demais matérias pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais. É verdade que esses problemas existem, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais. Há fatores hereditários que determinam diferentes tipos de inteligência, mas a maioria das crianças são intelectualmente capazes. Além disso, a influência do meio, especialmente do ensino, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento da inteligência. Se o meio social em que vive a criança não pode prover boas condições para o desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente. Também não se pode jogar a culpa do fracasso na imaturidade do aluno. O desenvolvimento das capacidades mentais pode ser estimulado justamente pelos conhecimentos e experiências sociais, pelas condições ambientais e pelo processo educativo organizado. As crianças têm, de fato, problemas emocionais, mas fazem parte das características humanas e, conhecimentos adequados da psicologia, da biologia, da sociologia, o professor pode aprender a lidar com eles. (LIBÂNEO, 2013, p.41-42)

Outro ponto falho apresentado por Libâneo são as deficiências na organização do ensino que decorrem dos objetivos e programas; da inadequação à idade e ao nível de preparo dos alunos para a sua assimilação; da sua não vinculação com os fatos e acontecimentos do meio natural e social; das formas de organização da rotina escolar.” (LIBÂNEO, 2013)

Esses fatos, bastante comuns, comprovam que a escola, o currículo, os procedimentos didáticos dos professores não têm sido capazes de interferir positivamente para atingir o ideal da escolarização para todos. A inadequada organização pedagógica, didática e administrativa face às características sociais da maioria dos que frequentam a escola pública tem levado à marginalização e, assim, ao fracasso escolar das crianças mais pobres. Por não conseguirem avaliar com clareza os efeitos da estrutura social sobre o trabalho pedagógico, as escolas e professores podem tornar-se, mesmo sem o saber, cúmplices da discriminação e segregação das crianças social e economicamente desfavorecidas. (LIBÂNEO, 2013, p.42)

Evangelista (2013) caracteriza muito bem a associação entre as condições escolares atuais e a produção do fracasso escolar:

[...] no bojo da hegemonia neoliberal é possível constatar que a expansão da oferta da escola pública nos países capitalistas dependentes está sendo acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico. [...] um dos efeitos desse processo é a chamada “virada assistencialista da escola” mediante a qual sofremos com seu afastamento das tarefas ligadas à apropriação do conhecimento histórico-científico e sua aproximação perigosa do abismo das propostas assistencialistas, a exemplo do Bolsa Família e do Programa Mais Educação. Das consequências dessa política, listamos a intensificação e a precarização do trabalho docente como resultados necessários. [...] Entretanto, a maior barbaridade que se comete contra o professor é a de tentar transformá-lo em portador das condições de resolver os problemas sociais e econômicos, recurso

perverso que obscurece os interesses hegemônicos que, objetivamente, determinam as políticas educativas. Conduz-se o professor ao sofrimento, dado que é obrigado a defrontar-se com sua “alegada incompetência”, da qual resulta alunos fracassados e desempregados. (EVANGELISTA, 2013, p.37-38)

Para Esteban (2013), à medida que o acesso ao sistema escolar se “democratiza”, permitindo que crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade frequentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente às exigências escolares, constituindo um problema em seu próprio interior. A dinâmica inclusão/exclusão social faz com que o processo social de universalização da escolarização seja acompanhado pelo fracasso escolar.

Ainda segundo Esteban (2013) a ampliação de vagas no sistema educacional se apresenta como uma prova de que a sociedade se esforça no sentido de dar oportunidades iguais para todos. A diferença de resultados se entende como a confirmação de que pessoas diferentes devem ocupar lugares diferentes, o que em nossa sociedade significa possuir direitos e qualidades de vida diferentes.

Outro aspecto fundamental do processo é que ao abrir a escola para as crianças de classes populares, e conseqüentemente a suas famílias, produziu-se um novo modelo de escola, formulando novos problemas, novas possibilidades, exigindo novas elaborações teóricas e práticas, gerando um amplo processo de indagação e redefinição do papel da escola na sociedade e, simultaneamente, das próprias práticas pedagógicas. (ESTEBAN, 2013, p. 24)

Sobre as finalidades e objetivos da escola e da educação, Esteban defende que estes questionamentos estão em grande medida vinculados à definição do papel do Estado e da sociedade civil nos projetos educacionais formais, como é a escola. Atribuir ao Estado um papel exclusivamente subsidiário no que se refere à educação é especialmente importante para a discussão sobre a universalização do saber e democratização da educação. O novo discurso sobre a qualidade da educação se caracteriza pelo reforço de uma escola seletiva em detrimento de uma escola igualitária. Ainda segundo a autora “é importante ressaltar que os altos índices de fracasso escolar evidenciam a incapacidade de a escola alcançar coletivamente resultados satisfatórios” (ESTEBAN, 2013, p. 27) e, nesse sentido Libâneo acrescenta:

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma

escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (LIBÂNEO, 2012, p.23)

Nesse sentido, estes autores nos apresentam que há uma tensão permanente, marcada por interesses diversos, de modo que o discurso da busca de qualidade pode estar ocultando uma prática cujo objetivo é aprofundar as distâncias sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos, deixando definitivamente relegado o coletivo e assumindo claramente a ótica do individualismo. Assim sendo, defendem que, precisamos deixar claro que qualidade estamos buscando para que seja possível a construção de uma escola verdadeiramente conectada às necessidades, desejos e possibilidades das classes populares.

Para não cair no neotecnicismo (tão a gosto da ideologia neoliberal), a formação docente tem que pôr ênfase na dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem, fundamento de todo trabalho educativo. [...] O fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Desigualdade que penetra no cotidiano escolar, onde se revela e se desenvolve com características peculiares. A escola não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, uma vez que nela são geradas práticas específicas através das quais a desigualdade se constrói e, em alguns momentos, permite a construção de práticas alternativas que superam, ou tentam superar, as desigualdades iniciais. (ESTEBAN, 2013, p. 30)

Nesse sentido, para a autora, o modo como a escola, o professor e o aluno, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, assumem o diálogo entre o saber e o não saber dentro do movimento de construção de conhecimentos organizado pela escola, se caracteriza como um importante articulador do movimento de manutenção/transformação das práticas pedagógicas e, em consequência, da produção dos resultados escolares.

Diante dos problemas da escola pública brasileira frente às políticas públicas instauradas por grupos multilaterais explicitados pelos autores citados, cabe indagar de que escola estamos falando? Precisamos reinventar a escola para torna-la um espaço possível de escolarização para todos, segundo suas diferenças? Para que a escola cumpra sua função específica e insubstituível não é preciso reinventá-la, basta permitir que as instituições educativas realizem a sua especificidade por meio de seus três elementos fundantes – o aluno, o professor e o conhecimento – e cumpra sua tarefa de garantir a todos o acesso e a permanência no processo de escolarização.

Somente assim a escola será capaz de possibilitar a toda pessoa capaz de interagir com outra pessoa o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, necessários ao exercício pleno da cidadania.

2. CAPÍTULO II – DIAGNOSTICANDO A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentamos percurso metodológico adotado, a pesquisa de campo, a caracterização das escolas que foram campo desta pesquisa, bem como suas formas de organização que, associadas aos instrumentos de pesquisa adotados, nos forneceram condições para compreendermos a relação estabelecida pelos professores com as dificuldades de aprendizagem das crianças e também a relação destas com suas dificuldades de aprendizagem.

2.1. Percurso metodológico

Para realização desse trabalho buscamos realizar procedimentos metodológicos que nos possibilitassem a obtenção de respostas significativas aos nossos questionamentos e o atendimento dos objetivos propostos. Assim sendo, optamos pela pesquisa qualitativa, associada ao uso de procedimentos do levantamento bibliográfico e da aplicação de instrumentos como entrevista, questionário e avaliações.

O levantamento bibliográfico tomou por base, os estudos relacionados às categorias de análise do nosso trabalho: aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar. Em especial, analisamos a produção teórica de Vygotsky, no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem, sobretudo do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e, também, de Bernard Charlot, por tratar da relação que os sujeitos estabelecem com o saber e, portanto, com o aprendido.

Todos os dados obtidos foram organizados e sistematizados de acordo com os critérios da análise de conteúdo, de acordo com Bardin, organizada em etapas interdependentes e cronológicas, sendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977, p.95), possibilitando uma análise qualitativa capaz de responder aos nossos questionamentos, além de suscitar outros.

No que se refere a pré-análise, após a elaboração das questões da pesquisa, escolhemos os documentos escolares que fariam parte da análise, bem como os instrumentos que seriam adotados para a pesquisa de campo. Após aplicação dos instrumentos escolhidos, realizamos a organização do material para ser analisado.

Na sequência, para exploração do material, realizamos o levantamento dos dados para sua codificação, que nas palavras de Bardin (1977, p.103) é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Assim sendo, os dados foram organizados e codificados e categorizados de modo a facilitar a visualização dos resultados obtidos.

Já no tratamento dos resultados, estes foram reunidos em tabelas e/ou quadros, tendo em vista evidenciar as informações encontradas. Estas foram interpretadas e analisadas a partir das formulações de Vygostky no que se refere a aprendizagem.

Conforme descrito na introdução, a pesquisa de campo se deu no município de Goianira, região metropolitana de Goiânia, com população estimada de 40.338 habitantes, de acordo com dados obtidos no IBGE 2016, estando em constante crescimento populacional devido à proximidade da capital do Estado.

A escolha do município se justifica inicialmente pela abertura e facilidade de acesso às unidades escolares por parte do pesquisador, uma vez que as características do ensino no município, de modo geral, se apresentam sem distinções significativas aos demais municípios do Estado de Goiás, uma vez que, subordinados a este, possuem currículos e organizações escolares semelhantes. Justifica-se ainda, pelo fato de que nosso objeto de pesquisa é a dificuldade de aprendizagem e não as crianças com dificuldade de aprendizagem de determinado local, uma vez que, ainda que a dificuldade seja detectada em crianças, estas se dão em uma relação dialética e social, objetivando, portanto, compreender como a dificuldade de aprendizagem se instaura e se encaminha nos processos de escolarização.

Nesse sentido, optou-se por trabalhar com escolas públicas e privadas, de modo que se pudesse estabelecer uma comparação entre as redes e, para determinação destas, utilizou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, selecionando duas unidades escolares da rede pública, sendo a que possui o maior e menor índice observado no ano de 2015. Já para a definição da escola da rede privada, uma vez que esta rede não possui índice de referência, optou-se por apenas uma unidade escolar, devido ao fato de que o município conta com apenas duas escolas particulares e ambas com atendimento a um público semelhante, por se localizarem na região central da cidade.

Definidas as escolas, partimos para a definição dos sujeitos participantes. Realizamos um primeiro contato com os diretores das unidades escolares, que compreenderam a importância desta pesquisa e se prontificaram a auxiliar naquilo que fosse

necessário para o desenvolvimento desta. Assim sendo, os diretores, juntamente com os coordenadores pedagógicos realizaram a seleção dos professores participantes, tomando como critério nas escolas públicas, aqueles que haviam realizado um maior número de indicações de crianças para serem avaliadas pela equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação (composta por pedagoga especialista em ensino especial, fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, com o objetivo de realizar avaliações e encaminhamentos dos alunos indicados pelos professores da rede, para tratamento e/ou acompanhamento nas diversas áreas da saúde). Já na escola privada, por haver apenas uma turma para cada série da primeira fase do Ensino Fundamental, todos os professores foram incluídos automaticamente.

Em um segundo momento, realizamos uma conversa informal com os professores selecionados, apresentando os objetivos da pesquisa, bem como dos instrumentos que seriam aplicados a esses sujeitos, para a obtenção dos dados necessários para a pesquisa. A indicação e seleção das crianças participantes se deu a partir dos instrumentos aplicados, tendo em vista a existência de dificuldades de aprendizagem que, na concepção destes professores, estariam impedindo a aprendizagem.

Nesse sentido, tomamos como primeiro instrumento, a Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (APÊNDICE I), elaborado por Tiballi (1988) e composto por nove fichas, assim distribuídas:

- Ficha 1 – Encaminhamento do aluno;
- Ficha 2 – Entrevista com o aluno;
- Ficha 3 – Critérios para avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração (1);
- Ficha 4 – Critérios para avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração (2);
- Ficha 5 – Critérios para avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração (3);
- Ficha 6 – Critérios para avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração (4);
- Ficha 7 – Avaliação da Acuidade Auditiva;
- Ficha 8 – Avaliação da Acuidade Visual;
- Ficha 9 – Critérios para Avaliação da Oralidade;

Após o preenchimento e devolução das fichas de encaminhamento dos alunos (Ficha 1), finalizamos a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, ficando assim definidos: 3 coordenadores pedagógicos, sendo um de cada unidade escolar; 15 professores, 5 de cada unidade escolar, um para cada ano/série da primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano); 70 crianças, com idade entre 6 e 12 anos, indicados pelos professores e, portanto, pertencentes à primeira fase do Ensino Fundamental.

Realizada a indicação por meio do preenchimento das fichas de encaminhamento, aplicamos uma entrevista inicial e individual com as crianças (Ficha 2), com o objetivo de estreitar os laços e obter os dados como: identificação, escolaridade, compreensão da dificuldade e relação estabelecida entre a própria criança e sua dificuldade.

Na sequência, e ainda de forma individual, aplicamos as demais fichas que fazem parte da Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem proposta por Tiballi (1988). Essas nos permitiram verificar a existência de indícios que poderiam afetar diretamente na qualidade e capacidade de aprendizagem, mas que demandariam auxílio de profissionais extraescolares, ou seja, estariam para além das atribuições próprias do professor. São elas:

- Fichas 3, 4, 5 e 6 – Referentes à avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração, observando a disposição, comportamento, tempo e recursos utilizados pelas crianças na resolução das atividades, de modo que pudessemos verificar a existência de dificuldades nesses aspectos específicos que pudessem comprometer a aprendizagem;
- Ficha 7 – Avaliação da Acuidade Auditiva, composta por testes que envolvem a escuta e a capacidade de repetição e memorização de sons iguais e diferentes e de sílabas;
- Ficha 8 – Avaliação da Acuidade Visual, envolvendo a capacidade de visualização, memória visual e descrição de imagens e pessoas;
- Ficha 9 – Avaliação da Oralidade: verificando aspectos como a dicção; entonação da voz; ritmo da fala; organização lógica do pensamento; capacidade de comunicação; vocabulário; segurança e criatividade.

Realizada a Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (Tiballi, 1988), partimos para a aplicação da Avaliação Diagnóstica da aprendizagem, com o objetivo de obter dados que nos permitissem encontrar em que momento da aprendizagem se encontravam cada uma das crianças envolvidas na pesquisa. Estas avaliações foram elaboradas tendo por base o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (2012), documento que norteia os trabalhos escolares e prevê as expectativas de aprendizagem e conhecimentos específicos para cada série/ano do Ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, foram elaboradas Avaliações Diagnósticas destinadas especificamente a cada uma das séries da primeira fase do Ensino Fundamental, considerando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A definição destas disciplinas se deu pelo fato de que, nas fichas de encaminhamento do aluno, apareceram de forma consensual

dificuldades restritas à leitura, escrita e conhecimentos matemáticos e, em alguns casos, apontando as dificuldades nas demais disciplinas como decorrentes da falta de leitura e escrita.

A aplicação destas avaliações se deu em grupos – com resolução individual –, de acordo com a série/ano de estudo das crianças. Dessa forma, para cada uma delas, inicialmente, aplicamos a avaliação correspondente ao próprio ano de estudo. Após a correção desta, àquelas crianças que atingiram um nível considerado como insuficiente, aplicávamos a avaliação referente à série/ano anterior, de forma regressiva, caso necessário, até chegar a avaliação própria do 1º Ano do Ensino Fundamental. Desta forma, aos alunos dos 1º anos haveria a possibilidade de realização de apenas uma avaliação diagnóstica de cada disciplina, já os alunos pertencentes ao 5º ano, realizavam inicialmente as avaliações específicas para esta série/ano, mas com possibilidade de realização de até cinco avaliações diagnósticas de cada disciplina, de acordo com os resultados obtidos.

O critério para a definição da necessidade de realização da avaliação referente à série/ano anterior foi estabelecido levando em consideração os critérios avaliativos das próprias unidades escolares participantes da pesquisa. Embora os documentos escolares valorizem e estimulem uma avaliação qualitativa, cumulativa e contínua em detrimento do quantitativo, os resultados finais ainda são determinados por meio de valores quantificáveis. Assim sendo, consideramos, em uma pontuação de zero à dez (0 à 10,0), os resultados médios inferiores à cinco (5,0) pontos como insuficientes.

Ao final do ano letivo de 2016, foi aplicado o último instrumento de nossa pesquisa, que foi um questionário (APÊNDICE B) aplicado aos professores e coordenadores participantes da pesquisa. Neste instrumento, solicitamos que descrevessem as ações, procedimentos, encaminhamentos, bem como os resultados obtidos no processo de ensino aprendizagem das crianças indicadas ao longo do ano letivo. Este questionário, associado aos dados obtidos por meio da ficha de encaminhamento do aluno (Ficha 1), nos permitiram realizar apontamentos acerca da relação do professor com a dificuldade de aprendizagem da criança.

Na sequência, apresentamos dados específicos de cada uma das unidades escolares integrantes desta pesquisa, de modo a fornecer uma caracterização das mesmas, tendo em vista que esta auxilia significativamente na compreensão e contextualização necessárias para o propósito deste trabalho.

2.2. As escolas

2.2.1. A escola E.M.A.

Esta escola integra o Sistema Municipal de Educação, jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação de Goianira, a Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia e ao Conselho Estadual de Educação de Goiás. Está situada na região central da cidade e foi criada com objetivo, na época, de alfabetizar as crianças e dar assistência durante o período integral, funcionando como creche em seu primeiro ano. Gradativamente, com o passar dos anos e atendendo o interesse e demanda populacional, a escola passou por autorizações de funcionamento que variaram da Educação infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta escola possui hoje o menor índice registrado no IDEB do município (média 4,9 enquanto a média para este mesmo ano era de 5,6).

Atualmente a educação básica é oferecida pela escola nas seguintes modalidades: Educação Infantil (Jardim I e Jardim II), Ensino Fundamental 1º fase – (do 1º ao 5º Ano) e EJA – Educação de Jovens e Adultos 1º Etapa (1º ao 5º Ano), distribuídas da seguinte maneira: no período matutino é oferecido o Ensino Fundamental do 3º ao 5º ano; no vespertino a Educação Infantil: Jardim I e II e Ensino Fundamental do 1º ao 2º ano; e no período noturno é oferecido a Educação de Jovens e Adultos 1ª Etapa.

Após passar por algumas reformas, o prédio da escola, atualmente conta com 14 salas de aula, cozinha com depósito, diretoria/secretaria, coordenação, sala dos professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), Brinquedoteca, laboratório de informática (composto por 32 computadores), projetores, notebooks e lousas interativas em todas as salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva coberta e com palco, banheiros masculinos e femininos, ambos com adaptação para alunos especiais.

Em relação à infraestrutura, são perceptíveis alguns problemas como goteiras; forros em condições inadequadas e em algumas salas estão até incompletos; janelas e vidros quebrados, tomadas elétricas com defeito e sem protetores; banheiros sem portas; ventiladores com defeito; quantidade inadequada de carteiras e mesinhas em algumas salas de aula.

A escola se mantém financeiramente com os recursos provenientes do Poder Público Municipal e das seguintes fontes: PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar (Coordenado pela Secretaria Municipal de Educação); Recursos próprios – oriundos

das festas e comemorações organizadas pela escola, de brechós, vendinhas no horário do recreio e rifas, por exemplo.

A equipe gestora da unidade escolar é composta pela diretora, secretária, duas coordenadoras pedagógicas por turno e uma coordenadora de disciplina, que atuam nos dois turnos e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – P.P.P., contribuem de forma significativa para que haja uma boa formação educacional dos alunos.

Em relação ao corpo docente, a escola conta com 34 professores graduados em Pedagogia e, todos estes possuem especialização Lato Sensu em áreas relacionadas à educação. Estes atuam tanto na Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º fase), como professores regentes ou apoio pedagógico aos alunos com deficiência, ou ainda na Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.).

A Escola, conforme registros oriundos do P.P.P., conta com um público compreendido entre crianças a partir de 4 anos de idade, adolescentes, jovens e adultos, no ano de 2016 contando com 789 alunos matriculados e frequentes, divididos nos 3 turnos, sendo 14 turmas no matutino, 14 no vespertino e 2 no noturno (E.J.A.). Em sua maioria de extrato socioeconômico baixo, habitam nos bairros vizinhos à Escola, assim como em bairros mais afastados do município ou ainda, na Zona Rural, utilizando transporte escolar municipal ou particular.

