

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Ana Paula Soares de Sousa
Claudia Cristina de Oliveira
Daniela Peixoto Escovêdo
Patrícia Goulart da Silva
Raquel Carvalho de Aguiar

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Brasília, 2005

Ana Paula Soares de Sousa
Cláudia Cristina de Oliveira
Daniele Peixoto Escovedo
Patrícia Goulart da Silva
Raquel Carvalho Aguiar

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília –
UniCEUB como parte das
exigências para conclusão do
Curso de Pedagogia – Formação
de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental –
Projeto Professor Nota 10.

Orientadora: Professora Nanci
Martins

Brasília, 2005

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a nossa família, em especial a nossas mães Joana Aparecida, Josefa Soares, Maria Abadia, Maria Eurípedes, Vandira Carvalho, vocês que estiveram sempre presentes, que fizeram dos nossos sonhos os seus sonhos, que souberam compreender e aceitar nossa ausência, que nos apoiaram nos momentos difíceis dando-nos um olhar amigo, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor para vencer. Muito obrigada por existirem. A vocês também pertence esta conquista. Amamos vocês!

AGRADECIMENTO

Ao nosso grande Deus, pois tua presença é constante em nossas vidas. Teu amor infinito nos deu força, coragem e persistência para chegarmos até aqui. Neste momento tão dignificante para nós, poderíamos dizer milhares de palavras, mas poucas iriam conseguir expressar nossa gratidão.

Obrigada senhor!

Aos mestres,

Que quando deveriam ser simplesmente professores, foram mestres, transmitindo seus conhecimentos e experiências.

Que quando deveriam ser mestres, foram amigos e em sua amizade nos incentivaram a seguir nossos caminhos.

A vocês, expressamos respeito, agradecimento e admiração, o que será pouco diante do muito que me foi oferecido.

RESUMO

O referido trabalho tem por objetivo principal, identificar os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da Escola Classe 39 da Ceilândia, categorizando-os em aspectos familiares, socioeconômico e culturais, linguagem oral e escrita e gestão escolar. À luz dos conhecimentos obtidos pelos autores colaboradores para enriquecimento e sustentação do referencial teórico, foi possível realizar análises e sugestões dos resultados obtidos na coleta e organização dos dados, organização essa exposta por meio de gráficos, tabelas e comentários. Para efetivação da pesquisa, alguns instrumentos serviram como base para orientar e desencadear esse processo como: análise documental (relatórios individuais dos alunos, projeto político pedagógico da escola, fichas individuais). Questionários aplicados aos pais e professores das 3ª e 4ª séries e informações complementares como conversa informal com professores. Este trabalho tem o intuito de apresentar sugestões a quem dele de apropriar. O problema de aprendizagem existe, é fato, e não deve ser tratado com descaso nem pela escola, tão pouco pela família, pois o problema é de toda a sociedade organizada. Não se trata apenas de encontrar o 'responsável', ainda é preciso identificar os caminhos pedagógicos que conduzirão os discentes a obtenção do sucesso, as características destes alunos a quem são atribuídas dificuldades de aprendizagem, as peculiaridades de sua cultura e a especificidade do processo individual de conhecer e construir o saber e sua capacidade de aprender.

Palavras chave: fatores, dificuldades, aprendizagem

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO.....	6
II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	18
Instrumentalização (coleta de dados).....	19
Tratamento dos dados.....	19
Apresentação dos dados.....	20
IV – ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	21
4.1. Organização dos dados.....	21
4.1.1 Comentário sobre o projeto político pedagógico.....	21
4.1.2 Comentário relacionado ao questionário dos professores...	22
4.1.3 Comentário relacionado ao questionário dos pais	22
Tabela 1.....	24
Tabela 2	25
Tabela 3	26
Gráfico I.....	27
Gráfico II.....	28
Gráfico III.....	29
4.2 Análise dos dados	30
4.3 Discussão dos dados.....	31
4.3.1 Dificuldades de aprendizagem no âmbito familiar.....	31
4.3.2 Dificuldades de aprendizagem: linguagem oral e escrita.....	36
4.3.3 Dificuldades de aprendizagem: gestão escolar.....	39
4.3.4 Dificuldades de aprendizagem: âmbito socioeconômico e cultural.....	44
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS, PROPOSTAS E SUGESTÕES	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
APÊNDICES.....	54
APÊNDICE A	55
APÊNDICE B	56

I - INTRODUÇÃO

Influente transformações na vida da humanidade marcam a passagem de uma idade histórica a outra. Dessa forma, a educação não poderia deixar de interagir com essas transformações, mais no sentido de sofrer sua influência do que agindo em sua ocorrência.

O descompasso existente entre o processo ensino-aprendizagem e as habilidades previstas no currículo, é hoje um grande problema para o sistema educacional brasileiro. Para livrar-se da responsabilidade deste mau resultado, muitas vezes, procura-se alguém que possa assumir sozinho esta situação.

A partir daí percebe-se um jogo onde culpa-se a família, por não ajudarem os filhos nos deveres de casa e na preparação para exames; ora os professores, por faltarem muito, não incentivarem as crianças a estudar e não se interessarem pelo aprendizado do aluno. Também não se livre da culpa o sistema econômico, político e até mesmo a própria escola. (PATTO 1998, p.48)

O foco maior dessa pesquisa realizada na Escola Classe 39 de Ceilândia foi analisar os fatores psicossociais que interferem no processo ensino-aprendizagem das turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Muitos alunos chegam a essas séries, sem apresentar os pré-requisitos básicos; como ler escrever e interpretar. Esta pesquisa buscou detectar possíveis causas que interferem no processo ensino-aprendizagem procurando soluções a partir do contexto do próprio aluno.

Desta forma, pretende-se contribuir para o aprimoramento das metodologias utilizadas em sala de aula por meio da sistematização dos dados e da busca de possíveis soluções.

Dentre os aspectos das dificuldades de aprendizagem, há alguns que podem estar relacionados a fatores como: situação socioeconômica, familiar, localização da escola, motivação, qualidade do ensino, baixa capacidade de atenção, concentração, assimilação e compreensão para encaminhamento do referido problema.

Quais os fatores que influenciam no descompasso existente, entre o processo ensino-aprendizagem das 3ª e 4ª séries e as habilidades, competências e atitudes previstas no currículo?

II -REFERENCIAL TEÓRICO

É crescente o consenso nas sociedades contemporâneas sobre a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a falta de qualidade e a não eficiência da produção e da distribuição do conhecimento pelo sistema educacional, convertendo sua avaliação numa questão estratégica. No Brasil, uma boa parte dos alunos escolarizados matriculados nas 3ª e 4ª séries não apresentam pré-requisitos para estarem inseridos nestas séries e isso faz com que nem ao menos, a estratégia estabelecida pelo sistema educacional seja vigorada, uma vez que esses alunos não se encontram aptos a darem continuidade podendo a qualquer momento interromper esse ciclo com possíveis reprovações ou se evadindo da escola.

Para Crespo Franco (2001, p.172), esta visão teórica propõe uma análise dos sintomas de dificuldade de aprendizagem, tendo como preocupação causas atuais e históricas.

O estudo das causas atuais, chamadas por Jorge Visca (1992, p.28) de causas a-históricas, envolve o conhecimento dos obstáculos que podem surgir no processo de aprender e que se vinculam tanto aos sintomas de dificuldade de aprendizagem, quanto às causas históricas que aparecem no desenvolvimento do aprendiz.

Além disto, a referida evolução remete o investigador ao estudo das Diferenças Funcionais, encontradas por vários pesquisadores piagetianos, relacionadas ao funcionamento do pensamento quando este é estudado a partir do método clínico proposto por Piaget e que apresentam particularidades; estas podem auxiliar no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e na proposta de intervenção a ser realizada.

Emília Ferreiro (1992, p.59), relata em seu livro que até 15% das suas crianças não evoluem adequadamente nas fases de aprendizagem. Por exemplo, aos 6 anos iniciam o primeiro ano no pré-silábico ou silábico e chegam ao 2º semestre nesta mesma fase de desenvolvimento. Este grupo de crianças são de riscos para dificuldade ou das funções e deverão ser observadas.

O diagnóstico da dificuldade pode ser muito precoce, a nível do maternal e jardim. O desenvolvimento da linguagem e do grafismo ajudam muito a professora identificar estes problemas.

Para Strick e Smith (2001, p.71), as dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola. As crianças com dificuldades de aprendizagem são crianças suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola. São curiosos e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles. Essas crianças têm boas intenções, no que se refere a deveres e tarefas de casa, mas no meio do trabalho esquecem as instruções ou os objetivos.

