

Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues

Dificuldades de aprendizagem em alunos do 3º ano numa escola pública do Estado de Alagoas, Brasil. Uma visão da Psicoeducação.



Outubro de 2015

Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues

Dificuldades de aprendizagem em alunos do 3º ano duma escola pública do Estado de Alagoas, Brasil. Uma visão da Psicoeducação.

Dissertação

Mestrado em Educação para a Saúde

Orientação: Professor Doutor Daniel Marques da Silva e
Professor Doutor Amauri Alúísio da Silva

Outubro de 2015



AGRADECIMENTOS

“A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.” (Paulo Freire).

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração de outras pessoas ao longo deste curso. Por esse motivo, gostaria de manifestar, desde já, os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização.

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida que me concedeu, pela força e perseverança durante toda a trajetória do curso.

Ao professor Doutor Daniel Marques da Silva pela orientação científica, ajuda, paciência e pela confiança em mim depositada. Uma palavra de apreço ao professor doutor João Duarte pelo apoio na estatística e ao Professor Doutor Amauri Aluiso da Silva apoio na realização do trabalho.

Á minha amiga Maria dos Prazeres, pela amizade, dedicação e companheirismo nas viagens durante toda a jornada.

Á diretora Andréa Alves, da Escola Divonete Cavalcante de Albuquerque, pela presença, dedicação e disponibilidade para a obtenção dos resultados.

Aos meus colegas professores da Escola Divonete Cavalcante de Albuquerque pela contribuição para a pesquisa.

Aos alunos dos 3º anos da Escola Divonete Cavalcante de Albuquerque, fontes de nossa pesquisa, obrigada por tudo o que me ensinaram em meus anos de profissão.

Á minha família pelo incentivo, ajuda, confiança e companheirismo que depositaram no decorrer deste curso.

A meus filhos, Murilo pela compreensão e a Matheus pela companhia durante todas as orientações, que se iniciou aos quarenta dias de vida.

A meu esposo Samuel pelo amor, incentivo, companheirismo e confiança, pois sempre acreditou no sucesso deste trabalho

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

Enquadramento: A par da não alfabetização e do abandono escolar, as taxas de insucesso no ensino fundamental no Brasil atingem indicadores preocupantes. A aprendizagem é um processo complexo e são múltiplos os fatores que contribuem tanto positivamente quanto negativamente na aprendizagem dos alunos e os seus efeitos irão refletir-se no futuro dos educandos. Se há crianças com distúrbios fisiopatológicos que prejudicam a sua aprendizagem, noutras, porém, as dificuldades surgem por influência da escola/professores e da relação destes com a família

Objetivos: Identificar as áreas de dificuldades de aprendizagem na componente curricular de português e matemática; identificar as dificuldades nos domínios de aprendizagem de cada área e analisar a relação das variáveis sociodemográficas e escolares com as dificuldades de aprendizagem.

Material e métodos: Estudo exploratório-descritivo, quantitativo e correlacional numa amostra de 178 alunos, do 3º ano, numa escola pública de Taquarana, Alagoas, Brasil. Utilizamos um questionário para a caracterização socio demográfica e escolar dos alunos e uma escala utilizada na escola para a avaliação formal da aprendizagem.

Resultados: Os participantes são na maioria do sexo masculino (55,6%) com uma média de idades de 8,53 anos, distribuídos em 6 turmas (3 manhã e 3 tarde) em que a menor tem 25 alunos e a maior tem 35. Demoram em média 20 minutos na deslocação para a escola. Verificamos que 34,3% vivem com pais solteiros, separados divorciados ou viúvos. 31,5% dos alunos referem ter muito mau, ou mau ambiente familiar e há turmas onde isso é mais evidente. Os pais dos alunos em 37,1% não têm instrução e em 53,4% não ajudam nos estudos ou trabalhos de casa. Os alunos que já reprovaram são 26,4% e destes, 36,2% já reprovaram 3 ou mais vezes.

As dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e matemática são maiores nos alunos mais velhos, do sexo masculino e que já reprovaram mais de uma vez. Um ambiente familiar mau/muito mau e a situação familiar dos pais a falta de instrução dos pais e o não ajudarem nas tarefas de casa contribui com as dificuldades.

Na língua portuguesa há maior dificuldade no respeitar o momento de escuta e fala, na leitura e interpretação, produção textos e uso das regras ortográficas. Em matemática globalmente têm maiores dificuldades sobressaindo os parâmetros de identificação das operações nas situações-problemas e elaboração de tabelas e gráficos.

Conclusões: Encontramos no nosso estudo alunos com grandes taxas de reprovações e com dificuldades evidentes tanto na língua portuguesa como em matemática. Constatamos que diversos são os fatores que contribuem para o aparecimento das dificuldades na aprendizagem de alguns alunos mas não podemos deixar de refletir sobre a influência da família. A destruturação familiar, mau ambiente e o fato de não terem instrução e não ajudarem os filhos nos estudos mostraram-se influenciadores no insucesso dos alunos

PALAVRAS-CHAVE – Aprendizagem, Dificuldades de aprendizagem, Família, Educação

ABSTRACT

Framework: Being aware of the non-literacy and school dropout, failure rates in elementary education in Brazil have reached worrying indicators. Learning is a complex process. There are multiple factors that contribute both positively and negatively on student learning and their effects will reflect in the future of students. There are children with pathophysiological disorders that prejudice their learning. However, in other students, difficulties arise due to the influence of school/teachers and the relationship with their family.

Aims: Identifying the learning difficulties areas in the curricular components of Portuguese and Mathematics; identifying the difficulties in the fields of learning in each area and analyzing the relationship between the sociodemographic and scholastic variables and the learning difficulties.

Methods: An exploratory and descriptive, quantitative and correlational study in a sample of 178 students of the third year, in a public school in Taquarana, Alagoas, Brazil. We use a questionnaire for the sociodemographic and scholastic characterization of the students and one scale is used in the school for the formal evaluation of the learning.

Results: The majority of the participants are male (55.6%) with an average age of 8.53 years, divided into six classes (three in the morning and three in the afternoon). The smallest class has 25 students and the largest class has 35 students. They take an average of 20 min traveling to school. We verified that 34.3% of the students live with single, separated, divorced or widowed parents. 31.5% of the students report having a really bad or bad family environment and there are classes where it is more evident. In 37.1% of the cases the parents have no education and in 53.4% they do not help with the student's homework or other studies. The amounts of students that have already failed are 26.4%, and among them, 36.2% have failed three or more times.

The learning difficulties in Portuguese and Mathematics are higher in the oldest students, male and those who have failed more than once. A bad/very bad family environment, the situation of the parents, the lack of education of the parents and the fact that they do not help the children with their homework contribute to the difficulties.

In Portuguese, there is a greater difficulty in respecting the time for listening and speaking, reading and interpretation, production of texts and the use of the orthographic rules. In mathematics generally they have a greater difficulty. Highlighting the parameters of identification the basic maths operations in the situations-problems and the elaboration of tables and graphs.

Conclusion: In our study, we found students who had large rate of failures and evident difficulties in both Portuguese and Mathematics. We found that many are the factors that contribute to the onset of the learning difficulties in some students, although, we cannot help but reflect on the influence of the family. Family disorders, bad family environment and the fact that the parents have no education and do not help the children in their studies proved to be influential in the failure of students.

KEYWORDS: Learning, learning difficulties, family, education.

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”

Paulo Freire.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

ABREVIATURAS E SIGLAS

INTRODUÇÃO 21

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. APRENDIZAGEM 27

1.1- O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM 27

1.2 UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO..... 28

1.3– FATORES ASSOCIADOS AOS EFEITOS DA APRENDIZAGEM..... 30

1.4– FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM..... 33

1.5 - APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO..... 35

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 39

2.1 – BREVE HISTÓRICO..... 39

2.2 - DEFINIÇÕES E CONCEITOS..... 41

2.3 - RELAÇÃO ENTRE ALUNO E ENSINO 44

2.4 - A IMPORTANCIA DO DIAGNOSTICO 45

3. OS DISTURBIOS E OUTROS FATORES RESPONSÁVEIS POR PROBLEMAS DE LEITURA E ESCRITA E DE APRENDIZAGEM GERAL 47

3.1 – O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 54

3.2 – EDUCAÇÃO COGNITIVA..... 58

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

| | |
|--|------------|
| 4. METODOLOGIA..... | 61 |
| 4.1- QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS | 61 |
| 4.2 - TIPO DE ESTUDO | 62 |
| 4.3 – VARIÁVEIS..... | 63 |
| 4.4 - POPULAÇÃO E AMOSTRA..... | 63 |
| 4.5 – INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS | 64 |
| 4.6 – PROCEDIMENTOS..... | 65 |
| 4.7 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO | 66 |
| | |
| 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 67 |
| 5.1- CARATERIZAÇÃO SOCIO-DEMOGRÁFICA E ESCOLAR DOS ALUNOS | 67 |
| 5.2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 83 |
| 5.2.1- LINGUA PORTUGUESA | 83 |
| 5.2.2 – MATEMÁTICA | 88 |
| 5.3- RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS VARIÁVEIS EM ESTUDO | 93 |
| | |
| 6- CONCLUSÕES E PROPOSTAS | 99 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 103 |
| ANEXOS | |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Estatísticas relativas à idade | 67 |
| Tabela 2: Distribuição dos alunos por grupos etários e turmas, em função do sexo..... | 68 |
| Tabela 3: Relação entre as turmas e os grupos etários | 69 |
| Tabela 4: Distribuição das turmas pelo período das aulas..... | 70 |
| Tabela 5: Estatísticas relativas à deslocação para a escola..... | 70 |
| Tabela 6: Relação entre o tempo em minutos de deslocação para a escola e as turmas..... | 71 |
| Tabela 7: Situação familiar dos alunos..... | 73 |
| Tabela 8: Ambiente familiar dos alunos em função do sexo..... | 73 |
| Tabela 9: Ambiente familiar dos alunos em função da turma | 75 |
| Tabela 10: Nível de estudos dos pais dos alunos..... | 76 |
| Tabela 11: Ajuda da família nos estudos ou trabalhos de casa em função da turma..... | 78 |
| Tabela 12: Alunos reprovados em função da turma | 80 |
| Tabela 13: Número de reprovações | 80 |
| Tabela 14: Número de reprovações em função da turma | 81 |
| Tabela 15: Estatísticas relativas ao tempo de exercício profissional dos professores..... | 82 |
| Tabela 16: Tempo de exercício profissional dos professores por turmas..... | 82 |
| Tabela 17: Evolução da oralidade do 1º para o 2º momento de avaliação | 84 |
| Tabela 18: Evolução da leitura do 1º para o 2º momento de avaliação | 85 |
| Tabela 19: Evolução da escrita e produção do 1º para o 2º momento de avaliação | 86 |
| Tabela 20: Evolução da análise linguística do 1º para o 2º momento de avaliação | 87 |
| Tabela 21: Evolução de números e operações do 1º para o 2º momento de avaliação | 89 |
| Tabela 22: Evolução de espaço e forma do 1º para o 2º momento de avaliação | 90 |

| | |
|---|----|
| Tabela 23: Evolução de grandezas e medidas do 1º para o 2º momento de avaliação | 91 |
| Tabela 24: Evolução do tratamento da informação do 1º para o 2º momento de avaliação.... | 92 |
| Tabela 25: Dificuldade na língua portuguesa em função das variáveis sociodemográficas, familiares e escolares..... | 95 |
| Tabela 26: Dificuldade na matemática em função das variáveis sociodemográficas familiares e escolares..... | 97 |

ABREVIATURAS E SIGLAS

CDI- Classificação Internacional de Doenças

CME – Conselho Municipal de Educação

DA – Dificuldades na Aprendizagem

DSM- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EMEB- Escola Municipal de Educação Básica

EUA - Estados Unidos da America

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Índice Nacional de Alfabetismo Funcional.

NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities

QI - Quociente de Inteligência

SNC - Sistema Nervoso Central

TA - Transtorno de Aprendizagem

TDC - Transtorno de Desenvolvimento de Coordenação

TDD/H - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USOE - United States Of Education

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

São múltiplos os fatores responsáveis pela aprendizagem, tais como fatores emocionais, culturais, sociais, económicos e psicológicos. A aprendizagem é um processo muito complexo começa desde o nascimento do individuo e se estende por toda a sua existência como componente principal para o desenvolvimento humano. A motivação para investigar as dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de compreender a razão pela qual tantos alunos do ensino fundamental no Brasil apresentam dificuldades em aprender. O insucesso escolar aparece sobretudo nas áreas da leitura, escrita e cálculos matemáticos, problemas esses observados e debatidos em nossas instituições de ensino em geral.

A propósito da importância da educação para todos a UNICEF (2012, p.10) num documento denominado “Iniciativa global pelas crianças fora da escola” refere

“Acreditamos que, para continuar potencializando os avanços do país nessa área, é preciso voltar, agora, a nossa atenção para as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão, a maioria oriunda de populações vulneráveis, como negra, indígena, quilombola, pobre, do campo, sob risco de violência e exploração e com deficiência. É preciso, ainda, olhar para as crianças e os adolescentes que, dentro da escola, não têm garantido seu direito de aprender devido a fatores e vulnerabilidades diversos, que aumentam os riscos de abandono e evasão”

O dever do Estado e da família é garantir o direito à educação. A família em si, já se constitui como meio social no qual as pessoas se educam, à medida que se relacionam com os demais componentes do grupo familiar. Além disso, a família tem por obrigação matricular seus filhos quando completarem quatro anos, a idade estipulada pela legislação no sistema formal de ensino no Brasil. Também o Estado tem a obrigação de garantir que este ensino seja ofertado em instituições próprias, podendo qualquer cidadão reivindicá-lo, mesmo que fora da idade convencional. A escola pública é a instituição que o Estado constituiu para garantir o acesso de todos ao direito à educação, num ambiente no qual a formação dos indivíduos se desenvolve através do ensino e aprendizagem curricular comum e indispensável, vinculados à

prática social para o exercício da cidadania. Para tanto, deverá fornecer ao sujeito os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2010).

Alguns estudos indicaram que o baixo rendimento escolar é uma das manifestações mais evidentes das dificuldades de aprendizagem (Sisto, 2002 Cit. por Cunha, 2005, p.280). De acordo com esses autores existe uma importância de clarificar minuciosamente o desenvolvimento individual de cada educando, para que as generalizações não conduzam algumas dessas crianças para uma rotulação generalizada, que dificultará por um lado as questões do aprender e, por outro lado, dificultam o diagnóstico de possíveis causas dos problemas de aprendizagem.

Para entender e compreender as dificuldades de aprendizagem de uma região, precisamos entender a pedagogia (educação de crianças) e andragogia (educação de adultos) nos conceitos de Nogueira (2004) e de Freire (2006) que falam sobre educação e cultura, sua formação durante todo o processo do aprender fazendo

Fávero e Calsa (2013, p. 10) reforçam o pensamento de Lima e Machado (2012) quanto à importância de se terem presentes as representações sociais dos profissionais de educação sobre as dificuldades de aprendizagem, pois assim fica facilitada a elaboração de políticas educacionais e formativas que levem a mudanças significativas nesta área.

A amplitude do tema, tal como a capacidade de aprendizagem do indivíduo, são ilimitadas. Pela experiência enquanto professora, questiono **por que surgem tantas dificuldades de aprendizagem nos educandos nestes níveis de ensino?**

Este questionamento levou-nos a um conjunto de encaminhamentos metodológicos e científicos, que foram concretizados com os objetivos da investigação. Para além do desenvolvimento desta temática, queremos evidenciar a necessidade se apostar mais precocemente, como educadores, numa abordagem com base nas intervenções e atividades diferenciadas no ensino, pois as crianças com dificuldades de aprendizagem podem vir a desenvolver o gosto e a descoberta pela leitura e escrita, favorecendo assim, o seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento e a sua cognição.

Na procura de eventuais respostas a esta questão, pretende-se, sobretudo, compreender como surgem tantas dificuldades no processo de aprendizagem de alguns alunos e desencadear ações junto aos profissionais das áreas de atuação que promova o sucesso em processos de ensino-aprendizagem na criança com dificuldades de aprendizagem.

Esta investigação tem como objetivo geral identificar as áreas de dificuldades de aprendizagem dos educandos na avaliação institucional. Para atingir este objetivo geral iremos procurar conhecer algumas características sociodemográficas dos estudantes; identificar as áreas de dificuldades da componente curricular (português e matemática); identificar as dificuldades nos domínios de aprendizagem de cada área da componente curricular e analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas e as dificuldades de aprendizagem.

Nosso anseio com esta investigação, não é solucionar este problema da dificuldade de aprendizagem nos educandos, mas sim de apresentar reflexões que contribuam para a compreensão do fenómeno, com o intuito de encontrar propostas pedagógicas adequadas às necessidades de nossos educandos, relacionadas com a leitura e escrita.

Para aprofundar esta temática recorri aos *sites* de busca utilizando as palavras-chave relacionadas ao tema da nossa investigação e encontramos mais de 1800 trabalhos publicados e indexados entre artigos, dissertações, jornais, revistas especializadas, teses e livros de diversos autores. Destes trabalhos disponíveis foram selecionados e pesquisados cerca de duzentos os quais nortearam nosso estudo. Após uma análise de conteúdo mais apurado selecionamos alguns trabalhos para conduzir e apoiar nossas ideias na introdução, enquadramento teórico.

O presente trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte é constituída pela fundamentação teórica onde foi abordada no primeiro capítulo a temática da aprendizagem na sua relação tripartida entre professor, aluno e família. Num segundo capítulo foi efectuada uma breve história em torno da dificuldade de aprendizagem e num terceiro capítulo abordamos alguns fatores que influenciam o comportamento dos estudantes bem como o papel psicopedagógico do educador. A segunda parte consiste na contribuição pessoal e inclui os aspetos metodológicos relacionados com a investigação, características da amostra, instrumento de colheita de dados e uma abordagem ao tratamento estatístico. Abrange ainda os capítulos da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos e conclusões/sugestões.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui.” (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778)

1 – APRENDIZAGEM

”Aprendizagem é a mudança do comportamento produzida pela experiência, é o conjunto de atividades e habilidades que animais e homens adquirem através do contato com seu meio”. (Mallot – Pensador brasileiro)

1.1- O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM

Podemos denominar aprendizagem como uma mudança de comportamento, seja ele individual ou social, mais precisamente a aprendizagem está relacionada ao método de aprender, as respostas a nossos estímulos, responsável pela ligação do sujeito com seu meio.

Aprendizagem, de acordo Topczewski (2006), é a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para perceber, conhecer, compreender e reter na memória as informações obtidas.

Lima (2013), referenciando a aprendizagem educacional evidencia os aspectos históricos, socioculturais e pedagógicos, acreditamos que o homem encontra-se em constante aprendizado, o que interfere em suas relações individuais para com as sociais, ou seja, a aprendizagem na íntegra é uma prática social. Associamos a ela o conhecimento como um produto novo nesse processo, como soma ao já existente, pois vale ressaltar que o indivíduo aprende enquanto ensina, e ninguém o detém.

Em suas pesquisas Dourado (2007) citado em Lima (2013 p. 32) confirma:

“A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem [...]”.(Dourado, 2007, p.923

Brandão (2007) citado em Lima (2013, p.33) apresenta-nos vários conceitos de educação, podendo estes estar direcionados tanto a aspectos do desenvolvimento de forças

produtivas quanto a valores culturais e sociais. Neste contexto refiro-me a educação como processo de crescimento e desenvolvimento humano, permanente e contínuo que atinge diferentes dimensões, proporciona a construção de valores, define papéis e funções ao longo da vida do indivíduo, permite a formação profissional e sua adaptação ao meio, e constitui-se um instrumento de socialização.

1.2 UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

A educação existe mesmo antes da escolarização. É uma herança das experiências da geração anterior. O processo educativo envolve aspetos teóricos, práticos, culturais, entre outros, tendo como determinantes fatores sociais, políticos e pedagógicos, envolve o processo de aprendizagem, metodologias de ensino, diagnóstico e avaliação, porém se consolida nas relações humanas. Nesse contexto podemos observar que ele promove a adequação da criança ao seu meio de aquisições de culturas anteriores.

Mediante Corrêa e Ribeiro (2011) ressaltamos que ao longo dos anos muito se têm falado sobre as dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem envolvidos no processo educativo. Vemos no entanto a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional, iniciando com a inovação na qualificação dos profissionais da área, diagnósticos eficientes e envolvimento familiar na vida escolar desses educandos portadores dos diversos tipos de síndromes. Torna-se claro que não importa a expansão da aprendizagem, o que deixamos claro nesse estudo é que ele acontece através da cultura familiar, educacional e cultural de forma passiva.

Fávero e Calsa (2013, p.8), citando Colus e Lima (2007), complementam que estudos realizados com base nas representações sociais indicaram que alunos que apresentam tais dificuldades são vistos como diferentes, não se enquadram na norma do contexto organizacional. Alguns casos continuam excluídos da sala de aula regular de ensino, pois continua sendo sonho para professores e instituições de ensino salas com níveis homogêneos de aprendizagem.

De acordo com Cury (2008, p.113):

“A escola dos meus sonhos une a seriedade de um executivo à alegria de um palhaço, a força da lógica à singeleza do amor. Na escola dos meus sonhos cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo. Nela, os professores e os alunos escrevem uma belíssima história, são jardineiros que fazem da sala de aula um canteiro de pensadores”.

