

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LORENI RENITA TELLES SUNTI

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA:  
CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E  
INDICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Passo Fundo

2011

Loreni Renita Telles Sunti

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA:  
CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E  
INDICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2011

Dedico este trabalho a Deus, pois sem ele não somos nada. Dedico ainda ao meu esposo Rogério, que me proporcionou condições financeiras para a concretização de mais esta etapa na minha formação.

Não existe um conhecimento pré-formado, inato, nem o conhecimento é fruto exclusivo da acumulação de experiências. É, pois, em um contexto de interação entre sujeito e objeto, que se coloca a questão do conhecimento.

Piaget.

## RESUMO

O tema abordado nesta dissertação trata de uma questão que se apresenta como um dos grandes desafios nas práticas pedagógicas diárias nas escolas no Brasil: a dificuldade de aprendizagem. Pretende-se identificar o que são dificuldades de aprendizagem e que recursos podem ser utilizados na busca de soluções pedagógicas que promovam a melhoria da aprendizagem em indivíduos que apresentam dificuldades relacionadas aos processos pedagógicos. Além disso, busca-se apontar atividades que motivem os alunos nas áreas ou disciplinas que os bloqueiam ou dificultam a aprendizagem no sentido de sua superação. Para tanto, a fim de alcançar os objetivos propostos, este trabalho aborda, inicialmente, as dificuldades de aprendizagem e sua relação com o fracasso escolar, enfatizando, em seguida, os comportamentos problemáticos e o desafio da aprendizagem, apontando, por fim, para possíveis alternativas pedagógicas para amenizar ou superar as dificuldades de aprendizagem. A análise do referencial teórico consultado indica que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de forma adequada do ponto de vista pedagógico nos anos iniciais não só é necessária para que se evitem problemas posteriores da educação da criança, como possibilita o enriquecimento do processo educativo e o desenvolvimento da capacidade criativa, tanto do aluno como do educador. Ademais, o estudo aponta que existem hoje recursos teóricos e metodológicos que podem contribuir para a superação de grande parte das dificuldades de aprendizagem, observando-se, porém, que tais soluções dependem de iniciativas conjuntas de professores, pais, responsáveis e gestores da educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com consulta em livros da área de educação e psicologia e em artigos científicos disponíveis na internet sobre o assunto em questão. As análises iniciaram com textos de Vigotsky, Baquero, Wallon, Correia, Piaget, entre outros autores de referência. O estudo não se debruçou sobre uma teoria específica e, sim, sobre as principais concepções acerca de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, buscando esclarecer os fatores que determinam tais dificuldades e as proposições pedagógicas indicadas para o enfrentamento dos problemas no contexto escolar.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Alternativas pedagógicas; Educação básica; Prática docente.

## ABSTRACT

The theme discussed in this dissertation is a question that presents itself as a major challenge in daily teaching practices in schools in Brazil: the difficulty of learning. It is intended to identify what they are learning difficulties and what resources can be used to find solutions that promote educational improvement of learning in people who have difficulties related to teaching processes. In addition, we seek to point out activities that motivate students in areas or disciplines that block or hinder learning in order to overcome it. To do so, in order to achieve the proposed objectives, this article focuses initially learning difficulties and their relationship to school failure, emphasizing, then the behavior problems and the challenge of learning, aiming ultimately to possible alternatives teaching to mitigate or overcome learning difficulties. The theoretical analysis of the consultation indicates that confront the difficulties of learning proper form of pedagogical point of view in the early years is not only necessary to avert further problems in the child's education, but also allows the enrichment of the educational process and development of creative capacity of both the student and the educator. Furthermore, the study points out that today there are theoretical and methodological resources that can contribute to overcoming many of the difficulties of learning, observing, however, that such solutions depend on joint efforts of teachers, parents, guardians and administrators of education. It is a literature search, consulting books in the area of education and psychology and scientific articles available on the internet about the subject matter Analyses began with texts of Vygotsky, Baquero, Wallon, Correia, Piaget, among other authors reference. The study did not address a specific theory, and yes, on the main conceptions of learning and learning difficulties, seeking to clarify the factors that determine such difficulties and indicated the education proposals for tackling the problems in the school context.

Keywords: Learning difficulties; Pedagogical alternatives; Basic education; Teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>APRENDIZAGEM, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>18</b>
2.1	Conceituando aprendizagem e dificuldade de aprendizagem .....	18
2.2	A escola e o processo de aprendizagem .....	25
2.3	Alunos com dificuldade de aprendizagem: os excluídos da escola.....	27
<b>3</b>	<b>COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE .....</b>	<b>31</b>
3.1	Entraves enfrentados pela escola frente à dificuldade de aprendizagem.....	31
3.2	A escola e o desenvolvimento emocional do indivíduo .....	36
3.3	Dificuldade de aprendizagem e permanência dos alunos na escola: o grande desafio .....	42
<b>4</b>	<b>DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS.</b>	<b>46</b>
4.1	Mudança da prática pedagógica .....	46
4.2	A arte na educação como instrumento facilitador da aprendizagem .....	47
4.3	Programas de suporte psicopedagógico.....	55
4.4	Avaliação assistida.....	57
4.5	Sugestões diversas.....	58
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>65</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, professores, gestores e estudiosos da educação estão empenhados em explicar o baixo rendimento escolar e as dificuldades de aprendizagem (DA)<sup>1</sup> de um significativo número de alunos, fato que coloca o País entre aqueles que apresentam os piores indicadores.

Para ilustrar tal fato, basta recorrer a alguns dados. Uma pesquisa divulgada em 2006 pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apontou que a taxa de repetência de primeira a quarta série no Brasil (21%) era pior do que a do Camboja e equivalente a de países como Moçambique e Eritréia. Para a pesquisa, a entidade considerou os 45 países com índices de repetência superiores a 10%, em 2002. Na época, o Brasil tinha situação melhor apenas que 15 países, a maioria da África e do Caribe. Segundo o estudo, a repetência reflete “condições insatisfatórias de ensino e de aprendizagem” (TAKAHASHI, 2006, [s/p]). Nos últimos anos o Brasil conseguiu melhorar um pouco a sua situação diante dos outros países, mas os índices ainda apontam para situações preocupantes em relação à evasão, à repetência e à qualidade da aprendizagem.

Quanto aos índices do Rio Grande do Sul, os dados de 1994 dão conta de que a repetência atingia 20,92%, a evasão 9,61% e a reprovação 22,23%. Esses dados correspondem a 52% das escolas pesquisadas no estado. Em decorrência de tal situação, para concluir a 8ª série, um aluno levava, em média, quatorze anos e três meses.

Mais recentemente, o Censo Escolar de 2006, realizado pelo INEP, concluiu que, dos cerca de 1,7 milhão de alunos gaúchos, 341 mil foram reprovados. Esses números tornaram o estado campeão nacional de alunos reprovados no ensino médio, visto que aproximadamente 20% dos secundaristas gaúchos rodaram nas aulas no ano anterior ao da pesquisa. Nas escolas estaduais, o índice de reprovação foi de 19% no ensino fundamental e 21,7% no ensino médio. Já nos estabelecimentos privados, a reprovação média foi de 3,8% no ensino fundamental e 6,9% no ensino médio (ZERO HORA, 2008).

Os problemas vividos pelas crianças com dificuldade de aprendizagem são, na maioria das vezes, relacionados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam se sentindo incapazes, o que gera frustração e comportamentos inadequados. As discrepâncias encontradas entre a capacidade ou habilidade mental e o baixo

---

<sup>1</sup> A partir deste momento será empregado o termo DA quando tratar-se de Dificuldade de Aprendizagem.



desempenho, refletidos em resultados escolares insatisfatórios, caracterizam os sujeitos com dificuldade de aprendizagem, os quais apresentam coeficiente de inteligência dentro ou acima da média, porém, manifestam aproveitamento escolar abaixo da média em algumas áreas.

O termo dificuldade de aprendizagem é utilizado comumente pelos professores para identificar as diferentes situações dos alunos que apresentam déficit na apropriação e no tratamento dos conhecimentos escolares. Embora utilizado em larga escala, de modo geral, os professores não têm clareza sobre as diferentes situações que tal conceito amplo pode abarcar e a diversidade de fatores que pode estar envolvida no problema identificado como de aprendizagem. Em razão disso, o esclarecimento sobre o tema parece ser um desafio importante para que se possa fazer um diagnóstico correto e para encontrar alternativas pedagógicas adequadas pelos professores e gestores educacionais.

Antes de prosseguir, salienta-se que a literatura consultada utiliza os termos problemas de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem para referir-se ao déficit de aprendizagem dos alunos, sendo ambos sinônimos. Contudo, este estudo optou pelo uso do termo dificuldade de aprendizagem por entender que é menos pejorativo e refletir melhor o período transitório em que o aluno está apresentando menos habilidade na aquisição do conhecimento.

As questões de aprendizagem nas séries iniciais, quando não adequadamente tratados do ponto de vista pedagógico, são causas de muitos problemas para um significativo número de alunos, provocando o fracasso escolar e, nos casos mais extremos, a evasão da criança da escola. Para reverter esta situação, é importante que os problemas sejam adequadamente diagnosticados e enfrentados com iniciativas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento do processo educativo.

Os estudos revelam que são inúmeros os fatores que levam o aluno a não apresentar o desempenho desejado. Os principais apontamentos dos autores centram-se em: gestão escolar e pedagógica inapropriada, problemas de desigualdade social, diferentes níveis de desenvolvimento, fatores culturais, dentre outros. Não temos condições, neste trabalho, de realizar uma investigação detalhada sobre os diferentes motivos que levam o aluno a ter dificuldade de aprendizagem, o que exigiria um estudo empírico detalhado. Vamos realizar apenas um estudo de revisão bibliográfica para identificar as diversas abordagens que se apresentam na literatura sobre as dificuldades de aprendizagem nas escolas. Nosso objetivo é identificar possíveis causas dos principais problemas apontados pela literatura e apontar alternativas, a partir do problema diagnosticado, para o professor contornar a situação da

dificuldade de aprendizagem, proporcionando o conhecimento necessário àquela etapa, mas respeitando o ritmo e as características de cada aluno.

Porquanto, as questões que pautam este trabalho são as seguintes: O que é dificuldade de aprendizagem? Que relação existe entre a dificuldade de aprendizagem, o contexto escolar e a atuação do professor? Como diagnosticar a dificuldade de aprendizagem? Em que circunstância a dificuldade de aprendizagem torna-se causa do fracasso escolar e da evasão? Quais são procedimentos indicados pela literatura para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?

Uma das decorrências das dificuldades de aprendizagem e de seu tratamento inadequado são o fracasso escolar e a exclusão escolar. Quanto o fracasso escolar, Marchesi e Pérez (2004) explicam que tal fenômeno tradicionalmente foi relacionado à ideia que o aluno não progride praticamente em nada, tanto nos seus anos escolares quanto aos seus conhecimentos e desenvolvimento pessoal e social. Ademais, era atribuída ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar, o que acaba produzindo nele uma imagem muito negativa. Para os autores, esse entendimento parece esquecer a responsabilidade de outros agentes, como a família, o sistema educacional ou a própria escola, além de outras influências sociais e culturais.

Em críticas mais recentes, os mesmos autores observam que foi tentado amenizar o problema, substituindo-se a expressão “fracasso escolar” pela expressão “aluno com baixo rendimento escolar”, o que de fato pouco significou para o enfrentamento do problema. O que deve ser compreendido são as razões que levam o aluno a abandonar o sistema educacional sem a preparação suficiente para a vida. É sob este ângulo que o presente trabalho pretender analisar a questão.

A conceituação do fracasso escolar suscita o seu oposto, sucesso escolar, que, normalmente, os autores, na tentativa de conceituá-lo, o relacionam à qualidade de ensino, mas, falando de forma menos abstrata, pode-se dizer que sucesso escolar é a aquisição do conhecimento necessário àquela etapa de estudo, com a aquisição dos conhecimentos suficientes para atuar na sociedade. Por isso, a evasão e repetência, não raro, são tratadas como fracasso escolar, porque pressupõe-se que o ideal de preparo de um aluno dá-se com o término, ao menos, do ensino médio, visto que, conforme Sacristán e Gómez (2000), é função da escola a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições. E, neste contexto, a utilização da expressão fracasso quer dizer que a escola não conseguiu proporcionar o aprendizado “ideal” aos alunos,

garantindo sua permanência em sala de aula e a adequada capacitação para a inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

O que não quer dizer que os alunos que completam o ciclo de estudo saem qualificados adequadamente e preparados para o trabalho e a vida em sociedade, mas esta questão foge aos objetivos deste trabalho, visto que suscitaria uma longa pesquisa e não contribuiria com o apontamento de propostas para os professores que atuam com alunos que têm dificuldade de aprendizagem.

Sendo assim, pretende-se discorrer sobre a DA com base nas limitações dos alunos, não encarando-os como o centro e motivadores do problema, mas admitido que cada indivíduo tem suas características e diferenças, sem eximir a escola da sua responsabilidade no aprender escolar, ao contrário, buscando destacar que esta em conjunto com os professores tem um papel preponderante frente à aprendizagem dos alunos e, desse modo, devem adequar seu fazer pedagógico de modo a oportunizar o desenvolvimento de todos, respeitando suas características, ritmo e condições de rendimento.

Dada a sua importância, este estudo quer auxiliar os educadores a identificar mais adequadamente uma dificuldade de aprendizagem. Para tanto, a fim de responder ao questionamento, cita-se o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM IV<sup>2</sup> (1995), que aponta três grupos básicos de sintomas na identificação de dificuldade de aprendizagem, quais sejam: 1) hiperatividade: esta característica diz respeito ao excesso psicomotor apresentado pela criança, manifestado pela tendência ao movimento contínuo em situações inadequadas; 2) impulsividade: manifestada pela incapacidade por parte da criança para a inibição de respostas inadequadas; 3) distúrbios atencionais: presença de dificuldades significativas para a manutenção da resposta atencional por períodos prolongados, além de uma dificuldade significativa para centrar a atenção em estímulos ou atividades relevantes.

Fonseca (1995) contribui que dificuldade de aprendizagem é entendida comumente como transtorno que ocorre na aprendizagem escolar, podendo se manifestar na aquisição da leitura, escrita ou aritmética. Ainda pode estar relacionada aos problemas de autorregulação, de percepção social e de interação social, que não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem.

Importa observar que os sintomas podem ocorrer simultaneamente ou isoladamente, no entanto, dão indícios de que o aluno com tal comportamento pode manifestar dificuldade

---

<sup>2</sup> É uma publicação da American Psychiatric Association, Washington, e a sua 4ª edição é conhecida pela designação "DSM-IV". Este manual fornece critérios de diagnóstico para a generalidade das perturbações mentais, incluindo componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento, constituindo um instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental.

de aprendizagem. Por isso, da importância do professor estar atento a esta situação. Porém, não é regra que o aluno que tem algum dos comportamentos acima mencionados terá menor rendimento ou dificuldade de aquisição de conhecimento, então, somente haverá problema quando os fatores passarem a influenciar negativamente o ensino.

Nossa hipótese é que os educadores têm um papel muito importante no processo de identificação e descoberta das dificuldades de aprendizagem. Essa tarefa, como se sabe, não é fácil e a ausência de uma formação adequada para tal função tem contribuído para a manutenção do quadro de reprovação e exclusão dos alunos das escolas. Segundo Chabanne (2006), a questão reside em avaliar a importância da dificuldade de aprendizagem, que precisa ser detectada e, quando possível, prevenida. Cabe ao professor perceber até que ponto seu trabalho pode interferir nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Por isso, o papel do professor não se restringe a observar o aluno em seu processo de aprendizagem, mas auxiliá-lo, dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades e superar suas dificuldades.

