

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELAINE CRISTINA BORTOLATTO SERAFIN

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE 2001 - 2011**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S481p Serafin, Elaine Cristina Bortolatto.

A produção do conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem no período de 2001 - 2011 / Elaine Cristina Bortolatto Serafin; orientador: Antonio Serafim Pereira. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

215 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Psicologia da aprendizagem. 4. Fracasso escolar. I. Título.

CDD. 22ª ed. 370.1523

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ELAINE CRISTINA BORTOLATTO SERAFIN

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE 2001 - 2011**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Criciúma, 26 de setembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira - Doutor - (UNESC) – Orientador

Prof.^a Dra. Janine Moreira - (UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara – (UNESC)

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg - (UFSC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara - (Coordenador – PPGE – UNESC)

Elaine Cristina Bortolatto Serafin - Mestranda

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me abençoar, me guiar no caminho certo e por colocar na minha vida pessoas maravilhosas e especiais, aos quais também preciso agradecer.

Aos meus pais amados, Celso e Arlézia, pelos ensinamentos repassados, pelo exemplo de vida e pelo amor incondicional.

Ao meu marido Daniel, pelo amor e companheirismo, sempre ao meu lado em todas as minhas decisões, apoiando-me e impulsionando-me a seguir adiante.

Às minhas filhas amadas, Alice e Maíra, minha inspiração e razão da minha vida, pelo amor e alegria que me proporcionaram todos os dias.

Aos meus irmãos, Talita e Eder, que tanto os amo e com quem ainda posso ser criança.

Às demais pessoas da minha família, pela atenção dispensada nos momentos em que precisei de ajuda.

À minha querida amiga-irmã, Luciane Zilli, pela presença dela em todos os momentos da minha vida.

Às minhas queridas amigas, Mariana e Araceli, pela amizade, pelo carinho, conforto e pela cumplicidade de vocês desde o início desse sonho.

Às minhas colegas de profissão, especialistas em educação, pelas palavras de incentivo e por compartilharem comigo o desejo de aprender sobre as dificuldades de aprendizagem.

Às minhas queridas diretoras, Adriana, Talita e Marieli, a quem posso chamá-las de amigas e com quem sempre pude contar, minha admiração e meu respeito.

À Priscila, amiga e parceira do grupo de pesquisa FORGESB/PPGE/UNESC, pelas angústias que passamos juntas, cada uma à sua maneira.

Aos professores do Mestrado, Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral, Prof. Dr. Alex Sander da Silva, Prof. Dr. Gildo Volpato e Prof.^a Dra. Ângela Cristina Di Palma Back, pelo aprendizado proporcionado nas disciplinas cursadas.

Ao Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg, à Prof.^a Dra. Janine Moreira e ao Prof. Dr. Vidalcir Ortigara, por aceitarem fazer parte das bancas de qualificação e defesa, proporcionando-me valiosas contribuições e novas possibilidades de reflexão.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira, minha eterna gratidão por seus ensinamentos e pelo exemplo de pessoa

humilde, sincera, generosa e amiga. Pela serenidade e paciência, guiando-me para que este trabalho se concretizasse.

À Prefeitura Municipal de Morro da Fumaça, SC, em especial à pessoa de Márcia Salvan Gabriel Saviatto, pelo apoio oferecido para a realização deste trabalho.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, por me acolher como aluna, onde tive a alegria de realizar o Mestrado, um sonho que se tornou realidade.

Meus sinceros agradecimentos. Obrigada!

“As dificuldades são como as montanhas. Elas só se aplainam quando avançamos sobre elas.”

Provérbio Japonês

RESUMO

O presente trabalho descreve o processo de pesquisa que teve como objetivo básico analisar as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, na área da Educação, sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem, no período de 2001 a 2011. O estudo desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, utilizando procedimentos como: levantamento bibliográfico dessas produções acadêmicas no banco de dados da CAPES; elaboração de critérios para seleção do material em estudo; impressão e leitura dos trabalhos selecionados; entre outros; resultando em doze trabalhos que compõem o material analisado. A sistematização das informações contidas nas produções acadêmicas foi organizada em quadros teóricos, por meio de análise de conteúdo. A partir desse processo, foi possível formular três categorias de análise, a citar: dificuldade de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno; dificuldade de aprendizagem como distúrbio ou transtorno e fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem: intrínsecos e extrínsecos à criança. Na discussão dos resultados, a primeira categoria foi evidenciada na maioria dos trabalhos analisados, cujos autores concebem as dificuldades como temporárias e reversíveis, não as associando com fatores orgânicos ou neurológicos. A segunda categoria trata das dificuldades de aprendizagem como distúrbio ou transtorno, trazendo em sua natureza comprometimentos neurobiológicos, atribuindo as causas à criança. Com relação à terceira categoria, pôde-se considerar, nos trabalhos acadêmicos analisados, que os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e biológicos correspondem aos fatores intrínsecos. Já os aspectos social, familiar e educacional dizem respeito aos aspectos extrínsecos. Esses influenciam no diagnóstico das dificuldades, especialmente quando o processo de ensino e aprendizagem assume conotação patológica. É preciso aprofundar essa questão, dentre outras, que emergiu desse processo, revendo conceitos e discutindo-a, especialmente, junto aos gestores, professores, famílias dessas crianças (muitas vezes vistas como fracassadas). O estudo das dificuldades de aprendizagem ainda está em processo de construção e, neste trabalho, foram discutidas a partir das concepções fundamentadas em Jean Piaget e Lev Semionovich Vygotsky, nas perspectivas genético-cognitivista e dialética.