Neste contexto, ressalta Nunes et al (2014), que no processo educativo os alunos dos anos iniciais estão apresentando altas taxas de reprovações, influenciadas pelas dificuldades de aprendizagem, com maior ocorrência em determinadas comunidades educacionais que apresentam problemas de ordem familiar, baixo nível socio económico, problemas nutricionais, falta de higiene, violência e drogas e o mais agravante a influência negativa de algumas instituições de ensino, quando rotula ou exclui o aluno.

Conforme pensamento de Iturra (2013), toda ação do comportamento humano ao longo de sua vida resulta do processo educativo, desde a sociedade primitiva à atual, toda forma de pensar, agir, seja como ensino ou aprendizagem, fazem parte deste processo. Segundo o autor “a nova geração que aprende dos seus pais, parentes e vizinhos, está a aprender diversas experiências históricas, diversas racionalidades, no único ato de educar-se” (Iturra, 2013,p.7). Ainda em relação ao processo de formação do professor nota-se que se desenvolveu de uma conjuntura histórica, associada a uma figura monacal, onde muitos assumem a profissão como forma de sobrevivência financeira. Falta estímulo para experimentar e pesquisar um processo dinâmico e prazeroso de aprendizagem, o que marca fortemente o processo educativo e não a aprendizagem do aluno.

Seguindo o mesmo raciocínio do autor, durante a observação desse processo em diversas culturas, notou-se que toda criança deseja aprender e o processo educativo é apenas uma consequência desse direito, diferenciado por nossas sociedades estudantis que se desenvolvem de maneiras heterogêneas, com métodos igualitários de ensino. Nesse sentido o processo educativo deve iniciar-se da emoção de e com seus antecedentes, a afetividade e os laços sociais marcam esse processo que envolve direitos e obrigações mútuos entre as gerações anteriores e contemporâneas, pois a criança aprende e desenvolve esse aprendizado com base no respeito e obediência entre classes e grupos sociais e familiares.

1.3- FATORES ASSOCIADOS AOS EFEITOS DA APRENDIZAGEM

A educação brasileira é influenciada por diversos fatores, que vão desde a estrutura das instituições de ensino a fatores sociais, econômicos, culturais, familiares dentre outros que contribuem tanto positivamente quanto negativamente na aprendizagem dos alunos.

Em acordo com Constâncio (2013), baseada em Soares (2005), muitos são os fatores responsáveis pelo desempenho da aprendizagem, que nenhum isoladamente é capaz de garantir o sucesso acadêmico de nossos alunos. Ressalta o autor que a estrutura escolar seu meio físico onde ela está inserida, dimensão, regimento e princípios promove resultados significativos.

Soares (2005) citado em Constâncio (2013, p.73) refere que em sua visão:

“Toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem. Esse contexto tanto cria restrições como oportunidades estruturais para a escola.” (Soares, 2005, p-179)

O mesmo autor (Constâncio, 2013,p.73) refere uma pesquisa realizada em 2004 pela (UNESCO), que buscou traçar o perfil dos professores das redes publicas e privadas em todo o Brasil, o estudo revelou que em sua maioria possuem precária formação acadêmica, outro fator determinante no processo educativo. Referencia ainda Soares (2005), ressaltando que boa parte desses problemas é influencia direta de como esses professores administram as atividades em sala de aula, minimizado tal problema pela falta de atuação e participação da família junto ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as instituições de ensino, suas condições e estruturas físicas são fatores determinantes para o aprendizado do aluno, fator preocupante que requer uma atuação maior por parte dos gestores e dos professores envolvidos, pois se torna necessária determinação e envolvimento com procura de métodos e atividades intra-classe diversificadas provocaria uma reversão desse quadro.

No mesmo sentido Grillo (2009 et al, p.11), refere que “[...] a escola deve constituir-se no espaço de formação de um jovem que se aproxime da realidade de outras formas, que aprenda de modo diferente e que possa construir novos saberes para a cultura de seu tempo”.

Constâncio (2013, p76) faz referência a Guy Brousseau (2008), que foca as situações didáticas e adidáticas, evidenciando que o aluno em seu conhecimento construído no processo educativo, seja capaz de utilizar fora da escola esses saberes adquiridos e definidos por um dos pilares da educação “aprender a conhecer”.

Delors (2006, p. 90), refere que a educação deve ser sustentada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

“Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.

Martins e Figueiredo (2011, p.3), citando Scoz (2002), referem que para este autor a realidade educacional brasileira precisa construir uma política clara e segura com intervenções capazes de ensinar e contribuir com a superação desses problemas de aprendizagem. Para isso acontecer ”seria necessário que os educadores busquem conhecimentos que lhes possibilitem compreender sua prática e os meios necessários para suscitar o progresso e sucesso dos alunos”.

O mesmo autor (Martins e Figueiredo, 2011,p.4) complementa citando Scoz:

“[...] no que se refere à prática docente suponho que o despreparo e a insegurança estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo ama-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar lhe o peso do fracasso. Uma melhor capacidade profissional do professor permitiria, no mínimo, eliminar essa hipótese. [...], vejo na capacidade profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor” (Scoz, 2002, p. 12):

Em suas descobertas Nunes et al (2014), frisam os transtornos neurológicos, que merecem atenção diferenciada por parte da família, escola e agregados das áreas da Educação

e Saúde, relata também que o baixo rendimento escolar é resultado desses distúrbios. Cabe ao professor analisar as particularidades de cada aluno e, ao perceber qualquer distúrbio relacionado à aprendizagem, proporcionar ações para minimizar esta problemática. Sob esta ótica, o mesmo pode instruir a família a buscar profissionais da saúde especializados, atuando assim de forma coadjuvante com a escola e a família, prevenindo, desta forma, maiores transtornos.

Morastoni (2014, p. 70), citando Bossa, (2000), esclarece que sobre às dificuldades de aprendizagem, muitos fatores podem atrapalhar o desenvolvimento de uma criança na escola, entre as quais devemos nos questionar e tentar buscar soluções, pois:

“Uma criança pode achar que ir para a escola não é importante, porque seus pais não conseguem lhe mostrar essa importância. Uma criança pode não aprender porque não sabe lidar com as leis e regras da vida. Uma criança pode não aprender porque seus pais, na tentativa de acertar, erraram por não estabelecer regras e limites. Desta forma, não possibilitaram que a criança aprendesse a ser disciplinada, condição essencial ao trabalho intelectual. Uma criança pode ter um problema de saúde que atrapalha sua aprendizagem escolar. Uma criança pode ser muito inteligente e aprender muitas coisas, mas seu cérebro falha na hora de realizar aprendizagens específicas, como por exemplo, leitura e escrita. Uma criança pode não aprender porque está numa escola onde a forma de ensinar, não está de acordo com sua forma de aprender. Uma criança pode não aprender porque seu professor não sabe ensinar. Uma criança pode não aprender porque precisa de uma ajuda especial e seu professor e sua família não sabem disso”. (Bossa, (2000, p. 56-59)

Considerando tais estudos, reforçamos a importância do professor em criar situações envolventes entre conteúdo e meio social que desperte o interesse dos alunos, em especial aqueles que não conseguem se prenderem a determinados assuntos relacionados com a aprendizagem, tais como: letras, sons silábicos e números, primordiais no processo de alfabetização. Encontrar o norte que chame a atenção ao interesse desses alunos é um grande desafio, que podem ser amenizados com ações psicopedagógicas como conhecer cada aluno, cada família, meio social, cada fator causador desta perturbação.

Scoz, (2002) citado em Martins e Figueiredo (2011, p.5) afirma que não há apenas uma única causa para os problemas de aprendizagem “[...] é preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que envolve fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/ sociais”.

Martins e Figueiredo (2011, p.5) continuam afirmando que

“um aluno quando apresenta dificuldades de aprendizagem nem sempre tem deficiência mental ou algum tipo de distúrbio parecido. Na verdade existem fatores fundamentais que precisam ser trabalhados para se obter melhor rendimento em todos os níveis de aprendizagem. É óbvio que quando falamos em aprendizagem, não estamos relacionando aquisição de conhecimentos apenas disciplinares, mas também de outros que são de vital importância para o ser humano.

1.4– A FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM

A relação entre família e escola tem sido assunto preocupante e muito abordado nas reuniões escolares, pois as implicações desta relação ganham peso no sucesso ou insucesso de nossos alunos. Vários estudos apontam os papéis que cada instituição seja ela familiar ou escolar deve cumprir.

Para Varani e Silva (2010, p.515), conforme estudos de Polônia e Dessen (2005), a escola não pode se restringir apenas a conteúdos, pois seu papel social é formar agentes de transformação críticos e conscientes, capazes desenvolver idéias em benefício de sua comunidade. À escola “cabe também o reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade”

No mesmo sentido os autores (Varani e Silva, 2010) citam Libâneo (1996) referindo que a escola “[...] tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens”. Cabe a família, o ensino da língua materna, incluir a criança ao mundo socialmente e culturalmente, impondo e conquistando respeito e regras de convivência, auxiliá-los nos estudos e estruturá-los emocionalmente.

Braga, Scotz e Munhoz (2007, p.150) afirmam que

“Consideramos que embora, a dificuldade de aprendizagem seja sempre condição ligada a múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, ela está sustentada firmemente pelo meio familiar, no qual o sujeito está inserido, isto é, seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou resolução do problema.”

Marques (2012, p.19) ao refletir sobre os estudos de Munhoz (2005) esclarece que essa construção acontece a partir da observação do envolvimento e interação entre os membros familiares, visto que cada um em particular desenvolve de forma peculiar a aprendizagem e dela constrói o próprio conhecimento e sentimentos, como agir diante de determinadas situações, observar seus medos e manifestar suas expectativas em relação a sociedade, ou seja, a família opera como berço e alicerce para o desenvolvimento individual e social do indivíduo.

Kaloustian (1998) citado em Varani e Silva (2010, p. 516) refere que

“[...] a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, e onde se aprofundam os laços de solidariedade”. Kaloustian (1998, p.11-12),

Os estudos de Morastoni (2013), indicaram que é necessário uma parceria entre família e escola, desenvolvida com respeito visando os mesmos objetivos, focou a observação familiar ao comportamento da criança, contribui positivamente a resolução de tais dificuldades, pois é evidente que elas acontecem também fora da escola no seio familiar.

Schramm; Cabral; Pillotto (2004) é citado pela mesma autora (Morastoni, 2013, p.72) referindo que

“A criança, no caso o nosso aluno, é um indivíduo com direitos e deveres, que precisa ser respeitado e valorizado em cada movimento que realiza na conquista de sua autonomia, no desenvolvimento de seu espírito crítico e criativo, na construção de seu pensamento, no estímulo à ação cooperativa, responsável e solidária” (Schramm; Cabral; Pillotto, 2004, p. 164).

Mais adiante Morastoni (2013, p.73) continua as suas reflexões sobre o papel da família e cita Cury (2008) onde este se interroga

“Qual é a família de meus sonhos? A família de meus sonhos não é perfeita. Não tem pais infalíveis, nem filhos que não causam frustrações. É aquela em que pais e filhos têm coragem de dizer um para o outro: “Eu te amo”, “Eu exagerei”, “Desculpem-me”, “Vocês são importantes para mim”. Na família dos meus sonhos não há heróis nem gigantes, mas amigos. Amigos que sonham, amam e choram juntos. Nela, os pais dão risadas quando perdem a paciência e os filhos debocham da própria teimosia. A família dos meus sonhos é uma festa. Um lugar simples, mas onde há gente feliz” (CURY, 2008, p.113).

Com base nos estudos de D`Avila Bacarji et al. (2005), os autores Benetti, Grisard e Figueiredo (2014, p-244), afirmam que a família é a variável principal ao desenvolvimento da criança. O envolvimento próximo da família garante a estabilidade emocional, desenvolvimento escolar e social da criança. No suporte à realização escolar há o envolvimento mais direto dos pais na vida escolar dos filhos, como dispor de tempo e espaço para auxiliar na realização das tarefas, com horários definidos e manter um contato regular com o professor e a escola. O suporte ao desenvolvimento diz respeito aos recursos que a família dispõe para o crescimento da criança, investindo em tempo para realizar atividades de lazer ou culturais que envolvam todos os filhos.

1.5 - APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

A educação é a mais bela arte de transformação da mente humana. O professor é o artista responsável por essa arte. Cabe a cada um de nós professores reconhecermos e nos responsabilizarmos por nossos papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Em suas pesquisas Veloso (2011, p.11), cita Freire (1996), realçando a importância da formação do professor. Segundo os autores, os professores, enquanto agentes de transformação precisam ter uma base científica sólida, ética e principalmente contínua, pois recebemos um público cada vez mais diferenciado, advindos de ambientes familiares e sociais com situações sociodemográficas distintas, o que requer destes profissionais uma preparação coerente, aberta a novas pesquisas para adequá-la as variações existentes ao exercício da profissão, nesse sentido torna-se evidente a importância desse vínculo professor/aluno, e essa interação contribuirá positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme referem Fávero e Calsa (2013, p.9), fundamentados em pesquisas realizadas por Alves-Mazzotti, (2010, 2006, 2003), foram encontradas vulnerabilidades emocionais, de professores e alunos em sua maioria de escolas pública, que sofrem com os conceitos e preconceitos de ambas as partes, por um lado o professor que não tem habilidades com seus alunos que têm dificuldades reais de aprendizagem e por outro lado, alunos que sofrem por diversos fatores sociais, históricos e circunstanciais, com fragilidades e dificuldades de aprender.

Outros estudos vêm colaborando com os pensamentos de Lima e Machado (2012), no que diz respeito à importância de terem a preocupação de estudar as representações sociais dos profissionais que trabalham com educação, sobre suas dificuldades de lidar com esta aprendizagem e observar se existem caminhos que facilitem a elaboração de políticas educacionais e formativas que leve estes alunos a mudanças relevantes nesta área do saber.

Conforme Saqui (2010, p. 33) “nós professores, sabemos da importância de proporcionar aos nossos alunos o ensino da língua escrita”. Este autor acrescenta ainda e citando Estill (2003) que na escola

“deve haver lugar para todos, pois é somente através da convivência e aceitação entre as diferenças pessoais que aprendemos a construir uma humanidade com valores de justiça e generosidade. Políticas públicas garantem o acesso de todas as crianças à escola. Apesar disso, muitas não têm aprendizagem garantida e chegam à idade adulta sem conseguir ler e compreender o que está escrito” Estill (2003, p 62)

De acordo com Ciasca (2003, p. 8), o professor: “[...] deve estar preparado para a árdua tarefa de lidar com disparidades”. Conhecer-se enquanto profissional facilita o desenvolvimento dessa tarefa, estar aberto ao diálogo e a parcerias nesse caso com as famílias é sem dúvida uma receita valiosa.

De acordo com Morastoni (2013, p.71),“O elogio é uma das formas mais importantes de motivação dentro de uma sala de aula, pois quando motivado, o ser humano demonstra maior vontade em executar tarefas, mais prazer em fazer as coisas, e o prazer nos abre a janela da memória e da alma”.

Para Fávero e Calsa (2013, p.8),referindo-se aos estudos de Donaduzzi e Cordeiro (2007), apontam a questão da qualificação, “preparação” do professor, que em alguns casos resulta na falta de motivação, não desempenhando de forma assertiva seu exercício

profissional, rotulam os alunos e suas famílias como determinantes das dificuldades de aprendizagem, desconsiderando os aspectos cognitivos.

Morastoni (2013, p.73) em relação aos professores cita Cury (2008),

“Bons professores usam a memória como armazém de informações, professores fascinantes usam a memória como suporte da criatividade. Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações”. (Cury (2008, p.50),

Considerando estudos relacionados ao processo educativo que envolve o ambiente e o agente educativo, podemos observar que ambos envolvem afetos, desejos, conflitos, razão e emoção cabendo ao professor adotar uma postura voltada para a diversidade que provoque em seu aluno motivação e promova liberdade de expressão. É essencial que haja afetividade e emoção nesse processo, pois crises emocionais e conflitos podem dificultar a aprendizagem. No entanto torna-se um desafio indispensável uma busca equilibrada entre razão e emoção envolvendo alunos, professores e profissionais que atuam nas instituições de ensino.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

2.1- BREVE HISTORICO

O insucesso acadêmico de algumas crianças está diretamente ligado as Dificuldades de Aprendizagem (DA) pesquisadas com tanto ênfase nos dias atuais. Tais dificuldades estão basicamente associadas a bloqueios desenvolvidos durante o processo educativo. Convêm-nos tratar como uma incapacidade para desenvolver as tarefas escolares. Cabe a alguns pesquisadores conceituar ou re-conceituar como distúrbios psicológicos que acarreta diversos problemas acadêmicos a algumas crianças durante seu processo de escolarização, mais precisamente na linguagem, escrita e cálculos matemáticos.

Para Fonseca (2004),o ato de aprender é próprio do ser humano, contudo a qualidade e a quantidade dos novos saberes irão depender muito dos estímulos recebidos e da eficácia de cada um deles. Grande parte dos fatores influenciadores vêm do meio social, onde o indivíduo está inserido, devendo considerar-se algumas limitações físicas ou predisposições pessoais que cada um carrega em seu próprio código genético.

Perante o ponto de vista histórico, Costa (2013) refere que as dificuldades de aprendizagem caminham ao lado do desenvolvimento das sociedades em si. Fazendo uma retrospectiva da inserção da criança na escola, ela teria acontecido nos séculos XII e XIV, aos treze anos, dois séculos depois os jesuítas criaram as “classes e nível”, onde a escolarização iniciaria aos sete anos e por fim no reinado de Luis XIV aos cinco anos. Aborda ainda a autora algumas filosofias como as de Rousseou, Montessori, Freinet, etc... que defendiam “o ensino para todos e na diversidade”, visava uma escola inclusiva, aberta à todos.

Considerando o ingresso de um número bem maior de crianças à escola, surgiram também processos de inadequação a escolarização por parte de algumas crianças, pois todos participavam dos mesmos métodos de ensino, ocasionando as dificuldades de aprendizagem para algumas crianças que necessitavam de um método diferenciado de ensino.

Tendo como prática em sala de aula, sabemos da dificuldade de trabalhar com crianças que apresentam dificuldades em aprender, o que diferencia uma das outras nos níveis de aprendizagem. Não se trata de um único indicador de tal dificuldade, na maioria dos casos alguns destes indicadores mantêm-se desconhecidos ou se trata apenas de indisciplina e/ou falta de um olhar diferenciado pelo professor.

Morastoni (2013), em sua investigação cita alguns pesquisadores da área que nos conceituam tais dificuldades, conforme Fonseca citado por Oliveira (2011, p. 199) “O termo Distúrbio de Aprendizagem está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica.”. O mesmo autor (Oliveira,2011, p. 176) ainda complementa que “O termo Dificuldades de Aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a revelar fracassos não esperados.”

De acordo com Costa (2013), as perspectivas sobre as DA, sejam elas do passado ou do presente, em muitos aspetos, apresentam alguma contradição e controvérsia ao ato de aprender. Foi nesse sentido que diversos autores alertam para o fato de em Portugal, o termo DA ser utilizado de forma equivocada, reportando-se ao problema de aprendizagem a um ensino inadequado. Isto pode levar a prejuízos naqueles alunos que as demonstram, ficando sem respostas eficazes e apropriadas. Isso aconteceu pois no decorrer dos séculos as instituições estabeleceram exigências e consentiram a escolarização a uma maior quantidade de crianças e com isso conseqüentemente numerosos processos de inadaptação.

Na realidade sendo os métodos adequados para a maioria, não o seriam para alguns, originando processos de seleção e segregação para algumas crianças. Os alunos não podiam seguir tais métodos, o que se lhes fazia era, como diz Costa (2013, p. 18) citando Fonseca (1999)“Ensinar-lhes a pensar erradamente, perdendo elas a sua espontaneidade e curiosidade, submetendo-as muitas vezes a normas de rendimentos e eficácia ou a métodos e correntes pedagógicas que estão na moda”.

Podemos dizer que segundo Nunes et al (2014, p.37),

“A dificuldade de aprendizagem consiste em uma discrepância entre o que se presume que a criança seja capaz de aprender potencialmente, sob uma situação em sala de aula, e o que ela realmente realiza. Ainda, a mesma apresenta-se como um obstáculo que impede a aprendizagem durante o período de escolarização, e refere se à captação ou assimilação dos conteúdos propostos”.

2.2- DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Observando o histórico da educação ao longo dos anos, podemos compreender a motivação de alguns pesquisadores sobre as dificuldades de aprendizagem. Tal discrepância arrasta-se ao longo dos anos causando descontentamento e angústias a pais, professores e aos próprios alunos envolvidos nesse processo. Definir ou conceituar as dificuldades de aprendizagem não se torna tarefa fácil, visto que envolve diversos fatores e a forma como cada pesquisador a trata pode variar, o que torna esse estudo mais envolvente. Iremos abordar as dificuldades de aprendizagem como uma limitação às práticas de aprendizagem.

Os estudos de Carrera (2013) tratam das dificuldades de aprendizagem como um baixo rendimento escolar relacionado com a idade de cada indivíduo e refere ainda que tais dificuldades podem ser referentes a fala, audição, leitura, escrita e raciocínio matemático, e estão muito ativos no cotidiano de nossos docentes e discentes.

Oliveira (2011, p.176) refere que “o termo Distúrbio de Aprendizagem está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica.”. O mesmo autor complementa ainda que “o termo Dificuldades de Aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a revelar fracassos não esperados.”

Ressaltando a visão de Barbosa (2007, p.1),

“Quando falamos sobre dificuldade de aprendizagem, estamos falando, principalmente, do ato de aprender. Aprender é uma ação que supõe dificuldade; quando não se sabe, sendo o não-saber condição necessária para aprender, é esperado que as dificuldades apareçam. Temos, portanto, dificuldades que nos desequilibram e na busca do equilíbrio, aprendemos.”