Vygotsky (1989, p.23) afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Desta forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

Souza (1996, p.16) coloca que os fatores relacionados ao sucesso e ao insucesso acadêmico se divide em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível sócio-econômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais, etc. Esse contexto é o mais

amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa, etc, e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Para Fernandez (1990, p.85) quando a dificuldade de aprendizagem se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

Existem fatores sociais que também são determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem, e entre eles o ambiente escolar e contexto familiar são os principais componentes desses fatores. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação professor-aluno-família, a proposta pedagógica, e o grau de exigência da escola, que, muitas vezes, está preocupada com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos. Em relação ao ambiente familiar, famílias com alto nível sociocultural podem negar a existência de dificuldades escolares da criança. Há também casos em que a família apresenta um nível de exigência muito alto, com a visão voltada para os resultados obtidos, podendo desenvolver na criança um grau de ansiedade que não permite um processo de aprendizagem adequado.

Mais precisamente, estudiosos consideram que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, causado tanto por fatores intra como extra-escolares (Collares, 1995, p.51; Leite, 1988, p.32; Mello, 1983, p.12). Os fatores intra-escolares referem-se: a) à distância cultural entre a escola pública e a população que esta atende, b) à inadequação dos cursos de formação de professores, c) às expectativas não realistas dos professores, d) à ineficácia dos

métodos e práticas escolares, e, e) à burocracia pedagógica, entre outros (Leite, 1988, p.30). Como os fatores extra-escolares referem-se às condições sócio-econômicas da maioria da população, são sobre os fatores intra-escolares que, de acordo com Leite (1988, p.31), a ação dos educadores pode incidir mais diretamente. Leite (1988, p.32) enfatiza ainda que a descoberta de novas formas de se atuar no âmbito das variáveis intra-escolares que mantêm o fracasso escolar pode atenuar sobremaneira os efeitos do mesmo. Como sugere Linhares (1991, p.77), não há dúvidas de que, se por um lado, os problemas educacionais brasileiros necessitam de soluções que transcendem as mudanças na aplicação de conhecimentos técnicos-pedagógicos e requerem intervenções ao nível político, social, econômico e cultural, por outro, existe uma inegável incapacidade de se ensinar. Fini (1996, p.52) também adverte que não seria justo que os alunos esperem até que o panorama econômico, político e social seja modificado.

O não sucesso em alfabetizar constitui, ainda, um problema mal resolvido dentro da escola pública brasileira, nas comunidades as quais os alunos estão inseridos, as próprias famílias, trata-se também da existência de uma política compensatória promovida pelos governantes a fim de manterem os alunos dentro das escola sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino. Os analfabetos, de um modo geral, passaram pela escola, foram reprovados várias vezes e dela evadiram-se. Inúmeros estudos consideram que para eliminar o insucesso escolar é prioritário analisar a falta de significado das atividades em sala de aula, minando as relações de ensino e deteriorando o processo de ensino-aprendizagem.

O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar-lhe condições para que resolva por si própria os seus problemas. A educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela. Ao contrário da educação tradicional, que valoriza a obediência, Dewey estimula o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Dewey.(SMOLKA, 2002, p.99)

A escola, diz Cecília Meireles (2001, p.252), não é só para as crianças, "ela pode elevar, ao mesmo tempo, todo o ambiente social que rodeia cada geração (...) Por que recusar-se a ser o que pode ser na responsabilidade da civilização?"

O professor desempenha um papel importante na identificação da dificuldade. Aquela criança que não adquire conhecimento como os colegas, deve ser identificada e acompanhada de perto. Após alguns meses de trabalho (3 - 6 meses) dentro da sala de aula sem um progresso na aprendizagem o aluno merece uma atenção especial e deverá ser encaminhado à orientação pedagógica da escola que já deve estar ciente do caso. São crianças muitas vezes consideradas como imaturas que não evoluíram satisfatoriamente. Cuidado! esta criança que não "clica" pode ter uma dificuldade mais importante que necessita de atendimento e avaliação especializada.

Assim sendo, a aprendizagem (ou a ausência dela) ocorre no contexto cultural – onde a família é seu primeiro representante - e que, para buscar mudanças que contribuam para o entendimento das dificuldades que surgem no aprender, é preciso, entre outras coisas, que se alterem as maneiras como as nomeamos e o significado a elas atribuídos no seio desta primeira célula social: a família.

Pensando sobre a Dificuldade de Aprendizagem, e considerando-a sob a óptica das relações familiares, constata-se que muitas vezes, a compreensão do contexto mais amplo não torna a criança mais inteligente mas, possibilita que se formem novas construções, que redefinem a carga de responsabilidade, distribuindo aquilo que anteriormente denominávamos de sintoma, por todos os envolvidos: família, escola, comunidade terapêutica, meio social, formando uma verdadeira rede relacional. E desta forma, que se permita a construção de narrativas mais poderosas – criadas em torno das competências e da residência - tanto para a criança como para sua família.

Na realidade nosso aluno tem dificuldades em entender o conteúdo, que se arrasta pôr quase todo ensino fundamental, pelo modo que é explicado, professores com má formação de conceitos acabam confundindo e dificultando o entendimento do aluno, normalmente os professores ensinam formas para "facilitar" a compreensão do aluno através de memorização de procedimentos puramente mecanizados, regras em que os alunos transmitem uma falsa sensação de aprendizado pois como ensino não está sendo contextualizado o que resulta é o não aprendizado sobre o tema.

Segundo Fonseca (1995, p.91), a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Vários estudos têm assegurado que os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Ainda de acordo com o autor, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, práxis, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolingüísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem, as orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais.

O autor refere que para que uma criança aprenda é necessário que se respeitem várias integridades, como o desenvolvimento perceptivo-motor, perceptivo e cognitivo, e a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, como: oportunidades de experiências, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, nível cultural, etc.

A conseqüência do insucesso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, o que torna sua auto-imagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem. Se o clima dominante no lar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança se tornará uma criança tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e preceitos próprios da contingência da vida humana. Se o clima é autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças sempre erradas, a criança pode se tornar acovardada e submissa com professores, e dominadora, hostil com crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o clima emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivos ou negativos, livremente.

Strick e Smith (2001, p.75) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

José e Coelho (2002, p.36) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996, p.52) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998, p.80) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

Para Strick e Smith (2001, p.87) a rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem, é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados.

Souza (1996, p.38) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este tornar-se-á menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades.

Para Fonseca (1995, p.29) as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de freqüentemente contarem com muitos professores “derrotados” e “desmotivados”. A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada, pois só assim se poderá considerar útil.

Roman e Steyer (2001, p.97) ressaltam que é importante o estabelecimento de uma Rotina na escola. A Rotina deve ser desenvolvida para possibilitar, a partir da organização externa, a segurança emocional e a organização interna de cada criança. Desse modo, a Rotina favorece e complementa o processo de socialização por meio da aprendizagem das regras de convívio em grupo, da formação de vínculos e da aquisição de conhecimentos em todos os âmbitos de desenvolvimento.

É através da rotina da escola que são identificadas algumas das queixas comuns na primeira infância, as quais em geral são erroneamente confundidas, por desconhecimento, com diagnósticos como agressividade, hiperatividade e desatenção. Esses diagnósticos, quando analisados com o devido cuidado por meio de entrevista com os pais ou responsáveis pela criança, podem revelar dados importantíssimos e que demandam orientações da própria escola.

Para os autores, uma das formas de prevenção nas propostas de trabalho da educação é preparar teoricamente o corpo docente para a prática dos jogos e atividades lúdicas, realizando, principalmente, um aprofundamento sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil. Os fatores experienciais potencializam suas condições intelectivas, propostas pedagógicas que privilegiam atividades lúdicas e estimulantes possibilitarão aprendizagens cada vez mais complexas e mais eficientes.

Roman e Steyer (2001, p.81) referem que os conflitos emocionais interferem muito no rendimento da criança. Cabe a escola, na figura da professora, fazer a “escuta” adequada destas manifestações, considerando o estado geral da criança em seu dia a dia, o contexto familiar em que está inserida e os eventuais problemas familiares que possam estar vivenciando, desde o nascimento de um irmão, a morte de um familiar, uma situação de desemprego, separação dos pais, entre outros problemas.

Teoria da Carência Cultural: como a maioria das crianças mal sucedidas na escola são de classes populares, as deficiências no desenvolvimento psicológico infantil seriam conseqüências da pobreza de estímulos do ambiente cultural desfavorecido, do qual provêm. Em nome da carência cultural, foram organizados, no Brasil, inúmeros projetos de educação compensatória, mas que, no entanto, da mesma forma como ocorreu nos EUA, não apresentaram resultados satisfatórios, servindo para marcar ainda mais a discriminação e a conseqüente seletividade social.