Palavras-chave: Concepções de dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This paper describes the research process that had the basic objective to analyze the master's and doctoral dissertations developed in Brazil, in the Education field, on the conceptions of learning difficulties, from 2001 to 2011. Studies qualitative approach, bibliographic nature, using procedures such as bibliographic on these academic productions from CAPES database; development of criteria for selection of the material under study; printing and reading selected works; among others; resulting in twelve papers that compose all the analyzed material. The information systematization that is in the academic productions was organized in theoretical frameworks through content analysis. From this process, it was possible to formulate three categories of analysis, such as: difficulties and disorder on learning; learning disability as disorder or difficulties and factors involved in the learning process: intrinsic and extrinsic to the child. In discussing the results, the first category was evident in most of the studies analyzed, whose authors conceive the difficulties as temporary and reversible, not associating with organic or neurological factors. The second category deals with learning difficulties such as a disorder or bringing in their nature neurobiological impairment, attributing the causes to the child. On the third category, we could consider, in academic studies analyzed, the physical, emotional, cognitive and biological aspects correspond to intrinsic factors. On the social, family scale the educational aspects relate to extrinsic aspects. These diagnosis influence difficulties, especially when the process of teaching and learning takes pathological significance. It is necessary to deepen this issue, among others, which emerged from this process, reviewing concepts and discussing it, especially with the principals, teachers, families of these children (often seen as failures). The learning disabilities study is still under construction and this works were discussed from based on Jean Piaget and Lev Vygotsky Semionovich, in genetic-cognitive perspectives and dialectical conceptions.

Keywords: Learning difficulties conceptions. School failure. Teaching and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem, que constituem o material analisado	27
Gráfico 1 – Distribuição da porcentagem de trabalhos acadêmicos por instituição	62
Gráfico 2 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre dificuldades de aprendizagem, na área da Educação, no período de 2001 a 2011	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem	24
Tabela 2 – Pré-seleção de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem	25
Tabela 3 – Participantes dos estudos analisados e segmento de ensino	64
Tabela 4 – Palavras-chave do material analisado	66
Tabela 5 – Autores mais citados nas dissertações e teses analisadas ...	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO METODOLÓGICO	23
3 CONCEPÇÕES: CONHECER PARA ENTENDER.....	31
3.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	31
3.2 CONCEPÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	47
3.3 FRACASSO ESCOLAR: UM OBSTÁCULO A SER SUPERADO	53
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE 2001 A 2011	61
4.1.1 Trabalhos acadêmicos por instituição	62
4.1.2 Pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem de 2001 a 2011	63
4.1.3 Participantes dos estudos analisados e segmento de ensino que atuam.....	64
4.1.4 Palavras-chave destacadas nos trabalhos analisados.....	65
4.1.5 Autores mais citados nas dissertações e teses analisadas.....	66
4.2 CONCEPÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FATORES IMPLICADOS.....	68
4.2.1 Dificuldade de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno.....	68
4.2.2 Dificuldade de aprendizagem como distúrbio ou transtorno .	69
4.2.3 Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem: questões intrínsecas e extrínsecas à criança.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES(S).....	89

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha atuação em sala de aula e sala de apoio pedagógico¹, percebi que havia crianças que aprendiam com mais facilidade e outras que tinham dificuldade em aprender. Esse fato teve influência no meu percurso acadêmico e profissional, e a intenção de pesquisar sobre o tema ‘dificuldade de aprendizagem’ concretizou-se no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia, concluído no final da década de 1990. O referido trabalho teve como título: ‘Problemas ou Distúrbios de Aprendizagem?’ (BORTOLATTO, 1998), pelo qual busquei discutir teoricamente e empiricamente estes dois termos: problemas e distúrbios de aprendizagem. A discussão pautou-se também nos problemas de aprendizagem que os alunos evidenciavam na sala de aula, e esses eram encaminhados pelos professores para atendimento na sala de apoio pedagógico.

Continuando a estudar sobre o assunto, já na Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (especialização), realizei dois trabalhos finais. O primeiro, intitulado ‘A Aprendizagem ao Longo da Vida do Indivíduo’ (SERAFIN, 2005), foi um estudo teórico com a finalidade de discutir o que é aprendizagem e sua importância na vida dos indivíduos. Nele, discuti também o universo da criança que aprende e da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem. Já o segundo trabalho teve como título: ‘Estudo de Caso: dificuldades de aprendizagem’ (SERAFIN; NUNES, 2008). Esse teve como objetivo estudar uma criança que apresentou quadro de repetência escolar no Ensino Fundamental e dificuldade de aprendizagem. Para isso, foram realizados procedimentos psicopedagógicos, tais como: investigação, levantamento de hipóteses, diagnóstico e intervenção.