Para Costa (2013, p.30), o aprender é um processo natural e espontâneo em qualquer ser humano e citando Ferreira e Santos (2007) refere que desde o nascimento aprendemos a interagir com o meio, discriminamos e reagimos a estímulos, exprimimos necessidades e acumulamos um conjunto de informações que se vão organizando em esquemas mais complexos e que estão na base de aprendizagens cada vez mais elaboradas. Quando a criança vai para a escola é confrontada com um currículo formal e com objetivos de aprendizagem e

esta forma de relação com a aprendizagem deixa de ser familiar e torna-se numa relação racional, distanciada e menos particularizada.

Ferreira e Santos (2007), citado por Costa (2013, p.30), afirma que “concretizar a entrada na escola como um momento de ruptura onde, pela primeira vez, a criança tem que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino, abandonando pois, o contexto natural/familiar de aprendizagem”.

Cruz (2009) citado por Costa (2013, p.31) refere que:

“ao utilizarmos o termo dificuldades de aprendizagem (DA) estamos a fazê-lo para indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está errado” (Cruz, 2009, p.14).

Saqui (2010, p.14) concorda com o raciocínio de (Mantoan, 2003), quando este afirma que por muito tempo, a escola se pôs isenta de qualquer responsabilidade em relação ao fracasso escolar, ou se quer discutia a possibilidade de o “diferente circular na escola, visto que havia medidas excludentes adotadas para reagir às diferenças”. A intenção era manter a segregação, o que deu início aos “depósitos” de crianças com diversas dificuldades, denominada de “classes especiais”, foi aí que se associou a dificuldade de aprendizagem com alguma deficiência cerebral, muitas vezes relacionada a ausências culturais, a privações económicas e estruturais, ou a desnutrição, ou seja, a culpa do fracasso escolar era da criança que não aprende, por consequência de suas carências ou quaisquer outras razões, mas, de nenhuma forma irremediável do ponto de vista educacional.

Costa (2013, p.32) citando Correia (2008) refere que este autor entende que a definição da United States of Education (USOE) é das mais aceites e cognoscível nos EUA, pois é com base nela que os programas federais são administrados e as maiorias das ações educativas estatais funcionam. Inicialmente em 1977 foi assim definida:

“o termo ‘dificuldade de aprendizagem específica’ significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo

inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental” (USOE, 1977, p. 65083).

Mais tarde em 1984 a National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD),veio a redefinir as DA ao admitir que:

“Dificuldades de Aprendizagem um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições”.

Por seu lado, Costa (2013, p.40) cita Correia (2008) a qual sugeriu que na definição de DA, estão integrados quatro critérios:

- A existência de danos cerebrais mínimos;
- A presença de problemas nos processos psicológicos básicos;
- Uma discrepância entre a realização e o potencial;
- A exclusão de outras causas possíveis.

Verificamos que para os vários autores a dificuldade de aprendizagem é um termo geral usado para se referir a crianças ou alunos que experimentam problemas para aprender.

Vários autores se têm debruçado sobre a etiologia das dificuldades de aprendizagem entre eles Fonseca (1999) e Lopes (2005). Os fatores são múltiplos e sendo de caráter multifatorial várias têm sido as classificações apresentadas. De acordo com Lopes (2005) as causas das dificuldades de aprendizagem, podendo ser múltiplas e haver interação entre elas, podem agrupar-se do seguinte modo:

1. **Fatores Neurofisiológicos;**
 - a. Disfunção cerebral mínima;
 - b. Fatores genéticos

- c. Fatores bioquímicos e endocrinológicos
 - d. Problemas perinatais
- 2. Fatores Psicológicos;**
- a. De linguagem
 - i. Fatores lingüísticos de ordem global
 - ii. Fatores lingüísticos de ordem específica;
 - b. De memória
 - i. Défices de memória em curto prazo
 - ii. Défices de memória em longo prazo
 - c. De atenção
 - i. Défices no alerta, ativação, seletividade, manutenção, nível de apreensão, etc
- 3. Fatores Socioculturais;**
- a. Má nutrição
 - b. Pobreza lingüística do contexto familiar
 - c. Falta de estimulação, indisponibilidade de livros
 - d. Desvalorização das aprendizagens por parte da família
- 4. Fatores Institucionais;**
- a. Ensino insuficiente ou inadequado
 - b. Condições materiais deficitárias
 - c. Inadequação dos programas, da avaliação, etc

2.3-RELAÇÃO ENTRE ALUNO E ENSINO

Tornou-se comum no meio educativo ouvirmos relatos sobre o insucesso escolar do aluno e a preocupação agrava-se ao apontar todo esse fracasso à escola. Em aprofundamento à temática observamos a ausência das famílias como uma das vilãs desse processo. Cabe à família desempenhar seu papel de primeiros educadores, desenvolver seu interesse pela aprendizagem de seus filhos. Para tanto frisamos as responsabilidades do professor como orientador a estimular a participação das famílias na educação dos alunos/filhos, resgatando

valores morais, regras de convivência e em especial auxiliar nos conteúdos intra e extra-classe.

Podemos observar que de acordo com vários teóricos não há uma definição pronta e acabada sobre o que vem a ser Dificuldades de Aprendizagem, e/ou Distúrbios de Aprendizagem, ambos com conceitos bem diferentes, no entanto o que há são redefinições de diversos autores e instituições envolvidas com a temática.

Em seus estudos os pesquisadores Farias, Silva, Dores, Guimarães e Santos (2011) citando Passeri (2003), vêem as Dificuldades de Aprendizagem vinculadas aos fatores acadêmicos, ou seja, os métodos de ensino de determinada instituição. Já os Distúrbios de Aprendizagem estão ligados a fatores neurológicos, que precisam ser vistos e acompanhados por especialista da área.

Zorzi (2001, p.3), refere que “Ler e escrever são atos sociais significativos. Como tal, estas ações têm usos e funções muito variáveis na sociedade. Escrever não se limita a traçar letras que representam sons e palavras e, tampouco a leitura está restrita a decodificar os sons que as letras representam”.

A aprendizagem não se resume em traçar e/ou decodificar mecanicamente a leitura e a escrita, aprender significa torna-se conhecedor das diversas funções da aprendizagem, habilitar-se de sua interpretação e empregá-la no convívio social.

Fonseca (1995, p. 57-58) no seu livro refere que

“[...] as teorias das dificuldades de aprendizagem são controversas, conceitualmente confusas e raramente apresentam dados de aplicação educacional imediata. Mesmo com uma grande panorâmica e com um grande potencial de investigação, as teorias das dificuldades de aprendizagem continuam a ser muito complexas e muito pouco consistentes”

2.4- A IMPORTANCIA DO DIAGNOSTICO

No decorrer desta investigação notou-se a importância de um diagnóstico preciso, capaz de distinguir e definir precisamente as Dificuldades de Aprendizagem, dos Distúrbios

de Aprendizagem. Cabe aos professores iniciar uma observação cuidadosa e contínua de alguns sintomas em sala de aula e deve ter início desde a alfabetização, podendo mais tarde ser confundida com preguiça, baixa inteligência ou desmotivação.

Após a observação do professor regente, cabe a ele encaminhar determinado aluno a uma equipe multidisciplinar que poderá estar composta por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, que com suas especificidades farão o diagnóstico do problema. Souza e Vasconcelos (2012) realçam a importância do trabalho do psicopedagogo nas instituições de ensino, pois cabe a este profissional não somente um diagnóstico do caso, mas elaborar procedimentos e estratégias específicas para cada situação e trabalhar e/ou encaminhar cada problema para tratamentos eficazes.

Fonseca (1999, p. 19), defende que,

“as atuais teorias estão mais devotadas à descrição do que à prescrição, tornando o diagnóstico um fim em si próprio, muitas vezes alienado de preocupações investigativas, mas pouco centrado na avaliação dinâmica e na maximização do potencial de aprendizagem da criança (ou do jovem) observados” .

Saqui (2010, p.34), baseada em Glat (2007), dá-nos a entender que distinguir tais problemas é conhecer as particularidades de determinados alunos, por mais distintos que sejam e com diagnósticos tão semelhantes. É importante o objetivo do diagnóstico de tais problemas, devendo depois se buscar diferenciados métodos de ensino, recursos psicopedagógicos inovadores e de multimídia atraentes que venham favorecer a aprendizagem desses alunos. Um tratamento adequado, contínuo e diferenciado colaborará para que o aluno que apresente um Distúrbio de aprendizagem tenha sucesso acadêmico. Todavia, sabemos que para que isso aconteça, é necessário que haja ações articuladas entre os ministérios de Educação e Saúde, mais precisamente de políticas públicas com recursos financeiros bem aplicados, pois é evidente a precariedade em que se encontra a cobertura financeira e social desses serviços nas instituições de ensino.

3 – OS DISTURDIOS E OUTROS FATORES RESPONSÁVEIS POR PROBLEMAS DE LEITURA E ESCRITA E DE APRENDIZAGEM GERAL

“Se a criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.” Marion Welchmann.

A realidade educacional na atualidade vem preocupando alguns estudiosos de diversas áreas devido a uma soma cada vez maior de alunos que não alcançam sucesso na aprendizagem. Nossa inquietação é ampliarmos nosso conhecimento sobre tais distúrbios que prejudicam o desenvolvimento social, psicológico e de aprendizagem de nossos alunos. A gama de fatores dificulta um conceito acabado para esses distúrbios.

Ciasca (2003, p.05) considera Distúrbio de Aprendizagem (DA) “uma disfunção do Sistema Nervoso Central. Portanto, um problema neurológico relacionado a uma falha na aquisição do processamento, ou ainda no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos em determinado momento do desenvolvimento”.

O mesmo Ciasca considera que uma criança tem Dificuldade Escola (DE) quando “não aprende por ter um problema pedagógico relacionado à falta de adaptação ao método de ensino, à escola, ou que tenha outros problemas de ordem acadêmica”.

Segundo Corrêa e Ribeiro (2011, p. 122-123) ressaltam que as causas para os distúrbios de aprendizagem, são e estão diretamente ligados ao meio físico e social da criança. Podem-se destacar vários aspetos,

- Físicos - quando são resultantes de qualquer perturbação do estado físico geral da criança;

- Sensoriais - quando atingem os órgãos dos sentidos, o equilíbrio, e o reflexo postural; neurológicos, nas perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, como do cerebelo, da medula e dos nervos;

-Emocionais - englobam os distúrbios psicológicos ligados às emoções e aos sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade;

-Intelectuais ou cognitivos - relacionados à inteligência e à capacidade de conhecer e compreender o mundo que se vive;

-Educação - envolve a educação que a pessoa recebe na infância que acaba condicionando distúrbios de origem educacional, prejudicando o indivíduo na adolescência e idade adulta e

- Socioeconômicos - embora não sendo distúrbios que se revelam no aluno são problemas que se originam no meio social e econômico”.

Em meio as manifestações de Dificuldades de Aprendizagem, as pesquisas de Saqui (2010) e Siqueira e Giannetti (2010), Barros (2010) e Rotta et al (2006), atentaram para algumas classificações, a saber:

1. **Dislexia:** Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da Linguagem: em leitura, soletração, escrita, em linguagem expressiva ou receptiva, em razão e cálculo matemáticos, como na linguagem corporal e social. Não tem como causa falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como também com acuidade visual ou auditiva como causa primária. A leitura e escrita, muitas vezes, incompreensíveis. Estas crianças apresentam dificuldade na compreensão da leitura e identificação da letra e confusões de letras diferentes e pequenas diferenças na grafia (p/q -b/d - c/e - u/v - i/j - n/u) ou sons semelhantes (b/p - d/t). Dificuldade em aprender letra-som levando a inversões de sílabas ou palavras (sol / los); substituições de palavras com estrutura semelhante; supressão ou adição de letras ou de sílabas (marinha/marina). Dificuldade de identificar e realizar rimas após 4 anos. Fragmentação incorreta na escrita (pule na piscina/ pulei na piscina); Confusão em relações tempo-espaciais, esquema corporal e lateralidade (não reconhece direito e esquerdo em si próprio aos 6 anos);
2. **Disgrafia:** é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de idéias e de conhecimentos através desse específico

canal de comunicação. Sua dificuldade espacial se revela na falta de domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita. Há disgráficos com letra mal grafada, mas inteligível, porém outros cometem erros e borrões que quase não deixam possibilidade de leitura para sua escrita cursiva, embora eles mesmos sejam capazes de ler o que escreveram. É comum que disgráficos também tenham dificuldades em matemática. A criança apresenta um traçado de letra ilegível, dificuldade para escrever, mistura de letras (maiúsculas / minúsculas, forma/cursiva), traçado de letra incompleto, dificuldade viso motor (cópia) e viso espacial. Comum associação com transtorno de desenvolvimento de coordenação (TDC).

3. **Discalculia:** é a dificuldade para cálculos e números, de um modo geral os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem seqüências lógicas e outros. Esse problema é um dos mais sérios, porém ainda pouco conhecido. Erro na escrita dos números (em espelho), dificuldade com sinais operacionais, dificuldade em montar a conta e na ordenação e espaçamento dos números. Dificuldade para ler números com multidígitos. Dificuldade em somas simples, memória restrita para fatos numéricos básicos.
4. **Dislalia:** é a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.
5. **Disortografia:** é a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como conseqüência da dislexia. Suas principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação. Geralmente acompanha a dislexia. São dificuldades lingüísticas (fonológicas e ortográficas) e de produção de texto.
6. **Deficiência de atenção:** É a dificuldade de concentrar e de manter concentrada a atenção em objetivo central, para discriminar, compreender e assimilar o foco central de um estímulo. Esse estado de concentração é fundamental para que, através do discernimento e da elaboração do ensino, possa completar-se a

fixação do aprendizado. A Deficiência de Atenção pode manifestar-se isoladamente ou associada a uma linguagem corporal que caracteriza a hiperatividade ou, opostamente, a hipoatividade. Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolar, de trabalho ou outras; tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, parece não escutar quando lhe dirigem a palavra; não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; evita envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa); com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais); é facilmente distraído por estímulos alheios às tarefas; com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

7. **Hiperatividade:** Refere-se à atividade psicomotora excessiva, com padrões diferenciais de sintomas: o jovem ou a criança hiperativa com comportamento impulsivo é aquela que fala sem parar e nunca espera por nada; não consegue esperar por sua vez, interrompendo e atropelando tudo e todos. Porque age sem pensar e sem medir conseqüências, está sempre envolvida em pequenos acidentes, com escoriações, hematomas, cortes. Um segundo tipo de hiperatividade tem como característica mais pronunciada, sintomas de dificuldades de foco de atenção. É uma superestimulação nervosa que leva esse jovem ou essa criança a passar de um estímulo a outro, não conseguindo focar a atenção em um único tópico. Assim, dá a falsa impressão de que é desligada, mas, ao contrário, é por estar ligada em tudo, ao mesmo tempo, que não consegue concentrar-se em um único estímulo, ignorando outros. Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; abandona em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentada; corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação); tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse a todo vapor; fala em demasia.

8. **Hipoatividade:** Caracteriza-se por um nível baixo de atividade psicomotora, com reação lenta a qualquer estímulo. Trata-se daquela criança chamada "boazinha", que parece estar, sempre, no "mundo da lua", "sonhando acordada". Comumente o hipoativo tem memória pobre e comportamento vago, pouca interação social e quase não se envolve com seus colegas

Perante tantas e variadas manifestações de dificuldades de aprendizagem Ballone e Moura (2008, p.2) referem:

“Erram alguns professores menos avisados, ao considerar que todas as crianças devessem sentir e reagir da mesma maneira aos estímulos e às situações ou, que é pior, acreditar que submetendo indistintamente todos os alunos às mais diversas situações, quaisquer dificuldades adaptativas, sensibilidades afetivas, traços de retraimento e introversão se corrigiriam diante desses “desafios” ou diante da possibilidade do ridículo. Na realidade podem piorar muito o sentimento de inferioridade a ponto da criança não mais querer frequentar aquela classe ou, em casos mais graves, não querer ir mais a escola”.

Alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem podem ser vistos por alguns professores como “aluno problema”, resultantes de famílias desestruturadas ou de situações trágicas anteriores, e que para eles serão incômodo na sala. Nesse sentido torna-se mais uma vez evidente a importância de um professor preparado profissionalmente, capaz de diferenciar a dificuldade de aprendizagem de um distúrbio na aprendizagem através de observação em sala de aula. É necessário fazer referência a postura do professor como espelho para o aluno, em alguns casos essa postura influencia diretamente o desenvolvimento da criança.

Farias, et al (2011) esclarecem que, a criança se desenvolve socialmente em contato com seu meio familiar por assimilação ou repetição, ao entrar na escola é provocada pela leitura, escrita e cálculos matemáticos e quando não responde positivamente a esses desafios provavelmente sofre de algum transtorno neurológico que prejudica o processo acadêmico dessa criança.

Weinhardt (2013, p.25) referindo-se a Passos (2006) refere que

“A escola também é um importante espaço de formação da personalidade e de comportamento das crianças. Nesta instituição, a criança se ajusta socialmente e se depara com inúmeros desafios. É na escola que a criança amplia sua rede de relações

interpessoais. A escola é um ambiente próprio para avaliar o emocional das crianças, pois é lá que o desempenho dos alunos é julgado, podendo ser comparado estatisticamente com o de seus pares, com seu grupo etário e social”.

Já em 2000 Bordin e Offord (p.12) referiram que

“O transtorno de conduta é um dos transtornos psiquiátricos mais frequentes na infância e um dos maiores motivos de encaminhamento ao psiquiatra infantil. Lembramos que o transtorno da conduta não deve ser confundido com o termo “distúrbio da conduta”, utilizado no Brasil de forma muito abrangente e inespecífica para nomear problemas de saúde mental que causam incômodo no ambiente familiar e/ou escolar. Por exemplo, crianças e adolescentes desobedientes, com dificuldades para aceitar regras e limites e que desafiam a autoridade de pais ou professores costumam ser encaminhados aos serviços de saúde mental devido a “distúrbios da conduta”. No entanto, os jovens que apresentam tais distúrbios nem sempre preenchem critérios para a categoria diagnóstica “transtorno de conduta” não é apropriado para representar diagnósticos psiquiátricos”.

A representatividade desses distúrbios pode acontecer de forma passiva ou ativa, que vai desde a rebeldia ou agressão, ou apatia e passar despercebida em sala. Os estudos de Ballone e Moura (2008) acrescentam que em grande maioria os transtornos neurológicos que apresentam agressividade e dificuldade de se relacionar prejudicando a aprendizagem ocorrem com crianças menores de dez anos e do sexo masculino. Diminuir a exigência de atividades que despertem competitividade e criar ambientes significativos de aprendizagem em sala pode amenizar a agressividade advinda de tal transtorno.

A Organização Mundial da Saúde (CDI- 10, 1993, p. 237), citada por Beluce (2011, p.2), conceitua os transtornos que envolve a aprendizagem como:

“[...] grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultados diretos de outros transtornos (tais como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais) embora eles possam ocorrer simultaneamente em tais condições”.

A mesma autora (Beluce, 2011), referencia o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM – IV, assistido pela Associação Psiquiátrica Americana (1995, p. 46), para esclarecer que :

“Transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência [...]. Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta”.

Marchiori e Colaboradores (2006) citados por Beluce (2011,p.2) esclarecem que no Brasil conforme testes que medem o QI (Quociente de Inteligência), crianças com leve desvio de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC) que desenvolvem distúrbios de aprendizagem possuem inteligência média ou superior a média, no entanto podem apresentar deficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora. A autora ressalta a importância em conhecer minuciosamente cada aluno individualmente, socialmente e seu aprendizado em todas as áreas, visto a amplitude do tema em estudo e os fatores a ele associado

Beluce (2011, p.4) destaca o pensamento Rodrigues (2001)

“O papel dos professores e demais profissionais de educação terá de ser repensado, tornando a docência muito mais assistida como, por exemplo, o professor de educação especial, assim como o psicólogo escolar trabalharem muito mais diretamente com o professor de turma. Assim se faz necessário a participação conjunta de professores, profissionais da área da saúde e pais, para que desta forma possa ocorrer um processo educativo eficiente significativo para o alunado com distúrbio de aprendizagem”.

Mollica (2007, p. 21 e 22) ressalta a escrita como fator responsável pela construção da identidade social da criança, a falta de intimidade com ela como determinante de exclusão.

Baseados no que estes autores nos referem, observamos que nosso sistema educacional, necessita de políticas públicas atuantes e eficazes, parcerias entre profissionais da educação e saúde que visem desenvolver ações conjuntas, primeiramente voltadas ao diagnóstico, sequenciadas e adequadas a cada educando, pois segundo Fonseca (1995) cada criança é única e aprende de forma diferente da outra. O professor precisa respeitar o tempo e o nível de aprendizagem de seu aluno, atuar de forma consciente, integrada aos demais profissionais da instituição, tais medidas colaborará para o desenvolvimento das

potencialidades e da autonomia de nossos alunos, mesmo aqueles portadores de algum distúrbio e/ou transtorno que venha prejudicar seu desenvolvimento.

3.1 - O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Abordar questões sobre educação requer estudo e um olhar especial para a prática do professor em sala de aula, a relação do aluno com o conhecimento e a situação geral da instituição de ensino e seus componentes. Visto o acréscimo do número de alunos que ingressam nas escolas com dificuldades de aprendizagem, observamos também a necessidade do profissional psicopedagogo como parceiros atuantes junto aos professores.