Por muito tempo, grande parte das atribuições feitas ao insucesso escolar recaiu sobre o aluno, pois se considerava que problemas individuais, de ordem emocional, neurológica, psicológica ou mesmo sociológica, eram os vilões do fracasso escolar. Explicavam as diferenças de rendimento escolar pelas aptidões naturais dos indivíduos. Como mostra um estudo realizado por Sisto e Martinelli (2008), os professores atribuíam as causas do fracasso escolar, primeiramente, ao baixo quociente de inteligência, depois, à subnutrição, imaturidade e problemas emocionais, ou seja, consideravam o fracasso na escola culpa da própria criança. Normalmente, consideravam os fatores extraescolares, como desagregação familiar, pobreza, diferenças culturais e violência familiar. Esta postura os isentava da responsabilidade pelo insucesso de seus alunos, que passou a ser de responsabilidade exclusiva das condições sociais em que os estudantes estavam inseridos.

Com muito menor frequência, questionavam os seus métodos de ensino ou a ausência deles e as possibilidades concretas dadas aos alunos que apresentam estilos cognitivos diferentes de experimentar outra forma de aprendizagem, ou sobre a inadequação da escola à criança de baixa renda, a má qualidade do ensino, fome crônica, migração e a necessidade destas crianças. Destaca-se, assim, que, durante muitos anos, os alunos sofreram punições, críticas e foram responsabilizados pelo fracasso escolar, porque se imaginava que seu comportamento era fruto da falta de vontade.

Foi apenas na década de setenta que a abordagem educacional começou a mudar e as causas do fracasso escolar saíram da esfera exclusiva do indivíduo para a esfera das causas sociais. A área da sociologia da educação começou a produzir trabalhos que destacavam a maior incidência do fracasso escolar entre as populações pobres, mudando o foco dos problemas individuais e orgânicos para os sociais e políticos.

Marchesi e Pérez (2004) dizem que uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem. Os alunos que vivem em piores condições sociais têm mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa, frequentando classes cujos alunos têm nível escolar mais baixo e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. Por conta disso, o número de alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alto que a média geral.

Por isso, hoje, já não pode-se limitar a acreditar que as dificuldades de aprendizagem sejam uma questão de vontade do aluno, porque nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria. Estudos revelam que as dificuldades de aprendizagem podem originar-se de diversos fatores, como orgânicos, emocionais, sócio-culturais, econômicos, ambientais, cognitivos, dentre outros. Mas, não pretende-se aprofundar o estudo sobre as causas, considerando-se que se busca apresentar alternativas concretas para o professor trabalhar com alunos que têm dificuldade de aprendizagem, o que será feito no último capítulo deste trabalho.

Atualmente, o tema da aprendizagem e seus problemas vem merecendo uma crescente atenção por estar relacionado à evasão e ao baixo desempenho dos alunos. Por isso, pedagogos, educadores, sociólogos, psicólogos e o próprio governo têm investigado suas causas, envolvendo os indivíduos, a sala de aula, as condições sociais em que o aluno está inserido, a política educacional vigente, a formação dos professores, as técnicas e recursos utilizados para ensinar. Porém, nenhum destes aspectos pode ser responsabilizado, pelo menos não sozinho, pelo fracasso escolar, nem pelas dificuldades de aprendizagem (SISTO; MARTINELLI, 2008).

Contudo, parte das dificuldades de aprendizagem que surge na escola decorre da relação do professor com os alunos, pois tal relação pode tornar o aluno capaz ou incapaz. Se o professor tratá-lo como incapaz, não será bem sucedido, não permitirá a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Se o professor mostrar-se despreparado para lidar com o problema apresentado pelo aluno, maior será a probabilidade que as dificuldades destes se ampliem e

aprofundem. O aluno, ao perceber que tem dificuldades em sua aprendizagem, normalmente, apresenta desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade. Para enfrentar tal situação, o professor precisa entender o que está acontecendo com o aluno e ter consciência de seu papel no tratamento das dificuldades de aprendizagem e da necessidade de criar vínculos.

Não raro, o professor percebe a dificuldade e o desinteresse dos alunos, mas não sabe como tratá-los e acaba desistindo e se afastando deles. Por isso, estes alunos são os apontados pelos estudos como aqueles que mais sofrem rejeição de seus pares e que também apresentam os piores desempenhos em suas atividades escolares. As pesquisas de Sisto e Martinelli (2008) também indicam que, quanto maior a aceitação social, menor será a dificuldade de aprendizagem e o baixo desempenho, e quanto maior a rejeição, maior será a dificuldade e o baixo desempenho e que as reações agressivas também se encontram diretamente ligadas a essa aceitação ou rejeição.

Todavia, a impressão que se tem é que a escola, de modo geral, não está preparada para lidar com as dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas que decorrem da diversidade que caracteriza hoje a sua população estudantil. Portanto, o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade de dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Dessa maneira, para que se possam superar tais problemas, importa que a escola encontre o caminho para a diversidade, engajando as crianças no mundo das diferenças, preparando-as para serem legítimos cidadãos, o que requer do professor um olhar diversificado para seu planejamento, bem como para o currículo escolar, que merece adaptações aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Casassus (2007, p. 48), “o princípio de orientação curricular vigente não é mais o de formar uma população homogênea e sim de valorizar a diversidade. Esta se fundamenta no princípio de que se deve dar a cada um o que está de acordo com suas características.” Sacristán e Gómez (2000) corroboram que a escola deve transformar-se em uma comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais.

É mister que o sistema escolar encontre o caminho para a diversidade, engajando as crianças no mundo das diferenças, preparando-as para serem legítimos cidadãos. Tendo em vista que na sala de aula há alunos de diversas culturas e de diferentes contextos sociais, a educação requer do professor um olhar diversificado para seu planejamento, bem como para o currículo escolar que merece adaptações dos conteúdos e das atividades desenvolvidas em

sala de aula. Faz-se necessário, então, um estudo sobre esta temática considerando a relevância que as dificuldades de aprendizagem vêm atingindo nas escolas, especialmente nas séries iniciais da educação fundamental. Dessa forma, o esclarecimento sobre o tema é importante para o diagnóstico correto desta situação e para que se encontrem alternativas pedagógicas adequadas pelos professores e gestores educacionais. Quando fala-se em diagnóstico correto se está dizendo que alguns sintomas atribuídos à dificuldade de aprendizagem são comuns a outros transtornos e isso pode gerar confusão. Então, o que se quer é que o educador esteja convicto que está diante de um caso de dificuldade de aprendizagem com base na correlação das características apresentadas.

A justificativa desta pesquisa vincula-se a este desafio, visto que é preciso que o professor saiba identificar e tratar as dificuldades de aprendizagem do aluno, tendo clareza de quais atitudes e procedimentos são mais adequados para enfrentar este problema e ajudar o aluno a desenvolver-se em sala de aula. Existe a necessidade de aprofundamento do tema, tanto no sentido de identificar os fatores que podem provocar a situação, quanto na indicação de alternativas pedagógicas que contribuam para a superação do problema e a melhora do aprendizado na escola. Mesmo que, por vezes, a dificuldade de aprendizagem do aluno pode ter origem em casa, a escola pode empenhar-se em encontrar soluções para tal problema, evitando ampliar ou reforçar a situação mediante atuação inadequada na prática educativa escolar.

A pesquisa articula-se com a urgência de reafirmar a construção de uma escola cada vez mais inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todos os indivíduos, eis que tem como importante finalidade promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades, a apropriação de conteúdos da cultura que são fundamentais para que as pessoas se tornem membros ativos desta cultura. Este processo pode ser chamado de construção da cidadania.

É notório que o papel da educação, na sociedade moderna, é renovar seus próprios conceitos fundamentais, formando indivíduos críticos e democratizando o acesso ao conhecimento científico (CARVALHO, 2004).

Para tanto, superar o sistema tradicional de ensino é um propósito que deve ocorrer com toda urgência. Esta superação refere-se ao que e ao como ensinar os alunos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sejam éticos, justos e consigam reverter uma situação que não pode ser resolvida inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Mantoan (2006, p.



44) observa que “recriar esse modelo diz respeito ao que entendemos como qualidade de ensino.”

Cabe mencionar que, devido a sua importância, a educação está prevista no rol dos direitos de todos os cidadãos, encontrando respaldo no texto constitucional e em uma série de outras leis que serão tratadas no decorrer deste trabalho. Contudo, infelizmente, a partir do momento em que a pessoa com alguma dificuldade de aprendizagem desperta para o mundo, a escola reforça constantemente seus sentimentos de incompetência pela sua diferença em relação aos que são considerados “normais”. É plácido que toda pessoa é única e possui características próprias. Porém, a escola, erroneamente, criou um padrão de comportamento, que julga ser o correto para um aluno. E, neste cenário, não raro, o aluno que não se encaixa neste perfil é discriminado e excluído, tanto da escola como da sociedade e passa a integrar as estatísticas de reprovação e evasão escolar.

Em decorrência desta situação, de acordo com Marchesi e Pérez (2004), a escola depara-se com um duplo desafio: zelar para que todos os indivíduos de um país adquiram esta base da cultura que lhes permita inserir-se na sociedade com maior igualdade de condições e, ao mesmo tempo, conciliar as diferenças individuais, ou seja, proporcionar a todos o acesso à aprendizagem básica, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, o que, na prática, representa um enorme desafio.

Em um momento que fala-se tanto em inclusão, cabe destacar que o princípio da inclusão escolar defende uma educação eficaz para todos, em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, independente de terem ou não alguma limitação (DUTRA, 2005).

Neste contexto, Mantoan (2006) salienta que a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria dos estabelecimentos de ensino, especialmente os de nível básico, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A mesma autora prossegue evidenciando que a inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela dificuldade de aprendizagem. Os alunos devem aprender nos seus limites e, se o ensino for, realmente, de boa qualidade, o professor considerará tais limites e explorará de forma conveniente as possibilidades de cada um.



Entretanto, segundo a autora, não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar destes alunos e, sim, de agir com realismo e coerência e admitir que as escolas existem para formar as novas gerações de cidadãos e não apenas alguns mais capacitados e privilegiados.

Sobre este aspecto, Prieto e Souza (2006) esclarecem que, para que a escola seja acessível a todos e acolha e integre as diferenças humanas, é preciso muito investimento na qualidade da educação, na preparação do corpo docente e na qualidade do ensino regular, já que é nesta modalidade de ensino que estes alunos deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e condições para atingir, ao máximo, suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Por isso, o presente trabalho optou por analisar melhor este tema e, sendo assim, constitui-se de um estudo bibliográfico sobre o entendimento que a literatura apresenta em relação ao tema dificuldade de aprendizagem nas escolas e como este fenômeno deve ser tratado pelos educadores, pais e gestores. Trata-se de um estudo reconstrutivo sobre as principais concepções acerca de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, buscando esclarecer sobre os fatores que determinam tais dificuldades e as proposições pedagógicas indicadas para o enfrentamento dos problemas no contexto escolar.

O objetivo principal deste trabalho é identificar o que são dificuldades de aprendizagem e que recursos podem ser utilizados na busca de soluções pedagógicas que promovam a melhora da aprendizagem em indivíduos que apresentam dificuldades relacionadas aos processos pedagógicos. Além disso, busca apontar atividades que motivem os alunos nas áreas ou disciplinas que os bloqueiam ou dificultam a aprendizagem no sentido de sua superação.

Portanto, pretende contribuir, mediante a disseminação de informações e conhecimentos adquiridos na pesquisa, para a integração de alunos com dificuldade de aprendizagem na escola e também promover sua permanência e máximo desenvolvimento, pois professores com conhecimentos sobre esta questão sentem-se mais preparados para trabalhar com o “diferente”.

Esta pesquisa balizou-se, como será visto no decorrer desta, em autores como Vigotsky, Baquero, Wallon, Correia, Piaget, entre outros, que contribuíram para o entendimento de como ocorre a aprendizagem, como as relações com a família e escola são importantes na construção do conhecimento e, sendo assim, enriqueceram o trabalho.

Consoante a este contexto e com o propósito de alcançar os objetivos propostos este trabalho será desenvolvido em três capítulos, sendo que o primeiro procura esclarecer os conceitos de dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar, o segundo desenvolve uma análise sobre os comportamentos problemáticos e os desafios da aprendizagem que tais comportamentos estabelecem e o terceiro busca apontar possíveis alternativas pedagógicas referidas pela literatura consultada para amenizar as dificuldades de aprendizagem.

## **2 APRENDIZAGEM, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O FRACASSO ESCOLAR**

Este capítulo tem o intento de discorrer sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar e, neste contexto, os conceitos que interessam ao trabalho são aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. Para tanto, será realizado um estudo sobre as principais concepções que a literatura oferece acerca desses temas.

### **2.1 Conceituando aprendizagem e dificuldade de aprendizagem**

Vigotsky (1994) define aprendizagem como sendo a apropriação pelo indivíduo dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, desde as produções formais/acadêmicas até os hábitos cotidianos de uma sociedade, ou seja, é a apropriação das ações práticas e teóricas elaboradas social e historicamente. Para ele, a aprendizagem está diretamente relacionada à interação do indivíduo com o meio externo (meio que levava em conta não apenas os objetos, mas os demais sujeitos). Vigotsky ainda destaca que a aprendizagem não começa na escola, pois toda situação de aprendizagem escolar se depara sempre com uma história de aprendizagem prévia. Aborda o tema da zona de desenvolvimento proximal e sua relação com a aprendizagem e considera a interação social o motor do desenvolvimento cognitivo humano, sendo este último resultado de processos de mediação simbólica que acontecem na criação e uso de signos dentro do contexto de interação social de forma intencional e voluntária por parte dos sujeitos.

Segundo Wood (2003), Vigotsky usou o conceito da zona de desenvolvimento proximal para se referir à “lacuna” que existe para um indivíduo (criança ou adulto) entre o que ele é capaz de fazer sozinho e o que ele pode conseguir com a ajuda de alguém mais informado ou mais habilidoso do que ele. O conceito leva uma visão da “prontidão” para a aprendizagem, que envolve não só o estado do conhecimento existente da criança, mas também sua capacidade de aprender com a ajuda.

Conforme Tomasello (2003), a atividade humana só pode ser entendida se consideramos esses signos e sua forma de utilização (mediação). Cabe destacar que as formas de mediação não são concebidas como fatores que facilitam a atividade, mas a configuram e a

definem através do controle progressivo do sujeito sobre o signo, o qual, geralmente, é denominado de internalização, que, de acordo com o autor, é um processo de controle sobre os signos externos e não um processo de cópia ou de imitação, mas, sim, de atenção conjunta. As cenas de atenção conjunta só são possíveis quando as crianças começam perceber os outros como agentes intencionais iguais a ela. Um agente intencional é definido como seres comuns que possuem objetivos e fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos.

Autores contemporâneos têm dado vários direcionamentos aos estudos iniciados por Vigotsky, ora explorando os conceitos propostos pelo autor, ora reformulando e ampliando os seus constructos teóricos. Baquero (1998), por exemplo, afirma que a aquisição de conhecimentos ocorre por internalização dos produtos das atividades socialmente organizadas, pois o desenvolvimento é concebido como processo culturalmente organizado. Nesse caso, a construção do conhecimento pode acontecer dentro ou fora da escola, embora a escola tenha um papel fundamental nesse processo porque sua razão de existir reside no compromisso de levar a criança a construir conceitos científicos.