Diante da conclusão dos trabalhos anteriores sobre a dificuldade de aprendizagem, minha inquietação em saber mais sobre o tema não cessou, uma vez que, ao longo da trajetória como professora, observei nas escolas o crescente número de queixas dos professores acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse fato trouxe-me algumas indagações, tais como: o que são dificuldades de aprendizagem na visão do professor? O que impede o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental a lidar com as dificuldades na sala de aula? Por que o professor não elabora estratégias para lidar com as diferenças no cotidiano escolar? Como transformar ações estereotipadas em ações

¹ Local situado no ambiente escolar onde se atendiam crianças com dificuldade escolar.

reflexivas? E de quem é a culpa? Do processo de formação do professor, da família, do sistema de ensino, do próprio ensino, das políticas e diretrizes educacionais ou das desigualdades produzidas pela sociedade capitalista?

Posteriormente, ao assumir a função de coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Morro da Fumaça/SC (2009 a 2012) aproximei-me melhor da legislação educacional vigente no Brasil, a qual abre possibilidades para se pensar as dificuldades de aprendizagem nos seguintes momentos: quando faz referência à igualdade de acesso e permanência do aluno na escola; quando reafirma a necessidade e obrigatoriedade de recuperação da aprendizagem para aluno de baixo rendimento; quando estabelece a progressão continuada e parcial como forma de flexibilizar ou superar os históricos quanto aos rígidos critérios avaliativos centrados na classificação, que por sua vez tem respondido pela repetência e evasão dos alunos. (BRASIL, 1996).

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) meu intento de pesquisa continuou centrado na mesma questão: as dificuldades de aprendizagem. Tentando avançar na reflexão e compreensão sobre as questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem, decidi desenvolver um estudo sobre concepções de dificuldades de aprendizagem, uma vez que minha formação em Psicopedagogia centrou-se mais na concepção genética-cognitivista.

Desse modo, iniciei o estudo a partir do levantamento das produções sobre as dificuldades de aprendizagem no banco de dados da CAPES, que se iniciou no ano de 2012. Como a CAPES ainda não havia publicado os trabalhos deste ano, levei em conta a última década (2001-2011) para tal levantamento, o que me permitiu acesso a 861 (oitocentos e sessenta e um) trabalhos e a confirmação do problema a saber: o que as dissertações e teses brasileiras (2001-2011) têm produzido sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem na área da Educação?

Para responder ao problema mencionado, decidi analisar as dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras produzidas na área da educação sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: identificar nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas no período considerado, as concepções de dificuldades de aprendizagem e analisar as evidenciadas, tendo por base o referencial teórico.

Assim, os 861 (oitocentos e sessenta e um) trabalhos foram filtrados mediante critérios, descritos adiante, no capítulo referente ao

percurso metodológico. Desse processo, foram selecionados 12 (doze) trabalhos, os quais serão analisados neste estudo.

Contribuíram para a definição do problema deste estudo e dos objetivos decorrentes, os trabalhos de Francisco (2002) e Oliveira (2012), ambos dissertações de mestrado.

O trabalho de Francisco (2002), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresenta como título ‘Tendências nas dissertações e teses em Psicologia sobre as dificuldades da aprendizagem escolar na segunda metade da década de 90 (1996 – 2000)’. A pesquisa de Francisco (2002) desenvolveu-se na área da Psicologia, na década de 1990. O autor discute a problemática das dificuldades de aprendizagem descrita no conjunto das produções a partir das seguintes categorias: práticas pedagógicas; psicodiagnósticos; leitura e/ou escrita; prática clínica; relação com a família; classe especial; autoconceito; proposta de intervenção; desempenho escolar; formação técnica; constituição do sujeito; condições de trabalho. Com essa análise, o autor confirma a existência de um modelo de compreensão e de intervenção reducionista para explicar o fenômeno, ou seja, o problema recai para o aluno e sua família. Conclui ainda que o modelo tradicional de ensino não foi superado, entretanto, há indicações de evolução nessa área.

A pesquisa de Oliveira (2012) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), sob o título ‘Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2010)’, analisou 183 resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como foco o fracasso escolar na perspectiva dos distúrbios de aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontaram para uma vertente de concepção tradicional, atribuindo as causas do fracasso escolar aos alunos.

O presente estudo, no entanto, se distingue dos trabalhos de Francisco (2002) e Oliveira (2012). O primeiro estudou as produções sobre dificuldades de aprendizagem na área da Psicologia, na segunda metade da década de 1990. Já a pesquisa que desenvolvi considera as produções sobre o mesmo tema, na área da educação, na década de 2000. O segundo trabalho, embora tenha se desenvolvido na área da educação, centrou-se apenas na análise de resumos das produções, e meu trabalho levou em consideração, na íntegra, os trabalhos selecionados.

Esta dissertação é composta por cinco capítulos. O primeiro compõe-se da introdução, que entre outros assuntos, apresenta a justificativa do estudo, o problema e os objetivos. O segundo é dedicado ao percurso metodológico, que apresenta e descreve os procedimentos

adotados para a coleta e análise de dados da pesquisa empreendida. O terceiro capítulo destina-se ao referencial teórico, que se constitui dos seguintes temas: concepções de aprendizagem; concepções de dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar como um obstáculo a ser superado na aprendizagem. Na sequência, o quarto capítulo desenvolve a análise dos dados, detalhando os resultados obtidos. Por último, no quinto capítulo, encontram-se as considerações finais acerca do trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo do pressuposto de Demo (2004, p. 33), de que a pesquisa é essencial para os questionamentos do saber vigente, definida como “princípio científico e educativo” no processo de investigação, a busca pela construção do conhecimento torna-se um quesito fundamental.