Com a intenção de um melhor entendimento sobre o assunto abordado e como melhor avaliar, Souza e Vasconcelos (2012, p.02), nos auxilia na busca de como sanar algumas dessas dificuldades em nossas salas de aula, ressaltam que “a Psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem”. Em análises aos problemas que sufocam a alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem e /ou distúrbios na aprendizagem, percebeu-se a necessidade de um novo modelo de atuação, vindo a insuficiência da atuação da pedagogia e da psicologia. Nesse olhar nota-se, conforme as autoras que “o psicopedagogo é um profissional que pode auxiliar os alunos a lidarem com suas dificuldades circunstanciais de aprendizagem, a compreenderem o processo escolar e a descobrirem (ou redescobrirem) seus potenciais”.

Acreditamos como fator positivo ao processo educativo, a adição da psicopedagogia na formação do professor, visto que sua atuação não se limita somente a escola, mas também a parte clínica, pois como sabemos são muitos os fatores que envolvem, promovem ou dificultam o andamento do processo educativo e o desenvolvimento individual e social de toda a criança.

Em acordo com Souza e Vasconcelos (2012, p.02), sobre a prática destes profissionais, observamos que a psicopedagogia constituiu-se com independência própria, determinou seu campo de atuação voltado à compreensão do processo de aprendizagem, partindo de evoluções normais ou patológicas e focando aos fatores que envolvem e/ou influência tal processo. O mesmo autor corroborando com Bossa (2007) chama a atenção para o foco

principal dos psicopedagogos, “o impacto que as tarefas escolares representam para determinados clientes”. Sua atuação, além de um diagnóstico coerente, atendendo ao problema e/ou nível de aprendizagem do aluno é buscar metodologias diferenciadas para se trabalhar com esse público e somar junto aos professores posturas de trabalho em sala de forma imparcial, ou seja, que atenda a todos de forma igualitária e justa. Refiro ainda a importância da promoção da autoestima desses alunos, motivá-los para a aprendizagem direcionando os conteúdos ao seu meio de vivência dando prioridade ao que o aluno já sabe, de modo que ele sinta prazer em aprender e se sinta capaz de aprender.

Barbosa (2006), citado por Souza e Vasconcelos (2012, p. 55), observa que:

“Quando dizemos que a Psicopedagogia se preocupa com o ser completo, que aprende, não podemos esquecer que faz parte da completude deste ser a capacidade de aprender em interação com aquilo ou aquele que ensina; e que a ação de ensinar não é sempre exercida pelo professor, assim como a de aprender não é de responsabilidade somente do aluno”.

Corroborando com esse mesmo pensamento as autoras (Souza e Vasconcelos 2012, p. 55), complementam que:

“a psicopedagogia ocupa-se em compreender os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, físicos e pedagógicos do aluno que, de alguma forma, sofre com problemas no processo de ensino aprendizagem. E, sua intervenção si propõe a incluir os pais no processo educativo, através de reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho junto aos professores. Pois, na visão do psicopedagogo, os pais devem ocupar um amplo espaço no contexto escolar, opinando e participando ativamente das ações desenvolvidas na escola”.

Conforme estudos de Martins e Figueiredo (2011, p. 02), é preciso rever o processo de aprendizagem de forma globalizada, reforçando a ideia de que

“A psicopedagogia é basicamente reconhecida e entendida como um método que contribui, juntamente com a psicanálise, pedagogia e a psicologia, para participar na solução de problemas que surgem no contexto educativo, vindo estes, do ambiente familiar, escolar, do meio social, económico, cultural ou de outras origens. Quando faz parte do ensino da escola, contribui para aquisição de conhecimentos que são elaborados no processo de ensinar e aprender, proporcionando ao aluno uma maneira gratificante e prazerosa para acontecer aprendizagens, autonomia e emancipação. Trata o processo de aprendizagem e suas dificuldades humanas, considerando as realidades interna e externas à escola e procura compreender as questões cognitiva, orgânica, social, familiar, emocional e também o trabalho

pedagógico como elementos relevantes de sucesso ou insucesso para aquisição de aprendizagens”.

Tomando como base estudos de Martins e Figueiredo (2011), apresentamos como foco de preocupação da psicopedagogia, a prática profissional de alguns professores ao demonstrarem tamanha inquietação com os aspetos intra e extra escolares, com influência marcante à aprendizagem. Cabe ao professor na sua metodologia pesquisar, conhecer e desenvolver um trabalho diferenciado, voltado ao ambiente de aprendizagem do aluno, ou reavaliar seu trabalho que vem desenvolvendo. Em meio a essa nova concepção de ensino as intervenções do psicopedagogo priorizam a minimização de alguns problemas de aprendizagem, colaborando para o avanço no desenvolvimento escolar, individual e social de nossos alunos.

Num olhar aos estudos de Rubinstein, (2001) citados por Martins e Figueiredo (2011, p.8) aquele autor destaca “a intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto”. Por seu lado, os autores Martins e Figueiredo acrescentam a importância de

“[...] Defender a necessidade da existência de psicopedagogos dentro das escolas, para auxiliar no trabalho do pedagogo, é fazer opção por uma intervenção que reedue a prática pedagógica dos professores, para acontecer a melhoria da aprendizagem. É contar com o sucesso do aluno, da escola e da família do aluno”.

Mediante aos destaques acima, Souza e Vasconcelos (2012, p.57), citam Barbosa (2007), ressaltando que "na instituição escolar, convive-se com o ensinar e com o aprender de uma forma muito dinâmica, não sendo possível, na prática, haver uma intervenção que recaia somente sobre o aprender".

Verificamos assim que a instituição escolar em sua missão não somente deve resolver problemas à aprendizagem dos alunos, mas preveni-los, como forma de construção de um indivíduo capaz de se adaptar ao meio social.

A complementaridade escola-família é de grande importância não apenas para colaborar no desenvolvimento dos educandos (aprendizagem cooperativa) como também para prevenir os perigos e riscos a que os educandos estão sujeitos. Ausências de dinamismos psicopedagógicos adaptados às estruturas e aos processos dos microssistemas socio familiares e culturais tornam-se fatores de dificuldades da aprendizagem de muitos alunos. Vemos assim

que a escola deverá ir de encontro às necessidades dos alunos, das famílias e seus sistemas familiares, pois as escolas são para os alunos e, não necessariamente, os alunos para a escola.

A existência de interações da escola com os alunos e seus meios familiares ajudarão a ultrapassar muitas dificuldades de aprendizagem pelo diagnóstico precoce de disfunções familiares e de problemas de origem emocional e afetivos que originam na criança instabilidade emocional e fragilidade psíquica perturbadoras da aprendizagem.

As orientações pedagógico-educativas, numa escola que se pretende inclusiva, implicam assim uma valorização da psicopedagogia. Contudo a escola deverá possuir meios, métodos e técnicas especiais para dar resposta às necessidades especiais dos educandos (materiais e equipamentos especiais, técnicas e estratégias de ensino específicas, formação específicas nos recursos humanos e apoios e orientações de outros técnicos). Este objetivo da escola inclusiva para alunos com dificuldade de aprendizagem, em aprender juntos, sempre que possível, desafia a escola para uma dinamização e uma pedagogia centrada no educando, que estimule, motive e desenvolva e eduque com sucesso.

As crianças, mesmo com dificuldade de aprendizagem, têm direito à educação e à igualdade de oportunidades pelo que a escola deve estar atenta à diversidade dos seus alunos. Sabemos que por vezes estes alunos levantam problemas que põem em causa o dinamismo das turmas, por vezes até a organização escolar e os conteúdos dos *curricula* e da avaliação. Por isso deve a escola atender e dar resposta às necessidades dos seus educando e desenvolver uma psicopedagogia valorizadora das diferenças individuais e centrada nas necessidades e características e aptidões dos educandos. Isto implica mudança de mentalidades dos agentes educativos: pais, educadores, professores, mas também dos gestores escolares e filosofias organizativas e educativas.

Uma genuína participação de todos os agentes sociais, comunitários, psicopedagógicos e educativos é necessária. Torna-se necessário que as escolas sejam menos rígidas nos conteúdos e nos métodos e se adaptem às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem mudando, se necessário, as metodologias, ações e comportamentos a nível dos educadores e professores levando a sistemas mais flexíveis e adaptativos em função das necessidades dos educandos.

Verificamos assim a necessidade de uma psicopedagogia diferenciada capaz de responder a diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

3.2- EDUCAÇÃO COGNITIVA

A criança é produto do meio escolar, familiar e social em que vive, e precisa aprender, conhecer e desenvolver-se para se adaptar a esses meios. Não basta aprender mecanicamente o ensino da língua falada e escrita, é necessário compreensão e construção de um ser consciente e hábil ao convívio em sociedade.

Maricato (2013), aprofundando-se a educação cognitiva, esclarece que a muitos entendimentos contraria a sua essência, a cognição prioriza a construção do pensamento, visa habilitar a criança a exposição do pensamento crítico baseados em reflexões a cerca do ser e do conhecer e não meramente ao conhecimento mecânico e/ou memorizado, como conceitos inadequados de alguns.

Compartilhando com Fonseca (2007), a autora menciona junção das competências cognitivas ao atual sistema de ensino como forma de enriquecimento tanto ao aprendizado do aluno como à prática do professor.

Corroborando com o raciocínio de Maricato (2013), independentemente do grau de inteligência, seja da criança ou jovem em questão a aprender, só há aprendizado, se o ensino partir da construção do pensamento, “aprender a aprender e aplicar sua inteligência a situações inéditas”, ou seja, pensar, aprender, refletir e fazer. “Eu penso logo aprendo”.

Compreender a aprendizagem é simplesmente transformar o conhecimento adquirido em ações concretas, isso vai além de memorização e/ou transmissão de informação.

A perspectiva cognitiva, iniciada por Piaget com os conceitos de aquisição e assimilação, veio mais tarde demonstrar que o desenvolvimento não tem uma progressão linear em função da idade. Desde bebê que a criança está equipada com competências inatas que lhe permitem tirar proveito das suas experiências com o meio físico e social e lhe permitem um enriquecimento progresso da compreensão do mundo (Costa, 2013). A cognição desenvolve-se a partir da acção e da resolução de problemas, da capacidade do ser humano em se adaptar e isto acontece desde a mais tenra idade até ao envelhecimento. Assim este conceito está relacionado directamente com a aprendizagem.

Desenvolvimento cognitivo é assim, como diz Costa (2013, p.70) “um processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo e tudo o que os rodeia, ao longo da vida”.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Paulo Freire.

4 – METODOLOGIA

Após realizarmos enquadramento teórico criamos as bases para o desenvolvimento empírica da presente investigação científica. A qualidade da investigação é determinada metodologia, sendo que esta é definida por Fortin (2009) como “o conjunto dos métodos e técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica.”.

O processo de investigação necessita de ser convenientemente planeado, pois segundo a mesma autora, a componente metodológica é um aspeto essencial em qualquer processo de investigação, uma vez que serve de “guia” durante o desenvolvimento da pesquisa.

Este capítulo compreende a questão de investigação e os objetivos, o tipo de estudo, as variáveis, a população/amostra, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos efetuados e o tratamento estatístico.

4.1 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A relevância da investigação sobre as dificuldades de aprendizagem dos educandos surge da minha inquietação enquanto professora de alunos do 3º ano, na escola de Taquarana, do Estado de Alagoas. A inquietação com o problema da dificuldade de aprendizagem levou à pergunta de partida para esta investigação:

-Qual o tipo e em que áreas apresentam dificuldade de aprendizagem os educandos?

Com esta questão geral de partida surgiram outras questões às quais procuraremos dar resposta:

- Quais são as características sociodemográficas dos estudantes?

- Quais são as áreas de dificuldades da componente curricular do seu plano de estudos?

- Em que domínios de aprendizagem de cada área da componente curricular os estudantes apresentam mais dificuldades?

Como já referi na introdução, o nosso anseio com esta investigação, não é solucionar de imediato o problema da dificuldade de aprendizagem, mas sim de apresentar reflexões que contribuam para a compreensão do fenómeno, com o intuito de encontrar propostas pedagógicas adequadas às necessidades de nossos educandos. Pretendemos assim, com esta investigação, recolher dados e analisar os resultados no âmbito das dificuldades de aprendizagem que possam facilitar a tomada de decisão dos responsáveis pedagógicos da escola.

Para responder a esta questão traçamos alguns objetivos. FORTIN (2009, p.100) indica que o objetivo de um estudo é responder aos porquês de uma investigação. De acordo com este entendimento os objetivos orientam-nos na investigação e são definidos por sua relevância tendo presente os aspetos abordados na fundamentação teórica.

Esta investigação tem como objetivo geral identificar as áreas e os tipos de dificuldades de aprendizagem dos educandos quando da avaliação formal na escola.

Como objetivos específicos procuramos

- Conhecer algumas características sociodemográficas dos estudantes;
- Identificar as áreas de dificuldades da componente curricular (português e matemática)
- Identificar as dificuldades nos domínios de aprendizagem de cada área da componente curricular;
- Analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas e as dificuldades de aprendizagem

4.2 - TIPO DE ESTUDO

Considerando os pressupostos teóricos e os objetivos pretendidos realizamos um estudo exploratório-descritivo, quantitativo e correlacional.

Procura-se explorar/descrever um conceito, fenómeno ou população. Estes estudos fornecem uma descrição e caracterização dos objetos de estudo na nossa investigação.

A opção metodológica terá uma abordagem quantitativa pois permite colher dados observáveis e quantificáveis sobre os aspetos abordados e presentes no instrumento de colheita de dados, possibilitando a sua classificação, comparação e análise dos dados

distribuídos por variáveis quantificáveis. Salientamos ainda que a metodologia quantitativa constitui um processo dedutivo, pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos, no que concerne às variáveis em estudo (Fortin, 1999).

A manipulação das variáveis não é considerada nesta investigação e por isso é considerada não experimental. Consideramos como correlacional pois pretendemos medir o nível e o sentido da relação entre algumas das variáveis independentes com as dificuldades de aprendizagem.

4.3 - VARIÁVEIS

O investigador deve definir as variáveis especificando o modo como a variável será observada e mensurada na pesquisa a desenvolver.

Neste estudo, para a seleção de variáveis teve-se em conta a pesquisa bibliográfica, assim como a experiência pessoal e profissional. **Avariável dependente** na presente investigação é a dificuldade de aprendizagem. Para isso utilizámos uma escala utilizada na escola para a avaliação formal da aprendizagem. Neste estudo analisámos as componentes curriculares de português e matemática e identificámos as dificuldades nos domínios de aprendizagem de cada área da componente curricular

As **variáveis independentes** são as variáveis sociodemográficas dos educandos (idade e género, ano de escolaridade, tempo de deslocação para a escola, situação familiar dos pais, com quem vive, ambiente familiar, escolaridade dos pais, reprovação e as de caracterização profissional dos educadores –categoria profissional e nível de formação tempo de exercício profissional. Estas variáveis servem para caracterizar a amostra e avaliar a sua interferência na variável dependente.

4.4 – POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para Fortin (2009, p.311), a população é “(...) um conjunto de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios” e amostra é “(...) a fracção de uma população sobre a qual se faz o estudo, que deve ser representativa desta população, ou seja, que certas características conhecidas da população devem estar presentes em todos os elementos da população”.

A população do nosso estudo são os alunos da escola pública de Taquarana, EMEB. Professora Divonete Cavalcante de Albuquerque, do Estado de Alagoas. Esta escola leciona o ensino fundamental da Educação Infantil ao 4º ano de escolaridade com alunos de 4 aos 16 anos. O total de alunos da escola são 826.

Optámos por uma amostra não probabilística, ou seja, nem todos os elementos da população têm a mesma possibilidade de ser escolhida para integrar a amostra. Assim, porque somos professora nos terceiros anos da escola e é um problema que detetei com os meus alunos, iremos aplicar o questionário apenas nos 3º anos em todas as turmas. O total de alunos em todas as turmas do 3º anos são 181 e distribuídos por 6 turmas, em média com 30 alunos. Nossa amostra ficou constituída 178 questionários.

4.5 – INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS

Depois de identificado o problema, colocadas as questões de investigação, definidos os objetivos e as variáveis bem como a amostra passaremos à recolha dos dados. Os instrumentos de recolha de dados permitem ao investigador reunir a informação necessária para dar continuidade ao seu estudo.

Tendo presentes os objetivos utilizamos um questionário anónimo e confidencial (ANEXO 1) pois permite obtenção de dados de forma simples, podendo ser usado num grande número de pessoas, num curto período de tempo e implicando poucos recursos humanos na distribuição e recolha.

O nosso questionário contém perguntas construídas por nós, com adaptação a nossa realidade e que serviram para a caracterização sociodemográfica dos alunos e caracterização profissional dos professores em uma escala de avaliação da dificuldade de aprendizagem.

Para entender e compreender as dificuldades na aprendizagem dos alunos aplicamos uma escala utilizada na escola para a avaliação formal da aprendizagem e que permite identificar as áreas de dificuldades da componente curricular de português e matemática e identificar as dificuldades nos domínios de aprendizagem de cada área da componente curricular.

Analísaram-se com este instrumento as seguintes variáveis: oralidade, leitura, escrita e produção, análise linguística, números e operações, espaço e forma, grandeza e medidas e tratamento da informação. Onde pretendo avaliar as disciplinas de Português e Matemática,

com o grau de intensidade que pode variar de 0 a 10 de acordo com as normas estabelecidas para o sucesso ou insucesso dos tais avaliados, e uma complementação de pareceres individual do professor responsável pela turma, que poderá determinar a aprovação ou não de cada aluno matriculados no ano letivo.

Para as respostas utilizava-se da legenda: R= realiza, RD= realiza com dificuldade, NR= não realiza.

Para este estudo optamos por uma análise percentual da escala por forma a facilitar a percepção, análise e comparação segundo a fórmula:

$$\left(\frac{\text{Somatório da escala-nº de itens}}{\text{amplitude}} \right) * 100$$

Constituímos 3 grupos em função dos percentis da seguinte forma:

- Alunos com percentil \leq a 25 – muitas dificuldades
- Alunos com percentil entre >25 e <75 – dificuldades moderadas
- Alunos com percentil \geq a 75 – sem dificuldades

Para fazermos esta relação iremos apenas considerar os resultados presentes no 2º momento de avaliação.

4.6 – PROCEDIMENTOS

Para a realização do estudo foi pedida autorização à escola pública de Taquarana, EMEB Professora Divonete Cavalcante de Albuquerque, do Estado de Alagoas (ANEXO 2). Foram apresentados os objetivos e o tipo de estudo que pretendíamos. Foi concedida autorização pela sua diretora Andréa Alves Barbosa Silva .

Depois da autorização foram aplicados os questionários:

- 01- Todo questionário foi preenchido pelo professor gestor de sua turma;
- 02- O questionário nem a pesquisa oferecem espaço para análise opinativo ou de conteúdo para os alunos.
- 03- A aplicação desta escala segue o cronograma previsto da trimestralidade que varia de um a quatro por ano letivo.

Os participantes foram informados e convidados a colaborar oralmente com as respostas do questionário. Foi garantido o anonimato dos respondentes e a confidencialidade, os professores passaram as instruções de como poderiam colaborar passando as informações solicitadas no questionário a cerca de algumas das situações sociodemográficas.

Após o consentimento verbal a aplicação dos questionários foi efetuada durante uma aula no mesmo horário e em todas as turmas e a recolha foi realizada pessoalmente, no mês de junho de 2015.

Foi efetuada uma base de dados e após recolha foram introduzidos os dados e foi efetuado o tratamento estatístico dos mesmos.

4.7 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Após a colheita de dados, efetuamos uma visualização a todos os questionários, e eliminamos aqueles que se encontravam incompletos ou mal preenchidos. Foi efetuada uma base de dados e após recolha foram introduzidos os dados e foi efetuado o tratamento estatístico dos mesmos utilizando o programa Stata 11.0 para o Windows e Word Microsoft.

Para sistematizar e organizar os dados recolhidos da nossa pesquisa, recorremos à estatística descritiva e à estatística analítica. Em relação à primeira, determinámos frequências absolutas (N) e percentuais (%), algumas medidas de tendência central ou de localização como médias e medidas de variabilidade ou dispersão como amplitude de variação, coeficiente de variação e desvio padrão. Quanto à utilização da estatística paramétrica e não paramétrica destaca-se:

Teste de Qui Quadrado (χ^2) – para comparar a proporção entre frequências observadas e esperadas;

Teste de Kruskal-Wallis (H) – para comparação de médias entre três ou mais variáveis;

Teste de U Mann Witheney (U) – para comparação de médias entre dois grupos independentes.

Em relação às correlações de *Pearson* que este tipo de teste gera, utilizamos os valores de r para verificar se existem associações.

5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados obtidos e interpretar os mais pertinentes para o estudo que estamos a realizar. A análise e discussão dos resultados resultam dos dados obtidos através da aplicação do instrumento de colheita de dados por nós utilizados.

Para a apresentação dos resultados recorreremos à utilização de tabelas efetuando as respectivas análises.

Salientamos ainda o fato de, por uma questão metodológica, começamos por apresentar a caracterização sócio-demográfica e escolar dos alunos, dados dos professores e as dificuldades de aprendizagem dos alunos seguindo-se a relação entre estas variáveis e as dificuldades de aprendizagem.

5.1 – CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E ESCOLAR DOS ALUNOS

Como já referimos anteriormente o nosso estudo foi realizado na escola pública de Taquarana, no Estado de Alagoas, Brasil. Esta escola leciona o ensino fundamental da Educação Infantil até ao 4º ano de escolaridade, com alunos dos 4 aos 16 anos. O nosso estudo foi direcionado para os alunos do 3º ano de escolaridade pelo que o questionário foi aplicado em todas as turmas deste ano e os resultados que apresentemos reportam-se a esses alunos, de todas as turmas e aos seus professores.