Cabe-nos, portanto, como educadores, repensar sobre a nossa atuação, rever criticamente a nossa forma de ensinar, refletir sobre nossos preconceitos e sermos capazes de, sem negarmos que uma mudança social se faz necessária, tentarmos introduzir atividades práticas que possam fazer alguma diferença dentro da sala de aula e que possam atenuar e aliviar o sentimento de fracasso de nossos alunos. Nesse sentido, propõe-se que, sem que em momento nenhum se reduza o fracasso da escola pública brasileira a meras inabilidades técnicas ou a certas características de alunos desfavorecidos, tente-se resgatar o compromisso e a responsabilidade da escola para com os seus alunos, tornando a instrução mais poderosa para se ensinar aos alunos a aprender a aprender e, levando-se em conta as variáveis psicológicas e cognitivas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a díade professor-aluno.

III - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia que foi adotada na presente pesquisa é qualitativa, complementada com dados quantitativos com a finalidade de melhor descrever a realidade do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Esta abordagem foi fundamentada em três técnicas: análise documental, questionário direcionado aos pais, professores e informações complementares, tais como: reunião com os professores, estudo do projeto político pedagógico da escola em questão.

Partindo do exposto nesta pesquisa, gráficos e percentuais se fizeram necessários. Por isso, o método estatístico complementou este trabalho.

A pesquisa se desenvolveu na Escola Classe 39 de Ceilândia do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal, sendo que foram selecionados previamente pelas professoras colaboradoras do projeto, por apresentarem maior dificuldade no aprendizado escolar, três alunos da 3ª série e três alunos da 4ª série.

No primeiro momento procurou-se compreender e analisar documentos e questionários a fim de detectar aspectos sócio-econômicos e culturais que influenciam no processo de aprendizagem:

- O projeto político pedagógico da escola referida, foi observado e analisado tomando como referência às reais necessidades da comunidade que se atende;
- Sistema de aprendizagem (descoberta, associação, exploração);
- A abordagem ao ensino ou a aprendizagem (de superfície profunda ou estratégica)

- A maneira como os alunos se situam no ambiente de aprendizagem também foi tópico relevante para a coleta de dados.

Foi utilizada como fonte de informação, literatura específica das áreas do conhecimento que nortearam esta pesquisa, a fim de que se realizasse uma análise comparativa, aprofundamento e fundamentação teórica.

Dentre as etapas previstas, as abordagens foram realizadas da seguinte forma:

Instrumentalização (coleta de dados)

A realização da coleta de dados foi feita com sucesso, por se tratar de uma escola onde uma das pesquisadoras atua como professora, não ocorrendo quaisquer contratemplos e acontecendo no tempo previsto e não existiu obstáculos na aplicação dos questionários, ter acesso ao projeto político pedagógico bem como realizar reunião com os professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Tratamento dos dados

A partir das informações coletadas os dados foram analisados de forma objetiva, o que possibilitou destacar aspectos importantes que interferem direta e indiretamente no processo ensino-aprendizagem.

Procurou-se tratar cada fator de acordo com sua especificidade, seja econômica, cultural, dificuldade de aprendizagem ou gestão escolar enfocando pontos relevantes e/ou prejudiciais para o bom desenvolvimento dos alunos pesquisados.

Apresentação dos dados

A organização dos dados em tabela e gráficos permitiu identificar fatores e pontos importantes da pesquisa em questão, bem como relacioná-la a práxis através de um relatório crítico, analítico e objetivo que venha a colaborar com a prática pedagógica do Ensino Fundamental.

IV - ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A organização, análise e discussão dos dados foi elaborada a partir das informações obtidas na pesquisa e fundamentada no referencial teórico apresentado no capítulo II desta monografia, e ainda nas vivências das pesquisadoras em escolas da rede pública do Distrito Federal.

4.1 Organização dos dados

4.1.1 Comentário sobre o projeto político pedagógico

A origem de um problema de aprendizagem deve ser multicausal, podendo estar no educando ou em seu ambiente.

Devemos estar atentos ao seu meio cultural, familiar, escolar e, principalmente, à metodologia e didática empregadas pelo educador. Strick e Smith (2001, p.75), ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar o sucesso escolar.

Tomando-se como elemento norteador o projeto político pedagógico da Escola Classe 39 percebe-se que: promove a formação geral dos alunos, a partir de subsídios como biblioteca e parquinho, além de prever trabalho coletivo entre professores e desenvolvimento de projetos que envolvam a escola como um todo, bem como integração da comunidade com a escola por meio da promoção de eventos, reunião de pais e mestres; festas e apresentação dos alunos em datas comemorativas; porém não está prevista nas ações pedagógicas do projeto atendimentos ou providências voltadas a buscar alternativas para adequação dos métodos e técnicas a fim de garantir o desenvolvimento das competências e habilidades de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem.

4.1.2 Comentário relacionado ao questionário dos professores

Após análise do questionário respondido pelos professores, percebeu-se que o grande número de alunos por sala de aula influencia de maneira negativa o processo de ensino aprendizagem. Sabendo que na 3ª série são 36 alunos freqüentes e na 4ª série 34 alunos.

As atividades pedagógicas são desenvolvidas de forma a atingir a maior parte da turma ficando esquecidos os casos particulares de dificuldades.

Os principais desafios encontrados pelos professores, é de superar a carência cultural que determinados alunos apresentam e isto acarreta dificuldades de linguagem oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, desencadeando uma série de limitações.

A família em sua grande maioria apresenta-se ausente na vida escolar do educando contribuindo então para o insucesso escolar.

Outro obstáculo para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo, é a discriminação que estes alunos sofrem e de um modo geral costumam assumir duas posturas: completamente apáticos com dificuldades de relacionamento com colegas e professores ou, faz uso da indisciplina para suprir esta diferença e se aproximar dos demais colegas.

O projeto político pedagógico da escola não prevê qualquer tipo de ação diretamente relacionada com o intuito de ajudar estes alunos.

4.1.3 Comentário relacionado ao questionário dos pais

De posse das informações coletadas foi possível constatar que a maior parte dos alunos que apresentam defasagem na aprendizagem são oriundos de famílias com estrutura diferenciadas, numerosas, com nível de

escolaridade baixo e, por fim, a renda per capita é insuficiente, ocasionando o trabalho infantil em muitos casos.

Percebe-se também a ausência na vida escolar do aluno, por parte dos pais, o que é justificado por eles por falta de tempo, pois trabalham fora o dia todo, o que inviabiliza ainda, a continuidade do trabalho realizado na escola.

A precariedade qualitativa e quantitativa da relação família-criança, é um dos fatores destacados das causas das dificuldades posteriores da criança na escola.

Observa-se ainda que as escolas encontram grandes dificuldades em oferecer um ensino de qualidade, de modo que venham a satisfazer as necessidades dos alunos que apresentam obstáculos na aprendizagem, não correspondendo às expectativas do currículo.

Dessa forma os dados coletados poderão explicitar e estabelecer uma relação entre problemas do cotidiano escolar e a sociedade na qual o aluno está inserido.

TABELA 1

**DADOS COLETADOS COM OS PAIS DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DA 3ª SÉRIE**

	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
Residência	cedida	alugada	alugada
Quantidade de habitantes no lar.	9	11	7
Quantidade de trabalhadores	2	5	2
Em que trabalham	vendedora pedreiro	vigias de carros; diarista e catador de latinhas	encarregado da Novacap e mecânico
Grau de escolaridade	analfabetos e Ensino Fundamental incompleto	Cursando o Ensino Médio	Ensino Fundamental
Tipo de lazer	Jogar bola, andar de bicicleta	Brincar na escola	vídeo game e jogar bola
Têm crianças que trabalham na casa	não	sim(3)	não

TABELA 2

**DADOS COLETADOS COM OS PAIS DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DA 4ª SÉRIE**

	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
Residência	própria	cedida	própria
Quantidade de habitantes no lar.	8	6	8
Quantidade de trabalhadores	3	3	2
Em que trabalham	comerciário, diarista e merendeiro.	Agricultor	autônomo e manicure
Grau de escolaridade	Ensino Fundamental	3ª série do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Tipo de lazer	Jogar bola e soltar pipa	andar à cavalo e brincar com os animais	Jogar bola, vídeo game e assistir T.V
Têm crianças que trabalham na casa	Sim	não	não