2.2.2. A escola E.M.B.

Esta escola também integra o Sistema Municipal de Educação, jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação de Goianira, a Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia e ao Conselho Estadual de Educação de Goiás. Está situada na região leste do município de Goianira, nas proximidades da GO-070 e foi inaugurada em 1993, com apenas duas salas aulas, cantina, dois banheiros e casa de zelador, oferecia Ensino Fundamental nas séries iniciais. Gradativamente, atendendo o interesse e demanda populacional, a escola passou por autorizações de funcionamento que variaram da Educação infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta escola possui hoje o maior índice registrado no IDEB (2015) do município (média 5,9 enquanto a meta para este mesmo ano era de 4,9).

Atualmente a educação básica é oferecida pela escola nas seguintes modalidades: Educação Infantil (Jardim I e Jardim II) e Ensino Fundamental 1ª e 2ª fase (do 1º ao 8º Ano), distribuídas da seguinte maneira: no período matutino encontram-se as turmas de Ensino

Fundamental do 4º ao 8º ano e, no vespertino, as turmas de Educação Infantil (Jardim I e II) e Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano.

Após reformas e ampliações, a escola conta hoje com 15 salas de aula (as primeiras foram construídas e ainda se encontram com placas de pré-moldados), equipadas com mesas e carteiras para alunos e professores, projetores, notebooks e lousas interativas, cozinha com depósito, diretoria/secretaria, coordenação, sala dos professores, biblioteca, sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado), laboratório de informática com 24 computadores, e banheiros adaptados.

Em relação à infraestrutura, são perceptíveis problemas semelhantes à E.M.A. como goteiras; forros em condições inadequadas; janelas e vidros quebrados, tomadas elétricas com defeito e sem protetores; banheiros sem portas; ventiladores com defeito; quantidade inadequada de carteiras e mesinhas em algumas salas de aula.

A escola também mantém financeiramente com os recursos provenientes do Poder Público Municipal e das seguintes fontes: PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar (Coordenado pela Secretaria Municipal de Educação); Recursos próprios – oriundos das festas e comemorações organizadas pela escola, de brechós, vendinhas no horário do recreio e rifas, por exemplo.

A equipe gestora da unidade escolar é composta pela diretora, secretária, duas coordenadoras pedagógicas por turno e uma coordenadora de disciplina, que atuam nos dois turnos.

O quadro de professores é composto por 34 profissionais, sendo que, 26 destes atuam na Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, possuindo formação específica de pedagogia e especialização em áreas correlatas à educação. Os demais atuam na segunda fase do Ensino Fundamental, possuindo formações específicas dentro das diversas áreas do conhecimento.

A Escola, conforme registros oriundos do P.P.P., conta com um público compreendido entre crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, no ano de 2016, contando com 715 alunos matriculados e frequentes, divididos nos 2 turnos, sendo 15 turmas no matutino e 15 no vespertino. Em sua maioria de extrato socioeconômico baixo, habitam nos bairros vizinhos à Escola, assim como em bairros mais afastados do município, ou ainda, na Zona Rural, utilizando transporte escolar municipal ou particular.

2.2.3. A escola E.P.

Escola de propriedade privada, localizada na região central do município, a poucas quadras da E.M.A., a escola E.P. foi fundada no ano de 1988. Seu primeiro prédio era um pequeno barracão, comportando apenas uma única turma de 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, composta, inicialmente por apenas seis alunos e finalizando o ano letivo com dezoito alunos.

Atualmente a educação básica é oferecida pela escola nas seguintes modalidades: Educação Infantil (Maternal, Jardim I e Jardim II) e Ensino Fundamental 1ª e 2ª fase (do 1º ao 9º Ano), distribuídas da seguinte maneira: no período matutino encontram-se as turmas de Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e, no vespertino, as turmas de Educação Infantil (Maternal, Jardim I e II) e Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano.

Após uma série de reformas e ampliações, as salas ficaram distribuídas da seguinte forma: 08 salas de aula, sendo 03 delas no piso superior, sala dos professores, cozinha, biblioteca, secretaria, diretoria/coordenação, almoxarifado/depósito, área coberta em toda a extensão das salas e pátio coberto (com um playground que é montado durante a recreação das crianças), banheiros (sendo um exclusivo para Educação Infantil),

Em relação à infraestrutura, a escola passou recentemente por reforma e encontra-se com bom estado de conservação tanto dos imóveis quanto do mobiliário.

A escola se mantém financeiramente com os recursos oriundos das mensalidades pagas pelos pais dos alunos que, de acordo com o P.P.P. são gastos, prioritariamente com: folha de pagamento de funcionários e proprietárias; impostos federais, estaduais e municipais; empréstimos bancários; compra de materiais de limpeza e materiais didáticos e outros.

A equipe gestora da unidade escolar é composta por 3 diretoras (proprietárias, sócias e irmãs), que atuam também como coordenadoras pedagógicas nos dois turnos e um secretário.

O quadro de professores da E.P. é composto por 14 professores, sendo que 8 atuam na Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental do maternal, todos pedagogos e 6 professores que lecionam na 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os quais são graduados/ou graduandos em Letras, História, Matemática, Biologia, Educação Física.

A escola, de acordo com o P.P.P., atende atualmente alunos com faixa etária de 3 a 14 anos, sendo: Educação Infantil de 3 a 5 anos (Maternal, Jardim I e II) e Ensino Fundamental de 9 anos de 6 a 14 anos (1º ao 9º ano) divididos nos turnos matutino e vespertino, com 255 crianças matriculadas no ano de 2016. A clientela possui extrato

socioeconômico médio, pertencente aos setores vizinhos e também dos mais distantes da cidade.

2.3. O P.P.P. e a organização do trabalho pedagógico das/nas Escolas

Para esta análise utilizamos o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) das escolas campo, bem como dados obtidos com o questionário aplicado (APÊNDICE B), tornando possível a realização de apontamentos significativos acerca da organização e o trabalho pedagógico realizado por estas escolas, que corroboram para a compreensão das condições do ensino, sobretudo com relação ao encaminhamento dado às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

As três unidades escolares analisadas nesta pesquisa, possuem estruturas semelhantes no que se refere aos aspectos legais como: documentação escolar (Regimento Escolar, P.P.P., arquivos, etc.); calendário escolar (com duzentos dias letivos no Ensino Fundamental - 1º fase); carga horária de 800 horas/aula, distribuídas nas disciplinas de Língua Portuguesa – 200h/a, Matemática – 200h/a, Ciências – 80h/a, História – 80h/a, Geografia – 80h/a, Educação Física – 80h/a e Arte – 80h/a, ministradas por professores com formação mínima em pedagogia; aprovação automática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com base na Resolução nº 05/2011 do Conselho Estadual de Educação de Goiás.

As unidades pertencentes à rede municipal de educação (**E.M.A** e **E.M.B.**), por serem ambas subordinadas à Secretaria Municipal de Educação, possuem grande parte de suas características de infraestrutura, pedagógica e didática, formação do corpo docente e discente, bastante semelhantes, sendo que as diferenças significativas se dão, sobretudo, relacionadas ao trabalho pedagógico e atuação profissionais, dada as formações diferenciadas e a autonomia pessoal para a atuação didática e metodológica em sala de aula.

Nestes aspectos, a **E.P.** se distingue das demais, principalmente, no que se refere às condições de infraestrutura, uma vez não detectados problemas significativos nesta, bem como no grupo de discentes pela diferença de extratos socioeconômicos.

No âmbito do P.P.P. diferenças significativas podem ser apontadas entre às três unidades. Em relação às perspectivas de ensino podemos destacar que a **E.M.A.**, apresenta a defesa de uma atuação pedagógica seguindo duas tendências, sendo a “Liberal Renovada Progressista”, segundo o P.P.P., com a finalidade de adequar as necessidades individuais ao meio social, onde a organização pedagógica segue de forma a retratar, o quanto possível, a

vida do educando, em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente, levando-os para a assimilação dos mesmos na linguagem padrão “aprender a aprender”. Ainda de acordo com o documento, utilizam como método de ensino, a ideia de “aprender fazendo”, com referência a Dewey. Explicitando que o relacionamento professor aluno se faz de forma positiva de modo a instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade.

A segunda tendência pedagógica, apresentada no P.P.P. da unidade, é intitulada de progressista “Crítico-Social dos Conteúdos”, em que, no papel da escola, a difusão de conteúdos é a tarefa primordial, não apenas conteúdos abstratos, mas também os vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.

Em relação ao índice do IDEB, a escola **E.M.A.** apresenta no P.P.P. apenas os resultados obtidos pela unidade e as metas previstas em dados quantitativos, não estabelecendo análise nem apresentando ações a serem desenvolvidas com vistas a esse fim específico.

Já a **E.M.B.** não explicita em seu P.P.P. o vínculo direto a tendências ou teorias específicas, mas apresentam como propósito o fortalecimento nos alunos, das relações interpessoais e dos valores aprendidos, formando seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro. Para tanto, acrescentam que o planejamento, os projetos e a elaboração das ações escolares são construídos respeitando os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, bem como o resgate da autoestima, na vontade de aprender do aluno constituindo um ponto forte de estímulo à permanência na escola, à valorização do trabalho escolar, à consolidação do processo de ensino-aprendizagem de qualidade, levando em consideração o objetivo de elevar os índices do IDEB.

As ações pedagógicas da **E.M.B.** constituem parte integrante do projeto pedagógico, e, de acordo com este documento escolar, são planejadas coletivamente concomitantes com os direitos de aprendizagem e a elaboração dos planejamentos, por área do conhecimento no início do ano, conforme previsto no calendário escolar. O planejamento, os projetos e a elaboração das ações são construídos respeitando os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, bem como o resgate da autoestima, na vontade de aprender do aluno constituindo um ponto forte de estímulo à permanência na escola, à valorização do trabalho escolar, à consolidação do processo de ensino-aprendizagem de qualidade resultando na elevação do índice do IDEB. Este aspecto foi ressaltado uma vez que esta escola possui o maior índice do município.

A **E.P.** também não explicita em seu P.P.P. a vinculação com teorias ou tendências e pontua como finalidade da educação, que toda a ação educativa permita aos educandos um entendimento crítico da realidade e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. Apresentam como missão, promover e desenvolver a valorização da pessoa humana para o crescimento pessoal, comunitário e profissional. A instituição afirma abraçar o princípio básico de formação da integridade intelectual, social e moral da criança e do adolescente, propondo e realizando um ensino de qualidade, comprometido com a aprendizagem, a disciplina e o respeito humano.

Dentre as preocupações da escola, a direção destaca no P.P.P., a promoção de investimentos na área sociocultural e esportiva, uma vez que o espaço físico da escola não comporta atividades variadas; manutenção da disciplina dos alunos evitando a aplicação às penalidades previstas; diminuição da dificuldade em relação à aprendizagem em matemática e os “erros ortográficos”; bem como a formação continuada dos professores e do quadro administrativo.

A unidade não apresenta dados referentes ao IDEB uma vez que esta avaliação só é aplicada nas escolas da rede pública municipal e estadual.

No que se refere a organização do trabalho e encaminhamento das crianças com dificuldade de aprendizagem, nas escolas públicas, se destaca a existência do reforço escolar no contraturno, com professor específico destinado a esse fim e, portanto, com turmas menores, com o objetivo de atender as crianças indicadas pelos professores regentes por possuírem dificuldades de aprendizagem específicas, de modo a auxiliar no processo de ensino aprendizagem e possibilitar o acompanhamento dos conteúdos escolares específicos de cada série. Estas crianças são atendidas de duas a três vezes por semana conforme demanda (com duração de 2 horas por dia), em turnos opostos às turmas regulares.

Em ambas as unidades municipais, a coordenação pedagógica apresentou queixas, em conversas informais ao longo do ano, bem como no preenchimento do questionário aplicado (APÊNDICE B), referentes a quantidade de problemas e dificuldade de realização do acompanhamento pedagógico necessário. Quando questionadas a respeito das crianças com dificuldade de aprendizagem, apresentaram como justificativas para a ausência de um trabalho significativamente efetivo a excessiva quantidade de alunos, os problemas com a disciplina das crianças, a falta de professores e a necessidade de substituí-los em sala de aula e a quantidade de trabalhos burocráticos como fichas e relatórios.

Contudo, vale destacar o trabalho desenvolvido pela coordenadora da **E.M.B.**, que, de acordo com o questionário aplicado (APÊNDICE B), no início de cada semestre

letivo, realizou avaliações diagnósticas e sondagem de leitura e escrita com todas as turmas e fez devolutivas aos professores para que pudessem desenvolver trabalhos específicos com as dificuldades encontradas, além de auxiliar as professoras na elaboração de apostilas específicas aos alunos indicados. Esta é uma das ações destacadas pela direção da escola como significativas para os resultados obtidos nos índices do IDEB.

Em sala de aula, com base no P.P.P. foi possível observar também que, na maioria das turmas das duas escolas municipais analisadas, são realizados projetos como reagrupamento dos alunos, no decorrer do ano letivo, de modo a agrupá-los por um período de tempo determinado, em turmas com níveis semelhantes de leitura, escrita e matemática, com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizagem.

Um último aspecto relevante a ser destacado referente às escolas municipais se deve a possibilidade de acompanhamento da equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação, composta por psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga e pedagoga com especialização em educação especial. Nesse sentido, as crianças detectadas pelos professores com dificuldade de aprendizagem são encaminhadas para avaliação e apoio desta equipe.

Conforme dito anteriormente, todas as crianças indicadas pelos professores para esta pesquisa, foram também, anteriormente, encaminhadas para avaliação junto a equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação de Goianira. Na maioria dos casos, vale ressaltar, o encaminhamento para a equipe multiprofissional solicitava a produção de laudos para que as crianças pudessem contar com professores de apoio, compreendendo e associando as dificuldades apresentadas a déficits cognitivos ou a algum tipo de deficiência. Contudo, conforme relatos informais das professoras participantes da pesquisa, devido à grande demanda de alunos em todas as escolas do município, não foi possível o atendimento ou finalização deste trabalho por parte da equipe multiprofissional.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela **E.P.**, destaca-se o acompanhamento pedagógico da coordenação nesta instituição. Chamou-nos a atenção o fato de que, antes mesmo da indicação das crianças pelos professores regentes, em uma conversa informal, a coordenadora foi capaz de antecipar os nomes de todos os alunos que seriam indicados. Fato este que pode ser interpretado tanto do ponto de vista positivo, uma vez que a coordenação escolar realiza o reforço escolar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem durante todo o ano letivo, demonstrando o conhecimento individual dessas crianças e suas dificuldades. Ou também possa ser analisado como um indício da existência de rotulação destes alunos com dificuldade, o que, contudo, não pode ser confirmado com os dados desta pesquisa.

2.4. Os Sujeitos da Pesquisa

2.4.1. Os professores e Coordenadores

Conforme dito anteriormente, participaram ativamente e diretamente desta pesquisa, 3 coordenadoras, sendo um de cada escola escolhida e 15 professores, sendo 5 por escola, um de cada série do Ensino Fundamental – 1º fase, escolhidos pela direção e coordenação das escolas por se tratarem de turmas com número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Todos os professores envolvidos, conforme P.P.P., possuem formação inicial em pedagogia e especialização lato sensu em áreas afins à educação.

No que se refere à ficha de encaminhamento para avaliação pedagógica da dificuldade de aprendizagem (APÊNDICE A), todos os professores preencheram de forma satisfatória, possibilitando o desenvolvimento significativo da pesquisa. Já o questionário (APÊNDICE B), devido a motivos pessoais dos profissionais envolvidos, dos dezoito aplicados, obtivemos o preenchimento e devolução de treze, sendo três da E.M.A., seis da E.M.B. e quatro da E.P., conforme transcrição do questionário (APÊNDICE D) componente do apêndice supracitado.

2.4.2. As crianças

A partir da ficha de encaminhamento para avaliação da dificuldade de aprendizagem, definiu-se o quantitativo de crianças participantes da pesquisa, totalizando 70 crianças indicadas, com idade entre 6 e 12 anos, estudantes da primeira fase do Ensino Fundamental, sendo dezoito pertencentes às turmas do 1º ano, onze do 2º ano, treze do 3º ano, treze do 4º ano e dezoito do 5º ano.

Com estas, foram aplicados os instrumentos: Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (APÊNDICE A) e a Avaliação Diagnóstica (APÊNDICE C). Contudo, devido ao longo período de tempo da pesquisa, por se tratar de um trabalho minucioso e exaustivo, ocorreu que nem todas as crianças indicadas participaram de todos os instrumentos por terem se transferido ou evadido ao longo do ano letivo.

Tabela 1 – Quantitativo de crianças indicadas e avaliadas por instrumento da pesquisa.

Ano/Série	Escola/Instrumentos								
	E.M.A.			E.M.B.			E.P.		
	Enc.	1º Inst.	2º Inst.	Enc.	1º Inst.	2º Inst.	Enc.	1º Inst.	2º Inst.
1º ano	4	4	3	8	4	4	3	3	3
2º ano	4	4	4	6	4	4	1	1	1
3º ano	4	4	3	6	6	6	3	3	3
4º ano	5	5	4	7	7	5	1	1	1
5º ano	4	4	4	8	7	6	6	6	5
Total	21	21	18	35	28	25	14	14	13

Fonte: Dados da pesquisa.

A **Tabela 1** apresenta a quantidade de crianças encaminhados pelas escolas (Enc.) por meio da Ficha de Encaminhamento (APÊNDICE A), totalizando 70 crianças. Desse total, conforme apresentado na tabela acima, 63 participaram da Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (1º Inst.) e, 56 da Avaliação Diagnóstica (2º Inst.). Desse modo, das setenta crianças encaminhadas inicialmente, apenas 56 participaram de todos os instrumentos adotados pela pesquisa. Dentre os motivos para a inaplicabilidade dos instrumentos estão a evasão (três) e a transferência (onze) dessas crianças ao longo do ano letivo. Os quantitativos foram mantidos e apresentados na tabela por se tratarem de índices importantes para nossa análise.

A escola E.M.A. e E.M.B. possuem características e condições semelhantes entre o número de alunos por série, variando entre 25 e 32 crianças por turma, contudo observamos que a E.M.B., dona do maior índice do IDEB no município, realizou o maior quantitativo de indicação para avaliação da aprendizagem. Já a regularidade quanto à média de indicação de crianças por turmas de cada escola parece estar associada à organização escolar, uma vez que, ao início do ano, no momento de composição das turmas, de acordo os relatórios do questionário aplicado (APÊNDICE D) é realizada a divisão dos alunos com maiores dificuldades (de aprendizagem ou disciplinares) em quantidades semelhantes por sala, demonstrando aqui um amplo conhecimento por parte da escola em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, com base nos dados obtidos por meio das fichas e instrumentos aplicados, bem como dos dados oriundos do P.P.P., realizamos uma análise qualitativa no intuito de encontrar a relação dos sujeitos da pesquisa com a dificuldade de aprendizagem.

2.5. A relação do professor com a dificuldade de aprendizagem da criança

O primeiro instrumento de pesquisa aplicado foi de fundamental importância na definição dos próximos passos da pesquisa, pois, possibilitou o levantamento dos motivos apresentados pelos professores para realização da Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (Tiballi, 1988) e demais instrumentos da pesquisa.

Após análise dos dados, tornou-se perceptível a validade dos instrumentos que compõem esta avaliação, como forma de encontrar explicação significativa a partir dos motivos apresentados. Estes foram sistematizados, primeiramente, a partir das diferentes razões apresentadas, tendo em vista que cada ficha de encaminhamento apresentava uma série de razões e, em seguida, pela quantidade de vezes em que se repetiram os mesmos motivos em fichas diferentes, conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 2 – Motivos apresentados pelos professores, para encaminhamento das crianças para Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem.

Motivos apresentados	Quantidade de vezes			Total
	E.M.A.	E.M.B.	E.P.	
Comportamento pessoal	8	15	6	29
Coordenação motora	1	2	0	3
Déficit de atenção e concentração	6	15	11	32
Dificuldades na fala	0	1	0	1
Dislexia	0	1	0	1
Faltas (ausência)	1	3	0	4
Hiperatividade	0	2	0	2
Leitura e Escrita	21	33	13	67
Raciocínio Lógico-matemático	17	19	8	44

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados da **Tabela 2**, fica perceptível a incidência significativa de dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura e escrita, aparecendo de forma recorrente sessenta e sete vezes e, em seguida, o raciocínio lógico-matemático, aparecendo quarenta e quatro vezes, estas descritas algumas vezes como decorrente das primeiras. Observa-se ainda,

neste caso, a importância dada às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, visto que são as disciplinas base na primeira fase do Ensino Fundamental, tanto na qualidade do processo de ensino aprendizagem quanto para o bom desenvolvimento nas demais disciplinas.