1 – A idade, o sexo e as turmas dos alunos

Ao analisarmos as características sociodemográficas dos alunos verificamos que na nossa amostra é constituída por 178 alunos (Tabela 1). As idades situam-se entre os 8 e os 14 anos e a média de idades é de 8,53 anos.

Tabela1 – Estatísticas relativas à idade

| Idade | N | % | Min | Max | Média | Mediana | Dp |
|-------|-----|-----|-----|-----|-------|---------|-------|
| Total | 178 | 100 | 8 | 14 | 8,53 | 8,00 | 1,004 |

Na tabela 2 apresentamos a distribuição dos alunos por grupos etários e por turma, em função do sexo. Verificamos que a grande maioria têm 8 anos (69,1%). Os alunos mais velhos (≥ 10 anos) são na maioria do sexo masculino.

Na mesma tabela verificamos que os alunos do sexo feminino prevalecem na turma C e os do sexo masculino na turma B e E.

A turma menor tem 25 alunos (turma B) sendo 7 do sexo feminino e a maior tem 35 alunos (A e C). As turmas B de 25 alunos e E de 28 alunos foram turmas agrupadas de acordo com os critérios de níveis de aprendizagem. Com o objetivo de sanar parte das dificuldades de aprendizagem detetadas nesses grupos de alunos, diretora, coordenadores e com a aceitação dos professores das referidas turmas apostaram ousar com esta proposta diferenciada em nossas instituições de ensino. São alunos que apresentam dificuldades em aprender, muitos com distorção idade/série, alguns com reprovação por mais de uma vez e que sentiam-se desmotivados em turmas heterogêneas aos níveis de aprendizagem. Os professores das referidas turmas são capacitados e tem experiência em alfabetizar, visto nas duas primeiras avaliações resultados positivos.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos por grupos etários e turma, em função do sexo

| Género variável | Masc | | Fem | | TOTAL | |
|---------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Grupo etário | | | | | | |
| 8 | 63 | 35,4 | 60 | 33,7 | 123 | 69,1 |
| 9 | 17 | 9,6 | 16 | 9,0 | 33 | 18,5 |
| ≥ 10 | 19 | 10,7 | 3 | 1,7 | 22 | 12,4 |
| Turma | | | | | | |
| A | 16 | 9 | 19 | 10,7 | 35 | 19,7 |
| B | 18 | 10,1 | 7 | 3,9 | 25 | 14 |
| C | 12 | 6,7 | 23 | 12,9 | 35 | 19,7 |
| D | 16 | 9 | 11 | 6,2 | 27 | 15,2 |
| E | 20 | 11,2 | 8 | 4,5 | 28 | 15,7 |
| F | 17 | 9,6 | 11 | 6,2 | 28 | 15,7 |
| TOTAL | 99 | 55,6 | 79 | 44,4 | 178 | 100 |

Verificamos pela tabela 3 que a turma B é a que apresenta maior número de alunos mais velhos (≥ 10 anos) e a turma A é aquela que apresenta maior número de alunos mais novos (19,1%).

A turma B é a única turma onde os alunos mais velhos são majoritários o que só por si é indicativo do menor ritmo de aprendizagem (reprovações anteriores) como mencionado anteriormente e verificando-se um grande desequilíbrio de idades na turma poderá ser indicativo de problemas nos relacionamentos dentro da turma.

Na turma E encontram-se a maioria dos alunos com 9 anos (7,9%).

Tabela 3 – Relação entre as turmas e os grupos etários

| Turma | Grupos etários | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|------------|
| | 8 anos | | 9 anos | | ≥ 10anos | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| A | 34 | 19,1 | - | | 1 | 0,6 | 35 | 19,7 |
| B | 10 | 5,6 | 4 | 2,2 | 11 | 6,2 | 25 | 14,0 |
| C | 31 | 17,4 | 3 | 1,7 | 1 | 0,6 | 35 | 19,7 |
| D | 17 | 9,6 | 7 | 3,9 | 3 | 1,7 | 27 | 15,2 |
| E | 10 | 5,6 | 14 | 7,9 | 4 | 2,2 | 28 | 15,7 |
| F | 21 | 11,8 | 5 | 2,8 | 2 | 1,1 | 28 | 15,7 |
| TOTAL | 123 | 69,1 | 33 | 18,5 | 22 | 12,4 | 178 | 100 |

Verificamos na tabela 4 que a distribuição dos alunos do 3º ano na instituição, se dá em dois momentos devido ao número de alunos que soma 178 distribuídos em 6 turmas. Embora não constando da tabela sabemos que do 1º ao 4º ano há um total de 826 alunos e todos os anos têm turmas divididas pelo turno da manhã (17 turmas 452 alunos) e da tarde (17 turmas e 374 alunos). Dentro estes, nossa amostra constitui-se de 95 no matutino e 83 no vespertino. Os orientadores pedagógicos acrescentam que no turno matutino há melhor desenvolvimento nas habilidades de aprendizagem, e por esta razão a preferência dos pais para este turno notando-se uma maior concentração de alunos.

Tabela 4 – Distribuição das turmas pelo período das aulas

| | Período das Aulas | | | | TOTAL | |
|--------------|-------------------|------|-------|------|-------|------|
| | Manhã | | Tarde | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Turma | | | | | | |
| A | 35 | 19,7 | - | - | 35 | 19,7 |
| B | 25 | 14,0 | - | - | 25 | 14,0 |
| C | 35 | 19,7 | - | - | 35 | 19,7 |
| D | - | - | 27 | 15,2 | 27 | 15,2 |
| E | - | - | 28 | 15,7 | 28 | 15,7 |
| F | - | - | 28 | 15,7 | 28 | 15,7 |
| TOTAL | 95 | 53,4 | 83 | 46,6 | 178 | 100 |

2 - Tempo de deslocação para escola e as turmas

Ao analisarmos as deslocações para a escola verificamos que os alunos da nossa amostra demoram entre os 10 e os 40 minutos, com uma média 20,05 minutos.

Tabela 5 – Estatísticas relativas à deslocação para a escola

| Deslocação | N | % | Min | Max | Média | Mediana | Dp |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-------|---------|-------|
| Total | 178 | 100 | 10 | 40 | 20,05 | 20,00 | 9,938 |

Em compreensão a tabela 6, é notório que a população de nossa amostra reside nas diversas localidades do município, visto pelo tempo de deslocação aqui apresentado. Apresenta-se na turma A o maior número de alunos com menor tempo de deslocação, pois residem nos entornos da escola e nas turmas B e D o maior número de alunos com maior tempo de deslocamento, são residentes nas áreas rurais do município.

Tabela 6 – Relação entre o tempo em minutos de deslocação para a escola e as turmas

| | Tempo deslocação | | | | | | TOTAL | |
|--------------|------------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| | Até 10 minutos | | 10-20 minutos | | >20 minutos | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Turma | | | | | | | | |
| A | 18 | 10,1 | 12 | 6,7 | 5 | 2,8 | 35 | 19,7 |
| B | 11 | 6,2 | 3 | 1,7 | 11 | 6,2 | 25 | 14,0 |
| C | 10 | 5,6 | 20 | 11,2 | 5 | 2,8 | 35 | 19,7 |
| D | 10 | 5,6 | 6 | 3,4 | 11 | 6,2 | 27 | 15,2 |
| E | 13 | 7,3 | 7 | 3,9 | 8 | 4,5 | 28 | 15,7 |
| F | 6 | 3,4 | 12 | 6,7 | 10 | 5,6 | 28 | 15,7 |
| TOTAL | 68 | 38,2 | 60 | 33,7 | 50 | 28,1 | 178 | 100 |

3 - A família e os alunos

A situação familiar dos pais dos alunos, vêm preocupando a cada dia a comunidade escolar e em especial a referida instituição, por trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, base escolar do individuo. O cuidado da família na aprendizagem de seus filhos é de fundamental importância para o bom desenvolvimento escolar da criança.

Partindo da linha de estudo de José e Coelho (2008, p.187), enfatizamos que muitos dos problemas que envolvem as crianças sejam eles escolares que se iniciam a partir dos emocionais e sociais surgem das relações existentes na família. As autoras acrescentam, “ A família é a primeira unidade com a qual a criança tem (ou deveria ter) contato contínuo e é também o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização e problemas sociais”.

Notamos um número elevado de famílias desestruturadas em diversos aspetos, dentre eles a citar: económicos, sociais e conjugais. Alguns desses alunos vivem com os avós, fatores estes que propiciam a indisciplina, falta de motivação e afetam psicologicamente o

desenvolvimento individual e escolar de alguns alunos ocasionando as dificuldades em aprender a ler, escrever e realizar cálculos matemáticos. Um outro fator de grande peso para as dificuldades escolares de alguns alunos é a migração e emigração de algumas famílias que compõem a sociedade escolar da referida instituição.

Realçando nossos achados as autoras acima (idem, p.187) descrevem alguns tipos de famílias, a citar:

- A família encabeçada por um dos pais devido à separação ou morte de um deles: a criança sente falta do outro ser (mãe ou pai) para se identificar, mas a ausência pode ser substituída por avós, tios, primos etc.
- A família constituída também pelos avós (um ou ambos), que moram junto: desenvolve na criança uma relação diferente da que ela tem com os pais e traz muitas vezes problemas sérios no que diz respeito à sua educação (avós muito permissivos e pais muito autoritários ou vice-versa).
- A família em que os cônjuges são de raça ou religião diferentes: provoca na criança controvérsias entre as linguagens, os aspetos físicos e a formação religiosa
- A família formada de um segundo casamento de um dos pais: exige uma adaptação muito delicada de criança ao novo pai ou à nova mãe.

Tomamos a compreensão que a forma como são agrupadas as famílias pode gerar problemas para a criança e refletir direta ou indiretamente no seu desempenho escolar, nesse sentido torna-se tão importante e indispensável o apoio e a parceria com as famílias no trabalho escolar.

Perguntávamos no questionário qual a situação familiar dos pais dos alunos. Na tabela seguinte, para facilitar o tratamento estatístico, agrupamos as várias alternativas da situação familiar em dois grupos, (1- casados, a viver juntos ou em união de fato; 2 – solteiro, separado, divorciado ou viúvo).

Verificámos que havia 2 alunos que responderam que tinham falecido os seus pais e que mais de um terço dos alunos (34,3%) tem uma situação familiar fora dos padrões clássicos habituais.

Tabela 7 – Situação familiar dos pais dos alunos

| Situação Familiar | TOTAL | |
|---|------------|------------|
| | N | % |
| Casados, a viver juntos ou em união de fato | 115 | 64,6 |
| Solteiro, separado, divorciado ou viúvo | 61 | 34,3 |
| Falecidos | 2 | 1,1 |
| TOTAL | 178 | 100 |

Quanto ao ambiente familiar a pergunta do questionário foi formulada em tipo escala de Likert pontuada de 1 a 5 em que 1 é muito mau e 5 muito bom. Com os valores iguais ou inferiores a 3 (muito mau, mau e indiferente) constituímos um grupo e os valores superiores a 3 (bom e muito bom) constituímos outro grupo.

Conforme relato anterior, a situação familiar dos pais e citado alguns fatores de desestruturação familiar, recorremos a estes que explicitam as situações do ambiente familiar vividos por (31,5%) de nossa amostra que em sua maioria são do sexo masculino e estão agrupados nas turmas B e E, turmas estas que foram agrupadas, como já citado anteriormente, por níveis de aprendizagem e levado em consideração as reprovações.

Na tabela 8 verificamos os resultados em função do sexo e são os rapazes que maioritariamente refém ter um mau ambiente familiar. Apesar da maioria dos alunos referir que o seu ambiente familiar é bom ou muito bom (68,5%), contudo é de realçar que cerca de um terço (31,5%) referem ter um ambiente familiar muito mau, mau ou indiferente.

Tabela 8 – Ambiente familiar dos alunos em função do sexo

| Ambiente familiar | Masc | | Fem | | TOTAL | |
|------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Muito mau, mau e indiferente | 38 | 21,3 | 18 | 10,1 | 56 | 31,5 |
| Bom e muito bom | 61 | 34,3 | 61 | 34,3 | 122 | 68,5 |
| TOTAL | 99 | 55,6 | 79 | 44,4 | 178 | 100 |

O resultado da tabela 9 refere-se ao ambiente familiar em função das turmas. Na turma B prevalece um ambiente familiar muito mau/mau /indiferente, podemos ainda relatar por conhecimento próprio que, esses referidos alunos, vêm de comunidade carente e de conjuntos habitacionais, construídos e sob cadastro a assistência social do município doados a essas famílias que em sua maioria vivem do auxílio social do governo, intitulado como “Bolsa Família” e de pais separados.

A questão da carência econômica, falta de alimentação adequada e mais precisamente moradia como ambiente favorável a aprendizagem são entraves ao desenvolvimento escolar de alguns alunos, alimentado ainda pela falta de interesse dos pais na vida escolar de seus filhos visto que em sua maioria não tem consciência da importância da educação na vida das pessoas.

A turma A é a turma onde os alunos referem ter melhor ambiente familiar, resultado de famílias bem estruturadas, com poder aquisitivo superior a turma B, em sua maioria moram na cidade e vivem do comércio ou funcionários municipais.

As teorias de José e Coelho (2008, p. 12) referem que,

A criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria (autoconceito) e do mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezar-se; uma criança que é amada e aceita, tenderá a desenvolver atitudes positivas para a formação do seu autoconceito.

Levamo-nos a entender que a criança ao nascer tende a inspirar-se aos exemplos da família e sua formação pode acontecer de forma inconsciente a partir dos ensinamentos e acontecimentos vividos pela criança dentro da família, o que pode vir a ser positivo ou negativo.

Podemos assegurar tal afirmação diante das pesquisas de Munhoz (2005, p. 180) citado por Marques (2012, p. 19), diz que é observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento e o acesso à aprendizagem, visto que cada membro familiar tem uma forma própria de aprender e operar ao construir o próprio conhecimento. Ou seja, uma modalidade de aprendizagem que lhe permite aproximar-se do desconhecimento, para agregá-lo ao saber”.

Tabela 9 – Ambiente familiar dos alunos em função da turma

| Ambiente Familiar Turma | Muito mau, mau, indiferente | | Bom, muito bom | | TOTAL | |
|----------------------------|--------------------------------|-------------|----------------|-------------|------------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| A | 2 | 1,1 | 33 | 18,5 | 35 | 19,7 |
| B | 21 | 11,8 | 4 | 2,2 | 25 | 14,0 |
| C | 10 | 5,6 | 25 | 14,0 | 35 | 19,7 |
| D | 5 | 2,8 | 22 | 12,4 | 27 | 15,2 |
| E | 10 | 5,6 | 18 | 10,1 | 28 | 15,7 |
| F | 8 | 4,5 | 20 | 11,2 | 28 | 15,7 |
| TOTAL | 56 | 31,5 | 122 | 68,5 | 178 | 100 |

Quanto ao nível de estudo dos pais dos nossos alunos entendemos referir aqui alguns comentários. O município de Taquarana situa-se no interior do estado de Alagoas, mais especificamente a zona da mata. A secretaria de educação do município vem ofertando ao longo dos anos acesso ao ensino e a educação a toda a sua população desde a creche ao ensino fundamental maior incluindo a este a educação de jovens e adultos. Há também escola que oferta o ensino médio que funciona em parceria com o governo municipal e ainda instituições privadas que ofertam o ensino superior dentro do município. Nota-se pelo mencionado acima que necessita-se de esforço a nível de melhorar a consciencialização da população sobre a importância da educação na vida individual, familiar e social e melhorar os índices de nossa cidade, estado e país.

Verificamos pela tabela 10 que 41,6% dos pais e 37,1% das mães não têm instrução. Estes valores são em nosso entender muito elevados e traduz o fraco nível de instrução da população desta região ou seja a alfabetização não tem chegado a toda a população brasileira, havendo necessidade de investir, não só nas crianças, mas também na população adulta. O comodismo tomou conta da população adulta do referido município o que acaba refletindo no desenvolvimento escolar de seus filhos, pois sem instrução não conseguem auxiliar seus filhos nas tarefas de casa e até de participar da vida escolar dos mesmos, deixando para a escola além da parte acadêmica também a educativa e disciplinar o que interfere no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Demo (2008,p.20), a família é o espelho que reflete maior brilho para a vida da criança em todos os aspectos, a criança vê a família como exemplo a seguir, se esse

exemplo não lhe é favorável, os resultados não serão tão aproveitáveis como a escola e sociedade espera. “ O analfabetismo da família pode jogar uma sombra sobre as crianças, que não receberiam incentivos para desempenhar-se bem na escola”.

Segundo o IBGE, dados de 2010, no Brasil 10,2%, cerca de 12,63 milhões de brasileiros com pelo menos 25 anos não sabem ler e escrever. No nordeste essa taxa chega a 16,6% e Alagoas lidera com 22,5% uma população com mais de 10 anos de idade analfabeta. Taquarana possui uma população de 19.020 conforme o censo de 2010, com estimativa em 2014 de 19.856 destes 4.919 são analfabetos, cerca de 37,03%, população, desta 40,10% é do sexo masculino e 34,22% é do sexo feminino, 29,50% residem na zona urbana e 41,76 na zona rural, o que aponta um número excessivo para nossa amostra de pais sem instrução.

Aparecem-nos 12,9% dos pais e 17,4% das mães com ensino médio e apenas 3 mães e 1 pai são referidos como tendo educação superior.

Houve 10 alunos (5,6%) que não responderam sobre a instrução do pai. Serão alunos a viverem em famílias monoparentais e que estarão provavelmente a viver com a mãe, avós e até tios pelo que poderão não saber a instrução do pai.

Tabela 10 – Nível de estudos dos pais dos alunos

| Nível de estudo | Pai | | Mãe | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| | N | % | N | % |
| Sem instrução | 74 | 1,6 | 66 | 37,1 |
| Ensino Fundamental | 70 | 39,3 | 69 | 38,8 |
| Ensino médio | 23 | 12,9 | 31 | 17,4 |
| Educação superior | 1 | 0,6 | 9 | 5,1 |
| Não respondeu | 10 | 5,6 | 3 | 1,7 |
| TOTAL | 178 | 100 | 178 | 100 |

Pela tabela 11 verificamos que nos alunos que tiveram ajuda foram os da turma A que mais referiram ter ajuda dos pais nos estudos e nos trabalhos de casa com percentagens mais elevadas e destacadas dos restantes (34,9%). Por outro lado é nas turmas C e E que aparecem os valores mais elevados dos pais que não ajudam os filhos nos estudos e trabalhos de casa.

Demo (2008,p. 20), nos faz saber que,

O cuidado da família com aprendizagem dos filhos é fator fundamental de bom desempenho. Grande questão é que famílias pobres, em geral, não têm consciência desenvolvida sobre a importância do estudo para a vida das pessoas, até porque isso faltou na delas, sem falar que os pais dificilmente poderiam ajudar nas tarefas escolares. Mesmo assim, poderiam acompanhar de perto a fazer eco saudável com respeito ao que os professores esperam dos alunos quando estão em casa.

Podemos salientar por conhecimento próprio que os pais dos alunos da turma A detêm em sua maioria os melhores graus de instrução e conseqüentemente uma preocupação com o desenvolvimento acadêmico de vossos filhos. Sabemos que muitos deles quando não podem por si só ajudar seus filhos nos deveres escolares e tarefas para casa, matriculam-nos em escolas de reforço no horário livre de aulas o que favorece positivamente a aprendizagem.

Na tabela 11 analisamos as questões das famílias quanto a ajuda aos filhos nas tarefas para casa e nas turmas C e E, percebeu-se uma certa falta de interesse, deixando somente para a escola o desenvolvimento escolar de seus filhos, muitas destes por alegarem falta de tempo, por trabalharem o dia inteiro, muitos desses alunos passam o tempo com os avós, parentes ou sozinhos em casa ou na rua.

Para realçar esse contexto, Demo (2008, p.20) acrescenta:

“a pobreza também é fator que empurra facilmente os filhos para fora de casa, que perambulam pelas ruas por vezes com graves riscos. Esse tipo de ambiente pode ser fatal para crianças, em particular quando a escola é vista como instituição marcada pela chatice, repetição, disciplina. É mais agradável ficar na rua com os amigos”.

Recorremos que o aluno pode não aprender por inúmeras razões, porém concordamos com o pensamento Demo (2008, p.19) onde afirma:

“Não se trata só da questão material apanhada em geral pelas carências de renda, moradia, emprego, comida, mas igualmente da questão política: a ignorância cultivada pode ser entrave enorme para a aprendizagem da criança, por falta de ambiente positivo que valoriza a aprendizagem, o estudo, a leitura”.

Verificamos que 53,4% dos alunos (n-95) referem que os seus pais não os ajudam nos trabalhos de casa. Apesar do valor ser elevado, não nos surpreende pois como vimos na tabela anterior existem cerca de 40% dos pais sem instrução e como tal não seria previsível termos percentagens elevadas neste apoio.