TABELA 3

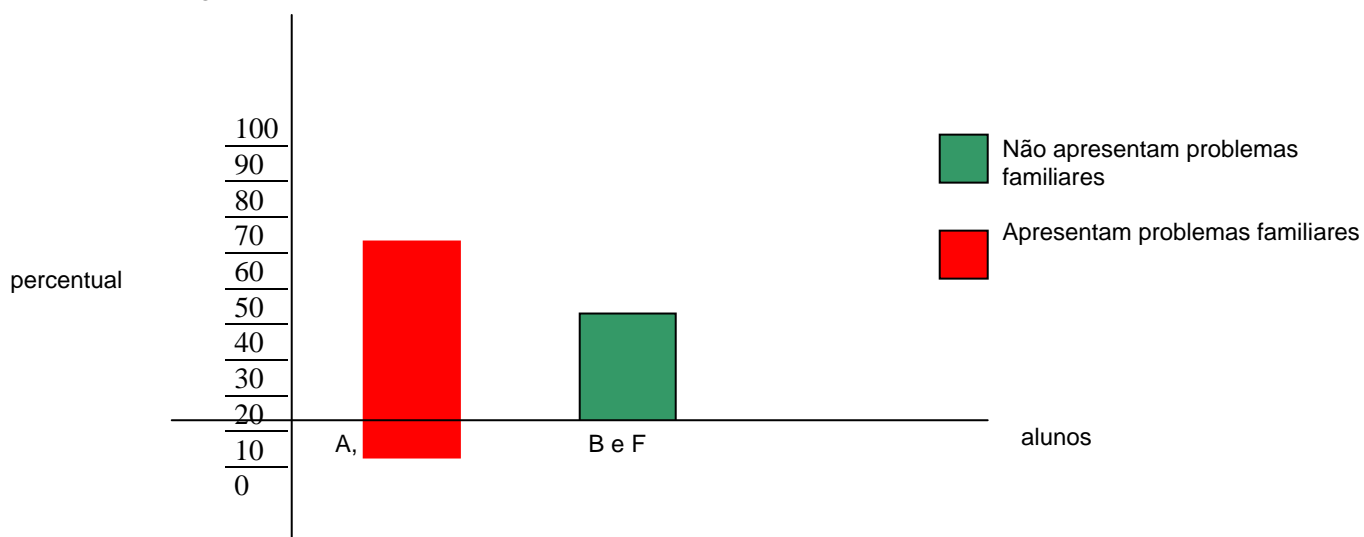
**ASSOCIAÇÃO DOS FATORES: FAMÍLIA; LINGUAGEM ORAL E ESCRITA;
SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA E CULTURAL**

ALUNOS	FAMÍLIA	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	SOCIOECONOMICO E CULTURAL
A	Apresentou problemas familiares	Dificuldades de atenção, escrita e oralidade	Baixa
B	Não apresentou problemas familiares	Dificuldades de atenção, escrita e oralidade	Baixa
C	Apresentou problemas familiares	Dificuldades na escrita e oralidade	Baixa
D	Apresentou problemas familiares	Dificuldades de atenção e escrita	Baixa
E	Apresentou problemas familiares	Dificuldades de atenção, escrita e oralidade	Baixa
F	Não apresentou problemas familiares	Dificuldades na escrita e oralidade	Média

Seguem os gráficos para visualização dos dados expostos nesta tabela.

Figura nº1 – Gráfico: Problemas familiares

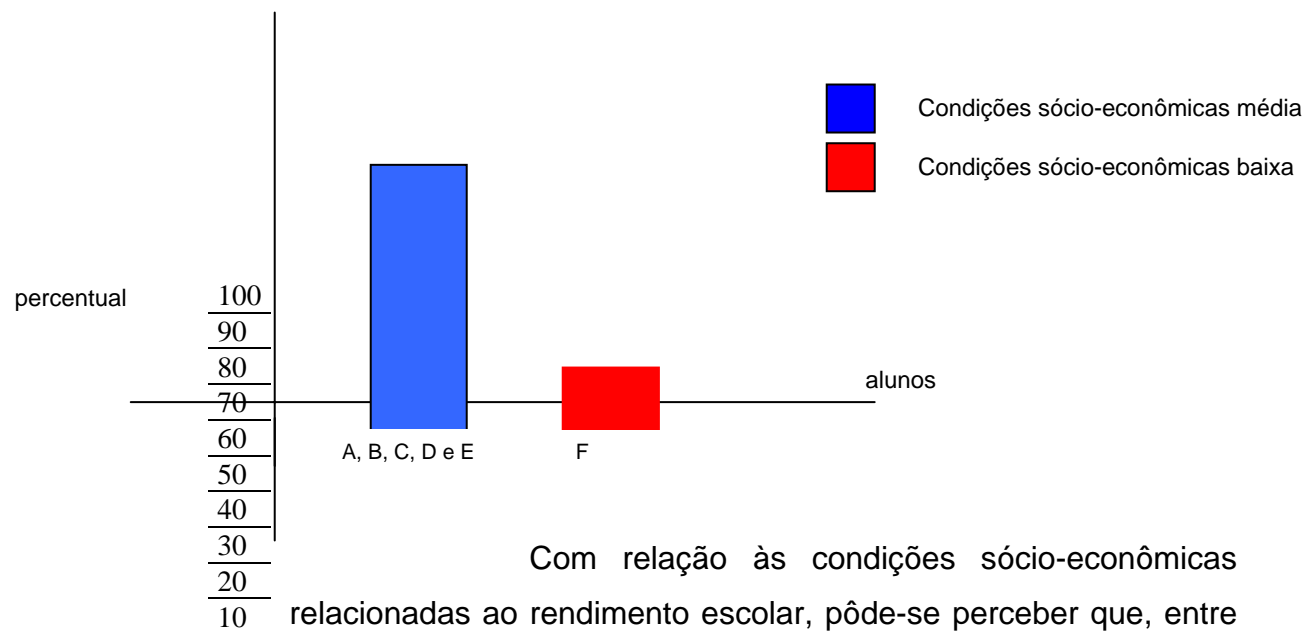
Associação dos fatores (alunos A, B e C - 3ª série; D, E e F- 4ª série).



Quanto à existência de problemas familiares relacionados ao rendimento escolar atingido pelos alunos, comparando-se os resultados das duas turmas e por alunos, verificou-se que dentre os três alunos da 3ª série e os três alunos da 4ª série, totalizando seis alunos (100%), apenas os alunos B e F dois alunos cerca de (33%) não apresentaram problemas de origem familiar e os demais, A,C,D e E. quatro alunos, cerca de (66%), apresentam quaisquer problemas relacionados a família.

Figura nº2 – Gráfico: Condições sócio-econômicas

Associação dos conceitos (alunos A, B e C- 3ª série; D, E e F- 4ª série).



Com relação às condições sócio-econômicas relacionadas ao rendimento escolar, pôde-se perceber que, entre os seis alunos (100%) nenhum aluno se enquadra na classificação sócio-econômica alta (0%); um aluno “F” (16,5%) em média condição e os demais A,B, C, D e E (82,5%) em baixa condição sócio-econômica.

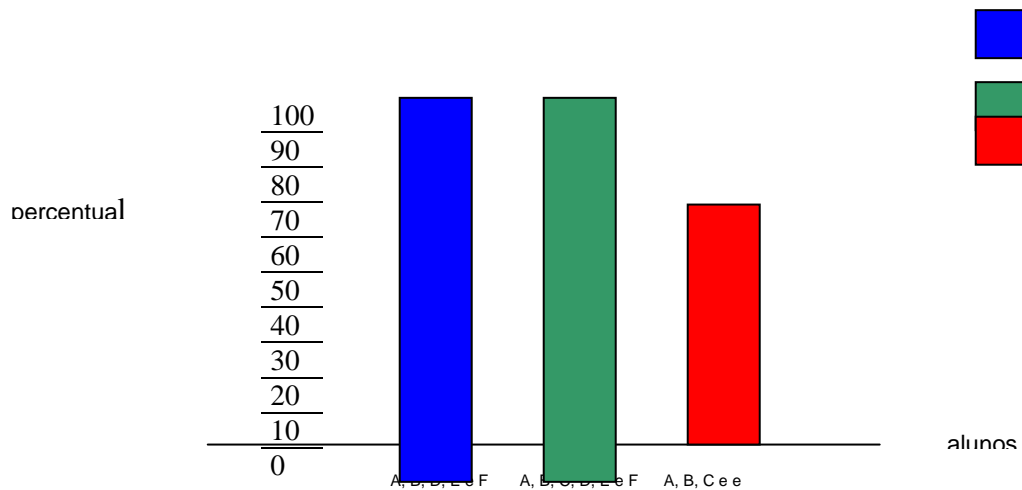
Figura nº3 – Gráfico: Dificuldades de aprendizagem

Associação dos dificuldades (alunos A, B e C- 3ª série; D, E e F- 4ª série).