Um outro aspecto que pode ser observado nos dados da **Tabela 2** se deve ao fato de que os demais motivos elencados pela escola se referem a características que são próprias das crianças (elencados nas fichas como falta de interesse, apatia, timidez, nervosismo, etc.), tornando-se visível que o comprometimento se encontra particularizado na criança e, em sua maioria, ligados a problemas de comportamento, déficit de atenção e concentração, deixando implícita a necessidade de auxílio de um profissional extraescolar e, de certa forma, isentando a responsabilidade do professor.

Desta forma, os instrumentos que compõem a Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (Tiballi, 1988), conforme veremos, possibilitaram uma análise significativa dos aspectos indicados pela escola como as causas das dificuldades de aprendizagem, bem como na definição da relação que o professor estabelece com a dificuldade do aluno e a relação que o próprio aluno estabelece com a sua dificuldade.

A primeira observação a ser feita no que se refere a relação que o professor estabelece com a dificuldade de aprendizagem da criança, baseadas nas fichas de encaminhamento da criança e no relatório do questionário aplicado, se refere à visível diversidade de sentidos atribuídos ao termo de dificuldade de aprendizagem pelos professores e coordenadores, demonstrando uma incompreensão de seu significado, o que, portanto, leva-os também a agir e a proceder de maneira diversa diante das dificuldades encontradas.

Essa diversidade de sentidos é facilmente explicada pela individualidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e suas formações acadêmicas e pessoais/sociais diversificadas. Diferenças estas que deveriam ser equacionadas quando associadas aos documentos norteadores da prática escolar, nesse caso os P.P.P.'s, sobretudo no direcionamento referente às teorias adotadas pela unidade escolar e também dos procedimentos e encaminhamentos diante dos problemas de ensino e aprendizagem.

Podemos também encontrar traços marcantes na relação estabelecida pelo professor com a dificuldade de aprendizagem da criança ao compararmos os dois instrumentos aplicados, dada a distância temporal dos mesmos, sendo um aplicado no início e outro no fim do ano letivo, associados ao histórico de reprovação, quantidade de alunos evadidos e/ou transferidos ao longo do ano letivo. Dados que podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 3 – Quantidade de alunos com histórico de reprovação, evadidos ou transferidos, por turma avaliada.

Ano/ Série	E.M.A.			E.M.B.			E.P.		
	Rep.	Evad.	Transf.	Rep.	Evad.	Transf.	Rep.	Evad.	Transf.
1º ano	0	1	0	0	1	3	0	0	0
2º ano	0	0	0	0	0	2	0	0	0
3º ano	0	0	1	0	0	0	0	0	0
4º ano	4	0	1	5	1	1	0	0	0
5º ano	5	0	0	2	0	2	0	0	1
Total	9	1	2	7	2	8	0	0	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados da **Tabela 3**, importantes apontamentos podem ser realizados. Primeiramente, em relação ao histórico de reprovações das crianças indicadas, podemos observar a inexistência de reprovações na escola privada (E.P.) e, nas escolas públicas (E.M.A. e E.M.B.), o mesmo se repete apenas nas turmas de 1º a 3º ano, o chamado “bloco de alfabetização”, seguido de um quantitativo considerável de reprovações no 4º ano, em ambas escolas, e duas reprovações no 5º ano da escola E.M.B.

Conforme relatórios dos questionários (APÊNDICE D) da **E.P.**, as medidas adotadas pelos professores em sala de aula, bem como os encaminhamentos e demais procedimentos da escola diante das dificuldades de aprendizagem das crianças, foram suficientes para que estas crianças tenham sido capazes de alcançar um desenvolvimento satisfatório para a promoção ao ano/série seguinte.

Já em conversa informal com a direção da **E.P.** encontramos indício significativo para a inexistência de reprovações na unidade. Quando questionada sobre a transferência de uma criança da turma do 5º ano (conforme Tabela 3), a direção nos informou que essa ocorreu já no último bimestre do ano letivo, uma vez que a criança seria reprovada por não ter alcançado os resultados esperados e os pais optaram por transferi-la para uma escola pública, pressupondo uma maior facilidade para aprovação, como forma de evitar a retenção da mesma. Este apontamento, ainda que não documentado nas fichas, torna-se importante indício dos encaminhamentos realizados pela escola diante das dificuldades de aprendizagem, carecendo ainda de observação e análise mais profunda. Contudo, aqui se revela um dos traços da relação de dualidade da escola brasileira, a escola pública se torna uma espécie de “válvula de escape” para as crianças que não alcançam êxito na rede particular.

Já para compreensão e significação dos dados referentes às escolas públicas, torna-se imprescindível a associação às medidas e políticas públicas neoliberais adotadas e exemplificadas anteriormente. Ou seja, fica evidente a influência das políticas na determinação de índices que nem sempre condizem com a “qualidade” do processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, nos questionamos: o índice de aprovação nas três primeiras séries do ensino fundamental nos aponta um sucesso escolar? E os índices do 4º Ano, o que os justificariam?

Para responder essas questões, recorreremos à Resolução nº 05/2011 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, uma vez que nela, sobretudo no Artigo 34, é assegurada a impossibilidade de retenção das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, considerado como bloco de alfabetização. Nesse sentido, encontra-se justificado a inexistência de reprovações nas turmas de 1º a 3 ano. Ao mesmo tempo, nos chama a atenção o quantitativo de reprovações na turma subsequente, 4º ano, uma vez que, das doze crianças encaminhadas pelos professores das escolas públicas, nove delas possuem histórico de reprovação.

Nesse sentido e, dado o quantitativo de crianças indicadas em todas as turmas avaliadas, podemos afirmar o reconhecimento, por parte da escola, da existência de dificuldades de aprendizagem já nos primeiros anos de ensino e que acabam não sendo resolvidas, mas postergadas para um outro momento.

Acumulando dificuldades, estas crianças que foram aprovadas, estando amparadas pela resolução – nos relatórios escolares constam a observação de que as crianças não alcançaram média suficiente para aprovação, mas seguem aprovadas mediante amparo da resolução supracitada – iniciam o que podemos chamar de segundo bloco da primeira fase do Ensino Fundamental, onde principalmente no 4º ano, os discursos e práticas nestas turmas ora culpabilizam os trabalhos anteriormente realizados, ora a falta de tempo para se trabalhar o conteúdo específico da série e, ao mesmo tempo, as dificuldades acumuladas nos anos anteriores, de modo a justificar agora a retenção destas crianças nestas séries, para “recuperar” o tempo perdido.

Já em relação ao índice de evasão e transferência nas escolas públicas, ambas diretoras afirmaram adotar medidas como o encaminhamento ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público como forma de evitar a evasão, informando ainda que as transferências ocorrem, às vezes, como reação à insistência da escola pela frequência da criança que apresenta muitas faltas, onde a família acaba pedindo a transferência para não ser mais

“incomodada”. Apresentam ainda como justificativa para as transferências, o alto índice de mobilidade das famílias, que mudam de residência com frequência.

Dentre as medidas e encaminhamentos adotados pelos professores, conforme transcrição dos questionários aplicados (APÊNDICE D), destacam-se o reforço escolar; as avaliações diagnósticas; a produção de material e acompanhamento individualizado; o reagrupamento; adoção de metodologias e didáticas diversificadas; dentre outras. Isso demonstra uma preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças com dificuldades.

Contudo, dada a diversidade de ações e medidas adotadas, sobretudo quando comparados ao P.P.P. dessas escolas, podemos verificar a inexistência de direcionamentos específicos que pudessem configurar uma unidade a estas escolas. Ou seja, não encontramos um direcionamento específico e único, característico de cada unidade, a partir da verificação de dificuldades de aprendizagem. A avaliação diagnóstica, parece ser utilizada por todos professores da escola pública e também aparece nos relatórios da escola privada. Contudo, pouco se apresenta de ações desenvolvidas a partir delas. Reforçamos aqui a individualidade e diversidade das ações desenvolvidas no relacionamento com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

A partir dos relatórios verificamos como dificuldades encontradas para efetivação de um bom trabalho com essas crianças, pontuações relacionadas à falta de interesse da criança; falta de atenção e concentração; dificuldade e falta de apoio da família no acompanhamento escolar ou mesmo na estrutura desta; frequência nas aulas de reforço; ou ainda, falta de estudo para as avaliações.

Diante do apresentado podemos verificar que na relação dos professores com a dificuldade de aprendizagem das crianças existe, ainda que de forma oculta, uma certa preocupação em isentar a prática pedagógica e didática escolar, tanto nas causas como nas formas de enfrentamento ou encaminhamento adotados, uma vez que, dentre os apontamentos, encontramos vinculações com a própria criança e/ou, a necessidade de auxílio extraescolar (médicos, psicólogos, psicopedagogos e até mesmo da família).

Observamos também que, ainda hoje, de modo parece ainda ser considerada como válida a retenção/reprovação das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esta constatação se deu pela comparação dos questionários aplicados com as fichas individuais dos alunos, uma vez que, nos relatórios encontramos pouca menção aos resultados obtidos, em sua maioria apresentando como positivos ou satisfatórios, ao passo em que, nas fichas individuais, todas as 32 crianças indicadas pelas escolas públicas, pertencentes ao bloco de

alfabetização (1º ao 3º ano), não obtiveram média suficiente para serem aprovadas ao final do ano letivo, contudo seguiram para o ano/série seguinte com a observação no histórico: “aprovado, amparado pela Res. CEE-GO nº 05/2011”, deixando subentendido que estas deveriam ser reprovadas para um melhor aproveitamento escolar.

2.6. A relação da criança com a sua dificuldade de aprendizagem

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierarquia ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. (ABRAMOWICZ, 2011. p. 24).

Compreender a relação da criança com a sua dificuldade de aprendizagem não é uma tarefa simples. Exige uma tentativa de significação das entrelinhas, entre o dito, o não dito e o oculto, ou seja, percebemos facilmente em um contato inicial das crianças com o pesquisador um certo receio daquilo que pode, não pode ou não deve ser dito. E nesse sentido, as primeiras visitas à escola e às salas de aula, juntamente com as entrevistas foram de fundamental importância para estabelecer um vínculo inicial de confiança, para então tentar extrair as respostas aos nossos questionamentos.

Os dados para verificação desta relação da criança com a sua dificuldade de aprendizagem foram obtidos a partir da entrevista com o aluno, parte integrante da Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem (APÊNDICE A). O roteiro de entrevista foi dividido em 5 itens: identificação pessoal; escolaridade; compreensão da dificuldade de aprendizagem; relação familiar com a dificuldade de aprendizagem; e relação escolar com a dificuldade.

Em relação aos dados do primeiro item, identificação pessoal, destacaram-se as crianças da E.P. pela capacidade de, desde as que cursam o 1º ano, responderem todas as questões dos dados pessoais, enquanto que as crianças das escolas E.M.A. e E.M.B. dificilmente souberam responder dados como data de nascimento, endereço e nome completo dos pais. Sendo a identificação pessoal trabalhada desde os primeiros anos da Educação

Infantil e perpassando por todos os anos do Ensino Fundamental, essa ausência de respostas nos chamou a atenção.

Já em relação aos dados de escolaridade, estes foram questionados às crianças e posteriormente contrastados com os dados obtidos com auxílio das fichas escolares das crianças, uma vez que a grande maioria das crianças não sabiam fornecer os dados solicitados como: primeiro ano de escolarização, número de reprovações ou interrupções.

Em relação à compreensão da dificuldade de aprendizagem, item 3 da entrevista, observa-se que as dificuldades relatadas estão estreitamente ligadas à leitura, escrita e matemática, demonstrando uma relação estreita com as dificuldades relatadas pelos professores. Chamou-nos a atenção também a quantidade de crianças que não se reconhecem com dificuldades para aprender. Essas duas observações nos levam a crer que a relação que a criança estabelece com a sua dificuldade de aprendizagem está estreitamente vinculada à fala do professor e ao discurso que é interiorizado pela criança ao longo do processo de aprendizagem escolar, mais uma vez reforçando a ideia de que a dificuldade de aprendizagem é criada na e pela escola, nos processos de escolarização.

Já no item 4, relação familiar com a dificuldade de aprendizagem, verifica-se que todas as crianças relataram serem auxiliadas em casa. Apesar das diferentes estruturas familiares, sejam os pais, irmãos mais velhos, avós ou tios, as crianças afirmaram poder contar com auxílio nos momentos de dificuldade de realização das tarefas escolares, reconhecendo esse auxílio como importante para facilitação da execução das atividades propostas, ainda que alguns relatos deixem claro que os adultos ou mais velhos executam as atividades e as crianças façam apenas a cópia das resoluções. Esse dado contrasta com o encontrado nos questionários dos professores, que apresentam como dificuldade o acompanhamento familiar.

No último item da entrevista, a relação escolar com a dificuldade, foram registrados como se realizam os auxílios a estas crianças quando deparam com dificuldades na escola e a descrição livre do que elas mais gostam e menos gostam na escola. De modo geral, as crianças relataram contar com auxílio da professora regente, professora de apoio (no caso das escolas E.M.A. e E.M.B., uma vez que na E.P. não existe essa função), ou colegas mais próximos em sala de aula. O auxílio realizado pela professora de apoio, aparentemente, tende a estabelecer um vínculo de conformidade por parte da criança com sua dificuldade, como se possuísse deficiência e necessitasse desse auxílio constantemente, prejudicando ou impedindo avanços e desenvolvimentos significativos.

Segue abaixo as tabelas com a consolidação de dados importantes retirados da entrevista com as crianças:

Tabela 4 – Dados da entrevista com alunos da E.P.

ALUNOS	IDADE	SÉRIE	CURSO ED. INFANTIL	REPROVAÇÃO	REC. DA DIF. DE APRENDER	O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA	O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA	
1	E.P.1	6	1º	SIM	NÃO	NÃO	BRINCAR	LER
2	E.P.2	7	1º	SIM	NÃO	NÃO	JOGAR BOLA	NÃO INFORMADO
3	E.P.3	6	1º	SIM	NÃO	NÃO	BRINCAR	NÃO INFORMADO
4	E.P.4	7	2º	SIM	NÃO	NÃO	JOGAR BOLA	NÃO INFORMADO
5	E.P.5	9	3º	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	ESTUDAR	IR PARA DIRETORIA
6	E.P.6	8	3º	SIM	NÃO	SIM. PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
7	E.P.7	8	3º	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	RECREIO	PROVAS
8	E.P.8	10	4º	SIM	NÃO	NÃO	RECREIO	NÃO INFORMADO
9	E.P.9	10	5º	SIM	NÃO	SIM. PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	AULA DE CIÊNCIAS	PORTUGUÊS E MATEMÁTICA
10	E.P.10	10	5º	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	AMIGOS	PROFESSORA
11	E.P.11	10	5º	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	PROFESSORA	NÃO INFORMADO
12	E.P.12	10	5º	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	JOGAR BOLA	PROFESSORA
13	E.P.13	11	5º	SIM	NÃO	SIM. CULPA A PROF.	RECREIO	MATEMÁTICA
14	E.P.14	10	5º	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	RECREIO	BRIGAS

Fonte: Dados da pesquisa

Um primeiro dado constatado a partir da tabela acima diz respeito a constatação de que todas as crianças indicadas pela escola cursaram a Educação Infantil, período que

antecede o Ensino Fundamental e que, apesar de não possuir o objetivo de alfabetizar as crianças, as preparam para a etapa posterior. Sendo um importante indício, leva-nos a questionar o que justificaria a permanência das dificuldades de aprendizagem nas crianças do 5º ano, dada a quantidade de anos de escolarização das mesmas.

Outro dado significativo é a inexistência de reprovações entre as crianças indicadas pela **E.P.**, dado que nos remete a uma série de possibilidades interpretativas que, contudo, não podem ser comprovadas a partir desta pesquisa, demonstrando a necessidade de um aprofundamento de estudos para dar significação a este dado.

Em relação ao reconhecimento da dificuldade de aprendizagem por parte da criança, verificamos que as crianças dos dois primeiros anos não se reconhecem como detentoras de dificuldades de aprendizagem. Já as demais crianças das séries subsequentes, apresentam, de forma quase unânime, dificuldades associadas à língua portuguesa e matemática. Associado ao modo em que estas apresentaram essa associação de suas dificuldades nos permitem inferir a existência de uma interiorização da fala de outras pessoas, uma vez que, questionadas sobre a especificidade dentro destas disciplinas, as crianças não sabiam responder, apresentando respostas que apresentavam discursos de outros sujeitos como a família e/ou professores.

Cabe aqui acrescentar ainda a observação de que em relação ao que as crianças apresentaram mais gostar na escola encontra-se relacionado ao lúdico, reforçando a importância da necessidade de um trabalho que incorpore o lúdico nas atividades escolares com finalidade de desenvolvimento da aprendizagem.

Tabela 5 – Entrevista com alunos da E.M.A.

	ALUNOS	IDADE	SÉRIE	CURSO ED. INFANTIL	REPROVAÇÃO	REC. DA DIF. DE APRENDER	O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA	O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA
1	E.M.A.1	6	1º	SIM	NÃO	NÃO	BRINCAR	NÃO BRINCAR
2	E.M.A.2	6	1º	SIM	NÃO	AINDA NÃO SABE LER	BRINCAR E ESTUDAR	NÃO PODER CORRER
3	E.M.A.3	6	1º	SIM	NÃO	NÃO SABE LER.	LANCHE E RECREIO	NÃO RELATADO

4	E.M.A.4	6	1°	SIM	NÃO	ESQUECE TUDO E NÃO SABE ESCREVER	TAREFAS DE PONTINHO	TAREFAS DE ESCREVER
5	E.M.A.5	7	2°	SIM	NÃO	NOME DAS LETRAS E LER	BRINCAR	NÃO RELATADO
6	E.M.A.6	7	2°	NÃO	NÃO	NÃO, MAS AINDA NÃO SABE ESCREVER	BRINCAR	NÃO RELATADO
7	E.M.A.7	8	2°	NÃO	NÃO	SIM. PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	RECREIO	TAREFAS
8	E.M.A.8	7	2°	NÃO	NÃO	SIM. LEITURA	FAZER TAREFAS	NÃO RELATADO
9	E.M.A.9	9	3°	NÃO	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	ED.FÍSICA	IR PARA DIRETORIA
10	E.M.A.10	8	3°	NÃO	NÃO	SIM. LEITURA	APRENDER A LER	JOGOS NA QUADRA
11	E.M.A.11	8	3°	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA E LEITURA	ESTUDAR E RECREIO	NÃO RELATADO
12	E.M.A.12	9	3°	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	ED. FÍSICA, RECREIO E LANCHE	FICAR SEM RECREIO E COPIAR TEXTO
13	E.M.A.13	9	4°	SIM	SIM	SIM. LEITURA	RECREIO, ED. FÍSICA E ARTE	TAREFA DE CASA
14	E.M.A.14	10	4°	NÃO	SIM	SIM. MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	NÃO RELATADO
15	E.M.A.15	12	4°	NÃO	SIM	SIM. PORTUGUÊS	COPIAR	NÃO RELATADO
16	E.M.A.16	10	4°	SIM	SIM	SIM. LEITURA	RECREIO	BRIGAS NO RECREIO
17	E.M.A.17	9	4°	NÃO	NÃO	SIM. LEITURA	FAZER TAREFAS E BRINCAR	FICAR DE CASTIGO
18	E.M.A.18	11	5°	NÃO	SIM	SIM. MATEMÁTICA	AMIGOS	NÃO RELATADO

19	E.M.A.19	11	5°	SIM	SIM	SIM. PORTUGUÊS	ARTE, ED. FÍSICA E RECREIO	TAREFAS DE PORT.
20	E.M.A.20	12	5°	NÃO	SIM	SIM. DIVISÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO	MAT.
21	E.M.A.21	12	5°	SIM	SIM	SIM. PORTUGUÊS	ARTE, ED. FÍSICA E RECREIO	NÃO RELATADO

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos dados da entrevista com os alunos da E.M.A verificamos que apenas 50% das crianças participantes da pesquisa cursaram a Educação Infantil, conforme dito anteriormente, etapa que antecede o Ensino Fundamental.