Estudos e pesquisas, a partir da década de 1960, têm partindo da concepção que aprendiz pertence a um grupo social no qual ele participa questionando, descobrindo e apreendendo o mundo a partir de interações com os demais participantes do contexto histórico no qual está inserido. Nesse sentido, o papel do professor é o de promover, a partir da experiência social, com trocas de informações, o compartilhamento de práticas, por meio do uso ativo de instrumentos e signos.

É somente pela aprendizagem em suas formas especificamente humanas, isto é, quando há a transmissão de indivíduo para indivíduo das ações práticas e teóricas elaboradas socialmente, que este processo, impressionante em sua complexidade e cheio de contradições dialéticas, é completado [...]. A assimilação que ocorre durante o processo de aprendizagem também resulta em adaptação à atividade que não é somente resposta às características específicas da existência humana, mas uma atividade que responde à existência de ambos no mundo material e no mundo das relações humanas e também no mundo das ideias, conceitos e conhecimento em que a experiência da atividade social geral é refletida. Aprendizagem, então, é uma forma de manifestação da vida do homem: respondendo às suas necessidades e motivos vitais; ela é intencionalmente motivada e é por si mesma capaz de tornar-se um fim. Ela é, portanto, sujeito de leis internas, as leis que dirigem o desenvolvimento da vida do indivíduo (LEONTIEV, 1978, p. 22).

Na visão do autor, a aprendizagem é um processo natural, que ocorre “involuntariamente”, visto que o ser humano nasce predisposto a aprender através da interação com a família e meio e vai despertando, se conhecendo e evoluindo a partir desse contato e troca com o outro.

O processo de aprendizagem é a construção de conhecimento e dedução de hipóteses sobre as leis próprias do desenvolvimento. Segundo Piaget (1995), não existe um conhecimento pré-formado, inato, nem o conhecimento é fruto exclusivo da acumulação de experiências. É, pois, em um contexto de interação entre sujeito e objeto, que se coloca a questão do conhecimento.

Com isso, para haver o conhecimento, a simples experiência sensorial não basta, visto que o que o indivíduo conhece é, antes, a ideia que faz da realidade, e não a realidade em si. Assim, o conhecimento é resultado de um processo de interação entre sujeito e o meio. Wallon (2003) corrobora que o desenvolvimento da pessoa ocorre a partir da interação do potencial genético e uma grande variedade de fatores ambientais. É a interação da criança com o meio, em uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais, que promovem o seu desenvolvimento.

O conceito de interação social é um dos focos da obra de Vigotsky (1987), que enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, destacando o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem. Este processo é fundamental para a construção do conhecimento ou transformação dos conceitos espontâneos em científicos através do processo de tornar intrapsíquico o que antes era interpsíquico. Vigotsky empresta valor especial à interação quando enuncia quase todos os seus conceitos.

Em outra obra, Vigotsky (1994) refere que o processo de internalização deveria ser chamado processo de revolução, tendo em vista que há um salto qualitativo de uma estrutura para outra, a superação de um ponto primordial. A aprendizagem e o desenvolvimento seguem linhas diferentes e suas inter-relações não são simétricas nem paralelas. O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Mundy, Sigman e Kasari (1989 apud TOMASELLO, 2003) destacam que o desenvolvimento da cognição social ocorre a partir de “esquemas de ação social”, os quais

emergem no contexto de interações face-a-face. Estes esquemas consistem em relacionar a representação do afeto experienciado pelo próprio *self* com o de outras pessoas. A experiência interna de outros e a concomitante expressão afetiva apresentada por eles seriam contrastadas com a própria experiência da criança. Este processo, segundo os autores, é rudimentar durante o primeiro semestre de vida do bebê, envolvendo somente representações de primeira ordem<sup>3</sup>.

Pensamento semelhante expôs Bruner (1983 apud TOMASELLO, 2003) a respeito da importância dos primeiros “jogos sociais” entre o cuidador e o bebê para o desenvolvimento sócio-emocional da criança, salientando que as trocas afetivas repetidas no contexto de interação, em relação a um terceiro referente (objetos ou eventos), funcionam como a base para a comunicação não-verbal triádica, uma habilidade que emerge no segundo semestre de vida e contribui para a expansão das habilidades sócio-cognitivas do bebê.

Tomasello (2003) observa que esta capacidade de perceber o outro como um ser mental e intencional igual a si próprio aparece cedo no desenvolvimento infantil, quando bebês a partir de nove meses começam a dividir seu interesse por um objeto com um adulto ou dividem o interesse do adulto por um objeto. O autor chama este comportamento de atenção compartilhada, que faz parte dos precursores da linguagem, isto é, das formas de comunicação não-verbal que antecedem à fala, sendo uma das responsáveis para que ela se desenvolva.

Ainda de acordo com o autor em comento, dos 0 aos 9 meses de idade, o bebê desenvolve sua comunicação inicial através da díade na relação mãe-bebê, sem que perceba as intenções dela. Conseqüentemente, ele se relaciona com a sua mãe sem ter a compreensão de seu estado mental.

Sobre este ponto, Frawley (2000, p. 91), ao apresentar a concepção teórica sobre a aquisição de pensamento superior pela criança, afirma que:

A criança nasce em um mundo pré-estruturado. A influência do grupo sobre a criança começa muito antes do nascimento, tanto nas circunstâncias implícitas, históricas e socioculturais herdadas pelos indivíduos como nos preparos explícitos, físicos e sociais mais óbvios que os grupos fazem antecipando o indivíduo. Tudo isso exerce sua força até mesmo em tarefas cotidianas simples que requerem o gerenciamento e o emprego da ação individual.

---

<sup>3</sup> Operar mentalmente sobre o mundo – fazer relações, planejar, comparar, lembrar – liberdade ao homem da necessidade da interação concreta com os objetos de seu pensamento.

Neste sentido, Tomasello (2003) ressalta que os processos sociais e culturais durante a ontogênese não criam as habilidades cognitivas básicas, mas transformam-nas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas. Ao interagirem linguisticamente com os outros, as crianças entram em contato com uma série de crenças e pontos de vista conflituosos sobre as coisas. Este processo, de acordo com o autor, constitui, provavelmente, um ingrediente essencial para que as crianças possam enxergar as outras pessoas como seres com mentes semelhantes e, simultaneamente, diferentes das delas.

Então, para este autor, somente quando o indivíduo se identifica com o outro, pode aprender através dele. Ou seja, ao compreender a intenção do outro e porque age de determinada maneira, ele pode aprender e utilizar os conhecimentos vindos dele. Tal característica permite que, ao compreender os outros como agentes mentais e intencionais iguais a si próprios, o homem consiga separar os meios e os fins de uma ação, podendo, ao entender porque alguém faz algo, chegar ao mesmo objetivo de formas diversas. Isto não ocorre nas outras espécies animais que, embora possam apresentar muitas formas de aprendizagem, não conseguem separar os meios e os fins de uma ação. E este atributo permitiu o desenvolvimento da fala, uso dos símbolos e a transmissão de conhecimentos entre as diversas gerações.

Fez-se esta análise do que entende-se por aprendizagem, porque não há como falar em dificuldade de aprendizagem sem estar claro como ocorre o seu processo inverso, que é a aprendizagem. Após detalhá-la e conhecer como ocorre, questiona-se o que pode ser entendida e caracterizada como uma dificuldade de aprendizagem. Por que é importante essa explanação? Porque, se estamos supondo que alguns alunos têm limitações na aquisição do conhecimento em virtude de dificuldade de aprendizagem, precisamos situar em que contexto a dificuldade se manifesta e de que forma, até como forma de ter mais subsídios para uma intervenção de sucesso.

O termo dificuldade de aprendizagem engloba grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam como dificuldades em tarefas cognitivas, problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, entre outros, ou se manifestam concomitantemente a eles (SISTO; MARTINELLI, 2008).

Segundo Correia (2007), o termo DA começou a ser usado no início dos anos 60 para descrever dificuldades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de dificuldades de aprendizagem ou a outra causalidade senão a

relação que se estabelece no interior da escola. Sobre isto, Chabanne (2006, p. 12-13) observa que:

Dificuldade é um termo que caracteriza momentaneamente o procedimento de uma pessoa em relação a um objetivo. A dificuldade se manifesta quando, em sua trajetória, a pessoa encontra obstáculos. Por exemplo, ao afirmar que Georges está tendo dificuldades com a leitura, quero dizer que ele está aprendendo a ler, mas que esse objetivo aprender a ler, requer esforço, e muitas vezes sofrimento, para ser atingido.

Como podemos perceber, as dificuldades de aprendizagem referem-se à forma como um indivíduo processa a informação, ou seja, a recebe, a integra, a retém e a exprime, considerando as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Além de afetarem as aprendizagens com respeito às áreas acadêmicas, também afetam o modo como o indivíduo se comporta no seio da comunidade em geral, pois a forma como este organiza as suas aptidões, vive as diversas situações sociais, interage com os outros e exprime as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada (CORREIA, 2007).

Uma das primeiras definições acerca deste tema salienta que dificuldade de aprendizagem é:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK, 1962 apud CORREIA, 2007, [s/p]).

Posteriormente, surgiram outras definições, dando conta que dificuldades de aprendizagem são desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central. O que as diferentes concepções têm em comum é que as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de realização (CORREIA, 2007).

Conforme Leite, Pinho e Koehler (2010), DA é uma desordem no desenvolvimento normal característico por algum déficit psicomotor que, por consequência, atinge os processos



receptivos, integrativos e expressivos na realização simbólica do cérebro. Com isso, a criança com dificuldade de aprendizagem tem um rendimento lento aquém da faixa etária das crianças ditas como “normais”.

A dificuldade de aprendizagem pode manifestar-se também como desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Normalmente, está associada às deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, porém, não é resultante de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental (CORREIA, 2007).

É notório, portanto, que a criança com dificuldade de aprendizagem não é uma criança deficiente, ela apenas possui, no âmbito escolar, uma conduta significativamente diferente em relação à população escolar em geral. Por isso, para Chabanne (2006, p. 16-17):

A dificuldade escolar não deve ser considerada como um problema definitivo: é um momento da experiência, ou do trabalho escolar, que visa sucesso. Nesse aspecto, ela parece uma coisa comum e sem importância para todos os alunos que se dedicam a um objetivo escolar autêntico: todo exercício apresenta dificuldades, ou seja, sempre há um momento em que o aluno é posto à prova quanto a sua memória, sua inteligência, sua capacidade de interpretar um enunciado, de buscar soluções, de procurar novos caminhos e avaliar a eficácia de alguns deles, ou seja, de conviver com as dificuldades relativas e necessárias para alcançar o estágio definitivo: o sucesso.

O período em que está com dificuldades é um tempo de experiência que o aluno vive e interpreta. Assim, ressalta-se a necessidade de que essa temática assuma a importância merecida nas investigações e nas discussões feitas pela escola e sociedade em geral. Nesta toada, a CID.10<sup>4</sup>, na parte intitulada como Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades Escolares, descreve as dificuldades de aprendizagem como transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento (BALLONE, 2005).

Paín (1985), por sua vez, conceitua dificuldades de aprendizagem como as apresentadas ou percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal. Podem ser

---

<sup>4</sup> Documento que fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças, sendo atribuída uma categoria única a cada estado de saúde.

decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais.

Sintetizando as afirmações dos autores, percebe-se que o aluno com dificuldade de aprendizagem tem uma forma diferente do senso comum de aprender, mas não pode ser considerado com deficiência e, tampouco, este período deve ser entendido como definitivo, visto que, através de algumas intervenções, pode-se melhor consideravelmente a aquisição do conhecimento desse indivíduo. Algumas das possibilidades pedagógicas e o papel do professor frente a este problema são apresentados a seguir.

## **2.2 A escola e o processo de aprendizagem**

Ao pensar a aprendizagem como um processo natural e de extrema importância para o desenvolvimento infantil, Miranda (1993, p. 134) argumenta que, “na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais.”

Wallon (2003) assegura que o processo de socialização da pessoa não se dá apenas no seu contato com o outro nas diversas etapas do desenvolvimento e da vida adulta, mas também no contato com a produção do outro. Como a aptidão só se manifesta se encontrar ambiente favorável e objetos que lhe respondam, muitas aptidões podem se manifestar no encontro das necessidades psicológicas do indivíduo com as crescentes necessidades da sociedade. Assim, o acesso à cultura é função primordial da educação formal, pois ela é o espaço de expressão das criações e aptidões, sejam elas manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. A escola é um dos espaços ideais para que existam condições da pessoa se desenvolver, intervindo no processo de maneira que as aptidões, tantas quantas possíveis, possam aflorar, proporcionando crescimento global do indivíduo.

Neste ângulo, Gutierrez (2003) lembra que, na família medieval, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, em que não havia lugar para a escola na transmissão direta de conhecimentos de uma geração para outra. As crianças eram enviadas para residir com outras famílias, com as quais aprendiam um ofício e as formas de comportamento social adequadas. A transmissão de conhecimento acontecia no convívio diário, as crianças participavam da vida dos adultos.

No entanto, no século XV, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, devido à necessidade que a “elite suprema da igreja” sentiu de afastar os jovens do “mundo sujo dos adultos”, mantendo-os na inocência e ensinando-os a resistir às tentações do mundo adulto. A escola passou a ser o forte elo entre a passagem da infância e a iniciação social para a vida adulta. Concomitantemente, a família também participou desta transformação, concentrando-se mais em torno da criança.

A partir de tal transformação, no século XVII, as crianças retornaram ao lar e passaram a ser elementos indispensáveis da vida cotidiana e motivo de preocupação dos adultos quanto a sua carreira, à educação e ao futuro. A família deste século conservava uma enorme sociabilidade (GUTIERRA, 2003).

A família atual, ao contrário, separa-se do mundo e da sociedade, constituindo um grupo solitário de pais e filhos. Forma-se o sentimento de intimidade, valoriza-se a casa e os dados de identificação pessoal, e ocorre uma redução drástica das atividades de relações sociais. O sentimento da família e a sociabilidade pareciam não ser compatíveis e que só podiam se desenvolver a custa um do outro. Com isso, a vida familiar diferenciou-se e distanciou-se da vida social.

Desta maneira, os educadores precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo, sendo um deles a dificuldade na apropriação e no tratamento dos conhecimentos escolares, conhecida como dificuldade de aprendizagem. Neste sentido, Medley (1979 apud SISTO; MARTINELLI, 2008) pesquisou sobre as características individuais dos professores e seus traços de personalidade, a fim de identificar as características responsáveis por sua maior ou menor eficiência como docentes e apontar os perfis mais adequados ao bom êxito da atividade acadêmica. Apesar de controvérsias, alguns estudos constataram que os estudantes apontam como características de um bom professor ser caloroso, amigo, acolhedor e comunicativo e, ao mesmo tempo, metódico, altamente motivador e atento à disciplina em sala de aula. Com isso, observa-se que aprender e não aprender depende de um conjunto nada trivial de fatores que se interligam, dinamizando aspectos subjetivos dos alunos e docentes, além dos fatores objetivos do contexto familiar e educacional escolar, incluindo-se nestes os pedagógicos e as relações que se estabelecem entre pessoas e com os objetos do saber.

Sendo assim, na visão de Schneider (2007), a aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve ser construída

conjuntamente no cotidiano escolar. E lembra que são diversas as razões para o aluno não aprender bem, podendo-se citar a escola instrucionista, na qual alfabetizadores não sabem alfabetizar em virtude da formação insuficiente, ou estão descompromissados devido às condições inaceitáveis de trabalho, não sendo capazes de garantir a aprendizagem do aluno.

Moura e Silva (2007) complementam que, no princípio, as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas a aspectos de origem congênita, hereditária ou disfunções neurológicas dos alunos. Depois, os fatores externos à escola, como situação sócio-econômica e cultural, passaram a ser considerados no processo de escolarização e, mais recentemente, pesquisas apontam os fatores intraescolares, sistemas de ensino e políticas educacionais como parceiros na responsabilidade pela baixa aprendizagem dos alunos, pelos altos índices de reprovação e evasão escolar.