Nas restantes turmas a percentagem é semelhante entre os que ajudam e os que não ajudam nos trabalhos de casa

Tabela 11 – Ajuda da família nos estudos ou trabalhos de casa em função da turma

| Ajuda estudos ou trabalho casa | Sim | | Não | |
|--------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | N | % | N | % |
| Turma | | | | |
| A | 29 | 34,9 | 6 | 6,3 |
| B | 13 | 15,7 | 12 | 12,6 |
| C | 10 | 12,0 | 25 | 26,3 |
| D | 12 | 14,5 | 15 | 15,8 |
| E | 5 | 6,0 | 23 | 24,2 |
| F | 14 | 16,9 | 14 | 14,7 |
| TOTAL | 83 | 100 | 95 | 100 |
| Total geral (n=178) | 83 | 46,6 | 95 | 53,4 |

4 – As reprovações dos alunos

Na tabela 12 podemos observar que os alunos que já reprovaram alguma vez estão colocados em maior número na turma B e turma E, com 31,9% cada uma delas. Dos que nunca reprovaram a maioria estão na turma A e C com 26 e 22,1% respectivamente.

Estes dados vêm justificar os valores da tabela 3 onde se verifica o maior número de alunos com idades iguais ou superiores a 10 anos nas turmas B e E.

O sistema de ensino brasileiro sofreu algumas alterações, acrescentadas pela Resolução CME N° 014/2011, com a implantação gradativa a partir do ano de 2007 para o ensino fundamental de nove anos, assistido com a progressão continuada e com a teoria de ciclos e anos de alfabetização (Ciclo de aprendizagem I e II e 6° ao 9° ano) o que acabou com as avaliações quantitativas em algumas séries/anos, mais precisamente para não reprovar. O ensino foi dividido em duas fases de alfabetização: o ciclo de aprendizagem I (1° ao 3° ano) e II (4° ao 5° ano) deve ser garantido aos alunos a progressão continuada, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo.

De acordo com a legislação em nenhuma hipótese poderá haver retenção do aluno nos 1º e 2º anos de escolarização do ciclo I e no 4º ano de escolarização de ciclo II, salvo o disposto no Art. 7º. (Resolução CME Nº 014/2011).

Globalmente e pela realidade que conhecemos, verificamos que o 3º ano apresenta uma grande taxa de alunos reprovados com 26,4% do total de alunos que frequentam o 3º ano desta escola.

Podemos observar de acordo com a resolução do CME acima citada, que alguns dos alunos não chegam com as habilidades exigidas para o 3º ano, visto a não retenção nos 1º e 2º anos a não ser por percentagem de faltas o que é bem restrita essa hipótese. A conclusão do ciclo de alfabetização I ou seja, o 3º ano é realizada avaliações quantitativas que sobrepõem as qualitativas com registros de notas. Os alunos que não conseguem alcançar a média bimestral (6.0) nas quatro avaliações feitas durante o ano letivo, que inicia-se em fevereiro e termina em dezembro, fica retido. Isso vem a refletir o número de reprovações por uma e/ou diversas vezes nos 3º anos B e E.

Como já foi mencionado anteriormente o agrupamento dessas turmas se fez por níveis e dificuldades na aprendizagem, repetências, distorções. Em estudo a gestão escolar (Diretora, coordenadoras), percebeu a falta de avanços desses alunos, digo os das turmas B e E, agrupados em turmas heterogêneas. Foi percebido que eles não conseguiam alcançar os conteúdos das aulas junto com os outros alunos e ficavam dispersos, desenvolviam a indisciplina, atrapalhavam as aulas e a aprendizagem dos demais, pois para eles a aula não era interessante o que resultou em anos de reprovações. As professoras na maioria das vezes não conseguiam dar atendimento individualizado a esses alunos, pela quantidade de alunos por turmas, ficando-os marginalizados a aprendizagem. Diante desses estudos, resolveram ousar nessa proposta delicada e um tanto arriscada em agrupar tais alunos com tantos problemas e queixas, porém, ao realizar as duas primeiras avaliações e aos acompanhamentos na aprendizagem, encontramos alunos mais disciplinados, demonstram estar atraídos pelas aulas, atentos as atividades que agora são diversificadas a seus níveis de aprendizagem e atenção individualizada, verificamos resultados já positivos.

Tabela 12 – Alunos reprovados em função da turma

| Alunos reprovados Turma | Sim | | Não | |
|----------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % |
| A | 1 | 2,1 | 34 | 26,0 |
| B | 15 | 31,9 | 10 | 7,6 |
| C | 6 | 12,8 | 29 | 22,1 |
| D | 7 | 14,9 | 20 | 15,3 |
| E | 15 | 31,9 | 13 | 9,9 |
| F | 3 | 6,4 | 25 | 19,1 |
| TOTAL | 47 | 100 | 131 | 100 |
| Total geral (n=178) | 47 | 26,4 | 131 | 73,6 |

Analisando agora o número de reprovações nestes 47 alunos que já reprovaram alguma vez, verificamos que a maioria já reprovou 2 vezes (42,6%) seguidos daqueles que já reprovaram 3 vezes com 29,8%.

Em estudo verificamos que os alunos com uma e duas reprovações são alunos com dificuldades leves que necessitam de atendimento individualizado e contínuo para prosseguir. Os que vêm de três reprovações são alunos com dificuldades mais severas na aprendizagem e que desenvolveram a indisciplina como escudo, não tem a atenção necessária em casa da família e rejeitam de certa forma a escola, por sentirem-se excluídos da aprendizagem ao passar dos anos. Alguns destes apresentam algum problema neurológico, acrescidos dos de quatro e cinco anos de reprovações, mas no entanto não há laudo médico que ateste tal deficiência.

Tabela 13 – Número de reprovações

| Número de reprovações | TOTAL | |
|-----------------------|-----------|------------|
| | N | % |
| Uma reprovação | 10 | 21,3 |
| Duas reprovações | 20 | 42,6 |
| Três reprovações | 14 | 29,8 |
| Quatro reprovações | 2 | 4,3 |
| Cinco reprovações | 1 | 2,1 |
| TOTAL | 47 | 100 |

Já tínhamos verificado pela tabela 12 que eram as turmas B e E que tinham o maior número de reprovados (31.9%) e agora verificamos na tabela 14 que é nessas turmas que se encontram os alunos com maior número de reprovações, ou seja todos eles têm mais de 2 reprovações. Na turma B a maioria tem 3 ou mais reprovações (21,3%) e na turma E a maioria tem 2 reprovações (25,5%).

Compreendemos que foram agrupados nas referidas turmas aqueles alunos que apresentam a maiores dificuldades na aprendizagem e problemas comportamentais de indisciplina, falta de atenção familiar e marginalização de aprendizagem resultando em percentagens tão elevadas.

Tabela 14 – Número de reprovações em função da turma

| Turma | Número de reprovações | | | | | | TOTAL | |
|--------------|-----------------------|-------------|------------------|-------------|-------------------|-------------|-----------|------------|
| | Uma reprovação | | Duas reprovações | | ≥três reprovações | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| A | 0 | - | 1 | 2,1 | 0 | ~ | 1 | 2,1 |
| B | 0 | - | 5 | 10,6 | 10 | 21,3 | 15 | 31,9 |
| C | 5 | 10,6 | 0 | - | 1 | 2,1 | 6 | 12,8 |
| D | 4 | 8,5 | 1 | 2,1 | 2 | 4,3 | 7 | 14,9 |
| E | 0 | - | 12 | 25,5 | 3 | 6,4 | 15 | 31,9 |
| F | 1 | 2,1 | 1 | 2,1 | 1 | 2,1 | 3 | 6,4 |
| TOTAL | 10 | 21,3 | 20 | 42,6 | 17 | 36,2 | 47 | 100 |

5 – Os professores

Podemos analisar o tempo de exercício profissional dos professores das turmas dos 3º anos na tabela 15. O tempo de exercício situa-se entre os 1 e os 17 anos e a média é de 11,54 anos com um desvio padrão de 6,043.

Tabela 15 – Estatísticas relativas ao tempo de exercício profissional dos professores

| Tempo exercício | N | % | Min | Max | Média | Mediana | Dp |
|------------------------|------------|------------|------------|------------|--------------|----------------|--------------|
| Total | 178 | 100 | 1 | 17 | 11,54 | 17.00 | 6,043 |

O ingresso do professor ao município para atuar na educação se faz por meio de concurso público, administrado pela secretária de educação local, isso responde ao tempo de serviço das professoras dos 3º anos em estudo quando duas com oito anos e três com dezassete anos.

Nota-se que uma destas professoras com um ano de exercício é devido a deficit no quadro de funcionários para o magistério, e o número de alunos no município justificar esse profissional. A secretária de educação por meio de edital ofereceu processo seletivo para contratos temporários na tentativa de sanar o problema, buscando solucionar momentaneamente a questão financeira e não da qualidade na educação, não havendo no momento receitas disponíveis para se fazer outro concurso público.

Vale salientar que as professoras das turmas B e E, uma com oito anos e a outra com dezassete anos possuem experiência e cursos e currículos de formação na área de alfabetização, cabendo a elas atuar com êxito nessas turmas agrupadas especificamente.

Tabela 16 – Tempo de exercício profissional dos professores por turmas

| Turmas | Nº professores | Nº de alunos | Anos de exercício profissional |
|---------------|-----------------------|---------------------|---------------------------------------|
| A e B | 1+1 | 35+25 | 8 |
| C, E e F | 1+1+1 | 35+28+28 | 17 |
| D | 1 | 27 | 1 |

5.2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Depois de apresentarmos a caracterização sociodemográfica e escolar dos alunos e dos seus professores iremos agora debruçar-nos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da escola pública de Taquarana do estado de Alagoas.

Do nosso questionário fazia parte uma escala de avaliação de dificuldades de aprendizagem. A avaliação dos alunos é efectuada até 4 momentos durante o ano lectivo, contudo para este nosso trabalho a decorrer no ano lectivo de 2015 apenas foram efectuadas 2 avaliações e são essas que vão ser objecto de análise.

Para entender e compreender as dificuldades na aprendizagem dos alunos analisaram-se com este instrumento as disciplinas de língua portuguesa e a matemática. Na língua portuguesa analisamos as seguintes variáveis: oralidade, leitura, escrita e produção, análise linguística. Na matemática foram avaliadas as seguintes variáveis: números e operações, espaço e forma, grandeza e medidas e tratamento da informação.

Iremos numa primeira parte abordar a língua portuguesa, abordaremos depois a matemática e finalmente a relação com algumas variáveis dos alunos, família e escola.

Na nossa escala de avaliação de dificuldades o aluno é classificado em 3 itens: não realiza (NR) ; realiza com dificuldade (RD) e realiza (R).

5.2.1 – LÍNGUA PORTUGUESA

A - ORALIDADE

Como já referimos houve dois momentos de avaliação em cada variável. Na oralidade foram consideradas 4 parâmetros: expõe ideias de forma clara; respeita momentos de escuta e fala; faz exposições e adequa o discurso; apropria-se da linguagem não-verbal.

Iremos analisar as dificuldades de aprendizagem no 1º momento de avaliação e no 2º momento e fazer uma análise comparativa entre os dois momentos.

Pela tabela 17 verificamos que dos 36 alunos que no 1º momento de avaliação não realizavam (NR) o **parâmetro 1** (Expõe ideias de forma clara), no 2º momento houve 17 que passaram a realizar com dificuldade (RD) e 19 mantiveram a não realização. Dos 48 alunos que realizavam com dificuldade no 1º momento houve 5 alunos que passaram de RD para R. Os 94 alunos que realizavam (R) no 1º momento mantiveram no 2º momento.

No **2º parâmetro** não houve alterações do 1º para o 2º momento. Verificamos contudo que não havia alunos a realizar bem a tarefa de respeitar os momentos de escuta e de fala, nem no 1º momento nem no 2º momento. Será um aspecto onde os professores devem investir.

No **3º parâmetro** dos 26 alunos que não realizavam, houve 10 que passaram a realizar com dificuldade e dos 56 que realizavam com dificuldade houve 19 que passaram a realizar. Os 96 alunos que realizavam no 1º momento mantiveram essa capacidade de realização.

No **4º parâmetro** verificamos que dos 43 alunos que realizavam com dificuldade (RD) houve 26 alunos que mantiveram essa dificuldade e 17 que melhoraram passando a realizar. Os que realizavam (R) no 1º momento, todos eles mantiveram essa capacidade no 2º momento.

As diferenças verificadas entre o 1º momento de avaliação e o 2º momento mostraram-se altamente significativas em todos os parâmetros avaliados na oralidade.

Tabela 17 – Evolução da oralidade do 1º para o 2º momento de avaliação

| ORALIDADE | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | | TOTAL | p |
|--|--------------------|------------|-----|-----|-------|-------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | R | | |
| 1 Expõe ideias de forma clara | NR | 19 | 17 | | 36 | 0,000 |
| | RD | | 43 | 5 | 48 | |
| | R | | | 94 | 94 | |
| 2 Respeita momentos de escuta e fala | NR | | | | | - |
| | RD | | 178 | | 178 | |
| | R | | | | | |
| 3 Faz exposições e adequa o discurso | NR | 16 | 10 | | 26 | 0,000 |
| | RD | | 37 | 19 | 56 | |
| | R | | | 96 | 96 | |
| 4 Apropria-se da linguagem não verbal. | NR | | | | | 0,000 |
| | RD | | 26 | 17 | 43 | |
| | R | | | 135 | 135 | |

B - LEITURA

Na leitura foram consideradas igualmente 4 parâmetros como se pode verificar na tabela 18.

No **parâmetro 1** dos 21 alunos que não realizavam no primeiro momento, 15 deles agora realiza apesar da dificuldade em conhecer a finalidade da leitura, e 6 não conseguiram

avançar. Dos 54 que apresentavam dificuldade em realizar, 5 destes agora realiza e 49 não avançaram no período. Já os 103 que realizavam se mantiveram.

No **2º parâmetro** (reconhecer frases...) dos 63 alunos que não realizavam, 21 deles progrediram e passaram a realizar, apesar da dificuldade. Verificamos ainda que neste parâmetro não havia alunos a realizar bem a tarefa de reconhecer frases declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas em nenhum dos momentos da avaliação. Será um aspeto onde se deve investir.

No **3º parâmetro** havia 54 alunos que não realizavam, 21 destes passaram a realizar com dificuldades e 33 não conseguiram avançar. Dos 30 que realizavam com dificuldades se mantiveram, assim como também os 94 que realizavam se mantiveram.

No **4º parâmetro** avaliava-se a compreensão e interpretação de diferentes géneros textuais, com um total de 54 alunos que não realizavam no primeiro momento, 21 destes realiza apesar das dificuldades no segundo momento, mantendo-se uma quantidade de 33 sem realizar. Já os 30 que realizavam com dificuldades se mantiveram, assim como os 94 que realizavam também.

As diferenças verificadas entre o 1º momento de avaliação e o 2º momento mostraram-se altamente significativas em todos os parâmetros avaliados na leitura.

Tabela 18 – Evolução da leitura do 1º para o 2º momento de avaliação

| LEITURA | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | TOTAL | p | |
|--|--------------------|------------|-----|-------|------------|--------------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | | | R |
| 1 Conhece função e finalidade da leitura | NR | 6 | 15 | | 21 | 0,000 |
| | RD | | 49 | 5 | 54 | |
| | R | | | 103 | 103 | |
| 2 Reconhece frases declarativas, interrogativa, exclamativas e imperativa | NR | 42 | 21 | | 63 | 0,000 |
| | RD | | 115 | | 115 | |
| | R | | | | | |
| 3 Lê diferentes textos e adequa a leitura | NR | 33 | 21 | | 54 | 0,000 |
| | RD | | 30 | | 30 | |
| | R | | | 94 | 94 | |
| 4 Compreende e interpreta diferentes géneros textuais | NR | 33 | 21 | | 54 | 0,000 |
| | RD | | 30 | | 30 | |
| | R | | | 94 | 94 | |

C – ESCRITA E PRODUÇÃO

Esta variável da escrita e produção também engloba 4 parâmetros como se pode verificar na tabela 19 e que foram diferentes estatisticamente do 1º para o 2º momento.

No **parâmetro 1** analisamos um pequeno avanço nos momentos em que se deu as avaliações sobre conhecer as funções sociais da escrita, pois dos 18 alunos que não realizavam na primeira avaliação, 15 destes agora realizam apesar das dificuldades ainda visíveis e apenas 3 não realizam na segunda avaliação. Haviam 66 que realizavam com dificuldades, destes 8 agora realizam bem, e 58 se manteve no mesmo nível. No mesmo parâmetro 94 realizavam e se mantiveram.

No **parâmetro 2** verificamos uma melhoria nos alunos que não realizavam a tarefa no 1º momento e que 38 deles passaram a realizar apesar de com dificuldade. Verificamos ainda que neste parâmetro não havia qualquer aluno a realizar bem a tarefa de dispor, ordenar e organizar o texto em nenhum dos momentos. Será um aspeto onde se deve investir, tanto mais que não há qualquer aluno a realizar bem esta tarefa mesmo no 2º momento.

No **parâmetro 3 e no 4** apesar de não existir no 1º momento nenhum aluno a realizar bem a tarefa, no 2º momento apareceram 21 alunos que melhoraram de RD para R, mas que, em nosso entender, é manifestamente pouco e serão dois parâmetros a melhorar no futuro.

Tabela19 – Evolução da escrita e produção do 1º para o 2º momento de avaliação

| ESCRITA E PRODUÇÃO | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | | TOTAL | p |
|--|--------------------|------------|-----|----|-------|-------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | R | | |
| 1 Conhece funções sociais da escrita | NR | 3 | 15 | | 18 | 0,000 |
| | RD | | 58 | 8 | 66 | |
| | R | | | 94 | 94 | |
| 2 Dispõe, ordena e organiza o texto | NR | 33 | 38 | | 71 | 0,000 |
| | RD | | 107 | | 107 | |
| | R | | | | | |
| 3 Produz textos, constrói parágrafos com pontuação correta | NR | 33 | 38 | | 71 | 0,000 |
| | RD | | 86 | 21 | 107 | |
| | R | | | | | |
| 4 Revisa textos com coerência e coesão textual | NR | 58 | 26 | | 84 | 0,000 |
| | RD | | 73 | 21 | 94 | |
| | R | | | | | |

D – ANÁLISE LINGUÍSTICA

Esta variável de análise linguística engloba 3 parâmetros como se pode verificar na tabela 20.

No **parâmetro 1** avaliamos a análise e comparação da variedade linguística e verificamos pelo pequeno avanço que, necessita ter uma visão mais abrangente por seus professores, visto que, dos 54 alunos que não realizavam esta tarefa apenas 30 passou a realizar com dificuldades e 24 não houve avanço nenhum. Dos 30 que apresentavam dificuldades em realizá-la apenas se manteve, mesmo acontece com os 94 que realizavam, também se mantiveram.

No **parâmetro 2** entendemos pelos resultados deste parâmetro que aconteceu um pequeno avanço em identificar a finalidade de diferentes textos, assim dos 59 alunos que não realizavam este parâmetro, agora 26 já realizam ainda com dificuldades e o restante não consegue avanço. Os 25 que realizavam com dificuldades no 1º momento se mantiveram no 2º momento, como também os 94 que já realizavam bem, se mantiveram.

No **parâmetro 3** houve uma melhoria do 1º pra o 2º momentos pois 14 alunos que não realizavam essa tarefa passaram a realizar apesar de ser com dificuldade e 27 alunos que realizavam com dificuldade passaram a realizar bem. Verificamos que não existe no 1º momento nenhum aluno a realizar bem a tarefa e no 2º momento apareceram 27 alunos que melhoraram de RD para R, mas que, em nosso entender, é manifestamente pouco pelo que deve haver maior investimento por parte dos professores neste parâmetro.

Tabela20 – Evolução da análise linguística do 1º para o 2º momento de avaliação

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | | TOTAL | p |
|--|--------------------|------------|----|----|------------|--------------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | R | | |
| 1 Analisa e compara variação da língua | NR | 24 | 30 | | 54 | 0,000 |
| | RD | | 30 | | 30 | |
| | R | | | 94 | 94 | |
| 2 Identifica finalidade de textos de diferentes géneros | NR | 33 | 26 | | 59 | 0,000 |
| | RD | | 25 | | 25 | |
| | R | | | 94 | 94 | |
| 3 Reconhece e emprega as regras ortográficas | NR | 46 | 14 | | 60 | 0,000 |
| | RD | | 91 | 27 | 118 | |
| | R | | | | | |

Em síntese, na língua portuguesa, apesar de se verificar uma evolução positiva da 1ª para a 2ª avaliação com diferenças estatisticamente significativas em quase todos os parâmetros há ainda uma margem grande de progresso. Verificamos haver algumas tarefas onde não há qualquer aluno a realizar bem ou então há muito poucos, pelo que se deverá investir nessas áreas mais problemáticas. Com uma ou outra exceção verificamos que há um grupo de 94 alunos (um pouco mais de 50%) que apresentam uma avaliação boa no global em língua portuguesa ou seja em praticamente todas as variáveis (oralidade, leitura, escrita e produção e análise linguística).

5.2.2 – MATEMÁTICA

Como já referimos anteriormente na matemática foram avaliadas as seguintes variáveis: números e operações, espaço e forma, grandeza e medidas e tratamento da informação. No sistema de classificação mantém-se o mesmo critério, ou seja, aluno é classificado em 3 itens: não realiza (NR) ; realiza com dificuldade (RD) e realiza (R).

A – NÚMEROS E OPERAÇÕES

Pela tabela 21 verificamos que engloba 3 parâmetros envolvendo a variável números e operações.

No **parâmetro 1** verificamos que nas avaliações nos momentos 1º e 2º sobre a interpretação e produção das regras e símbolos do sistema de numeração decimal, apenas 1 aluno não realizava e 82 realizavam com algumas dificuldades, destes 80 se mantiveram no mesmo nível e 2 regressaram passando a não as realizar. Dos 95 que as realizavam bem essas tarefas, houve uma regressão de 9 alunos, estes passaram a ter certa dificuldade ao realizá-las.