D.A-dificuldadede atenção

L.E-linguagem escrita

L.O-linguagem oral



Relacionando o rendimento escolar e os valores das Dificuldades de Atenção (D.A), e os demais aspectos cognitivos, informações essas obtidas por meio de questionamentos direcionados aos professores desses alunos, constatou-se que do total de seis alunos A,B,C,D,E e F (100%) alunos, todos seis (100%) apresentam Dificuldade de Atenção e na Linguagem Escrita, quatro alunos A,B,C e E (66%) apresentaram dificuldades na Linguagem Oral.

4.2 Análise dos dados

Após análise detalhada dos dados coletados, apresentados nos gráficos (situação familiar) de todos alunos sondados, verifica-se com clareza que a situação sócio-econômica pode ser um fator determinante de interferência para uma aprendizagem significativa, uma vez que o desenvolvimento cognitivo necessita ativamente de uma família com melhor estrutura onde poderá propiciar à criança possibilidades de um ambiente saudável, sem preocupações, boa alimentação, fontes de conhecimentos como livros, brinquedos pedagógicos, vestuário, atendimento médico, enfim poder saciar as necessidades básicas da criança. Ao se comparar às informações coletadas com os pais com algumas respostas obtidas por professores durante a reunião, verifica-se que o aluno ao chegar a escola mal alimentado não obtêm o mesmo desempenho dos demais que têm uma alimentação adequada, mostrando-se apático, desanimado, pouco sociável e participativo. “Alguns professores mencionam que esses alunos só vão à escola para lancharem”. A existência de uma educação compensatória só vem agravar essa situação, quando o aluno só vai à escola para não perder os benefícios oferecidos pelo governo (como bolsa escola, renda minha, dentre outros), onde a única coisa exigida em troca à esses alunos beneficiados é a presença em sala de aula, e o qualitativo do ensino não tem maior importância, dessa forma percebe-se que o desempenho cognitivo das crianças está associado ao nível sócio-econômico .

Tais dados evidenciam a relação existente entre as dificuldades de atenção e raciocínio lógico com o desempenho escolar.

Associando-se o rendimento escolar das turmas analisadas à gestão administrativa na Escola Classe 39 de Ceilândia, observa-se que de acordo com os dados que as dificuldades específicas não são evidenciadas, isto ocorre pelo fato dos resultados cognitivos serem subjetivados apenas à avaliação do professor, deixando de lado o conceito de que a escola deve ser um local que tem por objetivos principais, ser um lugar de convivência, de troca de experiências e de emoções, ou seja, deve estimular a imaginação e a criatividade, sendo imprescindível para formação do aluno.

Por fim os dados coletados corroboram com os estudiosos Strick e Smith, Souza e Garcia que ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel na aprendizagem do aluno, na aquisição de experiências bem sucedidas ou não e por último pelo fato da família e da escola funcionar como um sistema de organização, de comunicação e estabilidade que podem desordenar a aprendizagem, colocando assim obstáculos que impedem a criança de desenvolver plenamente suas potencialidades cognitivas; De acordo com os autores, qualquer dificuldade ou desenvolvimento da inteligência, depende da interação do indivíduo com o contexto.

4.3 Discussão dos dados

A partir dos objetivos da pesquisa e dos dados coletados, organizados, comentados e analisados, foram estabelecidas as seguintes categorias: dificuldades de aprendizagem no âmbito familiar; dificuldades de aprendizagem: linguagem oral e escrita; dificuldades de aprendizagem: gestão escolar; dificuldades de aprendizagem no âmbito socioeconômico e cultural.

4.3.1 Dificuldades de aprendizagem no âmbito familiar

Observou-se que, entre os alunos pesquisados, a maioria que tinha dificuldades de aprendizagem, apresentava, também algum tipo de problema familiar. Esses alunos, geralmente, provêm de uma família numerosa. Dessa forma, os dados explicitaram uma relação entre problemas do cotidiano escolar e a relação familiar desse aluno.

A família é um ambiente indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. Ela desempenha um papel de grande importância na educação formal e informal

dos filhos. É em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, é onde se aprofundam os laços de solidariedade.

As dificuldades enfrentadas na escola não são exclusividade delas. São problemas de toda a sua família, pois em geral, entre os membros da família poucos chegam a cursar até a 5ª série. Os pais são na maioria semi-alfabetizados (quando não analfabetos) e os que muito conseguiram não chegaram a concluir o 1º grau.

Essas crianças que tanto fracassam na escola, são em casa, capazes e eficientes. Executam eficazmente as tarefas domésticas que lhes são atribuídas.

Schultz (1968, p.54) tinha a idéia de que quanto maior fosse o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos, maior seria o interesse desses alunos pela escola.

A precariedade da relação mãe-criança, tanto qualitativa quanto quantitativa; também é citada por Poppovic (1972, p.104) como uma das causas das dificuldades de aprendizagem, o distanciamento da figura materna pode fazer com que estas crianças tenham dificuldades de relacionamentos com outras pessoas, dificuldades de pedir ajuda à professora.

A trajetória advinda da família sugere, na escola, as diferenças de interação verbal entre os “bons” e “maus” alunos levando-se em consideração a origem, seja ela rural ou urbana, dos deslocamentos no espaço geográfico ou justifica-se pelo convívio comum com parentes com maior grau de instrução ou pelo contato com outros modelos socioculturais.

O que diferencia os alunos entre si é a relação que cada um exerce com a cultura escolar. A relação que eles mantêm com o contexto

sociocultural do ambiente familiar impregna todas as suas atividades escolares e todas as suas formas de interação.

Sabe-se que mesmo essas crianças que tanto apresentam maus resultados, são, em casa, capazes de inventar e construir seus próprios brinquedos, em seu dia-a-dia, dentro dos poucos recursos que têm.

Assim sendo, a aprendizagem (ou a ausência dela) ocorre no contexto cultural – onde a família é seu primeiro representante - e que, para buscar mudanças que contribuam para o entendimento das dificuldades que surgem no aprender, é preciso, entre outras coisas, que se alterem as maneiras como as nomeamos e o significado a elas atribuídos no seio desta primeira célula social: a família.

Pensando sobre a Dificuldade de Aprendizagem, e considerando-a sob a óptica das relações familiares, constata-se que muitas vezes, a compreensão do contexto mais amplo não torna a criança mais inteligente mas, possibilita que se formem novas construções, que redefinem a carga de responsabilidade, distribuindo aquilo que anteriormente denominávamos de sintoma, por todos os envolvidos: família, escola, comunidade terapêutica, meio social, formando uma verdadeira rede relacional. E desta forma, que se permita a construção de narrativas mais poderosas – criadas em torno das competências e da residência - tanto para a criança como para sua família.

Nas atividades do seu cotidiano, essas crianças demonstram grande capacidade de orientação, raciocínio lógico e percepção, entretanto na escola apresentam dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que o trabalho é parte constante de suas vidas. É fonte de aprendizagem, saber e desenvolvimento de muitas habilidades, embora, contraditoriamente, escraviza essas crianças, roubando-lhes tempo para desfrutar plenamente a infância, obrigando-as a uma rotina cotidiana exaustiva, colocando-as em condições de desigualdade em relação às

crianças privilegiadas, com tempo disponível para a realização das tarefas escolares. (COSTA, 1993, p.59)

A consequência do insucesso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, o que torna sua auto-imagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem. Se o clima dominante no lar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança se tornará uma criança tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e preceitos próprios da contingência da vida humana. Se o clima é autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças sempre erradas, a criança pode se tornar acovardada e submissa com professores, e dominadora, hostil com crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o clima emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivos ou negativos, livremente.

Strick e Smith (2001, p.75) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Souza (1996, p.52) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998, p.80) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O distanciamento da família é considerado um fator que coopera para as dificuldades de aprendizagem, contudo, é a ela que os docentes solicitam auxílio. De acordo com Scoz (1994, p.39), “o contato com a família pode trazer informações sobre fatores que interferem na aprendizagem e apontar os caminhos mais adequados para ajudar a criança”. Também torna viável sensibilizar os pais para que compreendam a grande influência das relações familiares no desenvolvimento dos filhos.

A relação que une os pais à escola não é nem de concorrência, nem de dependência. É uma relação de complementaridade, na qual cada um tem sua especificidade: assim como o professor não tem de substituir os pais, nem desempenhar o seu papel, os pais não têm de dar aula em casa. Sua tarefa é, portanto, essencial e insubstituível. (CHARMEUX, 2000, p.20).