Então, para Schneider (2007), quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que este não participa, é imprescindível sua rápida intervenção auxiliando-o, pois talvez ele precise de mais tempo para realizar a atividade, requeira material introdutório mais simples ou mais concreto ou demande a provisão de meios especiais de acesso ao currículo, dentre outros.

Como já observado, ao professor não deve ser atribuído o papel de isoladamente reverter as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas, se pensarmos que o aluno fica boa parte do seu tempo na escola, que a família, hoje, dedica menos tempo à educação das crianças e que o professor teoricamente tem o preparo para identificar e tratar estas questões, cabe a ele, dentro de suas condições, dar, ao menos, um encaminhamento para este tema.

### **2.3 Alunos com dificuldade de aprendizagem: os excluídos da escola**

Apesar das tentativas de definir a dificuldade de aprendizagem ou escolar, não existe ainda um consenso acerca dos critérios e nem mesmo do termo. De qualquer forma, a fim de evitar a exclusão escolar destes indivíduos marginalizados pela sociedade, com base no preceito estabelecido pela Lei Maior, hoje, não faltam políticas de amparo legal a estas pessoas “diferentes” no que diz respeito a sua inclusão em sala de aula, a diretriz atual é a da plena integração destas pessoas em todas as áreas da sociedade, inclusive na educação.

Entretanto, não basta incluir, pois os alunos que estão na escola podem não estar sendo atendidos adequadamente, visto que a estrutura do sistema ainda é extremamente falha e os professores não estão devidamente qualificados para tal. Para tanto, de acordo com Mantoan (2006), importa que as escolas adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Cabe destacar que é importante que se respeitem as determinações legais, bem como os direitos atribuídos aos alunos especiais. Outro aspecto que enfatiza-se é que, quanto mais cedo se der a intervenção educacional em alunos especiais, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Desta forma, o atendimento deve começar precocemente de modo a minimizar os efeitos negativos das dificuldades de aprendizagem, que respondem por índices elevados de evasão, resultando em insucesso escolar.

No entendimento de Torres (2004), a repetência baseia-se em uma série de premissas erradas: que o aluno não aprendeu, ou não aprendeu o suficiente, aprenderá se repetir aquela etapa novamente e que o conhecimento e a aprendizagem são o resultado do exercício repetitivo. Com isso, a repetência tende a reforçar o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa autoestima e do fracasso escolar. Os pais entendem que o filho que repete é incapaz de aprender, o que compromete as expectativas, seu futuro e sua própria condição familiar. Sem contar isso, financeiramente, a repetência significa um enorme desperdício de recursos.

De acordo com tal cenário, a autora diz que as principais medidas para reduzir a repetência perpassam pela sensibilização, aconselhamento e mobilização das famílias e da comunidade, estímulo à assiduidade às aulas por parte dos alunos, conscientização dos pais acerca do valor da educação, revisão do currículo e oferta de ensino auxiliar.

O problema da repetência normalmente está associado à evasão, que significa o abandono da escola durante o ano letivo, ou seja, o aluno deixa de frequentar a aula. Conforme o INEP, no Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional, pois, a cada 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas 5 concluem o ensino fundamental. Dados de 2007 mostram que 4,8%, quase um milhão e meio, de alunos matriculados no ensino fundamental e 13,2% dos alunos que cursavam o ensino

médio abandonaram a escola, o que corresponde a pouco mais de um milhão de alunos (PACIEVITCH, 2009).

Em 2010, segundo pesquisa realizada pelo IBGE, o Brasil possui cerca de 10% de evasão escolar no ensino médio, o que significa que 1 em cada 10 jovens acaba abandonando a escola nesta etapa. A pesquisa anterior apontou que o Brasil possuía um índice de 13,2% de abandono escolar, tendo obtido uma melhora de 3,2% para 2010, mas, mesmo assim, a educação brasileira de ensino médio continua com índices negativos, com jovens com idades entre 15 a 17 anos de idade, abandonado as escolas. Do total de jovens brasileiros nessa faixa etária, apenas 50,9% estão nas escolas do País. Já no ensino fundamental a evasão escolar é menor, com 3,2% das crianças fora das salas de aulas, o que não deixa de ser preocupante (BARBOSA, 2010).

Mas em que circunstância a dificuldade de aprendizagem torna-se causa do fracasso escolar e da evasão? Na tentativa de responder ao questionamento, observa-se que, quando analisados os índices de abandono da escola, não estão claros quais dados correspondem à evasão decorrente de dificuldades de aprendizagem, todavia, sabe-se que, dentre outros fatores, os déficits de aprendizagem contribuem para aumentar o número de evadidos, pois, como será visto no capítulo seguinte, alunos com DA, normalmente, têm um autoconceito negativo, se comparado com alunos “normais”, o que, com o tempo, acaba provocando sua saída da escola.

Deste modo, apesar das exigências legais e das iniciativas que procuram enfrentar este problema, o que se observa, na prática, são inúmeras crianças fora da sala de aula por apresentarem “diferenças”, sejam elas, motoras, físicas ou intelectuais, que, muitas vezes, são vistas pela sociedade e, até mesmo, pelo corpo docente, como barreiras para o ingresso e permanência na escola. Segundo Mantoan (2006), os argumentos apresentados pela escola tradicional para justificar a resistência à inclusão refletem sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade e da variedade.

Com isso, pode-se dizer que, de modo geral, os alunos com DA têm sido negligenciados pelo sistema educativo, mostrando que o sistema de atendimento vigente, o qual orienta as práticas educativas para os alunos com DA, deve ser reexaminado com o objetivo de permitir aos alunos aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades (CORREIA, 2007). Por igualdade entende-se o princípio que reconhece a todos os cidadãos o mesmo direito e com equivalência em resultados, atesta Casassus (2007).

Esta questão desafia a escola a pensar, planejar, organizar e atuar com o propósito de construir alternativas que ultrapassem as práticas avaliativas que desconsideram as diferenças individuais dos educandos e que não servem para identificar o que eles aprenderam no período em que frequentaram as aulas. Schneider (2007) expressa que a avaliação da aprendizagem contempla a aferição do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, fornecendo informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes, permitindo ao professor a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino. Em decorrência disto, entende que devem ser criadas e consolidadas práticas pedagógicas que garantam o direito de todos à educação de qualidade.

Trabalhar a questão das dificuldades de aprendizagem e o consequente baixo rendimento e insucesso escolar é, ainda, um desafio para professores, pais, escola e sociedade, que, muitas vezes, se assustam ou preferem agir com negligência frente à dificuldade dos alunos por não saberem como lidar com a questão, porque o desconhecido acaba assustando, o que denota a necessidade da busca por alternativas que possam minimizar tal situação. Desta forma, no próximo capítulo, serão abordados os comportamentos problemáticos de alunos com DA e o desafio que a aprendizagem impõe ao sistema escolar atual nestes casos.

### **3 COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE**

Após a conceituação de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, pretende-se discorrer sobre os comportamentos problemáticos de alunos com dificuldade de aprendizagem, bem como, explicitar os principais desafios que professores enfrentam em sala de aula para contornar problemas como agressividade, indisciplina, *bullyng*, desmotivação e depressão, que podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem. Alerta-se que não se está condicionando tais eventos, em regra, a alunos com déficit de aprendizagem. Apenas faz-se esse apontamento porque, como será visto, algumas vezes, a dificuldade de aprendizagem pode desencadear uma série de reações, dentre elas as acima citadas.

#### **3.1 Entraves enfrentados pela escola frente à dificuldade de aprendizagem**

Ao analisar um dos questionamentos deste trabalho, que é descobrir qual a relação existe entre a dificuldade de aprendizagem, o contexto escolar e a atuação do professor, Vigotsky (1994) enfatiza a importância da escola, do professor e da intervenção pedagógica na formação do sujeito e, ao destacar o papel do professor enquanto mediador entre o sujeito e a construção do seu conhecimento, entende que a instituição escolar é fundamental para o funcionamento psíquico do aluno.

Isso ocorre porque as atividades acadêmicas têm grande relevância para as crianças em idade escolar e, quando estas apresentam dificuldade e incapacidade para enfrentar as expectativas da escola, muitas vezes, acabam evadindo. Sendo assim, a dificuldade escolar pode gerar um círculo vicioso do fracasso, pois, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais estará suscetível ao insucesso e menor são as probabilidades de obter aprovação a partir de seu desempenho (LINHARES et al., 1993).

Há crianças que se revelam mais rápidas ou mais lentas para aprender. Para Bresser (2010), essa lentidão pode ser explicada por um problema específico da criança naquele momento ou porque ela não adquiriu direito conhecimentos que começam a fazer falta. Comumente, as escolas não respeitam a capacidade mais lenta de aprendizagem do aluno e, quando as exigências vão aumentando, o resultado é uma criança desinteressada nas aulas,



sempre fazendo um grande esforço para produzir respostas pouco satisfatórias. A criança começa a se comparar com as demais, seu autoconceito vai sendo afetado, vai se sentindo pior do que as outras crianças, menos capaz, menos inteligente, sendo muito difícil evitar a reprovação.

Uma pesquisa desenvolvida por Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006), em uma escola pública de Vitória, Espírito Santo, com a participação de 60 alunos com idade entre 8 e 14 anos, sendo 31 meninos e 29 meninas, cursando, em 2002, a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental em 6 classes, analisou a relação entre dificuldade de aprendizagem e indicadores de ansiedade, depressão e stress, doenças físicas diagnosticadas, peso e altura em relação aos colegas da mesma idade, absentismo por motivos de saúde e queixas físicas. Os participantes foram avaliados quanto ao desempenho acadêmico pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE), divididos em dois grupos: Grupo 1 (G1), formado por 30 alunos classificados no nível inferior do TDE (média= 75 pontos), considerados como tendo dificuldade de aprendizagem (DA), e Grupo 2 (G2), formado por 30 alunos classificados pelo TDE nos níveis médio e superior (média = 107,1 pontos), considerados sem dificuldade de aprendizagem.

Dos 60 alunos da amostra inicial, 21,6% tiveram indicações na escala ESI de stress, sendo 6 alunos (20%) do G1 e 7 do G2 (23,3%); 31,6% dos alunos (19) tiveram indicações em pelo menos em uma das escalas de ansiedade IDATE-C (G1: 20%; G2: 43,3%) e 1 aluno (1,6%; do G1) teve indicação para a escala de depressão ESDM. Os alunos com DA, quando comparados com o subgrupo sem problemas escolares, apresentaram mais doenças e sintomas físicos, como queixas de dor de cabeça e comportamentos indicativos de stress, ansiedade e depressão, com maior frequência de medos e pesadelos. Os problemas de saúde relacionados ao aparelho respiratório, como asma, confirmam os dados de Carvalho, Linhares e Martinez (2001), demonstrando relação com quadros de ansiedade, sendo precedidos por reações emocionais como raiva e tristeza.

Em um levantamento feito por Stevanato et al. (2003), que contou com a participação de 58 crianças, de ambos os sexos (60,3% de meninos), na faixa etária de 8 anos a 11 anos e onze meses, alunos de 1ª a 4ª séries, com nível intelectual pelos menos médio inferior, constatou-se que as crianças que apresentam pobre desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa estima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados. Enquanto aquelas que atribuem os problemas

acadêmicos à influência externa expressam hostilidade em relação aos outros e manifestam sentimento de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar.

Como resultado, do Grupo 1, composto por crianças com dificuldade de aprendizagem, 9 crianças (6 meninos e 3 meninas) apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem, sem problemas de comportamento, e 23 crianças (13 meninos e 10 meninas) com queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, avaliados segundo o critério clínico da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter<sup>5</sup>, apresentavam características de agitação, agressividade e impulsividade (STEVANATO et al., 2003).

Em decorrência disso ou de comportamentos tímidos, as crianças com dificuldade de aprendizagem enfrentam muitos problemas, pois têm que lidar frequentemente com assédio ou intimidação, atualmente chamado de *bullying*<sup>6</sup>. As vítimas são os indivíduos considerados mais fracos e frágeis dessa relação, transformados em objeto de diversão (SILVA, 2006). O *bullying* está cada vez mais presente nas escolas e suas consequências são muito negativas para a formação do indivíduo, porque, segundo Marturano (1997), para as crianças em idade escolar, a vida acadêmica, a produtividade e a busca por realização nos estudos se configuram como fontes de expectativas, tanto para elas como para a sua família, a escola e a sociedade. Assim, nesta etapa, a dificuldade escolar, normalmente, causa um impacto negativo para a criança em vista do desejo de ser bem sucedida na vida acadêmica, configurando-se como uma situação de risco e adversidade, podendo contribuir para uma maior vulnerabilidade ao longo do desenvolvimento.

Diversas literaturas destacam que o fracasso em tarefas escolares pode resultar em baixo senso de autoeficácia para aprendizagem, diminuindo a persistência na aprendizagem de novas tarefas. As consequências do fracasso escolar, quando a criança não desenvolve sua capacidade produtiva, demonstram a relação entre dificuldades de aprendizagem e baixa autoestima, aceitação e popularidade perante os colegas (LINHARES et al., 1993).

Neste aspecto, Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) confirmam que as dificuldades na aprendizagem escolar, vivenciadas como situação de fracasso, podem fazer com que as crianças sintam-se pouco capazes, frustradas e desadaptadas. Com escólio em Chapman e Tunner (1997 apud OKANO et al., 2004), refere-se que os anos iniciais de escolarização são

---

<sup>5</sup> A escala é composta de trinta e seis itens, distribuídos em três tópicos, a saber: problemas de saúde, hábitos, afirmações comportamentais, proporcionando a avaliação de problemas emocionais e comportamentais. Esse instrumento foi traduzido e adaptado por Graminha (1994).

<sup>6</sup> A palavra *bullying* é derivada do verbo inglês *bully*, que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. A terminologia *bullying* tem sido adotada em vários países como designação para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, intencional e repetitivo inerente às relações interpessoais.

muito importantes no que diz respeito ao aprender a ler. Tais autores examinaram a relação entre autoconceito e o início da aquisição da leitura e observaram que as experiências de aquisições positivas de leitura, no início da escolarização, estavam associadas ao desenvolvimento de autoconceito mais positivo nos primeiros dois anos e meio de escolarização formal, enquanto que as crianças que experimentaram dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura apresentavam autoconceito negativo.

Além de as crianças se autoavaliarem, a escola também as avalia, acentuando, de certa forma, as comparações sociais com base no rendimento escolar. Sobre este ponto, Renick e Harter (1989 apud OKANO et al., 2004) informam que este processo de comparação social é de grande importância na formação da autopercepção dos estudantes com dificuldades de aprendizagem no que se refere à competência acadêmica.

Okano et al. (2004) acrescentam que inúmeros estudos relatam que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm autopercepção mais negativa sobre o seu próprio comportamento, se confrontadas com crianças que têm rendimento satisfatório e àquelas que têm baixo rendimento, mas não dispõem de dificuldade de aprendizagem. Por isso, os autores desenvolveram uma pesquisa com 40 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 10 anos, alunos de 1ª e 2ª série de uma escola municipal de Uberaba-MG, distribuídas em dois grupos: Grupo 1, composto por 20 crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, avaliadas por prova pedagógica, que frequentavam o ensino regular associado ao programa complementar denominado Ensino Alternativo; Grupo 2, composto por 20 crianças, sem dificuldades escolares, segundo a indicação das professoras, que frequentavam o ensino regular.