Neste sentido, Gil (2008) afirma que é preciso optar por um tipo de pesquisa (exploratória, descritiva ou explicativa) que atenda aos seus objetivos gerais. Para tanto, é fundamental a definição de uma metodologia adequada que dê conta do problema que se tem em vista, como afirma Demo (2004, p. 31):

Embora a questão metodológica seja tipicamente instrumental, o descuido implica inevitavelmente mediocridade, seja porque o trabalho não apresenta ordenamento e planejamento adequado, seja porque não se investe na precisão conceitual e teórica, não se manifesta competência no tratamento dos dados e da realidade como tal, e sobretudo porque não aparece maturidade metodológica no sentido de saber definir ciência e postar-se diante do desafio como sujeito competente.

Portanto, para cumprir com o cuidado metodológico que o autor cita e “nos preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa [...]” (GATTI, 2012, p. 14), é preciso determinar o tipo de pesquisa a ser realizada, saber qual a sua finalidade no meio educacional e deixar claro o método a ser utilizado.

Considerando o objeto do presente estudo e seus objetivos, realizei uma pesquisa descritiva de cunho bibliográfico. Marconi e Lakatos (2005) afirmam que todas as pesquisas utilizam o estudo bibliográfico para efetuar a coleta de material, considerando-o como o passo inicial de toda pesquisa científica. Essas fontes, sejam impressas ou na forma de arquivos eletrônicos, segundo Gil (2008, p. 43), são como “fontes de papel”, remetendo-se ao material já elaborado, desde livros até artigos científicos. Entretanto, esse processo não deve ser considerado método. Como procedimento metodológico, toda pesquisa bibliográfica precisa considerar critérios específicos para se caracterizar como tal.

Enquanto procedimento metodológico, o estudo bibliográfico, conforme Marconi e Lakatos (2005); Gil (2008); Andrade (2005) envolve as seguintes fases ou etapas: escolha do tema; levantamento

bibliográfico ou coleta de dados; elaboração do plano provisório de trabalho; identificação, localização e obtenção das fontes; tipos de leitura; fichamento; organização lógica do trabalho e redação final.

No meu caso, o estudo perpassa todo o processo investigativo da pesquisa bibliográfica. Neste trabalho, especificamente, buscou-se, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) *via online*, as dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação no Brasil entre os anos de 2001 a 2011, levando em consideração a seguinte temática, utilizada como descritor original: dificuldades de aprendizagem e sua relação com o ensino. Com esse tema, apareceram 705 (setecentos e cinco) dissertações de mestrado e 156 (cento e cinquenta e seis) teses de doutorado, totalizando 861 (oitocentos e sessenta e um) trabalhos, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem

Ano Base	Número de dissertações levantadas	Número de teses levantadas
2001	28	04
2002	36	08
2003	47	09
2004	64	10
2005	75	08
2006	67	21
2007	62	13
2008	69	15
2009	99	17
2010	71	21
2011	87	30
Sub Total:	705	156

Total: 861 dissertações e teses levantadas

Fonte: Organizada pela autora a partir do banco de dados da CAPES

Para filtrar a seleção, com vista a aproximar as produções do objeto da pesquisa, estabeleci os seguintes critérios de análise: a) ter no título dos trabalhos as palavras dificuldades de/na aprendizagem (que, posteriormente, foi incorporado as palavras concepções e/ou perspectivas); b) estar relacionado à educação escolar no segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais; c) ser pesquisa na área da Educação.

Como critério mais específico nesse segundo passo, apliquei o critério ‘a’ nos títulos dos 861 (oitocentos e sessenta e um) trabalhos. Esses resultaram em 38 (trinta e oito) dissertações de mestrado e 12 (doze) teses de doutorado, totalizando 50 (cinquenta) trabalhos utilizados para pré-análise, dispostos na tabela 2.

Tabela 2 – Pré-seleção de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem

Ano Base	Número de dissertações pré-selecionadas	Número de teses pré-selecionadas
2001	05	00
2002	03	01
2003	05	01
2004	07	02
2005	01	01
2006	01	00
2007	06	02
2008	05	01
2009	03	00
2010	00	00
2011	02	04
Sub Total:	38	12

Total: 50 dissertações e teses pré-selecionadas

Fonte: Organizada pela autora a partir do banco de dados da CAPES.

Num terceiro momento, houve a impressão dos resumos, tendo em vista que o banco de dados da CAPES disponibiliza apenas o resumo dos trabalhos para uso de domínio público.

Em outro momento, fiz a leitura dos 50 (cinquenta) resumos das dissertações e teses pré-selecionadas para garantir que os critérios estabelecidos fossem atendidos, ou seja, que os trabalhos se referissem ao Ensino Fundamental – anos iniciais (critério b) e na área da Educação (critério c).

Assim, foram selecionados 16 (dezesseis) trabalhos que melhor atenderam aos critérios, sendo esses submetidos à leitura completa dos textos.