No **parâmetro 2** observamos uma deficiência muito grande para interpretar as operações envolvidas nas situações-problema, fossem elas de adição, subtração, multiplicação ou divisão, visto que, 73 alunos não as realizavam, destes 27 passaram a realizar com dificuldades e 1 conseguiu realizá-la com sucesso e 45 não consegue avançar. Notamos ainda que, dos 75 que já realizavam com algumas dificuldades, 74 se manteve e 1 destes regressou, passando a ter ainda mais dificuldade a ponto de não entendê-la mais. Os 30 que já as fazia bem se mantiveram.

No **parâmetro 3** notamos um certo equilíbrio nas avaliações de leitura, contagem e escrita dos números, pois haviam 32 alunos que não conseguiam realizar essa tarefa, destes 3 avançam realizando-as agora com algumas dificuldades e 29 mantendo-se no mesmo nível. Havia 82 que já as realizavam apesar de ser com algumas dificuldades, destes 81 se manteve e 1 passou a não realizá-las mais. Os que apresentavam confiança na realização das mesmas se mantiveram realizando-as.

As diferenças verificadas entre o 1º momento de avaliação e o 2º momento mostraram-se altamente significativas em todos os parâmetros avaliados na evolução dos números e operações.

Tabela 21 – Evolução de números e operações do 1º para o 2º momento de avaliação

| NÚMEROS E OPERAÇÕES | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | | TOTAL | p |
|--|--------------------|------------|----|----|-----------|--------------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | R | | |
| 1 Interpreta e produz de acordo com regras e símbolos do sistema numeração decimal | NR | 1 | | | 1 | 0,000 |
| | RD | 2 | 80 | | 82 | |
| | R | | 9 | 86 | 95 | |
| 2 Identifica as operação para resolver problemas (adição, subtração, multiplicação e divisão) | NR | 45 | 27 | 1 | 73 | 0,000 |
| | RD | 1 | 74 | | 75 | |
| | R | | | 30 | 30 | |
| 3 Lê, conta, representa, compões e decompõe números | NR | 29 | 3 | | 32 | 0,000 |
| | RD | 1 | 81 | | 82 | |
| | R | | | 64 | 64 | |

B – ESPAÇO E FORMA

Pela tabela 22 verificamos que engloba apenas 2 parâmetros envolvendo a variável espaço e forma.

No **parâmetro 1** percebemos que há uma compreensão maior sobre as formas geométricas, ao identificar e diferenciar tais formas, haviam 67 alunos que realizavam com dificuldades e destes 33 conseguem avançar no segundo momento de avaliação, realizando-as bem agora, continuando com dificuldade apenas 34. Os 153 que já realizavam se mantiveram bem.

No **parâmetro 2** avaliou-se a interpretação das coordenadas de localização e deslocamento, verificamos que todos os alunos se mantiveram no mesmo nível do 1º para o 2º momento em que foram realizadas as avaliações.

As diferenças verificadas entre o 1º momento de avaliação e o 2º momento mostraram-se altamente significativas em todos os parâmetros espaço e forma.

Tabela 22 – Evolução de espaço e forma do 1º para o 2º momento de avaliação

| ESPAÇO E FORMA | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | TOTAL | p | |
|--|--------------------|------------|----|-------|-------|-----|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | | | R |
| 4 Identifica semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e rectângulos, pirâmides e prismas esferas e círculos | NR | | | | 0,000 | |
| | RD | | 34 | 33 | | 67 |
| | R | | | 153 | | 153 |
| 5 Interpreta coordenada de localização e deslocamento | NR | | | | 0,000 | |
| | RD | | 25 | | | 25 |
| | R | | | 153 | | 153 |

C – GRANDEZAS E MEDIDAS

A tabela 23 constitui-se de 3 parâmetros que envolvem a variável grandezas e medidas.

No **parâmetro 1** avaliamos as questões relacionadas a identificação das medidas e utilização do tempo, verificamos que haviam 42 alunos que demonstravam dificuldades em realizar bem essas tarefas, os 136 restantes as realizavam bem.

No **parâmetro 2** verificamos como os alunos dominavam o conteúdo relacionado as medidas de comprimento, massa e capacidade, e constatamos que haviam 39 alunos que demonstravam alguma dificuldades em realizá-la bem, destes 3 avançaram na segunda avaliação, somando-se agora 142 que as realizam com segurança.

No **parâmetro 3** procuramos avaliar se os alunos interpretavam problemas, utilizando o nosso sistema monetário e verificamos que a princípio, nenhum aluno realizava essa tarefa. Obtivemos um resultado no primeiro momento, onde 52 alunos não conseguiam realizá-la, destes 12 as realizavam com dificuldades no segundo momento. E dos 126 que sentiam

dificuldades em realizá-las, apenas 3 destes consegue realizar no segundo momento da avaliação.

As diferenças verificadas entre o 1º momento de avaliação e o 2º momento mostraram-se altamente significativas em todos os parâmetros grandezas e medidas.

Tabela 23 – Evolução de grandezas e medidas do 1º para o 2º momento de avaliação

| GRANDEZAS E MEDIDAS | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | | TOTAL | p |
|--|--------------------|------------|-----|-----|-------|-------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | R | | |
| 6 Identifica e relaciona medidas de tempo, utilizando relógio e calendário | NR | | | | | 0,000 |
| | RD | | 42 | | 42 | |
| | R | | | 136 | 136 | |
| 7 Identifica e relaciona medidas de comprimento, massa e capacidade | NR | | | | | 0,000 |
| | RD | | 36 | 3 | 39 | |
| | R | | | 139 | 139 | |
| 8 Interpreta problemas utilizando sistema monetário | NR | 40 | 12 | | 52 | 0,000 |
| | RD | | 123 | 3 | 126 | |
| | R | | | | | |

D – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Na tabela 24 verificamos que vem a englobar 2 parâmetros relacionados a variável tratamento da informação.

No **parâmetro 1** avaliamos o domínio dos alunos na interpretação de gráficos e tabelas, constatamos que em nossa amostra 3 alunos não realizavam essa tarefa em nenhum momento. Havia 58 que as realizavam com algumas dificuldades, destes 4 passaram a realizá-las no segundo momento e que dos 117 que as realizavam, houve uma diminuição de 5 alunos que passaram a apresentar dificuldades em realizá-las, mantendo-se apenas 112 que as realizavam bem.

No **parâmetro 2** verificamos que nenhum dos alunos da população de nossa amostra, total de 178, não consegue realizar essa tarefa que compreende a elaboração de tabelas e gráficos e produção de textos a partir de sua interpretação, o que caracteriza-se uma grande deficiência.

As diferenças verificadas entre o 1º momento de avaliação e o 2º momento mostraram-se altamente significativas no item da interpretação de gráficos e tabelas.

Tabela 24 – Evolução do tratamento da informação do 1º para o 2º momento de avaliação

| ESPAÇO E FORMA | MOMENTOS AVALIAÇÃO | | | | TOTAL | p |
|---|--------------------|------------|----|-----|------------|--------------|
| | 1º Momento | 2º Momento | | | | |
| | | NR | RD | R | | |
| 9 Interpreta gráficos e tabelas | NR | 3 | | | 3 | 0,000 |
| | RD | | 54 | 4 | 58 | |
| | R | | 5 | 112 | 117 | |
| 10 Elabora tabelas e gráficos e produz texto a partir da sua interpretação | NR | 178 | | | 178 | - |
| | RD | | | | | |
| | R | | | | | |

Em resumo, podemos observar que em **matemática** o resultado não foi tão aplausivo, apresentando em algumas variáveis, a exemplo de números e operações, onde houve algumas regressões no segundo momento da avaliação. Verificamos também pouca evolução na variável grandezas e medidas, mantendo-se os alunos a mesmo nível nos dois momentos. Notamos que em quase todas as variáveis em que os parâmetros envolvem leitura para a interpretação, os alunos apresentam muitas dificuldades em suas realizações e que nenhum dos 178 alunos apresentaram domínio em realizar o parâmetro “Elaborar tabelas e gráficos” na variável tratamento da informação, o que nos parece uma deficiência a saber dos professores ou da grade curricular.

5.3 – RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

No sentido de podermos relacionar as dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa e na matemática com as restantes variáveis tomamos em consideração os resultados de todos os alunos (178) . Para este estudo optamos por uma análise percentual da escala por forma a facilitar a percepção, análise e comparação. Constituímos 3 grupos em função dos percentis da seguinte forma:

- Alunos com percentil \leq a 25 – muitas dificuldades
- Alunos com percentil entre >25 e <75 – dificuldades moderadas
- Alunos com percentil \geq a 75 – sem dificuldades

Para fazermos esta relação iremos apenas considerar os resultados presentes no 2º momento de avaliação.

A – DIFICULDADES EM LINGUA PORTUGUESA

Relação entre a dificuldade na língua portuguesa e as variáveis em estudo

No segundo momento de avaliação em língua portuguesa verificamos nos 178 alunos uma média de 62,00, valor mínimo de 13,33 e máximo de 86,67 com um desvio padrão de 24,82.

Globalmente verificamos que 48 alunos (27,0%) apresentam muita dificuldade na língua portuguesa e 82 alunos (46,1%) apresentam dificuldades moderadas. Apenas 27,0% não apresentam dificuldades no momento da 2ª avaliação. Apesar de se reportar a meio do ano lectivo é nosso entendimento que é uma percentagem muito baixa.

Na tabela 25 podemos observar a relação destes grupos com as dificuldades em função de cada uma das variáveis em estudo.

Partimos para a análise dos resultados a seguir tomando como influência o pensamento de Fávero e Calsa (2013, p. 05 e 06), que diz,

“A construção do sujeito se dá a partir de uma dada realidade social, realidade esta da qual ele faz parte. A educação não é, portanto, um ato isolado, onde uma dificuldade de aprender possa ser vista apenas e unicamente como resultado de processos cognitivos individuais. Aprender envolve a relação professor/aluno, a escolha dos conteúdos, a metodologia, a forma de avaliação. Dessa forma, é possível que nem toda Dificuldade de Aprendizagem possa realmente ser uma “dificuldade de aprender”. Uma busca na literatura nos leva a crer que a construção de tal fenômeno possa estar fundamentada nas representações sociais’.

Pensamos no entanto que a aprendizagem é uma construção contínua, não há ninguém que saiba tudo ou alguém que não possa aprender, tudo depende do meio ao qual o indivíduo está inserido.

Verificamos que as turmas B e E, são as que apresentam mais dificuldades e não têm ninguém sem dificuldades. Essa observação estende-se ainda aos que já reprovaram, os mais velhos em distorções idade/série e do sexo masculino com históricos de problemas comportamentais e famílias desestruturadas que não os ajudam nas tarefas e trabalhos de casa.

Percebemos que os dados positivos vieram dos alunos com pais casados/juntos e que apresentam ambiente familiar bom/ou muito bom, que se organizam em horários para ajudar seus filhos nos trabalhos e tarefas de casa, não apresentando em sua maioria dificuldades para realizar as tarefas propostas nas avaliações.

Tabela 25 – Dificuldade na língua portuguesa em função das variáveis sociodemográficas, familiares e escolares

| Variáveis | Grau de dificuldade em LINGUA PORTUGUESA | | | | | | TOTAL | |
|-------------------------------|--|-------------|------------------------|-------------|------------------|-------------|------------|------------|
| | Muitas dificuldades | | Dificuldades moderadas | | Sem dificuldades | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Turma | | | | | | | | |
| A | - | - | 35 | 19,7 | - | - | 35 | 19,7 |
| B | 12 | 6,7 | 13 | 15,9 | - | - | 25 | 14,0 |
| C | 1 | 0,6 | 16 | 9,0 | 18 | 10,1 | 35 | 19,7 |
| D | 2 | 1,1 | 16 | 9,0 | 9 | 5,1 | 27 | 15,2 |
| E | 28 | 15,7 | - | - | - | - | 28 | 15,7 |
| F | 5 | 2,8 | 2 | 1,1 | 21 | 11,8 | 28 | 15,7 |
| total | 48 | 27,0 | 82 | 46,1 | 48 | 27,0 | 178 | 100 |
| Reprovações | | | | | | | | |
| Reprovou | 26 | 14,6 | 19 | 10,7 | 2 | 1,1 | 47 | 26,4 |
| Não reprovou | 22 | 12,4 | 63 | 35,4 | 46 | 25,8 | 131 | 73,6 |
| total | 48 | 27,0 | 82 | 46,1 | 48 | 27,0 | 178 | 100 |
| Ajuda estudos | | | | | | | | |
| Ajuda | 11 | 6,2 | 49 | 27,5 | 23 | 12,9 | 83 | 46,6 |
| Não ajuda | 37 | 20,8 | 33 | 18,5 | 25 | 14,9 | 95 | 53,4 |
| total | 48 | 27,0 | 82 | 46,1 | 48 | 27,0 | 178 | 100 |
| Sexo | | | | | | | | |
| Feminino | 12 | 6,7 | 41 | 23,0 | 26 | 14,6 | 79 | 44,4 |
| Masculino | 36 | 20,2 | 41 | 23,0 | 22 | 12,4 | 99 | 55,6 |
| total | 48 | 27,0 | 82 | 46,1 | 48 | 27,0 | 178 | 100 |
| Grupo etário | | | | | | | | |
| 8 anos | 20 | 11,2 | 63 | 35,4 | 40 | 22,5 | 123 | 69,1 |
| 9 anos | 18 | 10,1 | 7 | 3,9 | 8 | 4,5 | 33 | 18,5 |
| ≥a 10 anos | 10 | 5,6 | 12 | 6,7 | - | - | 22 | 12,4 |
| total | 48 | 27,0 | 82 | 46,1 | 48 | 27,0 | 178 | 100 |
| Situação familiar pais | | | | | | | | |
| Casados ou juntos | 24 | 13,6 | 56 | 31,8 | 35 | 19,9 | 115 | 65,3 |
| Solteiro/separado/viúvo | 23 | 13,1 | 25 | 14,2 | 13 | 7,4 | 61 | 34,7 |
| total | 47 | 26,7 | 81 | 46,0 | 48 | 27,3 | 176 | 100 |
| Ambiente familiar | | | | | | | | |
| Mto mau/mau/indif. | 28 | 15,7 | 18 | 10,1 | 10 | 5,6 | 56 | 31,5 |
| Bom/muito bom | 25 | 14,0 | 13 | 7,3 | 84 | 47,2 | 122 | 68,5 |
| total | 48 | 27,0 | 82 | 46,1 | 48 | 27,0 | 178 | 100 |

B – DIFICULDADES EM MATEMÁTICA

Para analisar as dificuldades na matemática seguimos a mesma metodologia que utilizamos para a língua portuguesa e constituímos também 3 grupos em função do percentil: muitas dificuldades (\leq ao percentil 25), dificuldades moderadas (entre >25 e <75) e sem dificuldades (percentil ≥ 75).

Relação entre a dificuldade em matemática e as variáveis em estudo

No segundo momento de avaliação em matemática verificamos nos 178 alunos uma média de 68,97, valor mínimo de 28,57 e máximo de 78,57 com um desvio padrão de 16,19. Relativamente à língua portuguesa os resultados globais são melhores com uma média e um valor mínimo superior e um desvio padrão menor.

Na tabela 26 podemos observar a relação destes grupos com as variáveis propostas nas avaliações em matemática.

Perante os resultados das avaliações podemos perceber que na turma E não há nenhum aluno sem dificuldades em matemática, em oposição com a turma A, que em sua maioria não apresentam tais dificuldades, a não ser no parâmetro 2 da variável tratamento da informação.

Há muita semelhança entre os grupos que apresentam as maiores dificuldades tanto em língua portuguesa quanto em matemática, destacando-se entre eles os alunos que já reprovaram, os de sexo masculino, os mais velhos, aqueles que não contam com ajuda dos pais nas tarefas e trabalhos de casa e aqueles que vivem em ambientes mau/muito mau.

A situação familiar e o ambiente familiar favorecem os alunos na aprendizagem e aparecem com valores mais elevados nos alunos que realizam as tarefas sem dificuldades.

Percebemos no entanto que há um certo desajuste quanto a importância da educação da família e a ignorância que ela cultiva e passa aos filhos quando não os acompanha em sua vida escolar. Demo (2008, p.20) coloca, “Enquanto há culturas que apreciam o conhecimento, em especial o científico, outras não percebem maior valor”.

Acrescenta ainda,

“ a pesquisa do INAF sugere, em termos gerais, que por volta de apenas 25% das pessoas dominam a leitura e escrita e 20%, a matemática. Tais dados indicam uma população ainda muito despreparada para colaborar com a educação dos filhos na escola” (idem, p.21).

Tabela 26 – Dificuldade na matemática em função das variáveis sociodemográficas, familiares e escolares

| Variáveis | Grau de dificuldade na MATEMÁTICA | | | | | | TOTAL | |
|-------------------------------|-----------------------------------|-------------|------------------------|------------|------------------|-------------|------------|------------|
| | Muitas dificuldades | | Dificuldades moderadas | | Sem dificuldades | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Turma | | | | | | | | |
| A | 1 | 0,6 | 4 | 2,2 | 30 | 16,9 | 35 | 19,7 |
| B | 3 | 1,7 | 20 | 2,8 | 17 | 9,6 | 25 | 14,0 |
| C | 9 | 5,1 | - | - | 26 | 14,6 | 35 | 19,7 |
| D | 2 | 1,1 | 7 | 3,9 | 18 | 10,1 | 27 | 15,2 |
| E | 28 | 15,7 | - | - | - | - | 28 | 15,7 |
| F | 7 | 3,9 | - | - | 21 | 11,8 | 28 | 15,7 |
| total | 50 | 28,1 | 16 | 9,0 | 112 | 62,9 | 178 | 100 |
| Reprovações | | | | | | | | |
| Reprovou | 26 | 14,6 | 7 | 3,9 | 14 | 7,9 | 47 | 26,4 |
| Não reprovou | 24 | 13,5 | 9 | 5,1 | 98 | 55,1 | 131 | 73,6 |
| total | 50 | 28,1 | 16 | 9,0 | 112 | 62,9 | 178 | 100 |
| Ajuda estudos | | | | | | | | |
| Ajuda | 9 | 5,1 | 5 | 2,8 | 69 | 38,8 | 83 | 46,6 |
| Não ajuda | 41 | 23,0 | 11 | 6,2 | 43 | 24,2 | 95 | 53,4 |
| total | 50 | 28,1 | 16 | 9,0 | 112 | 62,9 | 178 | 100 |
| Sexo | | | | | | | | |
| Feminino | 17 | 9,6 | 6 | 3,4 | 56 | 31,5 | 79 | 44,4 |
| Masculino | 33 | 18,5 | 10 | 5,6 | 56 | 31,5 | 99 | 55,6 |
| total | 50 | 28,1 | 16 | 9,0 | 112 | 62,9 | 178 | 100 |
| Grupo etário | | | | | | | | |
| 8 anos | 25 | 14,0 | 8 | 4,5 | 90 | 50,6 | 123 | 69,1 |
| 9 anos | 16 | 9,0 | 2 | 1,1 | 15 | 8,4 | 33 | 18,5 |
| ≥a 10 anos | 9 | 5,1 | 6 | 3,4 | 7 | 3,9 | 22 | 12,4 |
| total | 50 | 28,1 | 16 | 9,0 | 112 | 62,9 | 178 | 100 |
| Situação familiar pais | | | | | | | | |
| Casados ou juntos | 28 | 15,9 | 10 | 5,7 | 77 | 43,8 | 115 | 65,3 |
| Solteiro/separado/viúvo | 21 | 11,9 | 15 | 2,8 | 35 | 19,9 | 61 | 34,7 |
| total | 49 | 27,8 | 15 | 8,5 | 112 | 63,6 | 176 | 100 |
| Ambiente familiar | | | | | | | | |
| Mto mau/mau/indif. | 23 | 12,9 | 9 | 5,1 | 24 | 13,5 | 56 | 31,5 |
| Bom/muito bom | 27 | 15,2 | 7 | 3,9 | 88 | 49,4 | 122 | 68,5 |
| total | 50 | 28,1 | 16 | 9,0 | 112 | 62,9 | 178 | 100 |

6 – CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Perante os estudos feitos para esta pesquisa, pudemos perceber que os problemas de aprendizagem constituem uma situação real dentro das instituições escolares e por haver uma multiplicidade de factores envolvidos na aprendizagem torna-se necessário o investimento nesta área por parte de leitores e pesquisadores de tais dificuldades de aprendizagem para que haja melhor entendimento na forma como se dá a influência de fatores intra e extras escolares.

Neste processo não podemos deixar de referenciar a escola e a família das crianças e os fatores socioculturais como dos factores mais importantes e que devem ser trabalhados de forma a minimizar os problemas na aprendizagem, no dia a dia da escola.

No nosso estudo foi efectuado em alunos do 3º ano numa escola pública de Taquarana, do Estado de Alagoas, Brasil. A escola tinha uma população de 826 alunos e a nossa amostra foi constituída por 178 alunos.

Os alunos estavam distribuídos por 6 turmas sendo 3 com aulas de manhã e 3 com aulas no período da tarde. Havia alunos de vários pontos do município sendo que o tempo de deslocação variava entre os 10 e os 40 minutos.

Verificamos que cerca de um terço (34,3%) das famílias os pais não estavam juntos (solteiro, separado, divorciado ou viúvo). E cerca de um terço dos alunos referiu que o seu ambiente familiar era muito mau, mau ou indiferente (31,5%)

O ambiente familiar menos favorável foi verificado em duas turmas (B e E) e foi nestas turmas que também se verificou uma maior dificuldade de aprendizagem e de reprovações.