Chama-nos a atenção também o alto índice de histórico de reprovação nesta unidade, tendo em vista que desde 2011 as escolas públicas não reprovam as crianças das turmas de 1° a 3° ano do ensino fundamental, conforme apresentado anteriormente, das nove crianças indicadas, apenas uma não possui reprovações em seu histórico escolar, reforçando aqui ainda a postura escolar de validade da reprovação como forma de possibilidade de viabilização da aprendizagem.

Em relação ao reconhecimento da dificuldade de aprendizagem por parte da própria criança, verificamos uma similaridade ao ocorrido na E.P., contudo, as crianças das séries iniciais já são capazes de apresentar e reconhecer suas dificuldades relacionadas sobretudo à leitura, escrita e memorização. Já as crianças das séries mais avançadas repetem de forma generalizada a associação das dificuldades associadas às disciplinas de língua portuguesa e matemática, de forma similar ao que verificamos nas indicações dos professores nos motivos para o encaminhamento.

Entre o que as crianças apresentam gostar e não gostar na escola, de modo geral, mais uma vez encontramos associações relacionadas às brincadeiras, aulas de Educação Física e Arte, nos remetendo ao lúdico. E o não gostar relacionado à impossibilidade de participação desses momentos lúdicos proporcionados pela escola.

Tabela 6 – Entrevista com Alunos da E.M.B.

	ALUNOS	IDADE	SÉRIE	CURSO ED. INFANTIL	REPROVAÇÃO	REC. DA DIFIC. DE APRENDER	O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA	O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA
1	E.M.B.1	6	1º	SIM	NÃO	SIM. PORT. E MATEMÁTICA	ESTUDAR	FICAR SEM RECREIO
2	E.M.B.2	7	1º	NÃO	NÃO	SIM. ESCREVER E MATEMÁTICA	BRINCAR E DANÇAR	PALAVRÕES
3	E.M.B.3	TRANSFERIDO						
4	E.M.B.4	TRANSFERIDO						
5	E.M.B.5	6	1º	SIM	NÃO	NÃO	LER	NÃO RELATADO.
6	E.M.B.6	7	1º	SIM	NÃO	SIM. PORTUGUÊS	BRINCAR	BRIGAS
7	E.M.B.7	TRANSFERIDO						
8	E.M.B.8	TRANSFERIDO						
9	E.M.B.9	7	2º	SIM	NÃO	SIM. LEITURA	MATEMÁTIC A E PORTUGUÊS	BAGUNÇA
10	E.M.B.10	7	2º	SIM	NÃO	NÃO	BRINCAR	PROFESSORA
11	E.M.B.11	7	2º	SIM	NÃO	SIM. LEITURA E ESCRITA	LANCHE E BRINCAR	CORRER
12	E.M.B.12	7	2º	SIM	NÃO	NÃO	LANCHE E RECREIO	CORRER
13	E.M.B.13	TRANSFERIDO						
14	E.M.B.14	TRANSFERIDO						
15	E.M.B.15	8	3º	SIM	NÃO	SIM. LEITURA	ESTUDAR, LANCHAR E RECREIO	NÃO RELATADO.
16	E.M.B.16	8	3º	SIM	NÃO	SIM. LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA	DITADO E LANCHE	MATEMÁTICA
17	E.M.B.17	8	3º	SIM	NÃO	SIM. LEITURA (LÍNGUA PRESA)	RECREIO, LANCHE E ARTES	LEITURA
18	E.M.B.18	8	3º	SIM	NÃO	SIM. FAZER TAREFAS	BRINCAR	LEVAR BRONCA
19	E.M.B.19	8	3º	SIM	NÃO	NÃO	ESTUDAR E APRENDER	PALAVRÕES

20	E.M.B.20	8	3°	SIM	NÃO	NÃO	RECREIO E PORTUGUÊS	NÃO RELATADO.
21	E.M.B.21	11	4°	SIM	SIM	SIM. LER E ESCREVER	LANCHE E FAZER TAREFA	PORTUGUÊS E BRIGAS
22	E.M.B.22	10	4°	SIM	SIM	SIM. PORT. E MATEMÁTICA	BRINCAR E FAZER TAREFA	TAREFAS DIFICEIS
23	E.M.B.23	9	4°	SIM	NÃO	NÃO	BRINCAR E FAZER REFORÇO	NINGUÉM GOSTA DE MIM
24	E.M.B.24	10	4°	SIM	SIM	NÃO	MATEMÁTICA E RECREIO	NÃO RELATADO.
25	E.M.B.25	9	4°	SIM	NÃO	SIM. LEITURA	MATEMÁTICA E ED. FÍSICA	PORTUGUÊS
26	E.M.B.26	10	4°	SIM	SIM	NÃO	ESTUDAR E FAZER TAREFAS	FICAR NA CARTEIRA
27	E.M.B.27	11	4°	NÃO	SIM	NÃO	RECREIO E ED. FÍSICA	FAZER TAREFA E MATEMÁTICA
28	E.M.B.28	10	5°	SIM	NÃO	SIM, NÃO SABE DIZER	RECREIO E LANCHE	NÃO RELATADO.
29	E.M.B.29	11	5°	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	PROFESSORA, RECREIO E LANCHE	BRIGAS
30	E.M.B.30	12	5°	SIM	SIM	SIM. LEITURA	ED. FÍSICA	NÃO RELATADO.
31	E.M.B.31	10	5°	SIM	NÃO	SIM. LEITURA E MATEMÁTICA	PROFESSORA E PORTUGUÊS	NÃO RELATADO.
32	E.M.B.32	12	5°	NÃO	SIM	SIM. PORT. E MAT.	JOGAR BOLA E BRINCAR	NÃO RELATADO.
33	E.M.B.33	10	5°	SIM	NÃO	SIM. PORTUGUÊS	MATEMÁTICA E ED. FÍSICA	PROVAS
34	E.M.B.34	10	5°	SIM	NÃO	SIM. MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	NÃO RELATADO.
35	E.M.B.35	TRANSFERIDO						

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da E.M.B., associados aos dados das demais unidades, nos permitem a realização de algumas inferências importantes. Primeiramente, no que se refere ao tempo de escolarização destas crianças, verificamos que, das 28 crianças que realizaram a entrevista

(excluídas as 7 que foram transferidas antes da realização deste primeiro instrumento), apenas 3 não cursaram a Educação Infantil. Este dado, quando comparado com a E.M.A., permite-nos estabelecer a possibilidade de existência de alguma relação entre esses dados e os resultados apresentados nos índices das escolas públicas, tendo em vista que na E.M.B. 90% das crianças indicadas cursaram essa etapa do ensino, enquanto na E.M.A. apenas 50%. Contudo, este aspecto ainda carece de aprofundamento de estudos para a obtenção de resultados significativos.

Em relação ao reconhecimento da dificuldade de aprendizagem por parte da criança, chamou-nos a atenção o quantitativo de nove crianças, aproximadamente 32%, que não se reconhecem como detentoras de dificuldades. Os demais, relacionam suas dificuldades de forma generalizada associadas às disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

No que se refere ao que gostam e não gostam na escola, apesar de algumas crianças apresentarem o gosto pelos estudos e a realização de atividades (“tarefas”), a maioria ainda relaciona o gosto a atividades lúdicas.

2.7. A Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem

A Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem é composta por nove fichas, conforme descrito anteriormente e em anexo a este trabalho, sendo: 1) Ficha de Encaminhamento da Criança; 2) Entrevista; 3,4,5 e 6) Avaliação do Raciocínio Lógico, Atenção e Observação; 7) Avaliação da Acuidade Auditiva; 8) Avaliação da Acuidade Visual; e 9) Avaliação da Oralidade.

Inicialmente apresentaremos a descrição geral dos procedimentos adotados e dos resultados gerais observados e, em seguida, as especificidades no percurso de investigação.

A avaliação do raciocínio lógico, atenção e observação foi dividida em quatro tarefas (fichas de 3 a 6). Nestas, foram observadas e registradas: a disposição, o comportamento, o tempo, os recursos, tentativas e comentários das crianças para organização do material e realização das tarefas propostas.

Na primeira delas, disponibilizamos à criança recortes em quadrinhos de uma história (sem falas) de forma embaralhada e solicitamos a observação e a montagem dos quadrinhos na ordem correta, estabelecendo uma sequência e, em seguida, nos contasse a história.

Semelhante a primeira, a segunda tarefa consistiu na observação de gravuras impressas, porém fixas na folha, em ordem aleatória, de modo que a criança estabelecesse a ordem correta, utilizando números para descobrir a sequência correta dos quadrinhos e também contasse a história.

De modo geral, a execução das duas primeiras tarefas se deu de forma extremamente satisfatória, onde todas as crianças demonstraram ter compreendido as propostas, realizando-as dentro do tempo previsto e criando histórias com sequência lógica dos fatos, ainda que em alguns casos não da maneira esperada. É importante salientar que, ainda que exista uma forma correta, a pretensão com a tarefa é a verificação da capacidade intelectual de raciocínio, atenção e concentração e, nesse sentido, as crianças demonstraram criatividade na montagem das histórias com sentidos próprios.

A terceira tarefa com objetivo de avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração, consistiu na apresentação de uma imagem carregada de traços e figuras (intitulada de “bichos escondidos na floresta”), onde solicitamos às crianças que encontrassem os bichos escondidos, circulando-os e nomeando-os. A maioria das crianças demonstraram-se empenhadas na execução desta tarefa, encontrando bichos inesperados e, algumas vezes, construindo enunciados para a localização dos mesmos. Algumas crianças se demonstraram impacientes, encontrando os animais grandes e rapidamente finalizando a atividade.

O último critério para avaliação do raciocínio lógico, atenção e concentração consistiu em uma imagem composta por 6 jacarés semelhantes, sendo apenas dois inteiramente iguais. Nesse sentido era solicitado que as crianças os encontrassem. Essa tarefa também foi facilmente executada pela grande maioria das crianças e, embora algumas não tenham encontrado os jacarés iguais, foram capazes de apresentar diferenças significativas entre eles.

Na sequência, foi realizada com as crianças a avaliação da acuidade auditiva, composta pela verificação de sequência de sons iguais, de sons diferentes e de sílabas. Na repetição de sons iguais e sons diferentes nenhuma criança apresentou dificuldades significativas na realização da proposta, bem como também na repetição dos conjuntos de sílabas, com exceção na repetição oral e escrita dos conjuntos de sílabas ouvidos, que apresentou grande variação quantitativa de memorização sem, contudo, apresentar-se como dificuldade auditiva significativa.

A avaliação da acuidade visual foi realizada com auxílio de uma imagem específica de um livro literário, onde primeiramente solicitamos às crianças a descrição da imagem observada e na sequência, a imagem era retirada e novamente solicitávamos a

descrição daquilo que foi visto, tendo como objetivo a verificação da capacidade de memória visual. Ainda nesse sentido, a criança era questionada sobre especificidades contidas na imagem ora observada. Por fim, pedimos às crianças que descrevessem as características físicas da pessoa que mais gostavam.

A realização desta avaliação se deu de forma bastante tranquila com todas as crianças que, demonstraram boa memorização sobretudo no questionário específico da imagem observada, além de criatividade na contextualização do fato ocorrido na imagem, mesmo esta não sendo solicitada.

A última avaliação adotada, referente a oralidade, solicitava a criança: descrever uma pessoa; completar frases inusitadas; e narrar uma estória, tendo por base um livro literário específico. De modo geral, não houve dificuldades significativas na realização destas tarefas. Na narrativa da estória observamos a dicção, entonação da voz, ritmo da fala, organização lógica do pensamento, clareza na comunicação, vocabulário, segurança e criatividade. Dada a complexidade da proposta e dos aspectos observados, associadas à singularidade de cada criança, houve uma diversidade de respostas, mas que, respeitadas em seus ritmos próprios, não nos levam a perceber problemas de aprendizagem significativos, bem como observado nas demais avaliações.

Ao final das avaliações descritas, não foi possível constatar, em nenhuma das crianças avaliadas, qualquer indício de problema individual que pudesse ser considerado impedimento para a aprendizagem escolar. É notável uma grande diversidade de níveis e tempos (que serão apresentados no próximo capítulo), individuais a cada criança, com maior ou menor rapidez no desenvolvimento das atividades, oralidade e escritas em níveis de desenvolvimento múltiplos que, porém, em nada apontam a problemas que não possam ser resolvidos em sala de aula.

É importante salientar que, feita esta constatação, não estamos aqui desconsiderando a importância dos fatores e condições sociais em sua relação e influência com o desenvolvimento e a aprendizagem escolar, pelo contrário, valorizamos e reconhecemos a formação histórica e social dos indivíduos. Mas dado o que está posto, nos questionamos: uma vez não existindo problemas significativos que impeçam a aprendizagem dessas crianças rotuladas com “dificuldades de aprendizagem”, o que justificaria a incidência e persistência dessas dificuldades na prática escolar? O que encontra-se oculto nessas relações escolares diante das dificuldades de aprendizagem? Que teoria poderia nos auxiliar no caminho de encontro de soluções efetivas e significativas desta relação? Responder estas e outras questões é nosso propósito para o próximo capítulo.

3. CAPÍTULO III – A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DESVELADA

Realizado o percurso de análise das categorias que sustentam este trabalho, associados à pesquisa de campo e seus resultados, podemos dizer que encontramos as bases para a resposta, ainda que transitória e sem pretensões de esgotar nosso objeto, das questões iniciais que nos motivaram à pesquisa. Nesse sentido, nas próximas páginas, com base nos caminhos percorridos, tentaremos dar forma aos resultados e/ou soluções encontradas aos nossos questionamentos.

Dado o percurso apresentado nos capítulos anteriores, encontramos nas teorias de Vygotsky, sobretudo com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, respostas que nos possibilitam incorrer num caminho em busca de desvelar alguns aspectos mistificados ou ocultos nas relações entre a escola, a criança e a dificuldade de aprendizagem.

Vygotsky (2007) apresenta em sua pesquisa três grandes vertentes teóricas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Sendo que a primeira compreende esses termos como processos independentes um do outro; a segunda afirma que aprendizado é desenvolvimento e, portanto, ocorrem simultaneamente; e a terceira, sendo uma espécie de combinação das outras duas teorias, onde um exerce influência sobre o outro. Após análise dessas vertentes, o autor nos apresenta a sua teoria em relação a aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo uma inter-relação entre estes desde os primeiros dias e durante toda vida do ser humano.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY,2007, p.94)

Nesse sentido, para o autor, todos os conteúdos escolares possuem relação anterior com alguma experiência extraescolar. Compreendendo que desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida o ser humano. Por isso nos chama a atenção e tece críticas à definição que reconhece estágios de desenvolvimento associados à idade ou a fatores biológicos:

[...] não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento (VIGOSTSKY, 2007, p.95).

Para o autor, o primeiro nível de desenvolvimento se refere ao que comumente costuma-se visualizar nas avaliações escolares, ou seja, avalia-se o nível de desenvolvimento

das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. E nos chama a atenção ao fato de que: “nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKY,2007, p.96).

Apesar de considerarmos a distância temporal dos escritos de Vygotsky e também sua ampla difusão nos meios acadêmicos de formação dos professores, na prática ainda percebemos uma certa resistência em considerar aquilo que a criança realiza com ajuda ou auxílio. As avaliações, principalmente, refletem essa concepção e a persistência em se considerar os ciclos de desenvolvimento já completados.

O percurso adotado por Vygotsky nos leva a perceber que embora as crianças possam ter a mesma idade (biológica), o nível de desenvolvimento intelectual pode variar significativamente. Assim sendo, é de suma importância esse reconhecimento por parte do professor que tem como objetivo realizar um processo de ensino aprendizagem que leve ao desenvolvimento da criança. Aqui apresentamos, nas palavras de Vygotsky, a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY,2007, p.97).

Nesse sentido, para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real é definido por aquilo que já se encontra aprendido e desenvolvido pela criança em processos anteriores de aprendizagem, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal é caracterizada pelas funções ou processos que encontram-se em fase de construção ou amadurecimento, sendo portanto importantíssimo o trabalho realizado com a criança nos processos escolares, de modo a propiciar um novo salto de desenvolvimento, que acaba por ampliar a ZDP, em um processo contínuo de aprendizagem ao longo de nossas vidas. Nas palavras do autor, a ZDP:

Permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (p.98) e, acrescenta: “conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY,2007, p.99)

Vygotsky faz uma importante observação ao salientar que a proposta de ensino baseada naquilo que a criança já sabe ou já desenvolveu é nula ou ineficaz, havendo portanto

a necessidade de consideração da zona de desenvolvimento proximal para a definição dos processos que se encontram em amadurecimento, voltando o olhar e os trabalhos pedagógicos objetivando alcançar um novo estágio no processo de desenvolvimento, ou nas palavras do autor, “Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.” (VYGOTSKY, 2009, p.336)

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p.118)

[...] Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento real. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. (VYGOTSKY, 2009, p.331)

Essas pontuações de Vygotsky assumem extrema importância no trabalho de pesquisa que por ora realizamos, por salientar acerca dos processos e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o papel da zona de desenvolvimento proximal no trabalho escolar. Para o autor, portanto, a aprendizagem só ocorre dentro das possibilidades que são individuais da criança, ou seja, as possibilidades de aprendizagem estão estreitamente ligadas ao Nível de Desenvolvimento Real, que possibilita o encontro do ponto de partida da ação do professor, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, que auxiliam na determinação daquilo que pode ser aprendido. Dito de outra forma, da mesma forma que um trabalho com base no que a criança já desenvolveu é nulo, querer que a criança aprenda algo que está para além da ZDP também se torna ineficaz.

Vygotsky realizou inúmeras pesquisas com crianças em idade escolar e estas demonstraram a existência da diferença entre idade biológica e idade mental, ou seja, para o autor, “crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental são capazes de aprender sob a orientação do pedagogo em dimensões inteiramente diversas [...] e, evidentemente, o seu destino no processo de aprendizagem deverá ser diferente.” (2010, p.501)

Para Vygotsky o estudo da ZDP é um dos melhores instrumentos para a investigação pedagógica, pois permite uma maior utilidade e fertilidade na aplicação dos

diagnósticos do desenvolvimento mental e das tarefas escolares. Nesse sentido encontramos reforço para a utilização de nossos instrumentos de pesquisa, as avaliações diagnósticas, como importantes ferramentas de análise do trabalho escolar.

Para a dinâmica do desenvolvimento mental para o aproveitamento escolar não são tão importantes as funções que amadureceram para o dia de hoje, não passam de premissa enquanto funções em estágio de amadurecimento. O que está amadurecendo vem a ser mais importante. [...] Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento proximal é quem determina as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração (VYGOTSKY,2010, p.505).

Vygotsky destaca ainda que, na organização das turmas escolares, se deveria levar em consideração a distância entre a idade real da criança e a idade mental, de modo que esta estude em um ambiente escolar que condiga com a sua zona de desenvolvimento proximal e não para além dela, o que impediria uma aprendizagem significativa.

Se o desenvolvimento mental real da criança é de oito anos, conclui-se que para ela a idade ideal da turma deva ser de dez anos. A idade ideal de uma turma escolar para dada criança coincide com a zona de desenvolvimento proximal. Quando essa coincidência ocorre, constatamos condições ótimas de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY,2010, p.509)

Isso nos leva a crer que o que tem-se chamado de “dificuldade de aprendizagem” por parte das escolas, nada mais é do que um distanciamento, para além das possibilidades, entre aquilo que se ensina e se pretende que seja aprendido e as zonas de desenvolvimento proximal das crianças rotuladas com dificuldades, uma vez que, nelas não encontramos impedimentos significativos que justifiquem encaminhamentos a profissionais diversos, se não os próprios pedagogos, encarregados, formados e preparados acadêmica e profissionalmente para lidar com dificuldades que são comuns e parte essencial no processo de ensino aprendizagem.

3.1. Das avaliações diagnósticas e seus resultados

A princípio faz-se necessário esclarecer o termo “avaliações diagnósticas” de modo a deixar clara a distância e diferenciação entre estas e quaisquer outras avaliações que pretendam um sentido “patologizante”. Estas avaliações são aqui entendidas no sentido pedagógico do termo e como importante instrumento comumente utilizado nas escolas, que permite (ou pelo menos deveria) um direcionamento das ações e práticas pedagógicas e didáticas a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula com vistas a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Feita essa observação, reiteramos que a produção das avaliações se deu em parceria do pesquisador com os professores e coordenadores das unidades participantes da pesquisa de campo e ainda sobre supervisão da professora orientadora deste trabalho, de modo que, fossem elaboradas propostas avaliativas de língua portuguesa e de matemática de acordo com o nível esperado para cada ano/série da primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, os conteúdos base para dar seguimento no trabalho escolar, sobretudo no sentido de percepção das maiores dificuldades encontradas.