Para ter acesso aos 16 (dezesseis) trabalhos na íntegra, busquei pesquisar e/ou procurar em outros meios, como: contato por *email* e/ou telefone com as bibliotecas das próprias universidades de origem das pesquisas; pesquisa *online* no domínio público; pesquisa *online* na biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD); pesquisa *online* no *Curriculum Lattes* dos autores e orientadores. Quando não obtive acesso nas opções anteriores, em última instância, realizei a procura *online* no próprio navegador de busca do *Google*.

Desse procedimento, consegui ter acesso somente a 12 dissertações e teses para leitura na íntegra, uma vez que as possibilidades de busca esgotaram-se. Dessa forma, o material analisado no meu trabalho se constituiu de 12 dissertações e teses, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem, que constituem o material analisado

N. ordem	Ano de defesa/ Gênero do trabalho	Título/Autor	Universidade de origem/ Cidade/ Estado
01	2003 Dissertação	O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: concepções e intervenção. Sônia Aparecida Belletti Cruz	UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – campus Araraquara – SP.
02	2003 Tese	O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada. Sílvia Maria Riceto Ronchim Passeri	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP.
03	2004 Dissertação	Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores. Andreza Schiavoni	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP.
04	2004 Dissertação	As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. Andréia Osti	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP.
05	2006 Dissertação	Construção social de dificuldades de aprendizagem. Fátima Aparecida Maglio Colus	CUML - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP
06	2007 Dissertação	O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas. Maria Goretti Quintiliano Carvalho	UCG – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.

07	2007 Dissertação	Uma possibilidade para a superação das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita. Líliam Mara Dela Cruz Viégas	UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.
08	2007 Dissertação	As dificuldades de aprendizagem na divisão: análise da produção de erros de alunos do ensino fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores. Edilene Garcia Juventino de Campos	UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
09	2008 Tese	Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Betânia Alves Veiga Dell’Agli	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP.
10	2008 Dissertação	Docência e dificuldade de aprendizagem: tomada de consciência da ação didático-pedagógica. Raquel Schiavon Raupp	UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
11	2011 Dissertação	Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas. Kátia Regina do Carmo Pereira	UnB – Universidade de Brasília, DF.
12	2011 Tese	Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem. Giseli Donadon Germano	UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília – SP.

Fonte: Organizado pela autora a partir do banco de dados da CAPES.

Como passo seguinte, fiz leitura completa dos trabalhos. Para a realização da leitura analítica, ou seja, para a análise dos dados coletados, (MARCONI e LAKATOS, 2005; GIL, 2008; ANDRADE, 2005), foi necessária a organização das informações dos textos das dissertações de mestrado e teses de doutorado analisadas. Segundo Bardin (2003), essa etapa de organização é sistemática e objetiva, sendo designada como análise de conteúdo, ou seja, fase em que se procura conhecer aquilo que está nas entrelinhas das palavras sobre as quais se inclina. Desse modo, para facilitar a análise dos dados, organizei quadros teóricos de pré-análise (1-12, apêndice 1), conforme a ordem numérica estabelecida no quadro 1.

Nesses quadros teóricos, foram estabelecidos os seguintes tópicos: objeto da pesquisa; problema de pesquisa; metodologia adotada; autores citados; palavras-chave evidenciadas pelos autores; conceitos, especialmente sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem; fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem; resultados e conclusões apontados em cada pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem e a sua relação com o ensino.

Na construção dos dados foram extraídos do material analisado “certos recortes a nível semântico, o tema [...]” (BARDIN, 2003, p. 104-105). Segundo o autor citado, esses recortes são compostos de “ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis”, que constituem a análise de conteúdo.

Segundo Franco (2008), na análise de conteúdo e na descrição dos dados, deve-se levar em consideração a diferença entre significado e sentido como a própria autora afirma:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido, implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2008, p. 13).

Assim, com a releitura do conteúdo dos quadros teóricos foi possível sintetizar os dados e agrupá-los conforme o sentido temático. Segundo Bardin (2003, p. 105), realizar a análise temática consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja

presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Dessa forma, a análise de conteúdo, conforme Bardin (2003), possibilitou-me a descrição do conteúdo das mensagens (quantitativas ou não), que permitiram a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Nesse caso, as inferências não podem se limitar às possibilidades técnicas, mas devem assumir uma concepção crítica.

Desse modo, realizei a contagem das entradas desses núcleos em cada categoria, verificando quantitativamente o que as dissertações e teses (2001-2011) têm produzido sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem relacionadas ao ensino. Assim, foi possível discutir qualitativamente os resultados da pesquisa realizada.

A interlocução com as dissertações/teses e seus autores me instigou a pensar sobre as produções subsequentes desses trabalhos, o que me levou a consultar no *Curriculum Lattes* a produção bibliográfica dos autores pesquisados, uma vez que o tema dificuldade de aprendizagem gerou uma produção muito heterogênea. Esse procedimento, portanto, possibilitou verificar que os trabalhos identificados foram publicados em periódicos científicos, livros ou capítulos de livros, o que demonstra a relevância da temática abordada.

Sabe-se da importância desse procedimento, considerando o impacto posterior dessas produções no campo das dificuldades de aprendizagem. Entretanto, o tempo disponível para a conclusão deste estudo não permitiu que se fizesse o aprofundamento dessas produções subsequentes, ficando a apreciação desses trabalhos científicos para uma análise futura. Dessa forma, destaquei as produções dos autores pesquisados (apêndice 2), cujos trabalhos me chamaram a atenção por conter, em seus títulos, os critérios aplicados neste trabalho.