Como instrumentos, os pesquisadores utilizaram as Matrizes Progressivas Coloridas<sup>7</sup> e a Escala Infantil Piers – Harris de Autoconceito, a qual é composta por 80 afirmativas sobre como as crianças se sentem a respeito de si mesmas em relação a seis categorias: comportamento, status intelectual e acadêmico, aparência física e atributos, ansiedade, popularidade, felicidade e satisfação.

Os dados relativos à avaliação geral do autoconceito dos grupos 1 e 2, através da Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito, são apresentados na Tabela 1 e os dados relativos aos escores das seis categorias de autoconceito dos participantes dos grupos 1 e 2 são apresentados na Tabela 2.

---

<sup>7</sup> É uma medida psicométrica de nível intelectual, com o objetivo de controlar a interferência da variável déficit cognitivo, sendo excluídos os participantes com escores correspondentes à deficiência mental, física e déficits sensoriais visíveis.

Tabela 1 – Autoconceito mediana e comparação dos grupos 1 e 2 relativos ao escore total e índices específicos

Autoconceito	Mediana		Comparação
	G1	G2	
Escore total	52,50	65,00	G1 < G2***
Índice de inconsistência	5,50	3,00	SD
Índice de viés	42,00	42,00	SD

*Nota.* Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis \*\*\*  $p=0,001$   
SD – Sem diferença

Fonte: Okano et al. (2004).

Tabela 2 - Autoconceito mediana e comparação dos sujeitos dos grupos 1 e 2 relativos às categorias avaliadas

Categorias	Mediana		Comparação
	G1	G2	
Comportamento	11,50	14,00	G1 < G2**
Status intelectual	12,00	14,00	G1 < G2*
Aparência	10,00	10,50	SD
Ansiedade	6,50	9,00	G1 < G2*
Popularidade	6,50	8,50	G1 < G2*
Satisfação/felicidade	8,00	9,00	SD

*Nota.* Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis \*  $p=0,05$   
\*\*  $p=0,01$   
SD – Sem diferença

Fonte: Okano et al. (2004).

Analisando-se a Tabela 1, verifica-se que os participantes do grupo 2, crianças sem dificuldades escolares, obtiveram escores de autoconceito significativamente mais elevados quando comparados aos participantes do grupo 1, ou seja, apresentam autoconceito global mais positivo do que as crianças do grupo 1.

Na Tabela 2, pode-se constatar que, em quatro das seis categorias avaliadas através da escala de autoconceito, os participantes do grupo 2, sem dificuldade escolar, apresentaram valores de mediana maiores do que os obtidos pelos participantes do grupo 1, com dificuldades escolares. As categorias que tiveram diferenças significativas entre os grupos foram comportamento, status intelectual e acadêmico, ansiedade e popularidade. As categorias aparência e felicidade não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Este resultado confirma que as crianças sem dificuldades escolares têm autoconceito mais positivo com relação ao comportamento, status intelectual e acadêmico e popularidade, comparativamente às crianças que apresentam dificuldades escolares.

De acordo com Okano et al. (2004), as dificuldades de desempenho escolar das crianças do grupo 1, de modo geral, acentuam sentimentos de inadequação e de baixa

autoestima, favorecendo outras situações conflituosas, dificultando a aquisição dos conteúdos formais e, assim, ampliando as dificuldades afetivas.

Desta forma, as relações sociais, muito estudadas por meio de testes sociométricos, têm sido consideradas para avaliar as consequências do fracasso e baixo desempenho escolar e problemas emocionais. Sisto e Martinelli (2008), através do teste sociométrico<sup>8</sup>, constataram que as crianças com níveis altos de aceitação têm um desenvolvimento cognitivo geral superior ao daqueles com altos índices de rejeição. Os resultados obtidos foram divididos em três categorias, aceitação, rejeição e indiferença. As análises mostraram que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem são menos aceitos e mais rejeitados do que seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, e são selecionados menos frequentemente.

Ou seja, os sujeitos sem dificuldades de aprendizagem tendem a aceitar, primeiramente, os colegas sem dificuldades de aprendizagem; depois, aqueles com dificuldades de aprendizagem; em seguida, os surdos, os cegos; em quinto lugar, os deficientes físicos; e, em sexto lugar, os colegas com retardo mental. Os estudos também indicaram que os sujeitos sem as dificuldades de aprendizagem são mais receptivos aos seus colegas com dificuldades quando estes iniciam a interação; aceitam-nos mais como amigos e no seu grupo social, mas não em posições de liderança.

Com base neste estudo, pode-se afirmar que a educação tem um papel fundamental na vida das crianças. Nas palavras de Saviani (1989, p. 86), “se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”.

### **3.2 A escola e o desenvolvimento emocional do indivíduo**

Streck et al. (1996, p. 141) mencionam que “os professores podem exercer influência significativa na formação do autoconhecimento da criança pelo tipo de ambiente de aprendizagem que estabelecem na sala de aula, como também pelas suas ações e atitudes pessoais em relação a estas crianças.”

Fica claro que a escola deve ser um espaço de desenvolvimento também dos sistemas afetivos e cognitivos, já que não é somente o intelectual que está aprendendo e amadurecendo

---

<sup>8</sup> É um instrumento para medir o montante de organização apresentado por grupos sociais.

e, sim, um indivíduo em todo seu sentido (SALTINI, 1997). Isso significa que a escola existe como suporte da aprendizagem das relações afetivas, preparando o indivíduo para as relações da sua maturidade.

No que se refere ao desenvolvimento emocional do indivíduo, alguns fatores devem ser considerados para que a maturidade seja alcançada. O desenvolvimento depende de um ambiente bom, caso contrário, os estágios iniciais do desenvolvimento não podem acontecer (WINNICOTT, 1997).

Nesta toada, Piaget (1995) afirma que o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. Para o autor, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo.

É da relação com os campos do desenvolvimento, do crescimento físico, dos progressos motores e perceptivos, das atividades cognitivas e do aparecimento da linguagem que se desenvolve a afetividade da criança (MAZET; STOLERU, 1990).

O afeto apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos, como amor, raiva, depressão, e aspectos expressivos, quais sejam sorrisos, gritos, lágrimas. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. O afeto se desenvolve do mesmo modo que a cognição e a inteligência e é responsável pela ativação da atividade intelectual (PIAGET, 1995).

Em relação a isso, Wallon (2003) ressalta que, em virtude do professor ser uma pessoa completa, mediador da cultura e cultivador de novas aptidões, sua formação psicológica não pode ficar limitada aos livros, deve ter referência perpétua nas experiências pedagógicas que ele próprio pode pessoalmente realizar.

Consoante Freire (1996), observa-se que ensinar é uma tarefa profissional, mas exige também amorosidade, criatividade e competência. Isso ocorre porque “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado” (SALTINI, 1997, p. 89).

Neste quadrante, Wallon (2003) explica que as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Na prática educativa, normalmente, os professores não consideram o contexto onde os alunos estão inseridos, não estabelecem uma relação de afetividade com eles e, em alguns casos, até criam um clima de desigualdade entre os educandos. Nestes casos, “o sofrimento da criança vai se traduzir por transtornos psicológicos: transtornos de comportamento com uma possível dimensão autoagressiva, instabilidade e desconfiança na relação” (MAZET; STOLERU, 1990, p. 141).

Conforme Cória-Sabini (2004, p. 82), alunos com dificuldade de aprendizagem podem manifestar agressividade física ou verbal, que é:

Uma das reações da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor como forma de compensar a rejeição sofrida. A agressão pode ainda manifestar-se em desenhos, no relacionamento com os colegas, ou mesmo nos cadernos e em outros materiais escolares

Por isso, a importância do professor diagnosticar que a reação agressiva da criança pode estar relacionada a dificuldades de aprendizagem e auxiliá-la na evolução e na aquisição do conhecimento. Sobre este aspecto, Freire (1996) diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O homem educa e educa-se onde estabelece relações, por isso, educação não é só o que acontece na escola, também não é só o que acontece na família, é, sim, o que acontece entre os homens, nas relações sociais que os constituem como seres que pertencem a uma determinada sociedade.

Até pouco tempo, a educação da criança era considerada responsabilidade das famílias, com as quais ela aprendia a participar deste grupo e das tradições, adquiria conhecimentos que eram necessários para seu desenvolvimento e exigências da vida adulta (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Hoje, devido às variadas composições familiares e à busca pelo destaque profissional, nem sempre os pais ou os responsáveis pelas crianças conseguem conciliar sua via profissional e o sustento da casa com uma atenção mais próxima à educação destas. Com isso, a escola assumiu um compromisso ainda maior frente ao preparo dos indivíduos. Atualmente, a escola conquistou um papel muito importante na vida do ser humano, pois vive-se na era da informação e da competitividade, em que se sobressaem profissional e socialmente as pessoas mais bem preparadas e um fator determinante nesta corrida pelo sucesso é a educação. Por



consequente, hoje, a escola está ao lado da família na questão de preparação dos filhos, a qual inicia ainda na educação pré-escolar, que:

Visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir da que já se conhece (NICOLAU, 1997, p. 21).

A educação pré-escolar é importante porque “para crianças pequenas, que brincam a maior parte do tempo, as brincadeiras da escola não são assim tão básicas, e logo passam a jogos que desenvolvem habilidades” (WINNICOTT, 1996, p. 109).

A partir da entrada da criança na escola fundamental, ela começa a levar para casa e transmitir aos pais os ensinamentos aprendidos na escola. Com a passagem para a escola secundária e através do convívio com outros ambientes, os jovens vão ampliando seus conhecimentos e neste momento, a relação ensino-aprendizagem entre pais e filhos se equilibra por partes iguais (SOIFER, 1989, p. 24).

Entretanto, com o ingresso da criança na escola, os pais não ficam isentos da responsabilidade com o seu desenvolvimento. A família continua exercendo forte influência sobre o processo de aprendizagem e formação de seu caráter. Porém, passa a dividir com a escola a responsabilidade de sua educação.

Neste patamar, com intuito de investigar qual é o papel da família no desempenho escolar das crianças e observar o comportamento de crianças com bom e fraco desempenho escolar, Moraes e Kude (2003) desenvolveram uma pesquisa com alunos da 6ª série do ensino fundamental. Esta pesquisa foi composta de observações em sala de aula e entrevistas. Para o levantamento dos dados, foram entrevistadas dez professoras, doze estudantes e oito mães.

As professoras que responderam à pesquisa consideram aluno com bom desempenho aquele que tem mais facilidade de aprendizagem; que consegue seguir em frente no conteúdo; que tem um bom entendimento e uma base para poder avançar; que é interessado, motivado e pergunta quando não entende. Procura fazer os exercícios, ajuda os colegas e mantém um bom nível de atenção durante as aulas.



Segundo as pessoas entrevistadas, as crianças que apresentam bom desempenho escolar mantêm essa qualidade em sala de aula devido à motivação que vem de casa. Os motivos do bom desempenho estão na educação delas de casa e na preocupação dos pais em relação ao desempenho delas, do crescimento pessoal delas. É muito forte nesses aspectos positivos que vêm da família (MORAES; KUDE, 2003).

Então, se a família apoiar a criança, elogiar seus progressos e mostrar que ela é inteligente e capaz, esta terá um forte sentimento de autoestima e, conseqüentemente, terá mais facilidade de aprender, pois a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender.

Além disso, pais que estudaram por um período maior oferecem um ambiente mais favorável para o desenvolvimento escolar de seus filhos, enquanto que aqueles pais que estudaram pouco e que não têm consciência da importância da educação para os filhos acabam desestimulando sua participação na escola. Por isso, a maioria das crianças carentes tem um atraso no seu desenvolvimento.

Lahire (1997) confirma que os pais exercem influência sobre a escolarização da criança, mas discorda na questão de que pais mais instruídos têm mais propensão à determinação do sucesso escolar dos filhos, pois há famílias populares que adotam práticas de superescolarização, tornando a escolaridade a finalidade essencial da vida dos filhos ou mesmo de sua própria, sacrificando o tempo livre para ajudá-los nas tarefas escolares, a fim de que estes saiam da condição sociofamiliar em que vivem, contribuindo para que tenham sucesso na escola.

Moraes e Kude (2003) dizem que outras situações também podem interferir no desempenho escolar das crianças, tais como: a) pais estressados; b) necessidade de trabalhar desde cedo; c) nível muito alto de exigência; d) contradição entre regras da escola e da família; e) falta de afetividade em casa.

Como já comentado, este último item é o principal responsável pela autoestima da criança e, conseqüentemente, da aprendizagem, da motivação e da disciplina. “A ausência de afetividade no lar pode provocar na criança até mesmo um atraso psicomotor” (MAZET; STOLERU, 1990, p. 141).

Assim, uma educação familiar muito rígida e sem amor pode resultar em dificuldades de aprendizagem, pois a afetividade possibilita à criança em idade escolar um intenso progresso no campo intelectual, já que são os motivos, as necessidades, os desejos que

dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior (WALLON, 2003).

Desta maneira, Soifer (1989, p. 61) complementa que:

Os transtornos da aprendizagem escolar são, geralmente, resultado de uma interação familiar específica. [...] Muitos fatores, dentro do lar, coadujavam para a formação de tais sintomas, entre outros os derivados de problemas psicológicos puros, mas também os de origem sócio-econômica e cultural.

Percebem-se também interferências do ambiente familiar na leitura da criança, que, muitas vezes, apresenta sérios transtornos.

O transtorno de leitura caracteriza-se por um comprometimento de reconhecer palavras, leitura fraca e inexata e baixa compreensão da leitura na ausência de déficits de inteligência ou de memória significativa. O transtorno é relativamente comum em crianças em idade escolar, parece ter incidência familiar e está frequentemente associado com transtorno da expressão escrita, transtorno da matemática ou algum transtorno da comunicação (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1997, p. 970).

Com base no exposto, Saltini (1997) refere que uma autoridade excessiva na educação, tanto familiar como escolar, ditando limites e regras, promoverá uma insegurança fundada no medo, hostilidade e revolta.

Procurou-se evidenciar que deve haver interação entre a família e a escola, eis que o diálogo entre estes dois sistemas tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, já que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho (CHECHIA; ANDRADE, 2002).

De qualquer forma, Okano et al. (2004) destacam que trabalhar as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não é tarefa fácil e, muitas vezes, a alternativa aponta para a colocação das crianças em programas especiais de ensino como salas de reforço ou de recuperação paralela.

### 3.3 Dificuldade de aprendizagem e permanência dos alunos na escola: o grande desafio

Durante o processo de inclusão de qualquer aluno “diferente”, o que assusta o professor, que, não raro, não está preparado para esta realidade, é a ruptura com o conceito estático do homem, de mundo, de conhecimento. É a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade através da abertura de canais para o diferente. Algumas vezes, este caminho é difícil devido à insegurança, à quebra de certezas e de normas estáveis (MANTOAN, 2006).

Como já destacado em texto precedente, a exclusão ocorre, principalmente, porque os agentes envolvidos com alunos com dificuldade de aprendizagem sentem-se incapazes e despreparados para lidar com tal diversidade. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n. 9394 de 1996, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula (BRASIL, 1996).

Cabe observar que, antigamente, a formação de professores para atuar com estes alunos era feita com enfoque predominantemente clínico. Porém, hoje, essa formação tem fundamentação linguística, com o objetivo de capacitá-los para trabalhar com estes alunos tão merecedores de atenção como os demais.

Esta mudança foi motivada pela intenção de incluir todas as pessoas que apresentem alguma “diferença” nos mais diversos contextos sociais, inclusive na escola. É importante incluir estas pessoas na escola, porque, para muitas delas, este é o único espaço de acesso aos conhecimentos e representa o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhes confira oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2006).