Assim sendo, este instrumento foi elaborado de modo a atender o mínimo exigido no Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás, uma vez que todas as escolas analisadas compõem e são jurisdicionadas a legislação estadual. Dessa forma, temos acesso a aprendizagem e ao desenvolvimento mínimo esperado pelas escolas para as crianças em cada ano/série, tomados como ponto de partida e propulsão para novas e mais significativas experiências de aprendizagem a serem desenvolvidas, sem os quais, poder-se-ia justificar e encontrar “impedimentos” significativos no processo de escolarização.

As avaliações diagnósticas permitem, portanto, que possamos encontrar o nível de desenvolvimento real de cada criança analisada. Para tanto o percurso adotado foi o de aplicação da avaliação de acordo com o ano/série de escolarização da criança e, em caso da não obtenção de resultados satisfatórios ou abaixo do esperado, aplicamos a avaliação do ano/série anterior, em busca de encontrar em que momento do desenvolvimento e da aprendizagem esta criança encontra-se “estagnada”.

Nesse sentido, os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica foram sistematizados e consolidados em forma de tabela (APÊNDICE E) para melhor compreensão.

Em relação às crianças indicadas que se encontram no 1º ano do Ensino Fundamental foi possível observar que, das dez crianças que realizaram a avaliação, duas delas obtiveram média considerada insuficiente para a série em questão, ou seja 20% das crianças analisadas não alcançaram a média 5,0 nas avaliações do 1º ano. Índice é considerado positivo, uma vez que estas encontram-se em seu primeiro ano de alfabetização e, portanto, não existe ainda uma distância significativa entre os resultados e a aprendizagem esperada.

Na sequência, em relação às crianças das turmas de 2º ano, nove realizaram as avaliações e todas estas apresentaram um resultado abaixo da média 5,0. Portanto, todas estas foram também submetidas a avaliação com conteúdos próprios do 1º ano e, mesmo assim, quatro delas (aproximadamente 44%) ainda obtiveram média abaixo de 5,0.

De forma semelhante, do total de crianças que realizaram a avaliação diagnóstica do 3º ano – 12 crianças -, todas também foram submetidas à avaliação do 2º ano por não terem alcançado a média mínima esperada. O mesmo índice se repetiu nas avaliações próprias do 2º ano, ou seja, todas crianças também foram submetidas a avaliação do 1º ano. Ainda assim, das doze que realizaram a avaliação, sete (aproximadamente 58%) delas não alcançaram a média cinco.

Já em relação à turma de crianças do 4º ano, dez realizaram a avaliação e apenas uma alcançou a média mínima. Assim sendo, nove crianças realizaram a avaliação do 3º ano e oito ainda ficaram abaixo da média. Dessas oito crianças, sete ainda não conseguiram média satisfatória na avaliação referente ao 2º ano. Por fim, após realização da avaliação própria do 1º ano, seis obtiveram resultados positivos e uma ainda obteve média inferior a 5,0.

Por fim, na turma de crianças que pertencem ao 5º ano, inicialmente 15 crianças realizaram a avaliação própria desta série/ano e 13 (aproximadamente 86%) delas não alcançaram a média mínima. Ao realizar a avaliação do 4º ano, dessas treze, apenas quatro obtiveram média insuficiente, necessitando a aplicação da avaliação própria do 3º ano. Após a aplicação desta, as quatro crianças obtiveram médias satisfatórias, sendo dispensadas da realização das avaliações anteriores.

Os dados apresentados nos possibilitam a percepção de que, a medida em que se se dá a promoção para série subsequente, aumenta-se proporcionalmente a distância entre as aprendizagens mínimas e o desenvolvimento efetivo das crianças. Em outras palavras, podemos observar que, enquanto na turma de crianças do 1º ano, apenas 20% não alcançaram a média mínima para este ano, na turma do 3º ano, por exemplo, 58% realizaram a avaliação do 1º ano e ainda sim permaneceram com média inferior a 5,0.

Dito de outra forma, realizaram a avaliação diagnóstica um total de 56 crianças, sendo 10 do 1º ano; 9 do 2º ano; 12 do 3º ano; 10 do 4º ano; e 15 do 5º ano. Desse total, a partir dos resultados obtidos com essas avaliações, se fossemos redistribuir as turmas de acordo com os níveis em que se encontram, ficariam assim distribuídas: 38 crianças no 1º ano; 1 no 2º ano; 5 no 3º ano; 10 no 4º ano; e apenas 2 no 5º ano.

Com a análise dos dados obtidos na avaliação diagnóstica e uma vez que, Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem, não foram encontrados “problemas” de aprendizagem ligados a fatores que demandem auxílio de profissionais de outras áreas, conforme apresentado anteriormente, encontramos aí explicação importante para os problemas de ensino, sobretudo no que se refere ao encaminhamento dessas crianças rotuladas com “dificuldades de aprendizagem”.

Ou seja, ainda que nos tenha sido apresentado, pelas escolas, a realização de avaliações diagnósticas no início de cada ano letivo, os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que estas não têm sido utilizadas em seu propósito principal, que seria uma análise individual dos momentos de aprendizagem de modo a possibilitar ao professor a realização de um planejamento de ações profícuas com vistas a aprendizagem e o desenvolvimento destas crianças. Ao desconsiderar o Nível de Desenvolvimento Real, encontrado nas avaliações diagnósticas, os professores acabam não estabelecendo com a criança um vínculo que possibilite um trabalho efetivo dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal e que poderia vir a possibilitar um salto de qualidade na aprendizagem da criança.

O que se percebe é que, preocupados com o cumprimento dos conteúdos escolares previstos nos documentos oficiais para cada ano/série, os professores, acabam por dar sequência a conteúdos que possuem uma espécie de “pré-requisitos” que deveriam ter sido apreendidos anteriormente e que, em caso contrário, tornam-se de difícil compreensão por parte das crianças, que comumente reagem de forma similar aos comportamentos pessoais apresentados nas queixas das fichas de encaminhamento, com apatia, rebeldia, nervosismo, desinteresse, etc. Dada a distância entre aquilo que se ensina ou que se propõe a ensinar e aquilo que já foi apreendido e desenvolvido pela criança, não se poderia esperar comportamentos diferenciados, uma vez que existe aí uma falta de sentido naquilo que lhe é apresentado na/pela escola.

Dessa forma, com a dificuldade “inventada” – não mais aquela comum ao processo escolar -, concebida e aceita pela criança e família, encontra-se aí justificada a falta de encaminhamento e de procedimentos adequados, adotados pela escola e pelos professores, na tentativa de resolver as dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho com a sensação de que realizamos importantes reflexões acerca do nosso objeto de estudo, a dificuldade de aprendizagem. E, ao mesmo tempo, fica a certeza de que muito ainda pode/deve ser feito no sentido de ampliar horizontes e fazer com que essas situações de dificuldade se tornem propulsoras de futuros êxitos e não mais fracassos.

O percurso teórico-metodológico nos possibilitou uma significativa e importante reflexão acerca das concepções de crianças e de infâncias, pressuposto inicial deste trabalho, deixando clara a importância da valorização e contribuição desses sujeitos nas pesquisas em educação. A partir desta análise e dado nosso objeto de estudo, tornou-se imprescindível uma profunda reflexão acerca das concepções de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar, uma vez que, como demonstrado, são conceitos distintos que possuem estreita relação dialética, sendo as vezes, ainda hoje, analisados de forma análoga.

Assim sendo, este trabalho teve como objetivo explicitar como se configura e como se encaminha a dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização, a partir de questões como: qual a relação que os professores estabelecem com a dificuldade de aprendizagem da criança? Qual a relação da própria criança com a sua dificuldade de aprendizagem? Como se configura e se encaminha a dificuldade de aprendizagem diagnosticada nos processos escolares?

Por meio dos instrumentos de pesquisa adotados, foi possível obter respostas significativas e, tendo em vista a quantidade de dados obtidos, podemos afirmar também a emergência de aspectos que ainda carecem de um aprofundamento e estudo, com vistas a obter respostas significativas.

Contudo, dentro do percurso adotado e das respostas ao nosso problema, verificamos a existência de uma diversidade de concepções daquilo que vem a ser os motivos geradores da dificuldade de aprendizagem, bem como dos encaminhamentos e procedimentos adotados pelas escolas diante destas dificuldades.

Notamos também, no que se refere ao documento orientador do trabalho escolar, o Projeto Político Pedagógico, mais uma vez, a vinculação a concepções diversificadas de ensino e aprendizagem – ou ainda a ausência de vinculação teórica -, não apresentando ações propositivas de encaminhamento e procedimentos claros a partir da constatação de dificuldades de aprendizagem.

No discurso das crianças notamos uma certa tendência de internalização e repetição da fala do adulto, tendo em vista o número significativo de crianças que reconheciam suas dificuldades ligadas às disciplinas de língua portuguesa e matemática, sem, contudo, conseguir explicá-la.

Essa divergência e diversidade de concepções e encaminhamentos, quando associadas aos resultados obtidos com as avaliações realizadas (Avaliação Pedagógica da Dificuldade de Aprendizagem e Avaliação Diagnóstica), não revelaram indícios que pudessem confirmar os diagnósticos e encaminhamentos feitos pelos professores e pela escola. A medida em que não há correspondência entre o que a escola e os professores apresentam como dificuldade de aprendizagem, e o que as crianças de fato revelaram, ou seja, nenhuma dificuldade, compreendemos esta como uma invenção da escola, uma vez que ela, no sentido de impedimento à aprendizagem, efetivamente, não existe. O que verificamos, foram dificuldades escolares que são próprias de processos de ensino e aprendizagem, devendo e sendo possíveis de serem superadas nesse processo.

Não sendo assim consideradas, mas ainda persistindo como problemas individualizados, devendo ser pelas crianças ou pela família resolvidos, a dificuldade de aprendizagem não se resolve. Inventada e dada como exterior, acaba não sendo resolvida pela instituição que deveria ser local ímpar de resolução deste problema.

Cabe aqui ressaltar o reconhecimento de que muitos outros aspectos se encontram envolvidos na relação com o saber. Nosso objetivo não foi o de culpabilizar apenas a escola pelas situações de fracasso. Este continua sendo um problema social. Contudo, no que se refere às dificuldades de aprendizagem, nascedouro desse problema maior, somos otimistas em crer que, na escola, muito ainda pode e deve ser feito com vistas a possibilitar um processo de ensino de qualidade, que leve em consideração as dificuldades como propulsoras para a aprendizagem. E, nesse sentido, faz-se necessário que se reestruturem as formas de relação entre os sujeitos envolvidos no processo e às dificuldades de aprendizagem. Esperamos ter contribuído e suscitado novas questões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 231-258.
- ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**, v. 1, n. 18, jan./jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEN), 2008.
- AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6º ed. São Paulo: Summus, 1997.
- ARAÚJO, Denise Silva. **Infância, Família e Creche**: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- BERNARDES, Maria E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem**. 1º ed. Curitiba: CRV, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16º ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. **Questões de sociologia e comunicação**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.257**, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: 2016.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990.
- _____. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Brasília, DF: 1988.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6º ed. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2014. Tese de mestrado.

_____. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2007. Dissertação de mestrado.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José Antônio *et al* (Orgs.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1997.

CECCON, Cláudius; OLIVEIRA, Miguel D. de; OLIVEIRA, Rosiska D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A Lógica do Fracasso Escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Apresentação. In: VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4. edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COUCEIRO, Sylvia Costa. Entre “anjos” e “menores”: representações sobre a criança nos séculos XIX e XX. In: MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria Emília. **História da infância em Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. p. 99-108.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 10-27.

DIAS, Marília Carneiro Azevedo. **As práticas de uma escola primária em um bairro de periferia**. Goiânia, Ed. da UFG, 1984.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: EDUC. Ed: PUCSP, 1988.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux; FERNANDEZ, Cida. **Uma história da criança brasileira**. Belo Horizonte: Palco, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2ªed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FARIA, Gina G. G. de. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Nádia. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: Ibpe, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

GORDO, Nívia; MANZANO, José Carlos Mendes. A autonomia da escola como contribuição à redução do fracasso escolar. AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6º ed. São Paulo: Summus, 1997.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosaria Genta. **A Escola e o Fracasso Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Educação & Saúde; v.6)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesqui. 2012, vol. 38, n.1, pp. 13-28. Epub Oct 21, 2012.

_____. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D’ÁVILA, Cristina (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Revista Educação & Realidade**. v. 34, ed. 1, jan./abr. 2009. p. 227-246.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. ÁLVAREZ, Patrícia (Org.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEIREU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles. Os movimentos sociais pela promoção e garantia dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes. In: MIRANDA, Humberto (Org.) **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 123-139.

MOREIRA, Daniela Arroyo Fávero; PEREZ, Marcia Cristina Argenti; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Linguagem corporal: ludicidade e sexualidade em educação infantil. In: **Anais da VII Amostra de Pesquisas em Educação**. Araraquara, SP: FCL-UNESP, 2013.

MUAZE, Mariana. Pensando a família no Brasil: ganhos interpretativos a partir da micro-história. **Confluenze**, Università di Bologna, v. 8, n. 1, 2016, pp. 10-27.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSHAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1994. p. 26-46.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: O lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6º ed. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. 2º ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 25º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA, Andrea Vieira Siqueira Serafini. A categoria Instituição Total e o fenômeno da institucionalização da infância no Brasil. **Revista Capital Científico**. Guarapuava-PR, v. 1, n. 1, p. 79-96, jan./dez. 2003.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2ªed. São Paulo: Iglu, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SIGARDO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, jul. 2000. p. 45-78. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SILVA, Cesar Augusto Alves da. **Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação). 222f. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2014.

TAILLE, Ives de la; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. **O fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998. Tese de Doutorado.

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

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, et. al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente.** 4. edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

FICHA 2

ENTREVISTA COM O ALUNO**1 - IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

Naturalidade: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Nome do responsável com quem mora: _____

Profissão do responsável: _____

Endereço: _____

2 - ESCOLARIDADE

1º ano de escolarização:

Idade: _____ Série: _____

Escola: _____

Série em curso:

Nº de reprovações: _____ Série: _____

Interrupção:

Ano: _____

Série: _____

Razão: _____

3 - Compreensão da dificuldade de aprendizagem

Você sente alguma dificuldade para aprender? _____

Você sente alguma dificuldade para compreender a explicação da professora?

Você sente dificuldade para estudar?

Você sabe dizer as causas das dificuldades que enfrenta para aprender?

4 - Relação familiar com a dificuldade

Em casa alguém lhe ajuda nas tarefas escolares? Quem? Como?

A pessoa que lhe orienta nas tarefas de casa consegue lhe ajudar a resolver com mais facilidade os exercícios?

5 - Relação escolar com a dificuldade

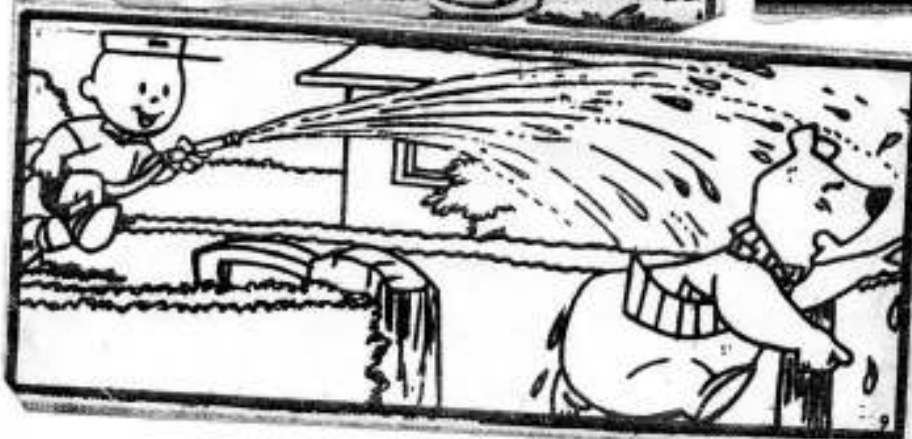
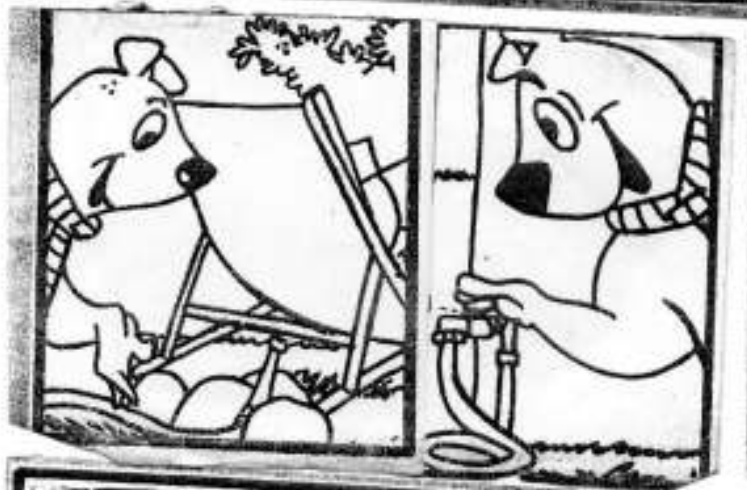
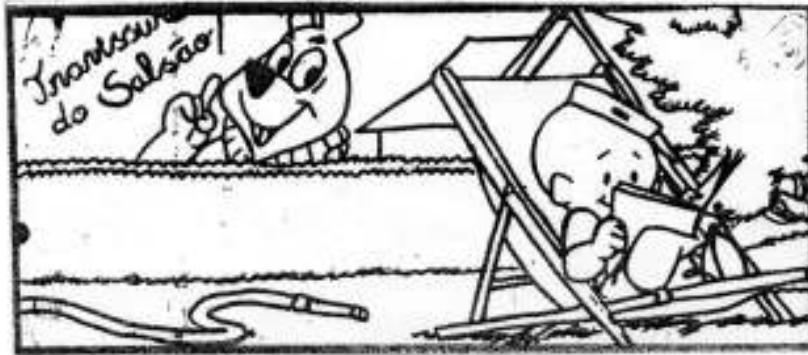
Na escola alguém lhe ajuda a resolver suas dificuldades para realizar as tarefas?
Quem? _____

Na sala de aula você consegue realizar, sozinho, as tarefas que a professora propõe para os alunos? _____

O que você mais gosta na escola? _____

O que você menos gosta na escola? _____

Você gostaria de dizer alguma coisa sobre seus estudos ou sobre a escola?