O próximo capítulo constitui o referencial teórico, que discute as concepções de dificuldades de aprendizagem, seus atributos conceituais relacionados ao ensino e suas implicações na vida escolar da criança.

3 CONCEPÇÕES: CONHECER PARA ENTENDER

Nesse capítulo se discute a questão das dificuldades de aprendizagem e suas concepções, entre as quais, se destacam as concepções fundamentadas em Piaget (1975, 1993) e Vygotsky (1991, 1997, 2001).

3.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Na literatura, encontramos autores que baseiam seus estudos na visão genético-cognitivista de aprendizagem, cujo precursor é Jean Piaget. Em seus 84 anos de vida, o teórico foi biólogo, psicólogo e grande pesquisador da inteligência infantil.

Para Piaget (1975), o conhecimento intelectual e o desenvolvimento da criança passam por três conceitos fundamentais: assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação é quando a criança incorpora aos esquemas mentais, novas informações do objeto que já conhece. A acomodação se refere aos ajustes e as modificações dos esquemas mentais devido às novas informações do objeto. Equilíbrio são as compensações dos conflitos cognitivos que a assimilação do objeto causa no indivíduo. Os esquemas são crescentes na medida em que o ambiente oferece os estímulos e o indivíduo se adapta.

De acordo com Vasconcellos (2009), os estágios de desenvolvimento humano estão diretamente ligados às capacidades. Dessa forma, a partir do momento em que as pessoas nascem já se inicia o processo de aprendizado, aprendendo a andar, a falar, a escrever, a formular conceitos, a conviver com os outros, a planejar suas vidas, enfim, o aprendizado é gradual e acontece para o indivíduo ao longo de sua vida, em diversos espaços e relações sociais, adquirindo novas informações, aptidões e hábitos. Nesse sentido, Izquierdo (2009) afirma que o processo de aprendizagem é extremamente complexo e contempla todas as extensões que abrange o ser humano durante a vida.

Esse aprendizado ao longo da vida, pessoal e intransferível, provocará mudanças de comportamento na existência do indivíduo. Segundo Valle (2004, p.15), “o aprendizado resulta na mudança de um comportamento através da experiência e exige, como pré-requisitos, a aquisição de conhecimentos e a capacidade de armazená-los”. Assim,

os mecanismos de memória são responsáveis pelo armazenamento das informações, e estas poderão ser lembradas quando necessário. Mas as memórias se transformam, promovendo a reconstrução de conhecimento. O cérebro é modificável, as redes neurais são reestruturadas através das interações que temos com o mundo. (CARVALHO, 2012, p.9).

Essa aquisição e reconstrução de conhecimentos que ocorrem neurologicamente confirma o que Izquierdo (2009, p. 9) relata quando diz, “as informações que se aprendem e não se perdem no processo consolidam-se, formando memórias”. Segundo ele, para lembrar-se de algo, é preciso primeiro aprendê-lo.

Portanto, este aprendizado adquirido e conservado na memória, permite que as pessoas construam sua bagagem cultural, ampliando as relações, interações e maneiras de se comunicar, modificando assim o ambiente e promovendo o desenvolvimento do indivíduo.

Para La Taille (1992), Piaget utilizou os termos assimilação e acomodação para descrever o pensamento e o desenvolvimento do ser humano. Na assimilação, o indivíduo incorpora novos conceitos aos já existentes e acomoda, significando ajustamento e modificação de esquemas mentais devido às novas informações. Esses esquemas são crescentes e vão depender do que o ambiente irá oferecer e de como será a adaptação do indivíduo aos estímulos.

Essa perspectiva defende a ideia de que “a inteligência é uma adaptação” (PIAGET, 1975, p. 15). Para o autor, a adaptação é a relação entre o pensamento e as coisas, sendo necessário definir quais relações existem entre o organismo e o meio ambiente para estabelecer, através da inteligência, as relações com a vida. Ainda segundo o autor, só haverá adaptação se houver coerência, ou seja, assimilação. Para tal, a nova realidade não pode impor “atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores” (PIAGET, 1975, p. 18). Dessa forma, só poderá ser considerada adaptação quando esta atingir um sistema estável ou equilíbrio, entre a acomodação e a assimilação.

Diante da concepção de Piaget (1975), La Taille (1992) se pronuncia quanto à equibração:

Como se sabe, Piaget inspirou-se na biologia para postular que o desenvolvimento é um caminhar rumo ao equilíbrio, caminhar este característico de todo e qualquer indivíduo, seja qual for seu sexo,

idade e cultura. A teoria da equilibração deve ser compreendida dentro de outra, a teoria de sistema, assumida por Piaget para explicar a inteligência. (LA TAILLE, 1992, p. 110).

De acordo ainda com La Taille (1992), a existência de mecanismos universais, independentemente da cultura do sujeito, como reversibilidade das operações mentais, é construída pelo sujeito durante seu desenvolvimento cognitivo em direção ao equilíbrio. Há de se considerar também a regulação e compensação, que demonstram o funcionamento do sistema cognitivo em busca de seu equilíbrio. Por fim, na abstração e generalização construtiva, que referem-se à construção de novos conhecimentos, o sujeito atinge níveis superiores de equilíbrio cognitivo.