Com escólio na mesma autora, observa-se que:

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço a pagar seja bem alto, pois nunca será comparável ao valor do resgate de uma vida escolar marginalizada, de uma evasão, de uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2006, p. 36).

Ainda Mantoan (2006) informa que não basta admitir o acesso de todos às escolas sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial, neste caso, não há inclusão, visto que esta deriva-se de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impõe-se uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

Importa que o aluno com dificuldade de aprendizagem seja atendido nas suas necessidades. Por isso, destaca-se aqui o papel do professor quanto ao desenvolvimento de um trabalho que valorize todas as diferenças e esteja baseado nos objetivos de uma educação que vise à valorização do exercício da cidadania, o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo e a sua preparação para estar inserido nos mais variados segmentos sociais. Assim, é importante que haja uma grande reflexão no planejamento de todas as atividades realizadas na escola para uma boa utilização da educação e para possibilitar aos alunos com alguma limitação acompanhar a atividade proposta pelo educador (ALVES, 2005).

Com o desígnio de reverter o quadro exclusivo de alunos com dificuldades de adaptação à estrutura educacional vigente no país, foram criados programas para tentar ajudar as escolas, os professores e a família destes alunos a introduzi-los no cenário escolar e oferecer-lhes condições de desenvolverem-se.

Neste sentido, a Secretaria de Educação Especial desenvolve dois grandes programas que disseminam o conceito de inclusão, promovem o debate e impulsionam a mudança no sistema educacional. Um deles é o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que tem como finalidade disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

Este programa foi criado em 2003 e trata-se de uma ação colaborativa que se desenvolve com todos os Estados, o Distrito Federal e municípios-pólo, que atuam como multiplicadores para outros Municípios da sua área de abrangência, promovendo a participação de professores em cursos de formação. Conforme a Secretária de Educação Especial, Claudia Pereira Dutra (2005, p. 5):

O programa utiliza referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos que abordam a fundamentação filosófica, a organização do sistema educacional, a gestão da escola, a participação da família e o atendimento educacional especializado.

Por meio deste programa, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial pretendem fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos apoiando o processo de implementação nos municípios brasileiros, reunindo recursos da comunidade e firmando convênios e parcerias para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Numa ação compartilhada, este programa disponibiliza equipamentos e material pedagógico para a implantação de salas de recursos para organização da oferta de atendimento educacional especializado nos municípios-pólo, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino (BRASIL, 2010). Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo.

Outro projeto que merece destaque é o “Educar na Diversidade”, o qual discute o papel da escola e realiza formação docente para o processo de inclusão educacional, com ênfase na atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. Participam deste projeto cerca de 15 mil professores, que recebem subsídios teóricos referentes ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas pedagógicas de inclusão. Cabe observar que tais subsídios contribuem para criação e fortalecimento de estratégias inclusivas na escola (DUTRA, 2005).

Há ainda o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas de ensino regular.

Salienta-se que tais programas, por meio de suas ações, têm proporcionado melhores condições de acesso e permanência na escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Contudo, Mantoan (2006) destaca que as instituições de ensino que reconhecem e valorizam as diferenças dos alunos criam seus próprios projetos inclusivos. Nestas escolas, o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos com dificuldade de aprendizagem. Os currículos passam por adaptações, as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas ou aceleradas, em casos de defasagem de idade em relação à série escolar.

Depois de analisar o comportamento escolar de alunos com dificuldade de aprendizagem e refletir sobre os entraves que os educadores enfrentam na tarefa de ensinar, no próximo capítulo, pretende-se analisar as dificuldades de aprendizagem e algumas alternativas pedagógicas apontadas pela literatura consultada com vistas a proporcionar condições apropriadas de ensino a alunos com déficit de aprendizagem.

## **4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

A fim de responder a um dos questionamentos iniciais deste trabalho, este capítulo aborda as dificuldades de aprendizagem e as possíveis alternativas pedagógicas apontadas pela literatura consultada a fim de minimizar os impactos negativos de tais problemas no desenvolvimento de crianças portadoras destes transtornos. Alternativas pedagógicas são atividades mais estimulantes e adequadas a crianças com dificuldade de aprendizagem, que podem auxiliá-las a romper barreiras e melhorar seu desempenho. Embora esteja claro que crianças com dificuldades de aprendizagem não são crianças incapazes, apenas têm dificuldade para aprender, a escola e os professores ainda não estão preparados para lidar com estes alunos, visto que isto requer uma adequação nas práticas pedagógicas e uma reflexão mais complexa, eis que a solução para as dificuldades de aprendizagem passa por medidas institucionais.

Assim, pretende-se discorrer sobre algumas práticas educativas que podem auxiliar os alunos no processo de aquisição de conhecimento, quais sejam: mudança da prática pedagógica, a arte na educação, programas de suporte psicopedagógico, avaliação assistida, entre outras. As proposições aqui expostas não esgotam as alternativas, mas, segundo nossa avaliação, apresentam-se como as mais eficazes e viáveis para o trabalho a ser desenvolvido diariamente nas escolas.

### **4.1 Mudança da prática pedagógica**

A diversidade é muito frequente na realidade, pois os alunos provêm de diferentes culturas e etnias, com modelos diversificados de família, ritmo de aprendizagem distintos e até mesmo problemas que interferem no processo de aprender, o que torna a escola um ambiente de diferenças. Assim, o professor, mais do que qualquer outro profissional, deve trabalhar temas que envolvam as diferentes realidades de seus alunos.

Desta maneira, faz-se necessário que o profissional docente utilize em seu fazer pedagógico metodologias que sanem as dificuldades dos alunos na busca pelo sucesso escolar, considerando que nem todos aprendem da mesma maneira, que cada um aprende a seu ritmo e

em seu nível. Precisa criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos, partindo do que cada um sabe, de suas potencialidades e não de suas dificuldades.

É importante mencionar que a mudança da prática pedagógica depende de cada sujeito, do compromisso frente à educação, independentemente dos obstáculos, já que são os elementos essenciais para que o professor continue buscando a perfeição em seu fazer pedagógico, procurando construir uma escola de qualidade, de libertação e transformação, que esteja preocupada com uma formação crítica, reflexiva e construtiva do cidadão consciente de sua responsabilidade com o mundo e com a sociedade em que está inserido.

Então, para que ocorra a inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem na sala de aula, é importante que os professores estejam capacitados para ajudar estes alunos em seu desenvolvimento, respeitando suas limitações. Alves (2005) corrobora que o importante não é só capacitar o professor, mas também toda a equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro da sala de aula e não há como ter uma escola regular eficaz, quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais, sem que seus professores e pessoal administrativo sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Para Marchesi e Pérez (2004), é fundamental fortalecer a atividade docente, melhorando sua formação, suas condições de trabalho e seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, a preparação do professor não pode estar exclusivamente voltada ao domínio científico e às técnicas didáticas básicas. Precisa ir além, o professor deve ser capaz de reconhecer os interesses de seus alunos, as formas de organização e gestão da sala de aula, as alternativas para que os alunos sejam atuantes no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação de seu rendimento.

Além disso, é essencial destacar que os dados mencionados no capítulo anterior apontam para a necessidade de se elaborar e implantar ações preventivas, visando à diminuição de comportamentos problemáticos no contexto escolar. Algumas das estratégias pode ser a implantação de programas de intervenção nas escolas e de grupos de promoção de habilidades sociais em escolas e de programas especificamente voltados para os pais com a finalidade de desenvolver suas habilidades sociais educativas para que possam promover as habilidades sociais dos filhos.

## **4.2 A arte na educação como instrumento facilitador da aprendizagem**



Ainda entre os recursos de ajuda aos alunos que experimentam insucesso no início da escolarização alguns autores, como Leite, Pinho e Koehler (2010), defendem a inserção da arte na educação como instrumento facilitador da aprendizagem, inclusive no caso de criança com dificuldade na aprendizagem. Uma das possibilidades de trabalhar com dificuldades de aprendizagem é inserir em sala de aula a prática dos jogos e atividades lúdicas e estimulantes, as quais possibilitarão aprendizagens cada vez mais complexas e eficientes.

A produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente, ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Para Delors (2005), os quatro pilares educativos propostos - aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver - são fatores estratégicos a serem considerados na formação dos cidadãos.

Conhecer é muito importante. Serve para compreender o passado, projetar o futuro, ler o mundo e transformá-lo. Ao conhecer, o sujeito reconstrói o que conhece, ampliando sua visão de mundo e a aquisição de habilidades e competências, o que serve para continuar aprendendo. Mas só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando existe um envolvimento com aquilo que se está aprendendo. E o desafio da escola é preparar o indivíduo para esta nova realidade: suprir o aluno do equilíbrio necessário para não temer novos rumos e situações. Entretanto, também é preciso considerar a educação do ponto de vista do processo de socialização (FREIRE, 1996).

Neste aspecto, conforme Morin (2003), a arte representa um diálogo possível, porque parte de uma singularidade para a coletividade, traça este diálogo mediante a heterogeneidade humana, valoriza a diversidade, os múltiplos olhares e sensibilizações, como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social.

A arte é uma linguagem universal e através dela o sentimento individual torna-se social e generaliza-se. É também um processo de descoberta e construção de si mesmo, do outro e do mundo da cultura. É uma necessidade de todo ser humano e seu desenvolvimento acontece no âmbito social. “Ela nos possibilita entrar em contato com o sentimento, o pensamento e o modo de ser de grupos humanos, mesmo os mais diferentes e distantes da nossa cultura” (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2002, p. 91).

Mediante a utilização da arte, muitas capacidades de crianças com dificuldade de aprendizagem podem ser desenvolvidas. É o caso da percepção, da expressão criativa, da imaginação, da motricidade, da autoconfiança, da relação entre o mundo interno e externo,

bem assim da socialização. Freitas e Pereira (2007) acrescentam que, além de abordar aspectos da inclusão social, a arte é uma maneira de inserir no cotidiano questões de cidadania, voltada para a busca de conhecimento mútuo, em que o outro se torne visível.

Prosseguindo, Carvalho, Salles e Guimarães (2002, p. 91) observam que:

Para as crianças, a expressão artística tem um desenvolvimento progressivo e sua evolução está relacionada ao crescimento físico e psíquico. Daí a importância de proporcionar à criança muitas oportunidades de expressão em diferentes linguagens, principalmente porque ela ainda não domina, como o adulto, a expressão verbal para manifestar seus sentimentos e pensamentos.

Gardner (1997, p. 286) diz que “o desenvolvimento artístico envolve a educação dos sistemas de fazer, perceber e sentir; o indivíduo se torna capaz de participar do processo artístico, de manipular, compreender e relacionar-se com os meios simbólicos de maneira especificáveis.”

Barbosa (1994) refere que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas. A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais. Segundo a autora em estudo, esta habilidade é importante porque o cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Na França, uma pesquisa mostrou que 82% da aprendizagem informal ocorre através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Assim, é importante alfabetizar as crianças para a leitura da imagem, a fim de prepará-las para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e para aprender a gramática da imagem em movimento.

Gardner (1997) esclarece ainda que a arte contribui também para a obtenção de habilidades motoras. Neste sentido, o brincar é mais do que um exercício aleatório da atividade de execução da criança. Esta atividade é um componente fundamental do desenvolvimento, pois, por meio do brincar, a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo.

Na verdade, o brincar é um parceiro inseparável do desenvolvimento, é seu principal motor, em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções, sem medo de represálias ou fracasso, tornando-se mais bem preparada para quando seu comportamento “contar”. O brincar é, portanto:

Um meio através do qual o significado pretendido pela criança passa a predominar em relação ao objeto físico, revertendo a relação inicialmente dominante na mente da criança; durante o brincar, o significado de uma palavra que se torna separado do objeto (GARDNER, 1997, p. 177).

Além disso, Vigotsky (1987) assegura que o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, já que a imaginação nasce no jogo, não aparecendo antes deste. Sendo assim, o jogo é importantíssimo na vida da criança, auxiliando no processo de individuação. O jogo faz com que a criança exercite o mundo, tal como ela o compreende, proporcionando a libertação de certas coisas que a incomodavam. Dentre as funções do jogo, estão a de permitir assimilação do universo circundante pelo eu infantil, favorecer a expressão da personalidade infantil e promover a criatividade.

Aqui entende-se criatividade como a possibilidade de concretizar, de dar forma e materialidade aquilo que é desconhecido e reprimido, ou seja, os conflitos, os desejos e a energia psíquica bloqueada que precisa ser liberada para se concretizar. Na opinião do insigne Vigotsky (1994), a atividade criadora é uma propriedade exclusiva do ser humano, eis que só este tem a capacidade de criar algo novo a partir de algo já existente. Devido à memória, o homem pode imaginar situações futuras e criar imagens a partir das imagens com que ele interage. Desta forma, a ação criadora representa a constante construção.

Para Leite, Pinho e Koehler (2010), a criatividade se inicia quando a criança reage às experiências sensoriais, estabelecendo contato com o ambiente: tocando, cheirando, manipulando, saboreando, enfim, qualquer método de perceber o meio e interagir com ele representa a base essencial para a produção de formas artísticas.

Chiesa e Cruz (2002) atestam que a função precípua da arte é desenvolver a criatividade. É um espaço para a criação, um laboratório de experiências, um lugar acolhedor que possibilita a expressão, a comunicação e a construção, favorecendo o encontro com o criativo. É importante que se estimule a criatividade porque ela está vinculada à inteligência, principalmente aos aspectos criar, inventar, planejar, analisar, comparar, avaliar, aplicar, usar e utilizar.

Considerando que a nova concepção da educação objetiva fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo, isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados, e se passe a considerá-la em toda sua plenitude como realização da pessoa

que, na sua totalidade, aprende a ser. A arte, neste aspecto, permite que o aluno sinta, expresse, faça, reflita, crie, cresça e, assim, seja (FREIRE, 1996).

As brincadeiras e os jogos representam recursos auxiliares para promoverem o desenvolvimento mental, físico e emocional da criança. Chiesa e Cruz (2002) ratificam que as atividades artísticas trazem muitos benefícios para o indivíduo no aspecto emocional, visto que o desenvolvimento emocional tem uma organização mais ampla, tanto cognitiva quanto física, uma relação entre afeto e cognição e, para um desenvolvimento mais efetivo da criança, é importante trabalhar com todas as suas potencialidades.

Wallon (2003), em relação a isto, diz que, para a vivência das emoções e, do consequente, desenvolvimento global do indivíduo e da maximização da sua aprendizagem, ele necessita de um ambiente positivo estabelecido pelo social. Neste contexto, contatar com a arte pode aumentar a confiança e a autoestima, características pouco desenvolvidas em crianças com dificuldade de aprendizagem, como referido no capítulo anterior. A autoestima é um quesito importante para a vida satisfatória, sendo indispensável para o processo de aprendizagem. Além disso, fornece resistência, força e capacidade de regeneração, tornando a pessoa menos suscetível e mais preparada para suportar as adversidades da vida, destacam Sisto e Martinelli (2008).

Com base nos mesmos autores, cabe esclarecer que isto é sublime porque a criança com autoconceito positivo mostra-se ativa, mais propensa à aprendizagem, participa de projetos e debates, tem senso de humor, administra bem o erro, sente-se confiante, alegre e afetiva. As pessoas que estão satisfeitas consigo mesmas, normalmente, são mais responsáveis por suas ações, mais ousadas, assumindo riscos, sem medo de participar e contribuir.

Neste quadrante, Freitas e Pereira (2007) apresentam que a arte envolve o intelecto e as emoções, direcionando com liberdade as escolhas. É uma ação contínua que trabalha com a informação, a descoberta, juntando a essência da aparência, desordenando a ordem convencional, criando um novo conhecimento. Como a arte questiona, altera e cria opiniões, questiona o aparentemente inquestionável, o professor poderia utilizá-la como instrumento para oferecer informações e criar condições para que os alunos repensem seus conceitos, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando o futuro.