1



2



3



4

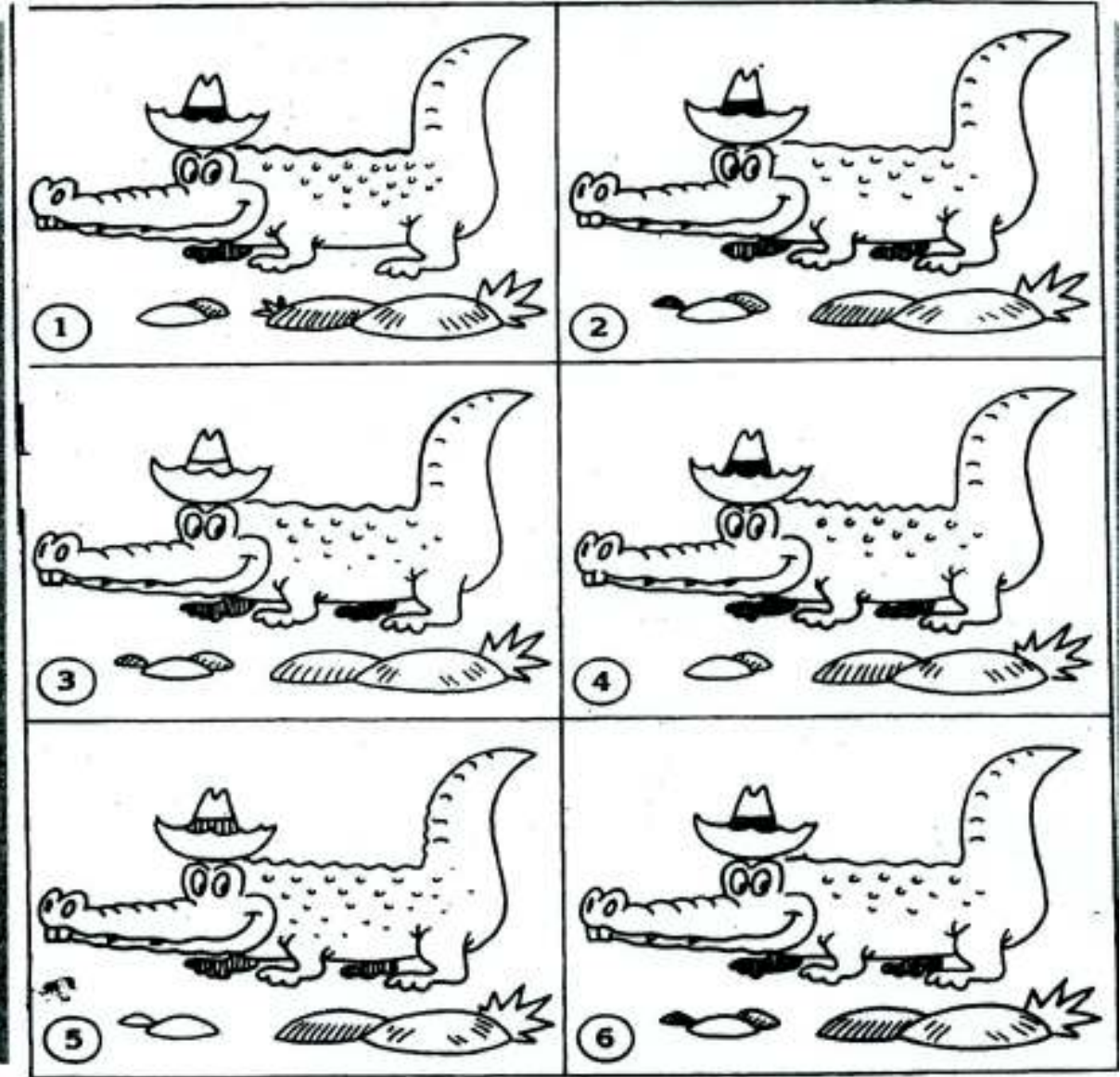


5



6





FICHA 7

AVALIAÇÃO DA ACUIDADE AUDITIVA**1 - Sequência dos sons iguais:**

Colocar o aluno de frente, bater com o lápis na carteira e pedir que o aluno repita cada sequência.

- 2 batidas: _____
- 3 batidas: _____
- 4 batidas: _____
- 5 batidas: _____
- 6 batidas: _____
- 7 batidas: _____

2 - Sequência de sons diferentes

Colocar o aluno de costas, bater com os pés, mãos e lápis, obedecendo as sequências e pedir que o aluno repita.

- 1 - Pé, mão, lápis: _____
- 2 - Lápis, mão, pé: _____
- 3 - Mão, pé, lápis: _____

3 - Sequência de sílabas

Pronunciar cada conjunto de sílaba, colocando a acentuação tônica na primeira sílaba e solicitar ao aluno que repita oralmente e escreva o que ouviu.

- | | | |
|----------|-----------|-----------|
| 1 - Bapi | 6 - Laca | 11 - Ruri |
| 2 - Tati | 7 - Labo | 12 - Sape |
| 3 - Tifu | 8 - Zambu | 13 - Vame |
| 4 - Voli | 9 - Dati | 14 - Mado |
| 5 - Nepa | 10 - Bafo | |

4 - Registros da Observação:

FICHA 8

AVALIAÇÃO DA ACUIDADE VISUAL

Livro Literário utilizado:
Tuca, Vovó e Guto
 Mary França e Eliardo França.
 Ed. Ática – 7ª edição. 1985

1 - Pedir à criança que observe a gravura e diga o que está vendo.

2 - Retirar a gravura da presença da criança e solicitar que ela descreva o que viu.

3 - Perguntar a criança:

- a) Onde estavam os meninos? _____
- b) O que os meninos estavam fazendo? _____
- c) O que os meninos estavam segurando? _____
- d) Qual a cor da janela do quarto? _____
- e) Quais os objetos que estavam sobre a mesa? _____
- f) O que estava dependurado no cabide (suporte)? _____
- g) O que estava na janela? _____
- h) Além dos meninos quem mais estava no quarto? _____

4 - Pedir à criança que descreva as características físicas da pessoa de quem ela mais gosta.

5 - Registros da avaliação:



Imagem do livro: “Tuca, Vovó e Guto”

FICHA 9

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA ORALIDADE

1 - Solicitar ao aluno:

- a) Descrever uma pessoa.
- b) Completar as frases:
 - a. O homem estava atravessando a rua e: _____
 - b. O menino saiu correndo porque: _____
 - c. Quando a professora chegou na sala de aula os alunos: _____

- c) Contar uma estória.
Dar o livro para o aluno analisar. Guardar o livro e pedir ao aluno que conte a estória usando sua própria imaginação.

Livro literário utilizado:

2 - Observar e registrar:

- a) Dicção;
- b) Entonação da voz (normal, baixa ou alta);
- c) Ritmo da fala (rápido, lento, acelerado);
- d) Organização lógica do pensamento (início, meio e fim);
- e) Clareza na comunicação (objetivo, confuso, claro);
- f) Vocabulário (adequado/inadequado; amplo/restrito);
- g) Segurança (tem medo de errar ou não);
- h) Criatividade (diria uma estória? descreve a figura de modo restrito ou com detalhes?).

3 - Registros da avaliação:

APÊNDICE C – Avaliações diagnósticas

Ficha de Avaliação	1	Língua Portuguesa
Nome: _____		Data: _____

1) COMPLETE AS PALAVRAS COM A LETRA “O”:



b _ né



_ cul s



carac _ l



c _ p _

2) CIRCULE AS LETRAS INDICADAS:

i

índio	limão
peixe	figo
iogurte	sino

e

telefone	sete
tapete	erva
elefante	meia

o

comboio	copo
baloiço	pote
portão	bola









u

pureza	água
luva	muro
tesoura	luva

3) SIGA O EXEMPLO E FORME PALAVRAS COM AS SÍLABAS INDICADAS:

a	pi	oi	pa	ta	to	pe	te	
X	X				X			<u>apito</u>
		X			X			_____
			X		X			_____
				X		X	X	_____

1) MARQUE COM X O ENCONTRO VOCÁLICO QUE SE OUVI QUANDO SE PRONUNCIA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:

	oi <input type="checkbox"/> ai <input type="checkbox"/> ei <input type="checkbox"/>		ei <input type="checkbox"/> au <input type="checkbox"/> ui <input type="checkbox"/>
	ei <input type="checkbox"/> ai <input type="checkbox"/> oi <input type="checkbox"/>		oi <input type="checkbox"/> ei <input type="checkbox"/> ui <input type="checkbox"/>
	õe <input type="checkbox"/> ãe <input type="checkbox"/> ão <input type="checkbox"/>		au <input type="checkbox"/> ui <input type="checkbox"/> ai <input type="checkbox"/>
	ai <input type="checkbox"/> ei <input type="checkbox"/> oi <input type="checkbox"/>		oi <input type="checkbox"/> ai <input type="checkbox"/> au <input type="checkbox"/>

2) RESPONDA:

É o dado?



Não, é o _____

É a lata?



Sim, é a _____

É a lula?



É o leão?



1º ANO - MATEMÁTICA

Ficha de Avaliação

1

Matemática

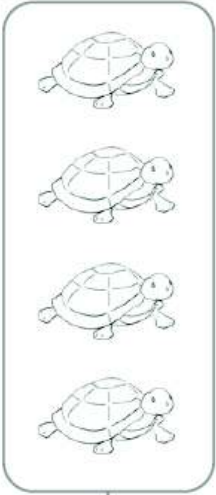
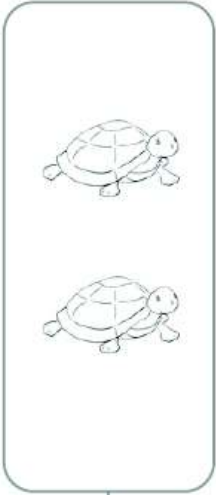
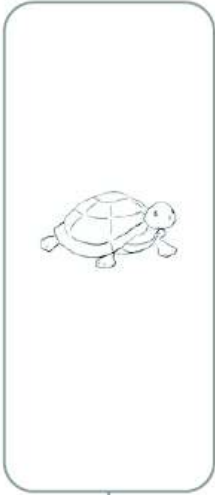
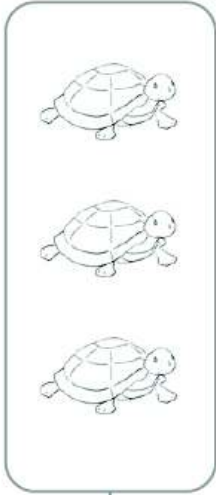
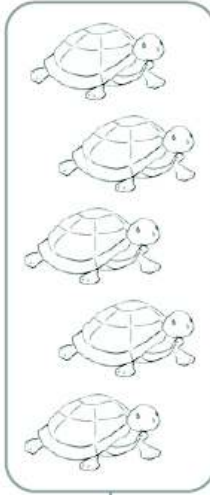
Nome: _____

Data: _____

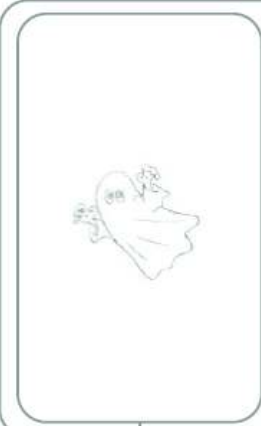
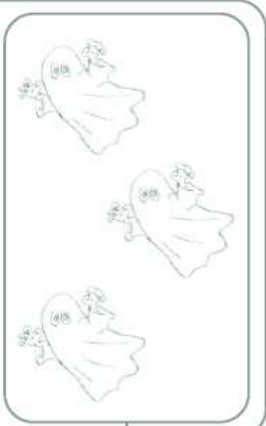
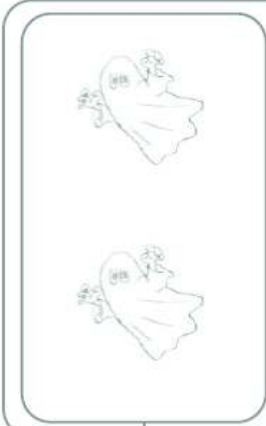
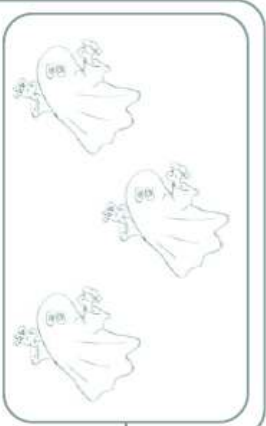
1) COMPLETE A SEQUÊNCIA:

1	2	3		5	1	2		4	
---	---	---	--	---	---	---	--	---	--

2) CONTE E ESCREVA O NÚMERO DE ELEMENTOS NOS

				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) OBSERVE E COMPLETE:

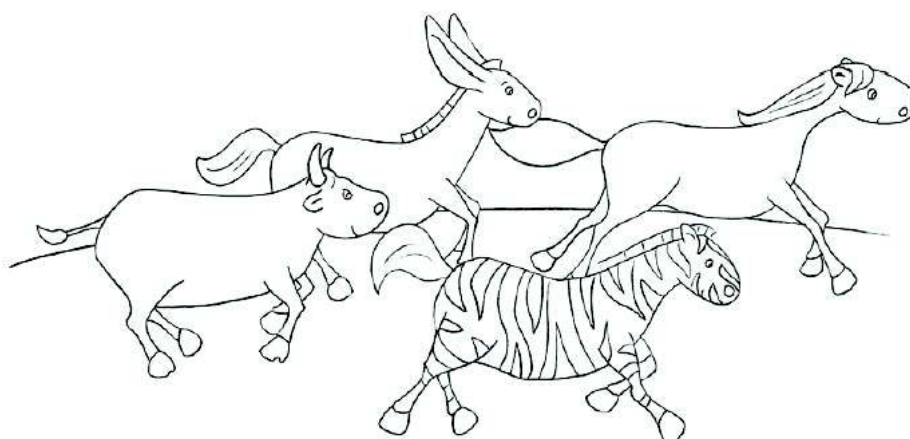
			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	+	<input type="checkbox"/>	= <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	+	<input type="checkbox"/>	= <input type="checkbox"/>

1) COMPLETE:

$$1 + 2 = \square \quad 2 + 1 = \square \quad 2 + 2 = \square$$

$$\square + 3 = 4 \quad 3 + 1 = \square \quad \square + 1 = 5$$

2) PINTE O ANIMAL QUE VAI À FRENTE:



3) PINTE A IMAGEM DE ACORDO COM O CÓDIGO:

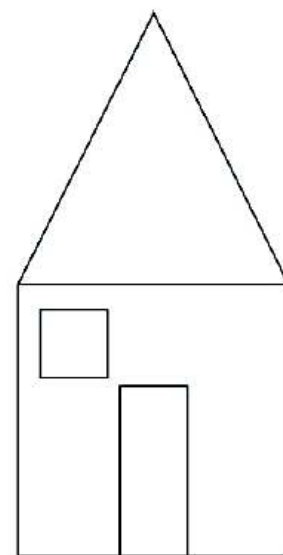
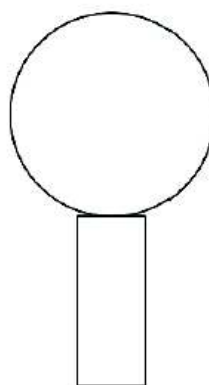
Código:

quadrado – amarelo

triângulo – vermelho

retângulo – azul

círculo – verde



2º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA

Ficha de Avaliação

2º

Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

1. Lê o texto com muita atenção.

Cheiro de outono

Isabel não tinha irmãos e por isso sabia brincar sozinha. Mas às vezes passeava com o velho jardineiro, o Tomé, que era seu grande amigo.

Isabel gostava muito de ir à adega com ele. Havia ali grandes tabuleiros de madeira onde as peras e as maçãs acabavam de amadurecer depois de colhidas. E por isso na adega cheirava sempre a outono.

Tomé tirava dos tabuleiros a maçã mais vermelha para Isabel. A casca fina estalava entre os dentes e a polpa era doce e fresca, branca e dura.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
A Floresta, 20.ª edição, Figueirinhas, 1993
(excerto; adaptado)



2. Com quem passeava a Isabel algumas vezes? Assinala com **X** a opção correta.

Com o porteiro João. Com o caseiro António. Com o jardineiro Tomé. Com o motorista Lucas.

3. Onde é que a Isabel gostava muito de ir?

4. Assinala com **X** as opções corretas, de acordo com o sentido do texto.

Na adega havia grandes tabuleiros com as seguintes frutas:

maçãs uvas bananas peras

5. Porque é que na adega cheirava sempre a outono?

6. Circunda as vogais nas palavras que se seguem.

Isabel irmãos sabia passeava madura

6.1 Escreve as palavras da questão anterior por ordem alfabética.

7. Escreve todas as vogais...

com letra minúscula: _____

com letra maiúscula: _____

8. Retira do texto palavras que contenham **br**, **gr** e **fr**.

9. Escreve palavras com significado contrário das seguintes:

sozinha – _____ velho – _____

grande – _____ muito – _____

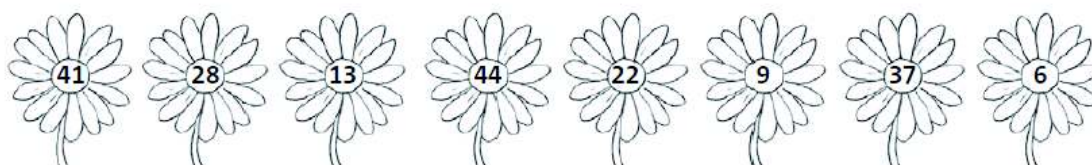
10. Desenha e pinta o teu fruto de outono preferido. Descreve-o, considerando os seguintes aspetos: a origem, a cor, o tamanho e o sabor.



2º ANO – MATEMÁTICA

Ficha de Avaliação	2º	Matemática
Data: _____		

1. Pinta da mesma cor os pares de flores em que somados os seus números se obtém 50.



- 1.1 Ordena os números anteriores:

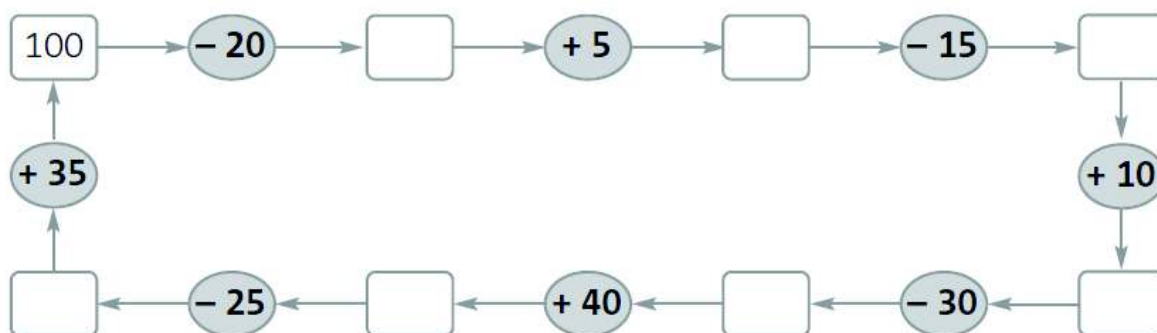
- Do menor para o maior (ordem crescente).

____ < ____ < ____ < ____ < ____ < ____ < ____

- Do maior para o menor (ordem decrescente).

____ > ____ > ____ > ____ > ____ > ____ > ____

2. Parta do número 100 e complete os espaços, usando o cálculo mental.



3. Escreva o antecessor e o sucessor de cada número:

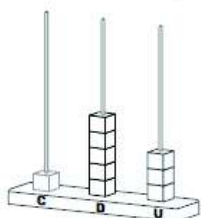
<input type="text"/> < 87 < <input type="text"/>	<input type="text"/> < 183 < <input type="text"/>	<input type="text"/> < 207 < <input type="text"/>
<input type="text"/> < 99 < <input type="text"/>	<input type="text"/> < 265 < <input type="text"/>	<input type="text"/> < 299 < <input type="text"/>

4. Complete conforme o exemplo:



C	D	U
	8	4

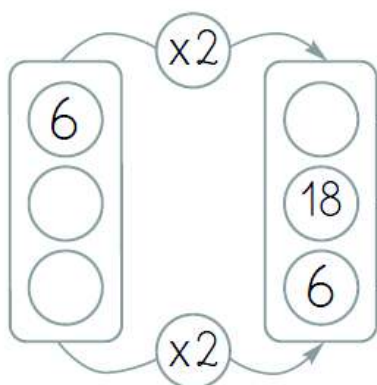
oito dezenas e quatro unidades
ou
oitenta e quatro unidades



C	D	U

ou

5. Complete:



_____ é o dobro de 6.

18 é o dobro de _____.

_____ é o dobro de _____.

6. O gráfico seguinte registra a quantidade de tampas de plástico recolhidas pelos alunos de uma escola.



a. Qual o grupo de escolaridade que recolheu mais tampas? _____.

b. Quantas tampas foram recolhidas ao todo nesta escola? _____.

3º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA

 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
 NOME _____ AVALIAÇÃO _____
 N.º _____ TURMA _____ DATA ____ - ____ - ____ ENC. EDUC. _____

1. **Lê** o texto silenciosamente.

O meu primeiro dia de escola

Nós morávamos numa aldeia chamada Pedrinha do Sol, e a escola ficava na Pontinha da Lua, que era o nome da aldeia vizinha. Um caminho muito estreito ligava a Pedrinha do Sol à Pontinha da Lua.

Enquanto caminhávamos, a minha avó deu-me três conselhos:

Conselho número um – Não andar à pancada, porque tudo se resolve com palavras.

Conselho número dois – Estar com atenção nas aulas e fazer todas as tarefas que nos forem pedidas.

Conselho número três – Não deitar comida ao lixo e aprender a gostar de todos os sabores.

Eu prometi nunca mais me esquecer dessas recomendações. E nunca esqueci.

A escola da Pontinha da Lua era pequenina, tinha uma sala, um telhado, uma chaminé, uma porta, três janelas, um recreio a toda a volta, e uma tília imensa junto do muro.

A dona Deolinda era a única professora da escola da Pontinha da Lua. Ela ficou muito feliz por nos ver. A minha avó, que era muito despachada, disse-lhe:

– Senhora professora, entrego-lhe o meu neto Júlio, que quer ser um aluno muito atento e educado. É um rapaz com muita imaginação. Faça favor de o ensinar.



António Mota, O meu primeiro dia de escola, Galvani, 1.ª edição, 2011 (Texto com supressões).

2. **Completa** com a informação do texto.