4.3.2 Dificuldades de aprendizagem: linguagem oral e linguagem escrita

As ferramentas psicológicas são formações artificiais; são sociais por sua natureza, e não dispositivos orgânicos ou individuais; seu objetivo é governar os processos de atuação, alheia ou própria, do mesmo modo que se dirige a técnica para governar os processos da natureza (...) “No processo de desenvolvimento a criança se arma e se rearma com diferentes ferramentas. A criança de um grau superior se diferencia de outra de um grau menor pela medida e pelo caráter de seus meios, de seus instrumentos, quer dizer, pelo grau em que governa sua própria conduta” (Vygotsky, 1978 ; 182-187).

Através das informações obtidas, pôde-se perceber que alguns alunos demoram mais a adquirir habilidades necessárias à leitura e escrita, e, muitas vezes, acabam tachados como se tivessem deficiência mental, o que é um erro; pois esses alunos quando têm um bom acompanhamento na escola e em casa, trabalhando suas dificuldades, conseguem atingir o processo de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que os processos de desenvolvimento consistem na apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividade conjunta socialmente definidos (família, escola com seus diversos formatos de atividades). A “educação” (a aprendizagem em contextos de ensino com graus diversos de formalidade) possui um papel inerente (não meramente coadjuvante) aos processos de desenvolvimento. O desenvolvimento é, nestas condições, um processo artificial. E, na medida em que a apropriação implica a interiorização progressiva de operações psicológicas originadas intersubjetivamente, e que tal processo pode ficar truncado ou incompleto, o desenvolvimento das formas mais avançadas do psiquismo resultará um processo contingente.

Aprender a ler e escrever, por exemplo, é muito mais do que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir significado à aprendizagem. Ou seja, em lugar das habilidades básicas, devemos considerar as atividades básicas, nas quais o que se percebe são os usos funcionais da linguagem, que sejam relevantes e significativos, o que implica ver a linguagem como uma totalidade. Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, o que se recusa é a abordagem mecânica e a redução da leitura e escrita a seqüências de habilidades ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Para isso, enfatiza-se a criação de contextos sociais (zona de desenvolvimento proximal) nos quais as crianças aprendam ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado.

(...) a escolarização fomenta habilidades perspectivas, associadas ao uso de convenções gráficas para representar a profundidade mediante estímulos de duas dimensões à análise de configurações de duas dimensões. As pessoas escolarizadas têm uma maior para lembrar voluntariamente unidades de informação sem conexão, e também mais inclinadas que os indivíduos não escolarizados a utilizar espontaneamente estratégias para organizar os elementos independentes que deverão de recordar. Os indivíduos escolarizados, se lhes pedimos que classifiquem um conjunto de objetos, provavelmente o farão agrupando objetos categoricamente similares, enquanto as pessoas não escolarizadas realizam uma classificação de caráter funcional, unindo os objetos que se utilizam conjuntamente. As pessoas escolarizadas mostram uma facilidade maior para mudar e justificar seus possíveis critérios de classificação. A escolarização não parece estar relacionada com as regras de aprendizagem ou o pensamento lógico, sempre e quando o indivíduo tenha compreendido o problema tal como pretende o experimentador. No entanto, os sujeitos não escolarizados mostram uma certa preferência por obter conclusões sobre a base da experiência e não apenas a partir da informação contida no problema. A escolarização pode ser necessária para resolver os problemas piagetianos próprios do período operatório formal. (Rogoff, 1993:75-76).

A partir disso chega-se então, a várias conclusões sobre o impacto cognitivo da escolarização, com perspectivas teóricas comuns. Porém o interesse para o nosso tema está numa série que foram de relevância para o próprio Vygotsky e que expressam alguns aspectos acerca da concepção presente na teoria em relação as características de aprendizagem no contexto de ensino escolares e sua incidência sobre o desenvolvimento cognitivo.

Tendo como eixo norteador alguns aspectos descritos por Rogoff, conclui-se que alguns escolarizados parecem possuir maior facilidade para a recuperação voluntária, deliberada, de conteúdos sem organização significativa. Quer dizer, no processamento da informação apareceria certa habilidade maior por dotar de organização unidades de informação não vinculadas entre si por anexos reais ou evidentes, a fim de armazenar e recuperar a informação.

Segundo Fonseca (1995, p.91), a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico,

funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Vários estudos têm assegurado que os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Ainda de acordo com o autor, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, práxis, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem, as orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais.

A relação desenvolvimento-aprendizagem-desenvolvimento deu origem à teoria da área potencial de desenvolvimento.

Já se sabe que os alunos assimilam de maneira diferente, alguns assimilam rapidamente o que lhes é dito, usando experiências anteriores, fazem novas conexões com o novo, enquanto outros não conseguem esse nível de assimilação.

Para Luria, Leontiev e Vygotsky (1991, p.50), o nível de aquisição não é determinado pela simples soma dos conhecimentos acumulados, mas depende também da “prontidão” de aquisição do aluno quando estuda determinada matéria.

De fato, no processo de aprendizagem, as divergências ficam todas evidentes - por exemplo, divergências no distanciamento entre os conteúdos e a realidade efetiva.

O objeto da leitura se faz, muitas vezes, de maneira diferente ou desviante da suposta pelo adulto e pela escola. É o que se domina “esses

construtivos” ou respostas que se distinguem das respostas tidas como “corretas”, mas que, longe de impedirem alcançar a leitura e a escrita padrão permitem alcançá-las posteriormente.

Em relação a esses “erros construtivos”, Ferreiro e Teberosky (1985, p.48) assim se expressam:

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a esse conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem acender a ele). Essa noção de erros construtivos é essencial. (COSTA, 1993, p.61).

4.3.3 Dificuldades de aprendizagem: gestão escolar

Observa-se que as escolas encontram grandes dificuldades em oferecer um ensino de qualidade, de modo que venham a satisfazer as necessidades dos alunos que apresentam obstáculos na aprendizagem, pois as atividades pedagógicas são desenvolvidas de forma a atingir a maior parte da turma, ficando esquecidos os casos particulares.

De acordo com Almeida (1992) os sistemas nacionais de ensino, organizadas a partir do século XVII, e sustentados pelo princípio de que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado”, ligam-se a idéias duplamente democráticas. Do ponto de vista exclusiva da escola: democratização do saber escolar; do ponto de vista da sociedade: promoção da ascensão social, já que a escola pode garantir a igualdade de oportunidades.

O não sucesso em alfabetizar constitui, ainda, um problema mal resolvido dentro da escola pública brasileira, nas comunidades as quais os alunos estão inseridos, as próprias famílias, trata-se também da existência de uma política compensatória promovida pelos governantes a fim de manterem os alunos dentro das escola sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino. Os

analfabetos, de um modo geral, passaram pela escola, foram reprovados várias vezes e dela evadiram-se. Inúmeros estudos consideram que para eliminar o insucesso escolar é prioritário analisar a falta de significado das atividades em sala de aula, minando as relações de ensino e deteriorando o processo de ensino-aprendizagem.

O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar-lhe condições para que resolva por si própria os seus problemas. A educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela. Ao contrário da educação tradicional, que valoriza a obediência, Dewey estimula o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Dewey. (SMOLKA, 2002, P.99)

A escola, diz Cecília Meireles (2001, p.252), não é só para as crianças, "ela pode elevar, ao mesmo tempo, todo o ambiente social que rodeia cada geração (...) Por que recusar-se a ser o que pode ser na responsabilidade da civilização?"

O professor desempenha um papel importante na identificação da dificuldade. Aquela criança que não adquire conhecimento como os colegas, deve ser identificada e acompanhada de perto. Após alguns meses de trabalho (3 - 6 meses) dentro da sala de aula sem um progresso na aprendizagem o aluno merece uma atenção especial e deverá ser encaminhado à orientação pedagógica da escola que já deve estar ciente do caso. São crianças muitas vezes consideradas como imaturas que não evoluíram satisfatoriamente. Cuidado! esta criança que não "clica" pode ter uma dificuldade mais importante que necessita de atendimento e avaliação especializada.

José e Coelho (2002, p.36) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso não é verdadeiro para uma parte dos alunos que chegam as 3ª e 4ª séries sem, sem nem ao menos ler e entender o que está escrito; competência necessária para todas as atividades realizadas, não só na sala de aula como também no dia-a-dia.

Brandão (1981, p.49) conclui que pela distância cultural entre a escola e sua clientela majoritária, as características do material didático, dos conteúdos e da linguagem se apresentam como estranhas à criança.