De acordo com Barbosa (1994), a arte também facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. Desenvolve a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização e aprendizagem. Inclusive, algumas palavras são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, por isso, só uma visualidade ativada pode ajudar a

criança a diferenciar estas palavras pelo seu aspecto visual e está capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal, que também é visual. Aprende-se a palavra visualizando-a. Outra importante função da arte é a complementação da comunicação entre professor e aluno.

O professor não pode ser um mero repassador de conteúdos e, sim, elaborar o conhecimento com vistas à transformação da sociedade, exercendo um papel testemunhal perante os alunos. Sua competência técnica está ligada ao seu compromisso ético e político dentro de uma sociedade dividida e injusta (FREIRE, 1996).

Sobre este ponto de vista, Fusari e Ferraz (1993) salientam que o educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. Assim, definem-se como objetivos da arte na educação garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não um único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando, assim, uma interação do sujeito com seu meio; c) formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade.

Diz-se, então, que a arte melhora a estrutura da sociedade, através do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento humano, ampliando as relações sociais, instigando, provocando, convencendo e sensibilizando (CHIESA; CRUZ, 2002).

A arte favorece o desenvolvimento cognitivo da criança, por isso, o educador poderia utilizá-la, sempre que possível, para garantir o acesso de seu aluno à expressividade, à criatividade e à apreciação cognitiva. E este acesso será natural se a mediação do professor favorecer a produção, a fruição e a reflexão.

Conforme Costa, Silva e Melo (2005), nas atividades artísticas, as crianças descobrem as cores, bem como a diversidade de formas, desenvolvendo, assim, a criatividade, a percepção, a atenção, a concentração de forma lúdica, o que ajuda a reforçar os estímulos positivos para a aprendizagem, desenvolvimento da amizade, respeito mútuo e ampliação da compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua condição de ser coletivo, agente cultural, no mundo.

Cumprе salientar que a arte permite que se conheça a personalidade da criança, pois seus sentimentos necessariamente serão transmitidos em sua arte desde o início. Na verdade, assim que ela pega o pincel pela primeira vez, seus ritmos naturais, tensões, andamento, sensibilidade, variedade de sentimentos, tornam-se parte de sua atividade de desenho. Os sentimentos das crianças estão refletidos em seus desenhos espontâneos e em suas cópias, ou seja, as crianças utilizam a arte como forma de expressão, que pode ser feita tanto de forma verbal, como não verbal (GARDNER, 1997).

Continuando nesta linha de pensamento, Leite, Pinho e Koehler (2010) informam que, por meio da sua própria obra, a criança descobre que existem muitas linguagens, sentimentos e ideias e que estes podem ser expressos e comunicados por meio de linhas formas e cores. E que existe uma realidade interna e externa.

Sem contar que a familiaridade com a arte facilita o desenvolvimento de atitudes analíticas, fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual, a sensibilidade estética, um julgamento crítico e o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem estético-visual (HOUSEN et al., 2000).

Costa, Silva e Melo (2005) apontam que as atividades artísticas, entre elas o desenho, a pintura, o recorte, a colagem, a modelagem, o jogo, o canto, são atividades que podem ser estimuladas como meios de expressão das manifestações estéticas infantis. Fusari e Ferraz (1993) salientam que, nas aulas de música, artes plásticas, desenho, teatro e dança, espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade.

Housen et al. (2000) confirmam que a educação artística disponibiliza a criança para o ver, para a formação e informação, podendo despertar nela a expressividade e a comunicabilidade.

Na relação da criança com a arte, podem ocorrer situações novas de aprendizagem, resultantes da sua percepção sensível, expressão espontânea, imaginação, criatividade e bagagem cultural. O professor tem a função de mediar a relação entre o aluno e o objeto de estudo e, para tanto, poderia estabelecer a relação entre o saber que o aluno traz e a proposta artística, para que possa ter uma aprendizagem significativa (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2002).

Portanto, a fim de desenvolver um bom trabalho que contribua com o processo de aprendizagem, o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências das linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na

sua relação com a própria região é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente promova a aprendizagem.

Deste modo, ao serem propostos os exercícios ou as atividades práticas e teóricas, pode-se observar uma constante sintonia com o desenvolvimento das capacidades e habilidades artísticas e estéticas que estão sendo trabalhadas. Podem-se organizar exercícios e atividades pensados a partir da realidade dos alunos como uma busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem.

Ressalta-se que a relação entre a arte e a infância promove o pensamento divergente e a alfabetização estética. Por isso, cabe ao educador proporcionar oportunidades para que a arte seja contextualizada e não se perca apenas em atividades superficiais e primitivas, pois sabe-se que, com habilidade, tudo isso pode transformar-se em um momento lúdico (ROSA; SCALEÁ, 2006).

Neste sentido, Carvalho, Salles e Guimarães (2002, p. 92) destacam que:

É necessário que o professor tenha clareza da contribuição da arte no processo educativo para definir qual o papel da arte para aquela situação e organizar suas ações para atender aquele tipo de demanda. Isto quer dizer que ao propor a atividade de arte para as crianças é necessário ter claro o objetivo da proposta, utilizar procedimentos que facilitem sua realização e ao mesmo tempo considerar o interesse e as dificuldades de seus alunos.

Chiesa e Cruz (2002) acrescentam que os professores podem oferecer e escolher o material e a técnica de acordo com a necessidade dos alunos, facilitando o contato com o criativo e a conseqüente aprendizagem. A escolha da técnica é importante porque é por meio do diálogo com ela que o aluno vai tomando posse de suas potencialidades. O desafio é saber selecionar propostas, materiais, temas, metodologias que atendam às necessidades das crianças naquele momento e promovam uma aprendizagem satisfatória. O educador pode incentivar e propor situações nas quais a criança possa observar, experimentar, produzir e apreciar. Com isso, o trabalho com a imagem deverá:

Estimular a observação; propiciar experiências diversificadas em temperatura, textura, peso e tamanho; observar a limpeza e a segurança considerando o gosto e o tato; oferecer diversos brinquedos coloridos, objetos de formas mais simples e lisas, formas mais complexas, mais recortadas e texturizadas; oferecer objeto para serem colocados dentro e fora de recipientes próprios, objetos de encaixes e objetos de



empilhar; movimentar fitas coloridas, mostrar folhas e flores ao vento; movimentar bonecos e criar cenas de formas animadas; explorar o espaço com tecidos, papéis coloridos fazendo barracas e túneis; explorar objetos tridimensionais manuseando bonecos, formas com volume, brincando com almofadas, dobraduras, massas para modelar; explorar objetos bidimensionais, propondo amassar, rasgar e colar papéis, criando imagens em superfícies planas, usando técnicas de desenho de pintura e colagem; apresentar teatros de formas animadas; criar adereços e fantasias (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2002, p. 95).

Segundo Fusari e Ferraz (1993), os benefícios da arte não param por aí, visto que esta ainda contribui para diminuir o estresse, processo que desorganiza ou ameaça desorganizar o funcionamento físico ou psicológico de uma pessoa, interferindo na aprendizagem. Por meio do fazer artístico, é possível restabelecer o funcionamento saudável. Estas atividades oportunizam ao indivíduo interagir com as sensações, emoções e pensamentos, proporcionando uma relação com o mundo pela ação e pelo movimento. Bem como as ações pedagógicas que impliquem em troca e comparações podem mobilizar as transformações, tornando-se um desafiante e dinâmico caminho na direção da aprendizagem e sua aplicação na prática social viva. Ademais, outra finalidade da arte é comunicar ideias e informação decisivas para as pessoas participarem na sociedade a que pertencem, acreditam Housen et al. (2000). Então, de acordo com Fusari e Ferraz (1993), educar o modo de ver e observar é importante para o indivíduo transformar e ter consciência da sua participação no meio ambiente e na realidade cotidiana.

A arte envolve danças, jogos, teatros, poesias, dramatizações, brincadeiras e muito mais. E quando um aluno não gostar de algum tipo de jogo estipulado pelo professor que ele tenha a total liberdade de optar por outra atividade envolvendo a arte. Por isso, é importante que o professor planeje suas aulas de forma diversificada.

#### **4.3 Programas de suporte psicopedagógico**

Entre os recursos de ajuda aos alunos que experimentam insucesso no início da escolarização também pode-se citar os programas de suporte psicopedagógico, que favorecem um desenvolvimento sadio da autoestima e contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, Okano et al. (2008) salientam a importância destes programas na escola, eis que os estudantes com dificuldades de aprendizagem que frequentaram o



programa por um período de aproximadamente três anos melhoraram seu rendimento acadêmico e apresentaram um autoconceito geral mais positivo.

Com o intento de verificar os benefícios de programas de suporte pedagógico, os autores observam que Placco, André e Almeida realizaram um estudo em São Paulo sobre o “Projeto das Classes de Aceleração”. Este programa trabalha com estudantes do ciclo básico, até a quinta série, atrasados em relação à idade regular de matrícula, oferecendo suporte psicopedagógico em salas especiais a fim de oportunizar que os alunos passem a frequentar uma série mais adequada para a sua idade. Os autores constataram que as classes menos numerosas, que utilizavam material pedagógico adequado aos conteúdos e profissionais competentes para o acompanhamento dos alunos nestas salas de aula tiveram resultados satisfatórios. Quanto aos alunos em situação de atraso escolar, estes tiveram notas similares as dos seus colegas de quarta e quinta séries, nas provas de português e matemática, após frequentarem o programa. Houve uma melhora do autoconceito das crianças com dificuldades escolares que conseguiram superar os problemas acadêmicos e avançaram no percurso escolar, frequentando série compatível com a idade. Por conseguinte, pode-se afirmar que a intervenção psicopedagógica dirigida à criança com dificuldade de aprendizagem pode auxiliar a criança em seu desbloqueio, eis que representa uma situação protegida de ensino-aprendizagem, com objetivo de dessensibilizar a criança, diminuindo a ansiedade frente à tarefa de aprender, promover o desenvolvimento de habilidades e transmitir conhecimentos (LINHARES et al., 1993).

Sendo assim, a intervenção psicopedagógica pode detectar recursos potenciais cognitivos da criança encobertos por situações aversivas de ensino experimentadas anteriormente (FERRIOLLI et al., 2001).

Okano et al. (2004) informam que um programa similar é o ensino alternativo destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que acontece dentro da escola, em horário extra-turno. Este projeto se assemelha aos programas de classes de reforço e é realizado por professores especializados e pedagogas das unidades escolares que recebem treinamento e supervisão da equipe de coordenação central composta por psicóloga e pedagoga. Os resultados são positivos, considerando não apenas os aspectos cognitivos das crianças, mas também socioafetivos, na medida em que tal programa se propõe a resgatar a autoestima necessária para que a criança aprenda a aprender com prazer e confiança, caracterizando o impacto positivo e a efetividade de tal programa como fonte de proteção ao desenvolvimento destas crianças.

Wood (2003) expõe que alunos considerados incapazes de executar tarefas, resolver problemas, memorizar coisas ou lembrar experiências quando ficam restritas a seus próprios recursos, normalmente, acabam tendo sucesso quando auxiliadas por um adulto, neste caso, um professor. Então, através da instrução do professor, o potencial de uma criança para aprender é revelado e isso interfere positivamente em sua aprendizagem. Para Vigotsky (apud WOOD, 2003, p. 40):

Duas crianças no mesmo nível formal de desempenho (desassistido) em determinada tarefa ou disciplina podem diferir em quanto são capazes de aprender determinadas quantidades similares de instrução. O nível atual de desempenho de uma criança deve ser distinguido de sua aptidão para aprender com instrução adicional. Algumas crianças têm zonas de desenvolvimento proximal maiores do que outras, mesmo quando seus níveis de desempenho existentes são similares. Tais crianças são capazes de aprender mais com a instrução (embora não necessariamente em todos os domínios da aprendizagem).

Na visão do autor, o sucesso cooperativamente alcançado está na base da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, a instrução, seja formal ou informal, é válvula cultural transmissora do conhecimento, que está incorporado nas ações, no trabalho, nas tecnologias, na literatura, na arte e nas conversas dos membros de uma sociedade.

#### **4.4 Avaliação assistida**

A avaliação assistida, que é uma modalidade de avaliação fundamentada na abordagem sócio-construtivista do desenvolvimento cognitivo, em especial, nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de aprendizagem mediada, também pode contribuir com informações que auxiliem na determinação de diretrizes de mediação de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de crianças com dificuldade de aprendizagem. A avaliação assistida é realizada por meio de um conjunto de estratégias instrucionais, temporárias e ajustáveis ao desempenho da criança, que ajuda a revelar o seu desempenho potencial, fazendo-a alcançar um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas (FERRIOLLI et al., 2001).

Na avaliação assistida, são criadas situações de aprendizagem em que indicadores do potencial para aprender são avaliados sob condições de suporte de ajuda, regulado continuamente ao nível de desempenho da criança (LINHARES, 1995). Esta experiência permite à criança modificar as suas estruturas cognitivas e, assim, adaptar-se a novos modos de funcionamento. Ou seja, a avaliação assistida representa um suporte ao desenvolvimento do aluno no que tange à aquisição de conhecimento. Os resultados variam em grau de uma criança para outra e estão diretamente relacionados à capacidade individual de se beneficiar da ajuda recebida (FERRIOLLI et al., 2001).

Linhares (1995) destaca que as tarefas de resolução de problemas utilizadas em situações de avaliação assistida podem ser verbais ou não-verbais e envolvem funções cognitivas que geralmente estão deficitárias. Podem envolver perguntas de busca e raciocínio dedutivo de exclusão de alternativas e tarefas de raciocínio analógico.

#### **4.5 Sugestões diversas**

Marchesi e Pérez (2004) citam várias estratégias de intervenção que podem ser utilizadas nos casos de dificuldade de aprendizagem a fim de auxiliar os alunos a desenvolver-se, tais como: focar na formação inicial e permanente dos professores para que atualizem seus métodos de ensino, dar atenção aos alunos que adquirem conhecimentos e desenvolvem algumas habilidades mais lentamente, organizar grupos de apoio em período extraescolar, oportunizar o contato entre a família e os professores, dar autonomia para as escolas desenvolverem projetos próprios, disponibilidade de professores suficientes para possibilitar o desdobramento em algumas áreas curriculares, fornecer informação às famílias e disciplinas optativas aos alunos, refletir sobre a cultura dos alunos, conhecer o que outras escolas fazem, dentre outras.

Independente do método utilizado para a promoção do aprendizado, o professor deve ter em mente que o conhecimento ocorre com o estímulo a partir de experiências, quando o aprendiz ouve e opina, compara o que aprende com o que já sabe e com o que faz, construindo uma representação pessoal sobre os saberes que conquista. Piaget (1995) demonstrou a importância em se rejeitar uma exposição de conhecimentos prontos,

destacando que somente se aprende de maneira significativa quando existe uma ação direta e construção pessoal no conhecimento adquirido.

Assim, para Piaget (1995), conhecimento não é uma cópia da realidade que se imprime na memória, nem um produto de um desabrochar interno de capacidades inerentes ao ser e que dispensa ajuda e, sim, o resultado da interação entre as condições disponíveis em todos os seres humanos e sua atividade transformadora do meio.

De acordo com Saviani (1989), é relevante, portanto, o planejamento da sequência dos conteúdos e sua melhor forma de apropriação, valorizando os conteúdos aprendidos com sua vida cotidiana. Os conhecimentos apropriados podem ser compreendidos em sua totalidade e não de forma fragmentada e desinteressadamente.