Título → _____

Autor → _____

3. **Assinala** as frases com **V** (verdadeira) ou **F** (falsa), de acordo com o texto.

- A escola ficava situada na aldeia Pedrinha do Sol.
- A avó levava o menino à escola.
- A escola da Pontinha da Lua tinha três professores.
- Pelo caminho, a avó deu dois conselhos ao neto.
- O menino nunca se esqueceu dos conselhos da avó.

3.1 **Reescreve** as frases falsas, de modo a torná-las verdadeiras.

4. **Copia** do texto o conselho da avó que consideras mais importante. **Explica** porquê.

5. **Escreve** as palavras seguintes por ordem alfabética.

aldeia escola avó professora tília

6. **Copia** do texto:

um nome → _____ um adjetivo → _____

um verbo → _____

7. **Completa** as palavras com **ss, s, ç** ou **c**.

profe____or imagina____ão em____imar esque____er

____ala aten____ão con____elheiro ____abores

3º ANO – MATEMÁTICA

Ficha de Avaliação 3º

Matemática

Data: _____

1) Desenhe:

cilindro	esfera	paralelepípedo	cubo

2) Nos números a seguir, circule o algarismo que representa o milhar.

5327	843	1605	9348	975
65	7423	971	3264	1000

3) Complete seguindo o modelo:

	UM	C	D	U	Leitura
5327	5	3	2	7	Cinco mil trezentas e vinte e sete unidades
8641					
9506					
4125					
3860					

1) Escreva por extenso:

6h 15min _____

12h 30min _____

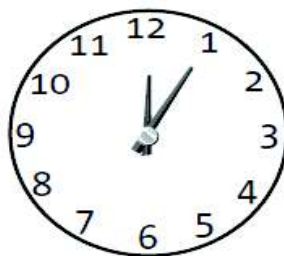
3h 45min _____

9h 25min _____

2) Relacione corretamente:

9×5 ●	● 32 ●	● 9×8
8×4 ●	● 54 ●	● 6×9
8×9 ●	● 27 ●	● 5×9
9×6 ●	● 45 ●	● 3×9
9×3 ●	● 72 ●	● 4×8

3) Observe os relógios e complete:



São _____ . São _____ . São _____ .

4) Uma sala de aula tem 7 filas de cadeiras. Cada fila tem 9 cadeiras. Quantas cadeiras existem nesta sala de aula?

R.: _____

4º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA

Ficha de Avaliação

4º

Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

1. Leia os textos abaixo e responda as questões:

Venha comemorar comigo meu 6º aniversário!
Dia 5/08, às 18 hs, no Clube Municipal.
Adriano



1

Amiga, estou com muita saudade de você!
Como está? Quando vem nos visitar?
Todo mundo aqui está mandando um beij. e torcendo para vc

2

o tempo eh lento d+ para os q esperam.
Rápido d+ para os q temem. Mas p os q amam, o tempo eh eterno.
bjs!!!

3

há sempre coisa que não se vê!



4

- Em qual dos quadros está o trecho de uma carta? _____
- Qual o objetivo do texto do primeiro quadro? _____
- Qual o gênero textual utilizado no quadro 4? _____
- O que significa "BJS" em uma mensagem de celular? _____

2. Relacione corretamente:

- | | | |
|----------|---|-------------------------|
| alcatéia | • | conjunto de pessoas |
| enxame | • | conjunto de lobos |
| frota | • | conjunto de navios |
| laranjal | • | conjunto de laranjeiras |
| multidão | • | conjunto de abelhas |



3. Ordene, alfabeticamente, as seguintes palavras:

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> outono | <input type="checkbox"/> sementeiras | <input type="checkbox"/> primeiro | <input type="checkbox"/> fainas |
| <input type="checkbox"/> maiores | <input type="checkbox"/> doiradas | <input type="checkbox"/> aconteceu | <input type="checkbox"/> verão |

4. Circule a palavra que não faz parte de cada conjunto:

- | | | | | |
|------------|----------|----------|-------------|-----------|
| a) cinza | cinzento | cinturão | acinzentado | cinzentão |
| b) pedra | pedreira | pereira | pedregulho | empedrado |
| c) casario | casota | caseiro | casual | casebre |

1. Leia a frase:

A Rita gosta de histórias com bruxas e bandos de corujas.

Da frase, copia...

um nome comum – _____

um nome próprio – _____

um nome comum coletivo – _____



2. Relacione corretamente:

A Alice era uma menina grande? ●

Os olhos deixam de ver ao longe. ●

Ficaram tão compridos os dedos! ●

● Frase exclamativa

● Frase declarativa

● Frase interrogativa

3. Complete adequadamente:

Ela é uma grande pessoa.

Elas _____ umas grandes pessoas.

Tu _____

Nós _____

Eu _____

4. Crie uma pequena história a partir dos quadrinhos:



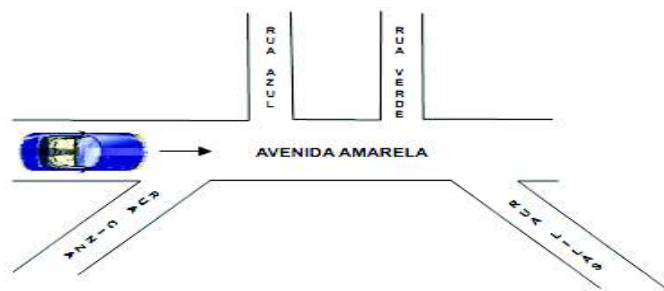
4º ANO – MATEMÁTICA

Ficha de Avaliação 4º

Matemática

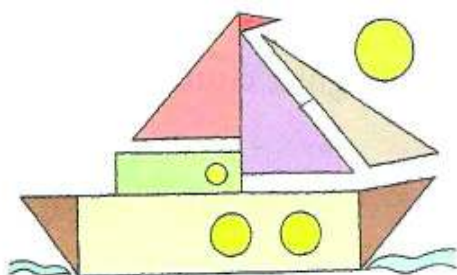
Data: _____

1. Veja abaixo uma parte do mapa da Cidade das Cores. Um carro estava na Avenida Amarela e entrou na primeira rua à esquerda.



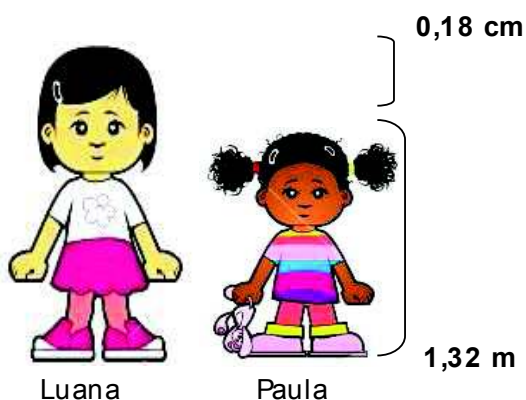
Esse carro entrou na rua:

- A) () azul B) () cinza C) () lilás D) () verde
2. No desenho abaixo aparece um barco feito a partir de várias formas geométricas. Quantas peças de três lados aparecem nessa figura?



- A) () 3 B) () 4
C) () 5 D) () 6

3. Observe a imagem que apresenta as medidas de altura de duas amigas. A altura de Luana é de:



- A) () 1,50 m B) () 0,18 m C) () 1,24 m D) () 1,40 m

1. A avó de Patrícia mora muito longe. Para ir visitá-la a menina gastou 36 horas de viagem. Quantos dias durou a viagem de Patrícia?

- A) () 1 dia B) () 1 dia e meio C) () 3 dias D) () 36 dias

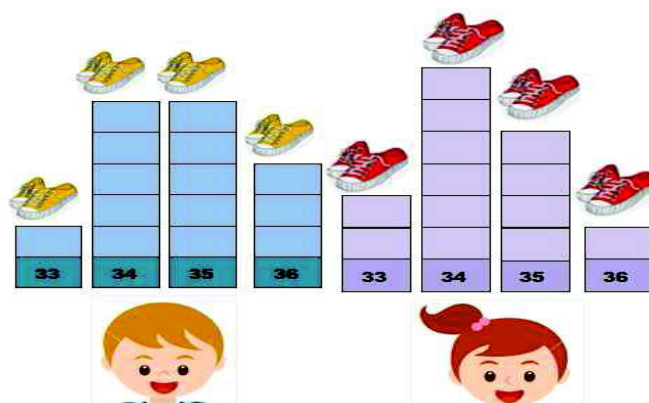
2. Durante uma Colônia de Férias, um clube fez uma pesquisa a respeito do local de residência dos alunos. Observe a tabela e responda:

Local de residência	Nº de alunos
Centro	123
Gramacho	98
Campos Elíseos	101
Xerém	47

Quantos alunos de Gramacho e Xerém participaram da Colônia de Férias?

- A) () 221 B) () 199 C) () 145 D) () 369

3. Professora Márcia fez uma pesquisa para saber quais números de sapato calçam os seus alunos. Com o resultado montou junto com a turma um gráfico. Observe:



Nesta turma, qual o número de calçado mais usado pelas meninas?

- A) () 33 B) () 34 C) () 35 D) () 36

4. Arme e efetue:

- a. $6398 \times 5 =$
 b. $4972 \times 4 =$
 c. $364 : 2 =$
 d. $925 : 5 =$

a.	b.
c.	d.

5º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA

Ficha de Avaliação

5º

Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

Leia o texto e responda as questões:

Algumas dicas para viver bem com os outros

1. Tenho o direito de expressar minhas opiniões e o dever de ouvir a opinião dos outros.
2. Tenho o direito de ter horas para brincar e o dever de me esforçar nos estudos.
3. Tenho o direito de ser como sou, desde que isso não interfira no bem estar dos outros, e o dever de respeitar as diferenças dos outros.
4. Tenho o direito de discordar de opiniões diferentes da minha e o dever de expressar isso de modo civilizado.
5. Tenho o direito de ter adultos que se responsabilizem por mim e o dever de respeitá-los.
6. Tenho o direito de frequentar espaços públicos que permitam a entrada de crianças e o dever de respeitar as regras desses espaços.
7. Tenho o direito de ficar sozinho ou junto com meus colegas e o dever de ser solidário com quem quiser companhia.
8. Tenho o direito de frequentar ambientes pacíficos e estimulantes e o dever de colaborar para que isso aconteça.

Folha de São Paulo, 02 de setembro de 2004. Folhinha.

1. Quanto ao tipo, o texto pode ser classificado como

- (A) narrativo. (B) argumentativo.
 (C) poético. (D) descritivo.

2. A finalidade do texto é

- (A) descrever um comportamento.
 (B) contar uma história de personagens com bons modos.
 (C) convencer as pessoas sobre seus direitos e deveres.
 (D) definir o que é direito e dever.

3. A que tipo de público se destina o texto?

- () Crianças. () Jovens. () Adultos.

Justifique a sua resposta.

4. Indique o tipo de frase, relacionando as colunas.

- | | |
|--------------------------|--|
| (A) Frase Afirmativa. | () O cachorro estava correndo ou brincando? |
| (B) Frase Negativa. | () Prove um pedaço do bolo! |
| (C) Frase Interrogativa. | () Vou comprar uma barra de chocolate. |
| (D) Frase Exclamativa. | () Ela não gostou do filme. |
| (E) Frase Imperativa. | () Que menina esperta! |

5. Leia as palavras e circule a sílaba tônica de cada uma delas.

NÚMEROS	LEÃO	DOADOR	AUTOMÓVEL
GENTE	HÓSPEDE	ESTRELA	SÍLABA
PALAVRA	COMUNICAÇÃO	ÚLTIMA	ESTÚPIDO

6. Use os sufixos indicados para formar novas palavras:

BOM + DADE _____

BELO + EZA _____

RIO + ACHO _____

PÁSSARO + ADA _____

BARRIGA + UDO _____

7. Escreva o plural desses substantivos.

A mesa _____ O violão _____

O juiz _____ O degrau _____

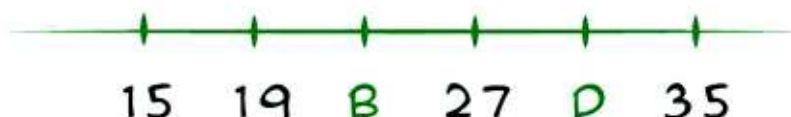
O motor _____ O pincel _____

8. Produza um pequeno texto narrando algum acontecimento engraçado de sua vida ou de algum colega. Não se esqueça de dar um título e que a história deve conter início, meio e fim.

5º ANO – MATEMÁTICA

Ficha de Avaliação	5º	Matemática
		Data: _____

1. Observe a reta numérica abaixo e responda:



Quais são os números representados pelas letras B e D respectivamente?

2. Escreva o resultado dos fatos:

$3 \times 9 =$ _____ $15 : 3 =$ _____

$2 \times 7 =$ _____ $21 : 3 =$ _____

$4 \times 6 =$ _____ $12 : 2 =$ _____

$3 \times 6 =$ _____ $27 : 3 =$ _____

3. Na reta, abaixo, marque nos pontos os valores: 6, 12, 18, 24, 30, 36.



Qual o intervalo entre os números da reta? _____

4. Marina estava fazendo a sua atividade de casa e precisa resolver as seguintes charadas:

a) O número par que vem logo depois do número 1034 é _____

b) O número par que vem, imediatamente, antes do número 2011 é _____

c) A soma do número 325 com 10 é _____

d) A subtração dos números 340 e 11 é _____

5. Resolva os problemas:

a) Rita tem 35 adesivos. Ela vai colar a mesma quantidade de adesivos em 8 páginas do caderno. Quantos ela colará em uma página? _____ Quantos vão sobrar? _____





b) Antônio vai distribuir, igualmente, 42 reais entre 6 filhos. Quantos reais cada um vai ganhar? _____

Raul, um dos filhos, tem 28 reais. Depois de ganhar dinheiro do seu pai, com quanto ficará? _____

6. Complete o quadro:

PONTEIRO PEQUENO APONTA O NÚMERO	PONTEIRO GRANDE APONTA O NÚMERO	SÃO	SÃO
6	10	____ h	___ min
5	3	____ h	___ min
		14 h	25 min
		20 h	10 min

7. Marcos tem R\$ 150,00 e quer comprar uma bicicleta. Para isso, pesquisou o preço em 4 lojas. Veja:

			
LOJA A 195 REAIS	LOJA B 204 REAIS	LOJA C 174 REAIS	USADA 89 REAIS

Em qual das lojas pesquisadas a bicicleta é a mais barata? _____

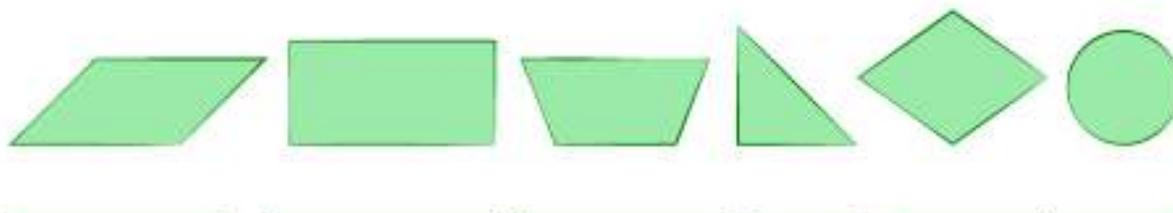
Quantos reais faltam para Marcos comprar a bicicleta mais cara? _____

Qual é a diferença entre os preços das bicicletas da Loja A e da Loja C? _____

Para comprar a bicicleta da Loja C, quantos reais Marcos ainda precisa? _____

Marcos resolveu comprar a bicicleta usada. Depois de pagar essa bicicleta, com quantos reais Marcos ficou? _____

8. Escreva o nome das figuras planas:



APÊNDICE D – Transcrição dos questionários aplicados

1. Coordenação (E.M.A.)

No início do ano letivo a Coordenação elaborou um Plano de Ação para ser desenvolvido no ano de 2016, com o objetivo de direcionar os trabalhos, buscando interligar e valorizar os educandos, os funcionários e familiares desta unidade escolar, a fim de assegurar uma aprendizagem significativa, que proporcione a cidadania. Prevendo trocas de experiências, discussões de ideias para propor ações em equipe, acompanhando e orientando o processo de desenvolvimento dos educandos.

Foi elaborado um Cronograma prevendo as ações a serem executadas em cada mês. Logo no início do ano a coordenação orientou os professores em relação à acolhida dos alunos e ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Os professores regentes foram orientados sobre as avaliações diagnósticas dos educandos.

Os alunos já conhecidos pela escola com problemas de aprendizagem e de disciplina foram divididos de forma equiparada entre as turmas, como forma de possibilitar um acompanhamento individual dos professores. Também desenvolvemos o reagrupamento duas vezes ao ano para um trabalho intensificado.

Nos Trabalhos Coletivos e Conselhos de Classe foram promovidas discussões acerca das dificuldades apresentadas pelos estudantes e trocas de experiências, a fim de procurar sanar essas dificuldades.

Foi elaborado e desenvolvido o “Projeto Civilidade e Cultura, aproximando família e escola”. O Projeto teve um cronograma com apresentações mensais, atendendo a todas as turmas.

Uma coordenadora acompanhou as turmas da Educação Infantil, que desenvolveu um projeto para tomar leitura dos alunos. A coordenadora que acompanhou as turmas do Ensino Fundamental no turno vespertino elaborou e desenvolveu um Projeto de olhar os cadernos dos alunos, com incentivos e brindes para os cadernos mais organizados.

No decorrer de todo o ano letivo a coordenação procurou orientar e auxiliar os professores no trabalho com os alunos que apresentaram maiores dificuldades cognitivas.

Foram feitas reuniões coletivas e individuais com os responsáveis pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, a fim de buscar o apoio e o acompanhamento dos familiares, uma vez que, nas reuniões de Conselhos de Classe os professores sempre frisaram que, em sua maioria, esses alunos que apresentam dificuldades são desassistidos em casa.

Outro problema enfrentado pelos professores foi a falta de interesse e de compromisso apresentada por boa parte desses alunos. A coordenadora de turno fez os relatórios pertinentes e, alguns casos de negligência familiar foram repassados ao Conselho Tutelar do município.

Ao final do ano letivo, foi possível observar uma dificuldade em executar o Cronograma das ações que foram previstas no início do ano, principalmente no turno matutino. Percebemos que, há a necessidade de que a coordenação acompanhe mais de perto o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas devido às particularidades, como preenchimento de fichas e relatórios e urgências apresentadas, principalmente relacionadas à indisciplina no dia a dia, não foi possível.

Mas, apesar das dificuldades enfrentadas, esperamos ter contribuído para gerar uma aprendizagem significativa. O aluno está no centro de nossas ações, pois é ele que, dentro e fora da escola, precisa construir e transformar. Sem a ação do aluno e a intervenção do professor, não é possível haver aprendizagem.

2. Coordenação E.M.B.

No primeiro momento coletivo do ano, antes do início das aulas, reforçamos com os professores a necessidade de aplicação das avaliações diagnósticas em todas as turmas para o desenvolvimento dos trabalhos subsequentes.

Com o auxílio dos professores, realizamos a divisão das turmas com quantitativos semelhantes no total de alunos e distribuímos de forma semelhante aqueles com maiores dificuldades de disciplina e aprendizagem.

No decorrer do ano letivo realizamos o acompanhamento individual de todos os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental. Aplicamos uma avaliação de acordo com os descritores da Prova Brasil, nos diversos níveis, corrigimos e fizemos devolutivas aos professores, de modo a auxiliar no desenvolvimento dos descritores que apresentaram maiores dificuldades.

Após o diagnóstico dos alunos com maiores dificuldades, produzimos uma apostila de alfabetização para cada um desses alunos, para que os professores pudessem trabalhar com atividades diferenciadas e individuais.

Ressaltamos a dificuldade propor e desenvolver ações mais significativas devido ao número excessivo de fichas, relatórios, documentação e também dos problemas de indisciplina dos alunos todos os dias, necessitando da presença e reunião com pais diariamente.

Contudo, acreditamos ter desenvolvido ações positivas para auxiliar na aprendizagem, principalmente das turmas que farão a Prova Brasil no próximo ano.

3. Coordenação E.P.

Durante todo o ano letivo acompanhamos o desenvolvimento do planejamento e execução das atividades dos professores, no sentido de auxiliar na prática e propor ações para melhoria do ensino.

Com os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem, realizamos um trabalho sistematizado de reforço, proporcionando um atendimento individualizado a esses alunos com o objetivo de sanar as suas dificuldades. Esse trabalho possibilitou um resultado positivo.