Mais de um terço dos pais das crianças não tinha instrução (37,1%) e em 38,8% possuíam o ensino fundamental. Com educação superior apenas 5,1% dos pais das crianças.

Verificamos que 53,4% dos alunos referiram que não têm ajuda dos pais nos trabalhos de casa e que quase um terço (26,4%) dos alunos já reprovou alguma vez e os alunos com mais reprovações (2 ou mais) estão concentrados nas turmas B e E.

Em resumo verificamos que nossos resultados apontaram alguns grupos com dificuldades de aprendizagem mais elevadas em função de algumas variáveis, dentre eles aparecem aqueles alunos com históricos de reprovações, alunos mais velhos em distorção idade/série, do sexo masculino, que vivem em ambiente familiar mau/muito mal, de pais com pouco nível de instrução que não oferecem ajuda nas tarefas e trabalhos de casa, ou seja, de famílias desestruturadas e por consequência agrupados nas turmas B e E.

Notamos ainda que ocorre o inverso com os demais grupos, aqueles alunos que vivem em um ambiente bom/muito bom, de pais casados ou juntos em união estável, nunca reprovaram por receberem ajuda nas tarefas e trabalhos propostos para casa, estes seguem seu ciclo de aprendizagem com a idade indicada e sem muitas dificuldades para a devida turma e ano.

Os resultados do estudo apontaram que nas avaliações realizadas nos dois momentos, os alunos demonstraram maiores dificuldades nos parâmetros que envolviam matemática, e ainda, no total da amostra 178 alunos, não havia nenhum sem dificuldades. Estes resultados tornam evidente a necessidade de um olhar mais específico nessa disciplina na referida instituição de ensino.

Diversos autores apontam que é necessária a conscientização de todos os envolvidos no processo, visto que muitas são as causas que contribuem para o aparecimento de tais dificuldades de aprendizagem, e que elas podem aparecer em qualquer criança, independentemente do estrato social a que pertença, sendo que, algumas variáveis sociodemográficas o meio e o ambiente no qual ela esta inserida tem uma grande influência em seu desenvolvimento.

Os resultados obtidos revestem-se de grande importância para que se deva investir mais no estudo desta temática e identificar as dificuldades de aprendizagem nestas área e neste nível de ensino, pois trata-se de preparar as mulheres e os homens de amanhã

Percebemos diante do exposto, que as instituições de ensino sejam elas de qualquer localidade, necessitam diversificar as situações de aprendizagem adaptando-as a realidade de seus alunos, visto que, são inúmeros os fatores que contribuem para o mau desempenho escolar e evasão escolar e conseqüentemente o fracasso escolar, acarretado pelas dificuldades na aprendizagem. Partindo de tais pressupostos a aprendizagem deve ser significativa para o aluno, só assim teremos um grande avanço no desenvolvimento educacional em nosso país, a começar por nossa comunidade.

Não será demais reforçar aqui a importância do papel do psicopedagogo no processo educativo, principalmente, nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de uma atenção e metodologias diferenciadas para que se sintam integrado no espaço escolar e social.

Atentos à nossa população e amostra os dados aqui apresentados não poderão ser extrapolados mas tão só dizem respeito a esta escola, ou seja, os resultados são válidos no contexto em que foi recolhida a informação apenas se podendo generalizar a esta escola.

Não poderíamos terminar sem deixar aqui algumas propostas/sugestões de melhoria a desenvolver com os alunos e de um modo especial com aqueles que apresentem dificuldades na aprendizagem.

- O primeiro passo é diagnosticar as dificuldades individuais de cada aluno por área de conhecimento e diferenciar se é dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem;
- Elaborar um projeto específico e interdisciplinar com propostas e estratégias que envolva também a comunidade escolar, adequado ao projeto político pedagógico da escola;
- Promover reuniões com as famílias dos alunos que apresentem tais dificuldades e esclarecer as propostas a serem desenvolvidas e pedir-lhes participação e colaboração;
- Planejar e elaborar cadernos de atividades diversificadas e diferenciadas a atender as necessidades individuais de cada aluno;
- Fazer feedback dessas atividades, com repetições, memorizações e posteriormente a aprendizagem;
- Respeitar o conhecimento do aluno e adequá-lo nas atividades com o objetivo de fazer com que esse aluno sintá-se valorizado;
- Oferecer tarefas atrativas para o aluno através do lúdico, tornando o processo de ensino aprendizagem mais envolventes;
- O professor deve-se reciclar-se constantemente para proporcionar uma aprendizagem significativa para seus alunos;
- Estimular o gosto pela leitura, procedendo de contagens de histórias de diversos gêneros textuais fazendo fluir a imaginação do aluno para a escrita;
- Ofertar-lhes aulas de reforço em horários contrário ao turno da aula;

O professor deve sempre atentar a organização das atividades que serão aplicadas com alunos que apresentem dificuldades em aprender, dinamizá-las, buscando a motivação do aluno para que ele sinta prazer em realizá-las bem e de forma positiva.

Acreditamos que tais sugestões aqui apresentadas em um período de tempo irão minimizar grande parte das dificuldades de aprendizagem mais comuns que envolvem nossos alunos na atualidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballone, G.J. & Moura, E.C. (2008). *Transtornos Emocionais na Escola*. Parte 1 in. PsiqWeb: 2008. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=127>
- Barbosa, L.M.S. (2007). *Reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem no mundo contemporâneo*. Disponível em <http://www.abpp.com.br/sites/default/files/84-reflexoes.pdf>
- Barros, J. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem*. Equipe Brasil Escola. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>.
- Beluce, D.C. (2011). *Distúrbios de aprendizagem: contribuições para o professor que atua com crianças portadoras de distúrbios*. 1º Simpósium nacional de iniciação científica de 3 a 7 Outubro de 2011, UniFil. Disponível em http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/420_613_publpg.pdf
- Benetti, I.C., Grisard, E. & Figueiredo, O. (2014). Redes de apoio: estado, família e escola como contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento. *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 241-260, jan./jun. 2014
- Bordin, I.A.S. & Offord, D.R. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti social. *Rev. Bras. Psiquiatria*, 22 (Supl II):12-5. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3789.pdf>
- Braga, S.S., Scoz, B.J.L. & Munhoz, MLP (2007). Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. *Rev. da associação brasileira de psicopedagogia*. São Paulo, v. 24, nº 74,
- Brasil. (2010). Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília.
- Bruni, A.L. (2011). *PASW aplicado à pesquisa acadêmica* / Adriano Leal Bruni. – 2. Ed. – São Paulo: Atlas,

- Carrera, G. (2013) (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda – Manual de orientação para pais e professores*. Madrid: Editora Cultural S.A.
- Ciasca, S.M. (2003). *Distúrbios de aprendizagem uma questão de nomenclatura*. In Seminário Dificuldades de aprendizagem – compreender para melhor educar, realizado pela Escola do Professor do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, Sinpro-Rio, nos dias 24 e 25 de outubro de 2003. pp. 4-8. Disponível em <http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>
- Constâncio, A.N.C. (2013). *O desempenho dos alunos na transição entre os sistemas da rede pública metropolitana – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-andrea-nunes-da-cruz-constancio.pdf>
- Corrêa, P.F.A. & Ribeiro, E.P.P. (2011). Dispraxia: Um desafio para professores, alunos e suas interfaces com o insucesso escolar. *C. Humanas e sociais, Letras, Ling e Artes*. Publicados ANUIC, nº1. Disponível em <http://saic.anhanguera.com/index.php/PAF/login>
- Costa, S.C.V.S. (2013). *Ludicidade e Desenvolvimento Cognitivo Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/2171/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Cunha, C.A. (2005). Escrita, maturidade emocional, operatoriedade e criatividade num grupo de crianças de Uberlândia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), pp.279-290
- Cury, A. (2008). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Delors, J (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. Ed Cortez; Brasília, DF; MEC; UNESCO.
- Demo, P. (2008). *Aprender bem/mal*. Campinas, SP: Autores Associados. ISBN 978 85 7496 218-4.
- Farias, C.S., Silva, C.M., Dores, M., Guimarães S.R.J. & Santos, V.S. (2011). *Transtorno de Conduta na Infância*. Pedagogia pós – graduação do curso lato sensu de neuropedagogia da Unijales. <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12914532/10> .

- Fávero, M. & Calsa, G. (2013). *Dificuldades de aprendizagem*. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/027.pdf
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2ª ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. 3ª Edição. Âncora Editora
- Fonseca, V. (2007) *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Ed. Vozes, Ltda
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M.F. (2009) - *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta. ISBN: 978-989-8075-18-5.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundo das Nações Unidas pela Infância. (2012) Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa—Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. UNICEF, Brasília.
- Grillo, M., Enricone, D., Bochese, J., Faria, E., Hernandez, I. & Neto, D. (2009). *Transposição didática: uma criação ou recriação cotidiana*. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/02_29_00_TRANSPOSICAO_DIDATICA_UMA_CRIACAO_OU_RECRIACAO_COTIDIANA.pdf
- Iturra, R. (2013). *O processo educativo: ensino ou aprendizagem*. Repositório do ISCTE – IUL, escola de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1516/1/O%20Processo%20Educativo.pdf>
- José, E.A. & Coelho, M.T. (2008). *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo. Editora Ática. ISBN 978 85 08 03223-5.
- Lima, A.M. & Machado, L.B. (2012). O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão família. *Psicologia & Sociedade*; v.24 (1), pp.150-

- Lima, D.F.C. (2013). *Meninos e meninas em situação de rua: o direito de aprender*. Monografia apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasil. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4959/1/2013_%20DiegodeFrancaCarvalhoLima.pdf
- Lopes, J.A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições ASA.
- Maricato, C.C. (2013). *Psicopedagogia Clínica X institucional: do que se trata?* Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30071/psicopedagogia-clinica-x-institucional-do-que-se-trata>
- Marques, M.F.C. (2012). *Dificuldades de aprendizagem decorrentes das relações familiares*. Monografia apresentada à AVM, Faculdade Integrada, como requisito para obtenção grau de especialista em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes, Niterói. Disponível em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205000.pdf
- Martins, M.N. & Figueiredo, L.M. (2011). Um olhar psicopedagógico sobre dificuldades de aprendizagem. *Rev. Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE*. Ano IV, n-06, Nov. pp. 1-11. Disponível em <http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-55.pdf>
- Mollica, M.C. (2007). *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto.
- Morastoni, L.E. (2014). Dificuldades de aprendizagem: buscando soluções através da motivação e criatividade. *Maiêutica – Curso de artes visuais. Revista Eletrônica do Curso de Artes Visuais da Uniasselvi*, Vol.1, nº 1. Disponível em <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/art/article/view/1151/316>
- Nogueira, S.M.A. (2004). A Andragogia: que contributos para a prática educativa. *Rev do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*. Florianópolis, Dez 5(2), pp.333-356. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226/1039>
- Nunes, L.C., Neves, D., Teodósio, G.F., Floriano, P.M. & Lara, S (2014). Perfil de estudantes dos anos iniciais com baixo rendimento escolar: importância da educação física na escola. *R. Bras. Ci. e Mov.* 22(2): 36-46. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4680/3206>

- Oliveira, F.G. (2011). *Psicologia da Educação e Aprendizagem*. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - apostila de graduação a ensino a distância).Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi Pedagogia.
- Resolução CME nº 014/ 2011. Conselho Municipal de Educação.
- Rotta, N.T., Ohlweiler, L. & Riesgo, RS (2006). *Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006
- Saqui, M.L.T. (2010). *Caracterização das dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita e procedimentos pedagógicos para minimizá-las*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20DE%20LOURDES%20TEDARDI.pdf>
- Siqueira, C.M. & Giannetti, J. G. (2010). Mau desempenho escolar: Uma visão atual. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, 57(1): 78:87. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>
- Souza, E.F. & Vasconcelos, T.C. (2012). O papel do psicopedagogo no contexto atual. *Revista Brasileira de Educação e Saúde (REBES)*, 2(1), p.53-58. Disponível em <http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2052/1629>
- Topczewski, A. (2006). *Aprendizado e suas desabilidades: Como lidar?* Casa do Psicólogo, 2006.
- Varani, A. & Silva. DC (2010). A relação família escola: implicações no desenvolvimento escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.
- Veloso, L.A. (2011). *Desenvolvimento de competências: Um desafio para atuação docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais*. Monografia apresentada para obtenção do grau de especialista em desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília IP/UnB. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1715/1/2011_LilianeAlvesVeloso.pdf
- Vergara, S.C. (2012). *Métodos de pesquisa em administração*, 5ª.ed. – São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2008). *Métodos de pesquisa em administração*.3. Ed. São Paulo: Atlas.

- Weinhardt, P.D.R. (2013). *As diferentes configurações familiares e as implicações na vida acadêmica das crianças*. Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar e Empresarial, da Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em <http://tcconline.utp.br/media/tcc/2015/04/TCC-Perla-Weinhardt.pdf>
- Zorzi, J.L. (2001). *A aprendizagem da leitura e da escrita indo além dos distúrbios*. CEFAC – Centro de Estudos em Fonoaudiologia Clínica. Disponível em <http://www.cefac.br/library/artigos/83ae25f425abf217ff49f89222f3c919.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento de colheita de dados

QUESTIONÁRIO
AValiação das Dificuldades de Aprendizagem

Chamo-me Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues, sou professora do ensino fundamental e encontro-me a realizar o Mestrado em Educação para a Saúde, na Escola Superior de Saúde de Viseu, cujo tema de dissertação é **Dificuldades de aprendizagem em alunos do 3º ano. Uma visão da psicopedagogia**, sob orientação da Professor Doutor Daniel Marques da Silva e Doutor Amauri Aluísio da Silva e

As dificuldades de aprendizagem é atualmente um dos temas mais envolventes e preocupantes em nossas escolas, visto que, vários são os fatores que contribuem para sua incidência e ameaçando a qualidade de ensino e a aprendizagem de diversas crianças. Com este questionário pretende-se conhecer qual o tipo de dificuldades e em que áreas os educandos apresentam dificuldade de aprendizagem.

Solicita-se que responda a todas as questões e os dados serão tratados com a devida confidencialidade e anonimato.

Aprendizagem é o processo de integração e de adaptação do ser humano no seu ambiente, ou seja, uma mudança de comportamento.
Dificuldades de Aprendizagem é um sintoma frequente em nossas crianças com graves repercussões emocionais, sociais e económicas.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO: Este questionário demorará entre 10 a 15 minutos a responder.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS ALUNOS:

Ano de escolaridade _____

TURMA _____

Total alunos da turma _____

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Idade: _____

As tuas aulas são: de Manhã _____ ou de Tarde _____

Tempo de deslocação para a escola ----- (em minutos)

Situação familiar dos teus pais

- Pais casados ou a viver juntos _____
- Pais solteiros, separados ou divorciados _____
- Pai ou mãe viúvos _____
- Pais falecidos _____

Com quem vives _____

Como consideras o teu ambiente familiar:

- Muito mau _____
- Mau _____
- Nem mau nem bom _____
- Bom _____
- Muito Bom _____

Nível de estudo dos pais

- Sem instrução Pai _____ Mãe _____
- Ensino fundamental Pai _____ Mãe _____
- Ensino médio Pai _____ Mãe _____
- Educação superior Pai _____ Mãe _____

Há alguém na tua família que te ajude nos estudos ou nos trabalhos de casa

- Sim _____
- Não _____

Já reprovaste alguma vez

- Sim _____
- Não _____
- Se sim quantas vezes _____

DADOS DOS PROFESSORES**Categoria profissional**

- Professor _____
- Assistente Educacional _____
- Coordenador _____
- Diretor _____

Qual a especialização: Pedagogia _____ Psicopedagogo _____ Gestão escolar _____

Refira o nível superior _____

Outro _____ Qual? _____

Tempo de exercício profissional _____ anos

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

| LEGENDA | | |
|-------------|------------------------------|------------------|
| R = REALIZA | RD = REALIZA COM DIFICULDADE | NR = NÃO REALIZA |

COMPONENTES CURRICULARES DESCRITORES

| LÍNGUA PORTUGUESA | | | | | |
|-------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| ORALIDADE | | UNIDADES | | | |
| | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| 1 | Participa das discussões, relata experiências e ideias de forma clara e coerente. | | | | |
| 2 | Participa de debates respeitando o momento de escuta e fala e os diferentes modos de falar. | | | | |
| 3 | Faz exposições orais sobre temas estudados com autonomia, adequando o discurso oral às informações/temas estudados. | | | | |
| 4 | Apropria-se da linguagem não verbal (gestos, expressões faciais, postura corporal, imagens visuais) visando compreender significados. | | | | |

| | | UNIDADES | | | |
|---------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| LEITURA | | | | | |
| 1 | Conhece a função e finalidade da leitura nos espaços intra e extra escolar; | | | | |
| 2 | Reconhece frases declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas; | | | | |
| 3 | Lê diferentes textos, adequando a modalidades de leitura a diferentes propósitos; | | | | |
| 4 | Compreende e interpreta diversos gêneros textuais. | | | | |
| ESCRITA E PRODUÇÃO | | | | | |
| 1 | Conhece os usos e funções sociais da escrita (intra e extraescolar). | | | | |
| 2 | Dispõe, ordena e organiza o próprio texto; | | | | |
| 3 | Produz textos exercitando a construção de parágrafos, utilizando a escrita alfabética e empregando recursos de pontuação; | | | | |
| 4 | Revisa textos observando a coerência e coesão textual. | | | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | | | | | |
| 1 | Analisa e compara a variação da língua com base no seu próprio dialeto; | | | | |
| 2 | Identifica finalidade de textos de diferentes gêneros e suportes; | | | | |
| 3 | Reconhece e emprega as regularidades ortográficas. | | | | |

| | | UNIDADES | | | |
|---------------------|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| MATEMÁTICA | | | | | |
| NÚMEROS E OPERAÇÕES | | | | | |
| 1 | Interpreta e produz escritas numéricas de acordo com as regras e símbolos do Sistema de Numeração Decimal; | | | | |
| 2 | Identifica as operações adequadas para resolver uma dada situação-problema (adição, subtração, multiplicação e divisão); | | | | |
| 3 | Lê, conta, representa, compõe e decompõe n.º evidenciando compreensão das características do sistema de numeração decimal. | | | | |

| | | UNIDADES | | | |
|---|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| 4 | Identifica semelhanças e diferenças entre: cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e prismas, esferas e círculos; | | | | |
| 5 | Interpreta coordenada de localização e deslocamento. | | | | |

| GRANDEZAS E MEDIDAS | | | | | |
|---------------------------------|---|--|--|--|--|
| 6 | Identifica e relaciona medidas de tempo (hora, dia, mês e ano), utilizando o relógio e o calendário; | | | | |
| 7 | Identifica e relaciona medidas de comprimento, massa e capacidade (litro, quilo e metro); | | | | |
| 8 | Interpreta situações-problema utilizando o sistema monetário (cédulas e moedas). | | | | |
| TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | | | | |
| 9 | Interpreta gráficos e tabelas; | | | | |
| 10 | Elabora tabelas e gráficos de barras para comunicar informações; Produz texto escrito a partir da interpretação de tabelas e gráficos. | | | | |

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 2

Autorização colheita de dados



SECRETARIA MUNICIPAL DE TAQUARANA
EMEB PROFESSORA DIVONETE CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE

Rua Pedro Levino, 66 – Centro – CEP 57640-000

Taquarana, 26 de fevereiro de 2015

Exmo. Presidente da ESSV

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA EFECTUAR COLHEITA DE DADOS

A EMEB Professora Divonete Cavalcante de Albuquerque, através de sua representante legal, sra. **Andréa Alves Barbosa Silva**, autoriza realização da colheita de dados/informação, durante o período solicitado pela aluna Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues.

Sem outro assunto no momento e muito grato pela atenção, apresento votos de elevada estimação.

Andréa Alves Barbosa Silva

DIRETORA ESCOLAR



SECRETARIA MUNICIPAL DE TAQUARANA
EMEB PROFESSORA DIVONETE CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE
Rua Pedro Levino, 66 – Centro – CEP 57640-000

Taquarana, 26 de janeiro de 2015

Exmo. Presidente da ESSV

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA EFECTUAR COLHEITA DE DADOS

A EMEB Professora Divonete Cavalcante de Albuquerque, através de sua representante legal, sra. **Andréa Alves Barbosa Silva**, autoriza realização da colheita de dados/informação, com objetivo perceber e compreender por que surgem tantas Dificuldades na Aprendizagem de alguns educandos?

O presente estudo visa:

- Identificar quais as dificuldades de aprendizagem os alunos do 3º ano do ensino fundamental enfrentam nesta referida escola.
- Verificar a frequência da participação da família no processo de ensino aprendizagem dos alunos.
- Conhecer novos recursos multifuncionais e psicopedagógicos que proporcionem a resolução das dificuldades na aprendizagem.

Segundo a aluna Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues, anseia com esta investigação, não solucionar este problema, e sim de apresentar análises que contribuam para compreensão do fenômeno dificuldades de aprendizagem, com o intuito de encontrar propostas pedagógicas adequadas às necessidades de nossos educandos, relacionadas à leitura e escrita.

A referida investigação ocorreu no período de Fevereiro à Dezembro de 2014 solicitado pela aluna Marizete Creuza da Paciencia Rodrigues.

Sem outro assunto no momento e muito grato pela atenção, apresento votos de elevada estimação.


Andréa Alves Barbosa Silva
DIRETORA ESCOLAR