Essas constantes reestruturações ou equilibrações passam por grandes etapas (os famosos estágios do desenvolvimento); mas se compreende que passar por todas elas não é o destino pré-programado de cada sujeito: depende da socialização do meio, à qual o sistema cognitivo “reagirá”, construindo novas e superiores estruturas mentais. (LA TAILLE, 1992, p.110-111).

La Taille (1992) acredita que neste processo de desenvolvimento cognitivo, entre sistema cognitivo e informações oriundas do meio, Piaget declara que o ser social atinge o nível cognitivo mais elevado quando consegue se relacionar com o outro de maneira equilibrada. Para Piaget (1975), a equilibração progressiva, juntamente com a experiência, são componentes necessários para se obter a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças. E para atingir esse nível de pensamento, é necessário comparar graus de socialização anteriores.

Assim, Piaget (1993) descreveu as etapas do desenvolvimento da seguinte forma: período sensório-motor, substádio pré-conceitual, substádio intuitivo, subperíodo de operações concretas e período de operações formais.

O período sensório-motor significa o desenvolvimento mental que se inicia com a capacidade para os reflexos de percepção e de motricidade, e termina quando a linguagem e outros meios simbólicos de representação do meio aparecem pela primeira vez. Nesse período, a criança percebe e coordena movimentos para atingir metas em curto prazo. Com relação ao substádio pré-conceitual, este é o período de

preparação para as operações concretas, isto é, na medida em que se desenvolve a linguagem, aumenta a rapidez de raciocínio na representação de uma coisa por outra. Porém, o pensamento continua preso às ações da criança, tornando-a incapaz de formular conceitos. Para o autor, o subestádio intuitivo é quando a criança começa a apresentar razões para suas crenças e ações, já formulando alguns conceitos ou julgamentos imediatos. Entretanto, seu pensamento ainda é operacional, ou seja, ainda não é capaz de fazer comparações mentalmente. Já o subperíodo de operações concretas se inicia quando a formação de classes e séries ocorre mentalmente, ou seja, as ações físicas começam a serem internalizadas. É considerado subperíodo porque apresenta limitações no pensamento deste nível, como a dificuldade em lidar com regras e problemas verbais. Já o período das operações formais se inicia com a apresentação de formas de comportamento para a constituição e o desenvolvimento da lógica, como a cooperação e a discussão com outras pessoas.

Mediante algumas traduções das obras de Jean Piaget para o Brasil, tais como La Taille, 1992; Antunes, 2008; Munari, 2010; atualmente, as nomenclaturas das etapas do desenvolvimento estão enunciadas como estágios, assim conhecidas como: sensório-motor (0-2 anos), pré-operacional ou intuitivo/simbólico (2-7anos), operatório-concreto (7-12 anos) e operatório-formal ou hipotético-dedutivo (a partir de 12 anos).

Segundo Antunes (2008, p. 22), “os estudos de Piaget enfatizaram a importância de ações educativas correspondentes a cada fase de desenvolvimento humano”, desmontando a concepção de que a criança, especialmente na educação infantil, não aprende.

Para Scoz (2008), as ideias de Piaget ajudaram a buscar caminhos na construção da aprendizagem, considerando que a escola deve propor atividades pedagógicas desafiadoras, a fim de possibilitar aos alunos maiores aprendizagens e, logo, a construção de novas estruturas mentais. Para tal, é importante o respeito das etapas do desenvolvimento em que os alunos se encontram. Nesse caso, destaca-se a epistemologia genética das etapas do desenvolvimento, cujos colaboradores de Piaget, podendo citar Ferreira e Teberosky (1991), contribuíram para a disseminação dos estudos do autor. Na abordagem da epistemologia genética, a aquisição do conhecimento é analisada pelas autoras para a aquisição do sistema representativo de escrita, sendo a própria escrita objeto do conhecimento que se constrói a partir dos mesmos processos de Piaget. Entretanto, esses processos são analisados sob outros domínios.

Segundo Grossi (1993), as descobertas de Emília Ferreiro abalaram a noção de prontidão e de pré-requisitos para a alfabetização, ou seja, os aspectos relacionados a habilidades motoras foram transferidos para a compreensão do sistema de representação. Para a autora, a criança precisa compreender o sistema de representação da linguagem que a escrita executa para poder se alfabetizar. Isso significa levar em consideração o período que precede a alfabetização, bem como proporcionar às crianças um ambiente alfabetizador, dispondo contato com o mundo escrito. Quanto a isso, a autora afirma, “é preciso que o professor esteja atento e conheça o nível psicogenético em que a criança se encontra e, a partir daí, proporcionar desafios”. (GROSSI, 1993, p. 17).

Na psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1991) afirmam que a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico, ou seja, ao aprender como a escrita funciona, a criança raciocina. Em cada nível de escrita ou estágio de desenvolvimento, a criança pensa diferente e cria hipóteses sobre o ato de escrever, configurando, assim, o processo evolutivo de aprender. Nesse processo de evolução, o erro é visto como construtivo, porque a hipótese que a criança elabora nas etapas de aquisição da escrita é compreendida por ela, fazendo com que seus conhecimentos progridam.

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1991) definiram cinco níveis de hipótese da língua escrita, que são respectivamente: pré-silábico; intermediário 1; silábico; silábico-alfabético ou intermediário 2 e alfabético.