Tanto a coordenação como os professores desta unidade realizam ações diárias para sanar as dificuldades encontradas e possibilitar o aprendizado dos nossos alunos e isso gera resultados extremamente positivos.

Quadro de consolidação dos questionários da coordenação das escolas

	Ações desenvolvidas	Dificuldades encontradas	Resultados obtidos
Coordenação E.M.A.	Plano de ação; Cronograma de diagnósticos; Trabalhos coletivos; Acompanhamento de cadernos dos alunos; Brindes para os alunos; Orientação aos professores; Reunião de pais; Divisão de turmas; Reagrupamento.	Execução do cronograma previsto; Acompanhamento das famílias; Falta de interesse e compromisso dos pais e alunos; Indisciplina; Trabalhos burocráticos.	Expectativa de ter contribuído para o aprendizado.
Coordenação E.M.B.	Reforço das avaliações diagnósticas; Divisão das turmas; Acompanhamento individual com foco na Prova Brasil;	Quantidade de fichas e relatórios; indisciplina.	Ações positivas.

Coordenação E.P.	Acompanhamento dos planejamentos e atividades dos professores; Reforço escolar.	Não apresentado.	Resultados extremamente positivos.
-------------------------	--	------------------	------------------------------------

4. Professores E.M.A.

a. 1º Ano

Os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem, desde o diagnóstico inicial da turma, foram acompanhados individualmente. Contando com atividades extras e diferenciadas para o uso no reforço contínuo em sala de aula e em atividades complementares para casa.

Com o objetivo de estimular e proporcionar o desenvolvimento desses alunos, adotei metodologias diversificadas para atender a necessidade de cada um e nos seus diferentes níveis de aprendizagem. Tais como: atividades em dupla, grupo (parcerias), jogos pedagógicos, projetos interdisciplinares...

As dificuldades encontradas no decorrer do trabalho foram devido ao número de alunos em sala, que acaba dificultando um pouco o acompanhamento individualizado e a falta de acompanhamento da família em casa.

Parte das dificuldades desses alunos foram sanadas com as intervenções em sala, tendo um avanço significativo. Porém, dois alunos, pouco desenvolveram, pois necessitam do acompanhamento de uma fonoaudióloga para o desenvolvimento da fala (pronúncia com clareza), porém ainda não foram atendidos pela equipe multiprofissional.

b. 2º Ano (não apresentado)

c. 3º Ano (não apresentado)

d. 4º Ano (não apresentado)

e. 5º Ano

Ao iniciar o ano letivo é realizado, em sala de aula, uma avaliação diagnóstica, avaliando os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores. Junto à esse procedimento, é observado o aspecto comportamental do aluno, seus anseios, inseguranças, socialização, etc.

Para oferecer aos alunos aulas mais dinâmicas e agradáveis, a fim de propiciar melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, foram criadas ações como: elaboração de projetos de leitura e escrita, oficinas pedagógicas de Artes Visuais, concursos de produção de texto, peças teatrais, apresentações musicais, rodas de debates e discussões, etc.

Das dificuldades encontradas durante o percurso, infelizmente, temos a falta de compromisso da família para com a escola e para com o próprio educando.

O desinteresse do próprio educando dificulta a mediação e o aprendizado.

Diante do diagnóstico realizado pelo professor, estratégias e metodologias mediadas em sala de aula, observa-se que houve resultados, onde o aluno construiu algo satisfatório.

O avanço foi considerado regular, entretanto, considerando que o processo de construção do conhecimento é ininterrupto, onde há sempre possibilidades de crescimento, o trabalho foi positivo.

Quadro de consolidação dos questionários das professoras da E.M.A.

E.M.A.	Ações desenvolvidas	Dificuldades encontradas	Resultados obtidos
Professor do 1º Ano (E.M.A.)	Avaliação diagnóstica; Acompanhamento individual; Atividades extras e diferenciadas; Reforço no contraturno; Metodologias diversificadas, considerando os níveis de aprendizagem.	Quantidade de alunos da turma; Acompanhamento familiar.	Avanços significativos.
Professor do 2º Ano (E.M.A.)	Questionário não devolvido.		
Professor do 3º Ano (E.M.A.)	Questionário não devolvido.		
Professor do 4º Ano (E.M.A.)	Questionário não devolvido.		

Professor do 5º Ano (E.M.A.)	Avaliação diagnóstica; Avaliação comportamental; Aulas diversificadas;	Acompanhamento familiar; Falta de interesse dos alunos.	Avanços regulares.
-------------------------------------	--	---	--------------------

5. Professores E.M.B.

a. 1º Ano

Foram vários procedimentos adotados durante o ano de 2016, para o ensino aprendizagem dos alunos da 1º Série. Pois a maioria dos alunos se encontraram no nível do processo de alfabetização. Primeiramente começamos com uma avaliação diagnóstica para analisarmos o nível de aprendizagem dos alunos. Com o resultado do diagnóstico, a escola juntamente com os professores adotamos várias metodologias no processo de alfabetização, usando diversos recursos didáticos para sanar as dificuldades perante a leitura, escrita, em torno de materiais concretos e bastante fichas de fixações de leitura.

Durante o ano, usamos vários e diversos métodos para os alunos com maiores dificuldades: Fichas das vogais minúsculas e maiúsculas, encontros vocálicos com cartazes ilustrativos, alfabeto ilustrativo, numerais em EVA, cartazes com nomes próprios dos alunos, distinguindo a letra inicial de cada nome. Famílias silábicas em fichas e cartazes avaliativos. Apostila de alfabetização “Eu gosto” com tarefas de leitura e escrita, frases, palavras, produções e interpretações de textos.

Músicas e brincadeiras com as letras do alfabeto, rótulos de embalagens, bingo de letras, caixa das palavras surpresas, objetos ilustrativos em desenhos, representando a quantidade dos numerais.

Foram usados durante o percurso do ano, os livros literários do PNAIC, atividades lúdicas, métodos fônicos e silábicos perante a leitura e escrita. Nos trabalhos matemáticos foram usados: palitos, tampinhas, ficha dos numerais, figuras geométricas, material concreto do sistema de medidas e monetário, calendários, dinheiros, moedas, banca dos produtos da feira em sala de aula, dinâmicas de trabalho em grupos, nas operações de adições e subtrações. Com isso obtemos bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Com todos esses alunos indicados, foram feitas várias atividades de recuperação paralelas perante a leitura, escrita e trabalhos matemáticos. Sendo acompanhados pela equipe da escola, principalmente foram sendo também avaliados pelas coordenadoras nos momentos das leituras.

b. 2º Ano

Os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem desde o início deste ano letivo, dificuldades estas em leitura, escrita e cálculos matemáticos. Todos esses alunos frequentaram o reforço escolar duas vezes por semana, na segunda e na quarta-feira, no contraturno. Destes, apenas uma aluna conseguiu acompanhar o restante da turma normalmente, no final deste ano letivo.

Todos os dias foram realizadas leituras individuais, escrita de palavras através de pequenos textos, frases e ditados de palavras soltas. E em cálculos matemáticos, foram trabalhados de forma concreta, com material dourado e outros jogos pedagógicos.

Os alunos conseguiram avançar em alguns pontos, e em outros não. Apenas dois alunos continuaram apresentando dificuldades em leitura, escrita e cálculo matemático, pois os mesmos não tiveram nenhum acompanhamento da família. Portanto, os outros alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem no 1º Bimestre, chegaram ao final do ano letivo com um desenvolvimento parcial, apresentando um desempenho regular apesar dos problemas e das dificuldades de aprendizagem.

c. 3º Ano

Alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, porém foram trabalhados diariamente e individualmente a alfabetização (leitura e escrita com apostilas). Cada um dos alunos citados tem a sua apostila, facilitando o processo ensino – aprendizagem.

Todos os alunos indicados continuam não alfabetizados e apresentam dificuldades na memorização e no raciocínio lógico matemático.

d. 4º Ano

Durante o ano de 2016 foram realizadas diversas atividades para tentar sanar as dificuldades de aprendizagens encontradas com alguns alunos não alfabetizados, entre estas foram trabalhadas atividades diversificadas e adaptadas de acordo com as dificuldades dos mesmos, com atendimento individualizado e atividades extra classe.

As aulas eram diferenciadas tentando ir ao encontro das necessidades dos alunos. Realizava também o incentivo do estudo em grupo através da monitoria para ajuda-los. A professora de apoio me ajudou muito com dois alunos dentre estes, ela me ajudou no que pôde, porém não podia ficar só por conta destes, já que ela tinha os outros alunos de apoio para auxiliar.

A ação realizada pela escola, foram as aulas de reforço no contra turno. No entanto houve muitas dificuldade, pois alguns alunos encaminhados para o reforço quase não iam, outros nunca frequentavam, no caso de um aluno especificamente, que pelo seu histórico de vida familiar muito difícil acabou ficando no orfanato, este ainda frequentou alguns dias, depois não veio mais a aula, pois aconteceu de sair do orfanato para a escola e não entrou na mesma. Os profissionais que o assistiam lá, pediram uma apostila de alfabetização para a professora de apoio para trabalharem com ele, já que este não iria mais frequentar a escola naquele ano devido ao acontecimento ocorrido, para que o mesmo não ficasse na rua.

Esses alunos infelizmente não obtiveram resultados satisfatórios, pois ao meu ver eram alunos que precisavam de uma intervenção de outro tipo de profissional como psicólogo, tendo que ter um acompanhamento com estes até encontrar uma possível solução para tentar pelo menos diminuir ou quem sabe resolver as dificuldades de aprendizagem que para mim eram muito sérias. Percebi que estes não conseguiam assimilar o que estava sendo trabalhado.

Diante das dificuldades que via nestes alunos, penso que dentre estes precisariam de um professor de apoio, porém não tinham laudo médico. Outros como já dito antes, precisavam do acompanhamento de outros profissionais (psicólogo) e a grande maioria é desassistido da família principalmente com relação aos estudos.

e. 5º Ano

Ao identificar a dificuldade dos alunos, inicialmente passei a acompanhá-los mais de perto no momento das atividades dando o suporte necessário.

Em seguida, passei o nome deles para a coordenadora e juntas montamos apostilas de alfabetização, de acordo com cada nível de dificuldade do aluno. Eles foram colocados também no reforço do contraturno, o que ajudou muito por sinal.

As aulas se tornaram mais dinâmicas com leitura no pátio da escola, brincadeiras envolvendo a tabuada, as operações. O aluno que conseguia responder ganhava brinde e o nome no cartaz como aluno nota 10. O momento do reconto dos livros literários os para os colegas também foi de grande valia.

Passaram os meses e pode-se notar o progresso de todos os alunos. No entanto alguns se destacaram mais, obtendo resultados super satisfatórios. A professora de reforço logo os dispensaram, alegando já estarem bons na leitura, escrita e operações (+, -, x e ÷). Fiquei muito feliz, pois o trabalho em parceria com a professora de apoio deu certo.

Apenas um aluno dos averiguados nesse trabalho, será reprovado, pois nos últimos bimestres acomodou-se com os resultados que até então estavam sendo satisfatórios e deixou de estudar para as avaliações como deveria.

Quadro de consolidação dos questionários das professoras da E.M.B.

E.M.B.	Ações desenvolvidas	Dificuldades encontradas	Resultados obtidos
Professor do 1º Ano (E.M.B.)	Avaliação diagnóstica; Metodologias e recursos diversificados; Atividades lúdicas; Atividades de recuperação; Acompanhamento da coordenação.	Não apresentado.	Bons resultados na aprendizagem.
Professor do 2º Ano (E.M.B.)	Reforço escolar; Leitura e escrita; Cálculos matemáticos;	Acompanhamento da família;	Desenvolvimento parcial; Resultado regular.
Professor do 3º Ano (E.M.B.)	Acompanhamento diário e individual; Apostila de alfabetização;	Não apresentado.	Continuam não alfabetizados e com dificuldades na memorização e raciocínio lógico.
Professor do 4º Ano (E.M.B.)	Atividades diversificadas; Atendimento individualizado; Atividades extraclasse; Aulas diferenciadas; Trabalho em grupo e monitoria; Reforço no contraturno; Apostila de alfabetização;	Acompanhamento familiar; Frequência nas aulas de reforço.	Insatisfatórios. Necessitando de intervenção de outros profissionais como psicólogo; Necessidade de professor de apoio e laudos médicos.

Professor do 5º Ano (E.M.B.)	Acompanhamento individual; Auxílio da coordenação; Apostilas de alfabetização; Reforço no contraturno; Aulas diversificadas; Brindes; Trabalho em parceria com o reforço.	Não apresentado.	Progresso e alguns casos muito satisfatórios; Reprovação de um dos alunos indicados porque deixou de estudar para as avaliações.
-------------------------------------	---	------------------	--

6. Professores E.P.

a. 1º Ano

O aluno E.P.(1) não conhecia as letras nem os números. Sendo copista e esquecia com facilidade o conteúdo aprendido.

O aluno E.P.(2) não conhecia as letras e trocava algumas letras. Era copista.

O aluno E.P.(3) não conhecia nenhuma letra e nem os números. Era copista.

Foi realizado um intenso trabalho de reforço, com atividades extras, e estes alunos se desenvolveram de forma satisfatória.

b. 2º Ano (Não apresentado)

c. 3º Ano

Foram trabalhados com os alunos que apresentaram dificuldades, atividades de matemática trabalhando o raciocínio lógico dos mesmos, utilizando materiais concretos, continhas de adição e subtração.

Na disciplina de Língua Portuguesa foram trabalhados pequenos textos para incentivar a leitura e as interpretações textuais. Os mesmos apresentaram alguns avanços, de modo que ainda terão que ser trabalhadas outras atividades de reforço no próximo ano escolar.

d. 4º Ano

Foram trabalhadas atividades voltadas para as dificuldades individuais de cada aluno. Na leitura, foram trabalhados livros literários e interpretações de textos, juntamente com leituras orais.

Na área das exatas, várias atividades voltadas para o ensinamento básico das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

e. 5º Ano

Após as avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo e diante dos dados oferecidos pela professora anterior dos alunos que apresentaram maiores dificuldades, foram levantados os primeiros problemas e dificuldades dos alunos, que são falta de atenção, dificuldades em cálculos matemáticos, concentração e outros, foram feitas atividades de adaptação, conversas, jogos e brincadeiras. Os alunos participaram e interagiram com todas as propostas oferecidas.

Todo o trabalho feito com esses alunos obteve êxito positivo e gratificante para o aprendizado e compreensão dos envolvidos.

As atividades propostas foram interessantes, os alunos ficaram impressionados em realizar jogos em grupo e individuais.

A autoavaliação do trabalho realizado no decorrer deste ano letivo foi positiva e bem supervisionada.

Quadro de consolidação dos questionários das professoras da E.P.

E.P.	Ações desenvolvidas	Dificuldades encontradas	Resultados obtidos
Professor do 1º Ano (E.P.)	Reforço; Atividades extras.	Não apresentado.	Satisfatórios.
Professor do 2º Ano (E.P.)	Questionário não devolvido.		
Professor do 3º Ano (E.P.)	Português: leitura e escrita; Matemática: cálculos e raciocínio lógico.	Não apresentado.	Alguns avanços, com necessidade de reforço no ano seguinte.
Professor do 4º Ano (E.P.)	Atividades diferenciadas; Leitura e interpretação; Ensino básico das operações fundamentais;	Não apresentado.	Não apresentado.
Professor do 5º Ano (E.P.)	Avaliação diagnóstica; Acompanhamento do histórico escolar; Atividades adaptadas; Aulas diversificadas; Autoavaliação.	Falta de atenção e concentração;	Êxito positivo e aprendizado.

APÊNDICE E – Resultados das Avaliações Diagnósticas

1º Ano

Resultado das Avaliações Diagnósticas					
1º ANO					
Quant.	Alunos	Líng. Portuguesa	Matemática		Média
1	E.P. (1)	5,0	8,0		6,5
2	E.P. (2)	4,0	6,0		5,0
3	E.P. (3)	7,0	8,0		7,5
4	E.M.A. (1)	6,0	6,0		6,0
5	E.M.A. (2)	2,0	5,0		3,5
6	E.M.A. (3)	3,0	5,0		4,0
7	E.M.A. (4)	EVADIDO			
8	E.M.B. (1)	EVADIDO			
9	E.M.B. (2)	8,0	8,0		8,0
10	E.M.B. (3)	6,0	6,0		6,0
11	E.M.B. (4)	TRANSFERIDO			
12	E.M.B. (5)	5,0	6,0		5,5
13	E.M.B. (6)	7,0	6,0		6,5
14	E.M.B. (7)	TRANSFERIDO			
15	E.M.B. (8)	TRANSFERIDO			

2º Ano

Quant.	ALUNOS	2º ANO		1º ANO			
		Líng. Portuguesa	Matemática	Média	Líng. Portuguesa	Matemática	Média
1	E.P. (4)	3	0	1,5	6	5	5,5
2	E.M.A. (5)	5	2	3,5	7	3	5
3	E.M.A. (6)	5	3	4	6	6	6
4	E.M.A. (7)	2	0	1	4	3	3,5
5	E.M.A. (8)	5	2	3,5	5	4	4,5
6	E.M.B. (9)	3	2	2,5	5	5	5
7	E.M.B. (10)	5	3	4	7	5	6
8	E.M.B. (11)	2	1	1,5	4	2	3
9	E.M.B. (12)	2	2	2	4	3	3,5
10	E.M.B. (13)	TRANSFERIDO					
11	E.M.B. (14)	TRANSFERIDO					

3º Ano

Quant.	Alunos	3º ANO			2º ANO			1º ANO		
		Líng. Port.	Mat.	Média	Líng. Port.	Mat.	Média	Líng. Port.	Mat.	Média
1	E.P. (5)	3	0	1,5	4	3	3,5	6	4	5
2	E.P. (6)	4,5	1,5	3	5	4	4,5	7	5	6
3	E.P. (7)	5	3	4	5	3	4	7,5	5,5	6,5
4	E.M.A. (9)	1	1	1	2	1	1,5	3	2	2,5
5	E.M.A. (10)	4	1	2,5	3	3	3	6	5	5,5
6	E.M.A. (11)	TRANSFERIDO								
7	E.M.A. (12)	2	3	2,5	4	3	3,5	4	5	4,5
8	E.M.B. (15)	2	3	2,5	3	3	3	3,5	4,5	4
9	E.M.B. (16)	0	0	0	2	1	1,5	2	2	2
10	E.M.B. (17)	3	4	3,5	4	4	4	6	5	5,5
11	E.M.B. (18)	2	3	2,5	3	3	3	4	5	4,5
12	E.M.B. (19)	0	1	0,5	1,5	2,5	2	3	3	3
13	E.M.B. (20)	4	2	3	4	3	3,5	4,5	3,5	4

5º Ano

Resultados das Avaliações Diagnósticas (Turma: 5º Ano)

Quant.	ALUNOS	5º ANO			4º ANO			3º ANO			2º ANO		
		Líng.	Port.	Mat.	Média	Líng.	Port.	Mat.	Média	Líng.	Port.	Mat.	Média
1	E.P. (9)	4		5	4,5	6	5	5,5					Não avaliado.
2	E.P. (10)	4,5		4,5	4,5	6,5	7,5	7					Não avaliado.
3	E.P. (11)	3,5		4,5	4	5	7	6					Não avaliado.
4	E.P. (12)	4		3	3,5	4	4	4	6,5	5,5	6		Não avaliado.
5	E.P. (13)	5		4	4,5	6	5	5,5					Não avaliado.
6	E.P. (14)	TRANSFERIDO											
7	E.M.A. (18)	3		2	2,5	4,5	2,5	3,5	6	5	5,5		Não avaliado.
8	E.M.A. (19)	4		3	3,5	5	5	5					Não avaliado.
9	E.M.A. (20)	3		4	3,5	3,5	4,5	4	6,5	5,5	6		Não avaliado.
10	E.M.A. (21)	4		4	4	5,5	6,5	6					Não avaliado.
11	E.M.B. (28)	4,5		2,5	3,5	5	3	4	6,5	5,5	6		Não avaliado.
12	E.M.B. (29)	4,5		4,5	4,5	7	6	6,5					Não avaliado.
13	E.M.B. (30)	5		4	4,5	7,5	6,5	7					Não avaliado.
14	E.M.B. (31)	TRANSFERIDO											
15	E.M.B. (32)	4		5	4,5	5	6	5,5					Não avaliado.
16	E.M.B. (33)	6,5		4,5	5,5		Não avaliado.						Não avaliado.
17	E.M.B. (34)	7		6	6,5		Não avaliado.						Não avaliado.
18	E.M.B. (35)	TRANSFERIDO											