O desconhecimento não assumido da realidade do “outro” autoriza percebê-lo “como eu quero”, para intervir sobre ele; transformando-o segundo a imagem e o horizonte que antecipadamente a minha boa consciência desenhou para ele através do “meu trabalho”. Através das ações planejadas pelo educador sobre um universo de vida e saber, cuja lógica e cujas razões sociais e simbólicas não só ele desconhece como, na verdade, não quer conhecer. (COSTA, 1986, p.13-14)

Freire (1970, p.71) destaca os contrastes entre as formas de educação que tratam as pessoas como objeto, meras receptoras de informação. A educação, para ele, é uma ação cultural, capaz de transformar vidas e salvar o mundo, resgatando valores necessários e perdidos há tempos.

A educação bancária, à qual Freire se refere é a que se limita a um ato de depósito de um saber pré-fabricado. O educador faz comunicados aos educandos que os recebe, memorizando e reproduzem, ao invés de somente comunicar. Essa concepção de educação nasce, cresce e reproduz-se numa sociedade repressora na medida em que reforça a idéia equivocada de que a realidade é imutável e à contribuição que cada educando dá a partir dos conhecimentos que traz. Neste sentido, a educação bancária reproduz a ordem dominante, uma vez que forma seres sem o mínimo senso crítico, e conformados com a realidade atual.

Na realidade nosso aluno tem dificuldades em entender o conteúdo, que se arrasta por quase todo ensino fundamental, pelo modo que é

explicado, professores com má formação de conceitos acabam confundindo e dificultando o entendimento do aluno, normalmente os professores ensinam formas para "facilitar" a compreensão do aluno através de memorização de procedimentos puramente mecanizados, regras em que os alunos transmitem uma falsa sensação de aprendizado pois como ensino não está sendo contextualizado o que resulta é o não aprendizado sobre o tema.

A qualidade de ensino não pode ser separada das características socioculturais, econômicas e psicológicas do aluno. Ou seja, conteúdos, métodos programas e formas de organização somente adquirem qualidades quando não compatibilizados com as condições reais do aluno, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social.

Para Strick e Smith (2001, p.87) a rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem, é fatal. Para progredirem, tais estudantes devem ser encorajados a trabalhar ao seu próprio modo. Se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados.

Souza (1996, p.38) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este tornar-se-á menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades.

Para Fonseca (1995, p.29) as dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores, além de freqüentemente contarem com muitos professores "derrotados" e "desmotivados". A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucessos. Na escola, a criança deve ser amada, pois só assim se poderá considerar útil.

Roman e Steyer (2001, p.97) ressaltam que é importante o estabelecimento de uma Rotina na escola. A Rotina deve ser desenvolvida para possibilitar, a partir da organização externa, a segurança emocional e a

organização interna de cada criança. Desse modo, a Rotina favorece e complementa o processo de socialização por meio da aprendizagem das regras de convívio em grupo, da formação de vínculos e da aquisição de conhecimentos em todos os âmbitos de desenvolvimento.

É através da rotina da escola que são identificadas algumas das queixas comuns na primeira infância, as quais em geral são erroneamente confundidas, por desconhecimento, com diagnósticos como agressividade, hiperatividade e desatenção. Esses diagnósticos, quando analisados com o devido cuidado por meio de entrevista com os pais ou responsáveis pela criança, podem revelar dados importantíssimos e que demandam orientações da própria escola.

Para os autores, uma das formas de prevenção nas propostas de trabalho da educação é preparar teoricamente o corpo docente para a prática dos jogos e atividades lúdicas, realizando, principalmente, um aprofundamento sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil. Os fatores experienciais potencializam suas condições intelectivas, propostas pedagógicas que privilegiam atividades lúdicas e estimulantes possibilitarão aprendizagens cada vez mais complexas e mais eficientes.

Roman e Steyer (2001, p.81) referem que os conflitos emocionais interferem muito no rendimento da criança. Cabe a escola, na figura da professora, fazer a “escuta” adequada destas manifestações, considerando o estado geral da criança em seu dia a dia, o contexto familiar em que está inserida e os eventuais problemas familiares que possam estar vivenciando, desde o nascimento de um irmão, a morte de um familiar, uma situação de desemprego, separação dos pais, entre outros problemas.

“Todas variáveis podem intervir numa melhoria do rendimento, sobretudo a experiência profissional do professor, durante as primeiras séries escolares. A evidência destes resultados se contrapõe a uma prática fortemente desenvolvida nas escolas, a qual oferece aos professores mais velhos a possibilidade de escolher sua classe. É raro que estes professores ensinem nas classes mais difíceis, e entre elas, nas classes de alfabetização. Assim, são os professores menos experientes na profissão que assumem as classes onde a experiência profissional se coloca como um critério extremamente importante”.
(Almeida, 1992, p.12)

4.3.4 Dificuldades de aprendizagem no âmbito socioeconômico e cultural

Verifica-se com clareza que a situação sócio-econômica pode ser um fator determinante de interferência para uma aprendizagem significativa, uma vez que o desenvolvimento cognitivo necessita ativamente de uma família com melhor estrutura onde poderá propiciar à criança possibilidades de um ambiente saudável, sem preocupações, boa alimentação, fontes de conhecimentos como livros, brinquedos pedagógicos, vestuário, atendimento médico, enfim poder saciar as necessidades básicas da criança.

Durante os anos sessenta e setenta, os psicólogos educacionais norte-americanos, tentando dar uma explicação para o problema das desigualdades sociais da escolarização, inventaram o termo - teoria da carência cultural; que consistia em uma visão preconceituosa de que só as crianças oriundas de famílias pobres tinham problemas de aprendizagem.

No Brasil, a principal responsável por esta linha de pesquisa, foi Ana Maria Poppovic.

Segundo esta concepção, a influência de fatores extra escolares no rendimento escolar, ocupavam o primeiro plano, de forma que as causas intra-escolares ficavam em segundo plano. A única crítica que se fazia à escola era que as atividades, nelas desenvolvidas, não condiziam com a subcultura a que se destinavam.

Esta teoria impedia os estudiosos da área, de terem, uma visão mais crítica a respeito da escola e da sociedade da época. Colocavam a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem nas costas do oprimido e prometiam-lhes uma igualdade de oportunidades impraticável através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, pois partem da premissa de que seus destinatários são menos capazes à aprendizagem escolar.

A “teoria da Carência Cultural” passava a explicar esta desigualdade pelas diferenças culturais.

Em 1972, Poppovic já tentava mostrar as lacunas existentes na teoria da Carência Cultural. Dessa forma, ela tentava mostrar a impropriedade de termos como privação e carência que sugeriam, erroneamente, a idéia de ausência de cultura. A autora criticou termos como carência e deficiência, que na época eram usados de forma pejorativa referindo-se à crianças carentes, propondo que fossem substituídas pela expressão “marginalização cultural”.

Assim a cultura e a linguagem das crianças das camadas populares não são consideradas nem inferiores, nem atrasadas, mas diferentes, enquanto a teoria da carência cultural busca a explicação para o fracasso escolar das crianças das camadas populares fora da escola, ou seja, nas suas precárias condições de vida, a teoria da diferença cultural aponta para uma inadequação da escola à realidade cultural delas.

Alunos de camadas populares parecem tentar, ainda que de forma inapropriada, buscar, forçadamente, um reconhecimento social que os aproximasse da professora e da cultura escolar. A suspeita de que a professora poderia valorizar mais os alunos que possuíssem o maior capital econômico era o primeiro passo da negociação para ser considerado um bom aluno e, conseqüentemente, para obter aprovação.

O diálogo desses alunos parece comprovar a visão estigmatizada que a clientela, geralmente, recebe das instituições escolares públicas. O preconceito maior da escola, via de regra, está voltado para as condições de vida de seus alunos e para a chamada assistência em casa. A respeito da classificação dos alunos segundo suas condições de vida, ela pode ser resumida conforme descreve Teves (1998):

As condições de vida do aluno passam a servir de critérios a sua própria identificação: ele é morador de uma favela, seus pais, quando conhecidos, vivem separados. Ele convive com péssimas condições de

higiene, o vocabulário familiar é bastante restrito, sua alimentação é bastante precária, enfim, é possível identifica-lo mediante uma metodologia específica classificatória. O resultado desse tipo de tratamento do aluno é confundir-lo com suas condições de existência. Identifica-se nele mais o que lhe falta do que ele tem, sem se discutir porque lhe falta ou o sentido que têm para ele aquelas faltas. Elaborase, com isso, o discurso descritivo da carência. (TEVES, 1998, p.29)

Levando-se em conta os aspectos sócio culturais e econômicos há de se concordar que a escola em nossa sociedade legitima uma seleção exaltando os mais capazes para funções mais relevantes além de ser importante veículo de transmissão de valores morais, atitudes e comportamentos da cultura que se afirma como dominante.