Isso foi comprovado pelos dados levantados anteriormente, que enfatizaram que as crianças com melhor desempenho escolar e nível mais elaborado de habilidades de comunicação e interação social apresentaram menor frequência de comportamentos problemáticos, o que confirma a importância de fatores de proteção contra a ocorrência de comportamentos problemáticos.

Todavia, conforme Silva (2006), a escola atual tem se mostrado inabilitada a trabalhar com as novas configurações de família e a decorrente educação das crianças. Os alunos mostram-se agressivos, reproduzindo muitas vezes a educação doméstica, seja por meio dos maus-tratos, do conformismo, da exclusão ou da falta de limites revelados em suas relações interpessoais.

Sendo assim, segundo Streck et al. (1996), o professor pode proporcionar um clima de colaboração e integração na sala de aula. Podee usar experiências para que as crianças ou os adolescentes possam aprender mais profundamente. Wallon (2003) acrescenta que, na medida do possível, o professor deveria cultivar a afetividade no ambiente escolar, pois as crianças têm corpo e emoções e não apenas cabeça na sala de aula. Sobre este ponto, Kramer et al. (2002, p. 90) explicam que:

É necessária, sim, uma grande dose de afeto, de empatia e de segurança. Caso contrário, as pessoas não se libertam [...] e não conseguem transpor barreira nenhuma da timidez, que pode não estar presente em todos os alunos, mas em muitos deles.

Deste modo, se observadas as sugestões aqui destacadas, imagina-se que este capítulo atendeu a seu propósito, que era apresentar alternativas para contornar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, com isso, reverter o infeliz quadro de reprovação e evasão escolar. Através deste levantamento, observou-se que não há uma fórmula mágica ou um método mais indicado, o que há são sugestões e relatos de casos de sucesso, que podem auxiliar os professores a contornar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, oportunizando um aprendizado efetivo. Cabe ao professor optar pela alternativa que melhor se ajustar à turma, adaptando-a as suas necessidades.

Importa destacar que não se tinha a intenção de esgotar este assunto ou apontar qual é a melhor prática pedagógica para a dificuldade de aprendizagem, buscava-se apenas citar algumas das possibilidades que os educadores podem fazer uso para atingir os objetivos educacionais. Assim, independente do método escolhido para a busca da aprendizagem, está claro que é fundamental a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência, visto que esta integração potencializa a ação de cada um deles.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este trabalho, cabe resgatar os questionamentos lançados inicialmente a fim de analisar se estes foram satisfatoriamente respondidos no decorrer do estudo. A primeira questão a ser retomada é o conceito de dificuldade de aprendizagem, que foi esboçado mostrando-se que, desde os primeiros anos de vida, a criança vivencia uma sequência de experiências no seu ambiente que podem favorecer comportamentos pró ou anti-sociais e o processo de aprendizado, que ocorre em conexão com as emoções envolvidas neste processo, assim como com os conhecimentos anteriormente apropriados pelo indivíduo. Além de conceituar o que é uma dificuldade de aprendizagem, observou-se que, quando o aluno tem dificuldade na apropriação e no tratamento dos conhecimentos escolares, manifestará de forma diferente o aspecto acadêmico e a forma de interação com a sociedade, com os outros e a expressão das suas atitudes. Por isso, foi também citado o grupo de sintomas e reações que pode estar relacionado ao diagnóstico da questão tratada neste trabalho, a fim de subsidiar os professores para o correto diagnóstico e intervenção mais cedo possível, de modo a fornecer um ensino adequado a todos.

Mas qual é a relação que existe entre a dificuldade de aprendizagem, o contexto escolar e a atuação do professor? Linhares et al. (1993) mostraram que a dificuldade escolar pode promover um círculo vicioso que leva ao fracasso, visto que, quanto mais o aluno se sente inferiorizado, mais estará suscetível ao insucesso e menor são as possibilidades de aprovação, fator que demonstra o importante papel que o professor tem na vida do aluno e a sua estreita relação com o desempenho deste indivíduo com dificuldade de aprendizagem. Em virtude disso, um dos desafios da educação moderna é construir uma escola inclusiva, integradora e aberta à diversidade dos alunos. Capaz de respeitar e trabalhar com as diferenças entre o público que a compõe. Os sistemas educacionais inclusivos pressupõem a gestão da escola, a participação da família e o atendimento educacional especializado. Sendo assim, a escola deveria buscar fechar convênios e parcerias que garantam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, mediante equipamentos e material pedagógico que apoiem o processo de inclusão educacional.

Prieto e Sousa (2006) acrescentam que, nas escolas integradoras, as crianças com dificuldade de aprendizagem devem receber todo apoio adicional necessário para que tenham uma educação efetiva, pois a escolarização integradora é um meio mais eficaz para fomentar a solidariedade entre as crianças com dificuldade de aprendizagem e seus colegas.

Ao contrário, se negligenciadas pela escola, podem sentir-se inferiores em relação aos colegas, ter reações de agressividade, falta de interesse em estudar, descaso com o professor e, muitas vezes, resta aos professores fazer algo, pois, não raro, os próprios pais ajudam a inferiorizar os filhos quando estes têm reincidentes reprovações e indiretamente estimulamos a sair da escola, o que acaba inflando os números negativos referentes à evasão e repetência, entendidos por muitos como fracasso escolar.

Em razão da importância da atuação do professor frente à questão, este trabalho mencionou algumas práticas pedagógicas que podem auxiliar no desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, como é o caso do emprego da arte, que contribuiu para a melhoria da capacidade de observação, atenção, concentração, sentido crítico e respeito mútuo. Competências estas que manifestam-se nas vivências na escola, dentro e fora da sala de aula.

Outras alternativas pedagógicas que podem auxiliar no processo de aprendizagem citadas pela literatura consultada para a elaboração deste trabalho, foram os programas de suporte psicopedagógico, programas de classes de reforço e a avaliação assistida, que favorecem um desenvolvimento sadio da autoestima e do autoconceito, diminuem a ansiedade, melhoram o desenvolvimento cognitivo e contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem e até do relacionamento desses indivíduos com os colegas.

Em âmbito geral, levando-se em conta as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com dificuldade de aprendizagem, observa-se que o atendimento a estas não limita-se à educação escolar, pois requer uma ação conjunta entre a escola, a família e a comunidade. A escola, como já dito pode fazer a sua parte e uma forma de efetivar isso é através das alternativas acima descritas. A família, por sua vez, pode tornar-se mais presente na educação das crianças, acompanhado e monitorando seu desenvolvimento e aprendizado, olhando os cadernos, auxiliando nas lições, estimulando a leitura através do seu próprio exemplo, conversando com os professores sobre o comportamento destas em sala de aula e, quando necessário, em conjunto com a escola, encaminhá-las a tratamento especializado, que pode ir desde um simples exame para identificar se a dificuldade tem origem neurológica ou comportamental até a organização de um programa de acompanhamento por psicólogos, pedagogos, entre outros profissionais, conforme a particularidade de cada caso. A sociedade, a seu turno, pode contribuir não taxando esses alunos como incompetentes, dando-lhes a oportunidade de estarem efetivamente inseridos na vida social e profissional.

Por fim, acredita-se terem sido contemplados os objetivos inicialmente propostos, havendo ainda a ampliação dos conhecimentos acerca da realidade e das limitações do processo de inclusão de pessoas com dificuldade de aprendizagem no âmbito escolar. Além disso, entende-se termos prestado uma colaboração à comunidade acadêmica com as informações contidas neste estudo.

Algumas questões foram tratadas de forma muito elementar, pois o escopo do trabalho não era identificar as causas das dificuldades de aprendizagem, tampouco, focar-se exaustivamente no fracasso escolar, entendido aqui como a repetência e a evasão e, sim, direcionar a pesquisa de forma a apontar para alternativas pedagógicas capazes de auxiliar os professores a trabalhar com a diversidade presente hoje em sala, com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem e fazer com que estes compreendam que o aluno não pode ser responsabilizado (sozinho), como foi por muito tempo, por demonstrar uma forma diferenciada de aprender, o que não quer dizer que este aluno não deva seguir alguns parâmetros estabelecidos.

Se o aluno não pode ser responsabilizado sozinho por sua dificuldade de aprender, o professor também não pode assumir para si a culpa de um aluno que traz consigo uma bagagem que pode ser a motivadora de suas limitações. O estudo buscou orientar os professores por entender que cabe a estes, enquanto representantes da entidade que tem a incumbência de preparar indivíduos capazes de interagir com a vida pública, a missão de romper com o círculo vicioso que a dificuldade de aprendizagem aprisiona o aluno. Todavia, a família e a comunidade, como já dito, não restam eximidas de sua responsabilidade, mas não se entende coerente que a escola espere que estas tomem a iniciativa para a reversão do problema, deve tratar-se de uma ação coletiva, mas liderada pela escola.

Esta pesquisa vem promover o enriquecimento do processo pedagógico, articulando resultados da investigação com a prática. Dessa forma, pretende-se desenvolver nas escolas ações de reflexões sobre os processos e produtos da aprendizagem. Através dessa pesquisa, objetiva-se apontar para novas possibilidades na apreensão do conhecimento por parte dos professores e dos alunos.

A pesquisa não está pronta e acabada, o trabalho está apenas começando, conscientizar todo campo educacional de que é preciso reinventar a educação, proporcionando novos meios com novas alternativas para desenvolver o aprendizado é de extrema importância e fundamental para o processo da aprendizagem.



Para que esta pesquisa seja realmente posta em prática, deve-se fazer discussões e apontamentos sobre os problemas de aprendizagem na escola e achar caminhos para educar e aprender. Portanto, pretende-se desenvolver um trabalho de conscientização nas escolas, juntamente com os professores, a fim de que percebam a importância de ser professor e da responsabilidade que têm ao entrar em sala de aula. Acredita-se que há muitos professores frustrados em suas ações pedagógicas por não possuírem um norte no seu fazer pedagógico. Sendo assim, se faz necessário apresentar este estudo que vem agregar conhecimento.

Como sugestão para trabalhos futuros, pode-se desenvolver em sala algumas das alternativas aqui sugeridas e analisar com uma amostra de alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem qual método pedagógico proporcionou o apoio necessário para a melhora no processo de aquisição do conhecimento, analisando-se como os alunos se sentiram frente à experiência e à possível evolução na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 2008.
- BALLONE, G. J. **Dificuldades de aprendizagem**. 2005. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?sec=19&art=49>>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva S. A., 1994.
- BARBOSA, Álvaro. **Brasil tem maior taxa de evasão escolar do MERCOSUL, afirma pesquisa do IBGE**. Disponível em: <<http://www.campograndenoticias.com.br/brasil/brasil-possui-maior-taxa-de-evasao-escolar-no-mercosul-diz-ibge-.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- BRASIL. (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9394/96: lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2010.
- BRESSER, Maria Helena. **O que acontece quando a criança repete o ano?** Disponível em: <<http://www.escolamobile.com.br/artigos/repete.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.
- CARVALHO, A. E. V., LINHARES, M. B. M.; MARTINEZ, F. E. História de desenvolvimento e comportamentos de crianças nascidas pré-termo e baixo peso (<1,500g). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 1-33, 2001.
- CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar**. São Paulo: Ática, 2006.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. **Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos**. 2002. Disponível em: <<http://gepsed.ffclrp.usp.br/valeria.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

CHIESA, Regina Fiorezzi; CRUZ, Elio Oliveira. A contribuição das atividades físicas e artísticas na relação adolescência e família. **Psicologia: Teoria e Prática**, n. 4, v. 2, p. 49-56, 2002.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2004.

CORREIA, Luís de Miranda. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, maio/ago., 2007.

COSTA, Robson Xavier da; SILVA, Rossana Seixas Maia da; MELO, Nilzete Correia Gomes de. As artes plásticas no processo de socialização de crianças internas: relato de uma prática pedagógica na pediatria do Hospital Universitário. **Conceitos**, jul. 2005.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUARTE, Gladys Mabel; ROSE, Júlio Cesar Coelho De. A aprendizagem simbólica em crianças com deficit atencional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, ser./dez., 2006.

DUTRA, Claudia Pereira. Programas de inclusão da educação. **Revista Inclusão**, Brasília, ano I, n. 01, p. 5-6, outubro, 2005.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; FERRÃO, Erika da Silva; RIBEIRO, Mylena Pinto Lima. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, abr./jun., 2006.

ESPANHA, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

FERRIOLLI, S. H. T. et al. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 35-43, 2001.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRAWLEY, W. **Vigotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaína de Abreu. Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, junho 2007.

FURIAN, Roberta Ortiz. **Classe especial: do encaminhamento à inclusão**. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2005.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano: estudo psicológico artístico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget experiências básicas para utilização pelo professor**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação**. O mestre “possível” de adolescente. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

HOUSEN, Abigail (Coord.) et al. **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KAPLAN, Harold, I.; SADOCK, Benjamin J.; GREBB, Jack A. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Camila de Oliveira; PINHO, Fernanda; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Um estudo sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças: contribuições da arte**. Disponível em: <<http://www2.cesdonbosco.com/revista/congresso.doc>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LINHARES, M. B. M. et al. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, 26, p. 148–160, 1993.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 23-31, 1995.

LODI, Ana Claudia Balieiro (Coord.) **Letramento e minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. **A compreensão do fracasso escolar**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARTURANO, E. M. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (Orgs.). **Estudos em Saúde Mental**. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1997. p. 132-145.

MAZET, Phillipe; STOLERU, Serge. **Manual de psicopatologia do recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, Série Diretrizes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/plano1.txt>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Programas desenvolvidos pela secretaria de educação especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

MIRANDA, Marília Gouvea. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança**. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MORAES, Rosária Lanziotti; KUDE, Vera Maria Moreira. **A importância da parceria entre a escola e a família no ensino fundamental.** 2003. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2003/trab6.doc>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Elisabete Martins; SILVA, João Carlos da. **Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade.** 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2.pdf?PHPSESSID=2009051416245147>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

OKANO, Cynthia Barroso et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004.

PACIEVITCH, Thais. **Evasão escolar.** 2009. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>>. Acesso em: 15 set. 2010.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1995.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, mai./ago., 2006.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, Nereide Schilaro Santa; SCALÉA, Neusa Schiliaro. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar.** Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência.** v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade.** São Paulo: Memnon, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SCHNEIDER, Alexandre Alves. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, Geane de Jesus. *Bullying*: quando a escola não é um paraíso. **Jornal Mundo Jovem**, n. 364, p. 2-3, março 2006.

SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

SOIFER, Raquel. **Psicodinamismos da família com crianças**: terapia familiar com técnica de jogo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

STEVANATO, Indira Siqueira et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun., 2003.

STRECK, Danilo (Org.) et al. **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Unisinos, 1996.

TAKAHASHI, Fábio. **País tem repetência maior do que o Camboja**. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18571.shtml>>. 30 ago. 2010.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORRES, Rosa María. **Repetência escolar**: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.

VAYER, Pierre. **A integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989. 184 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 1994. p. 103-117.

WALLON, H. **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem. Os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Loyola, 2003.

ZERO HORA. RS: mais alunos reprovados do que aprovados. **Zero Hora**, 05/11/2008.



## CIP – Catalogação na Publicação

---

S957p Sunt, Loreni Renita Telles

Problemas de aprendizagem na escola : concepções, percepções e indicações pedagógicas / Loreni Renita Telles Sunt. – 2011.

71 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.

1. Crianças com distúrbios de aprendizagem. 2. Construtivismo (Educação). 3. Psicologia da aprendizagem. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 37.015.3

---

Bibliotecária responsável Angela Saadi Machado - CRB 10/1857