De maneira geral, constatamos haver uma crença generalizada (mesmo que inconsciente) de que as crianças pobres têm mais dificuldades de aprender. Isto pode ser decorrente de influência de estatísticas que mostram a incidência maior do fracasso escolar nestas classes. As estatísticas não são falsas. Entretanto, as conclusões que se tiram a partir de seus resultados são equivocadas. (...) (COSTA, 1993, p.81)

Segundo Baudelot e Establet (1975, p.55):” Identificando escolaridade normal com escolaridade das crianças da burguesia, conduz-se à anormalidade e à patologia a imensa maioria das crianças das classes populares”

A avaliação do rendimento escolar das crianças, realizada pela escola é aprovada, aceita e modificada em norma que passa atuar de forma eficaz mesmo fora da escola.

A escola, por sua vez, segrega e afasta aqueles que não se enquadram nesse seu modelo de avaliação.

Esse modelo de avaliação escolar baseia-se num perfil de infância dos setores médios e superiores da população, que descarta, e afasta por completa à questão do trabalho. Trabalho este que é básico e fundamental nas vidas das crianças de classes subalternas. O modelo escolar se baseia no perfil da criança que não trabalha.

As classes populares sofrem “opressão” das classes dominantes, com a mediação da escola. Imposição de sua cultura e de sua linguagem, desvalorizando assim, a da classe popular.

Algumas justificativas são destacadas, a partir da previsão que faz o aluno, fundamentada numa visão preconceituosa das classes desfavorecidas, tais como: famílias desestruturadas, tradução da teoria dos transtornos afetivos da personalidade; dificuldades econômicas, nível sociocultural baixo, com referência nas teorias do bandicap sócio-cultural.

Para os pobres, a escolarização é um dos únicos meios de ascensão social, de aquisição de uma melhoria de vida. Logo quando a criança fracassa, toda a família fracassa também e esse fracasso que é comumente atribuído a criança, na verdade faz dela e de sua família as maiores vítimas.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS, PROPOSTAS E OU SUGESTÕES

Dificuldades de aprendizagem existem...

Porém, elas terão mais ou menos importância, de acordo com o nosso olhar.

Se fizermos de conta que ela não existe e buscarmos atenuar seus sinais, ela aparecerá em outro momento, em outra atividade, às vezes, até mais forte. Elas estão ali. Devem ser trabalhadas, ou, se for o caso, encaminhadas.

Por outro lado, se valorizarmos excessivamente e atribuirmos a ele uma conotação de fracasso, levaremos nosso educando a uma condição de negação de aprendizagem, transferindo, muitas vezes o “não aprender” para a disciplina e, conseqüentemente, para uma liderança negativa.

A dificuldade de aprendizagem está ligado a vários aspectos e a uma rede de relações envolvidas neste grande processo educativo. Através dos jogos podemos descobrir e identificar problemas de aprendizagem ou comprovar algumas suposições.

O professor tem o dever de, não só, saber respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir certos assuntos? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva é a constante convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade.

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

As pesquisadoras, apresentam a seguir algumas sugestões com o intuito de sanar alguns dos desafios encontrados no processo de ensino – aprendizagem, abordados no decorrer deste trabalho.

- O envolvimento da comunidade em projetos desenvolvidos pela instituição de ensino e a elaboração de projetos específicos voltados a essa comunidade, afim de leva-la para dentro da escola, fazendo-a participar ativamente da vida escolar do aluno. Promovendo reuniões familiares; gincana cultural dos pais; o dia da família na escola; premiação aos pais que acompanharem assiduamente seus filhos; dentre outros.

- A necessidade de adequação do Projeto Político Pedagógico da escola aos interesses e as relações existentes entre os fatores sócio- econômicos e cultural da comunidade atendida.

- O papel do professor diante os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem passa a ser de motivador, apresentando propostas e planos de aulas mais estimulantes, estar sempre reciclando sua bagagem cultural e buscando novas técnicas para proporcionar uma aprendizagem significativa. Ser capaz de aproveitar o conhecimento prévio do aluno. Fazer uso do lúdico, tornando o processo ensino aprendizagem mais atrativo.

A proposta desta pesquisa está direcionada ao corpo docente, assim de contribuir para uma reflexão a cerca da organização e gestão do espaço, no qual, é realizado o trabalho pedagógico. Foi observado que cada escola possui uma identidade própria a determinados princípios e práticas que particularizam o trabalho nelas desenvolvidos, e mesmo diante de diversos problemas e conflitos vividos, a um verdadeiro desejo de mudança, partindo desta especificidade é importante perceber a relação existente entre a gestão da escola e gestão da sala de aula, pois juntos, será possível redescobrir o papel da escola e suas verdadeiras funções, pois uma escola que respeita as diferenças e assume o compromisso com a formação ampla dos indivíduos requer, sem duvida, uma organização e gestão que visem a transformação de suas práticas, pelo trabalho

coletivo. Essa escola precisa trabalhar com a aceitação das diferenças, valorizando e estimulando a diversidade.

De que forma a sociedade poderá contribuir para a gradativa diminuição dos fatores que interferem no processo ensino – aprendizagem?

É possível identificarmos novas possibilidades, métodos para sanar tais dificuldades de aprendizagem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ângela Maria. **Fracasso Escolar: Capítulo 1 da tese de doutorado**. 1992.

ANDRADE FILHO, F.A.de. “**Indagar, questionar, problematizar. Do senso comum à consciência filosófica**”, in 10/5 Francisco Antônio de Andrade Filho. Filosofia e Epistemologia em debate.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e. **Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre, 1998.

BOSSA, Nádía A. **Fracasso Escolar (Um Olhar Psicopedagógico)**, editora Artmed, 2002 Porto Alegre R.S.

BORUCHOVITCH, E. (1995). **A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro**. Projeto de pesquisa (CNPq-Processo n.300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P.

DORNELES, Beatriz Vargas. **Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etno-gráfico**. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima, 1990.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender e Ler: Vencendo o Fracasso**. 5ª edição. São Paulo: Cortz, 2000.

COLLARES, Cecília A.L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. In: *Toda Criança é Capaz de Aprender?* (Série Idéias, n. 6). São Paulo: FDE, 1990.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência**. 1ª ed. Porto Alegre; 1993.

FÁTIMA, Maria de Cardoso Gomes. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Autêntica , Belo Horizonte, 2001.

FERNÁNDEZ, A . **A Inteligência Aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Os Filhos do Analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FRANCO, Creso. **Avaliação Ciclos e Promoção na Educação Infantil**. Artmed editora S.A 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a Prática Educativa**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra – Coleção Leitura, 1996.

FONSECA, Vítor da - **Contributo para a dissecação do conceito de dislexia**. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Especial do Instituto António Aurélio da Costa, 1980.

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

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Projetos, Relatórios, Monografias, Dissertações e Teses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

PATTO, Maria Helena. **O Fracasso Escolar de Estudo, anotações sobre características de um discurso**. Caderno de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

PATTO, Maria Helena de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1996.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo, 2002.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, 220p. Publicado em 17/01 CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 200.

SMOLKA, Ana Luiza, **A Criança na Fase Inicial da Escrita. A Alfabetização como Processo Discursivo**, São Paulo, Cortez, 1989.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VISCA, J. Clínica Psicopedagógica – **Epistemologia Convergente**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 200.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PAIS

Escola Classe 39 de Ceilândia.

Nome do aluno:

Nome do responsável:

Data de nascimento do aluno:

Série:

1)- Local de moradia:

() própria () alugada () cedida () outros, especificar:.....

2)- Quantas pessoas moram na casa?

3)- Quantas pessoas trabalham nesta casa? Em que trabalham?

4)- Qual o grau de escolaridade dos moradores da casa?

5)- Que tipo de lazer a(s) criança(a) dispõe?

6)- Existe a necessidade que a(s) criança(s) que residem na casa trabalhem?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS EDUCADORES

Sexo:

Idade:

Série em que atua:

1)- Quantidade de aluno freqüentes?

2)- A estrutura física de sua sala de aula propicia um ambiente favorável à aprendizagem?

3)- Quais as atividades pedagógicas que você desenvolve a fim de promover a aplicação dos conteúdos de forma prazerosa?

4)- Quais as dificuldades de aprendizagem relevantes que você constata em sala de aula?

5)- Aponte as causas e conseqüências das dificuldades citadas:

6)- Fale da relação professor x aluno e aluno x aluno:

7)- Como o projeto político pedagógico da escola auxilia no desenvolvimento do seu trabalho?