Para as autoras, na hipótese pré-silábica a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, supondo que seja uma forma de desenho. Assim, utiliza as letras do próprio nome, modifica as quantidades e posições das letras, deduz que toda escrita deve ter no mínimo três letras para que diga algo, entre outros exemplos. No nível intermediário 1, a criança começa a ter consciência de que existe relação entre a pronúncia e a escrita, desvinculando a escrita de imagens e números, entre outros fatores. Quanto à hipótese silábica, a criança já supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, já supõe que a menor unidade da língua é a sílaba, associando com a quantidades de vezes em que mexe a boca, entre outras hipóteses. Já na hipótese silábica-alfabética ou nível intermediário 2, a criança inicia a superação da hipótese silábica, compreendendo que a escrita representa o som da fala e que não basta uma só letra por sílaba, assim já procura acrescentar letras às sílabas, entre outros aspectos. Na hipótese alfabética, a criança compreende que a escrita tem uma função social e o

modo de construção do código da escrita, bem como conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras, entre outras suposições.

A partir da última hipótese da psicogênese da língua escrita, podem surgir problemas relativos à ortografia, que deverão ser trabalhados para não se tornarem obstáculos na aprendizagem. Para Scoz (2008), as ideias de Piaget redimensionaram a concepção dos problemas de aprendizagem quanto ao entendimento da construção da aprendizagem da leitura e da escrita, porque nos permite a reflexão sobre o processo de aprendizado como um todo, e não somente como resultado final.

Desse modo, Antunes (2008) afirma que a teoria de Piaget reforça o fato de que o processo de aprendizagem não se dá pela mecanização (repetição, “decoreba”), mas pela interação do indivíduo com os símbolos e com o ambiente. Assim, para que haja essa interação, a criança tem que estar motivada para aprender. Mora (2007) caracteriza como motivação, o estímulo, o vínculo, a distribuição do tempo real e a síntese onde os dados fundamentais se combinam e se integram, uma vez que é essencial que o desenvolvimento motor, a saúde física e mental, a genética, a escola, a sociedade, a religião, a política, a cultura, entre outros fatores, tenham equilíbrio interno e externo.

Vale dizer que, segundo La Taille (1992), Jean Piaget tinha como objeto de estudo o sujeito epistêmico, e atenta que o sujeito epistêmico, ou sujeito do conhecimento, está em cada um de nós, pois somos sujeitos psicológicos e, de acordo com a nossa cultura, permite-nos construir conhecimentos. Esse conhecimento se dá através da interação do sujeito, consciente dele mesmo, com o objeto que se impõe e já está constituído sob seu ponto de vista.

Nesse movimento genético-cognitivista do processo de aprendizagem, Fernández (1990) considera que é necessário um *ensinante* e um *aprendente*, que são chamados, pela autora, de personagens. Para a autora, o vínculo entre *ensinante* e *aprendente* é condição necessária para que a aprendizagem aconteça. A autora ainda considera que a aprendizagem é um processo consciente e entende que as condições para aprender dependem também, do organismo individual herdado, do corpo construído especularmente, da inteligência autoconstruída interacionalmente e da arquitetura do desejo, desejo do outro.

A literatura também traz a concepção de aprendizagem na perspectiva dialética, que tem como principal teórico Lev Semionovich Vygotsky. Esse teórico viveu apenas 37 anos. Estudou História, Filosofia, Literatura, Direito e Psicologia e foi autor de publicações

científicas originais e extremamente importantes (IVIC, 2010). Vygotsky buscou focar em sua abordagem os processos de desenvolvimento do indivíduo na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o meio social, consagrando-o como criador da Teoria Histórico-Cultural.

A teoria histórico-cultural traz no seu enfoque o desenvolvimento humano, que se dá nos processos de mediação, na relação entre sujeito e objeto e o papel da linguagem no desenvolvimento do sujeito. Segundo Duarte (1998), além de superar a visão uniteralista, essa teoria busca também a compreensão das especificidades dessa relação, uma vez que o sujeito e o objeto, bem como a própria relação, são históricos.

A respeito disso, Gasparin (2011, p. 52) dá a sua contribuição:

Trata-se da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas e apreendidas pelos educandos.

Nessa relação dialética entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, Vygotsky (1991) observou que a linguagem tem papel importante na atividade prática e na sua realização. O autor afirma que as crianças resolvem seus problemas através da fala, das mãos e olhos, isto é, a criança com a ajuda dos sentidos, cria mais possibilidades, mais estímulos para a solução de problemas imediatos e ações futuras.

Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível, [...] a fala além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Para o autor, essa relação entre a fala e o pensamento está associada ao fato de que a linguagem, além de ser o meio de comunicação entre a criança e o outro ao seu redor, é o elemento constituinte do pensamento. Quando elas aprendem a usar a linguagem, conseguem refletir sobre o mundo exterior. Tratar dessa relação (fala e pensamento) como algo isolado é, para o autor, uma conexão mecânica entre os dois elementos distintos. Segundo Vygotsky (2001), era a Psicologia convencional que tinha como perspectiva de que as relações

das funções superiores nunca variavam, uma vez que cada função se desenvolvia isoladamente. Para o autor, “é no significado que o pensamento e o discurso se unem ao pensamento verbal” (p. 11), como afirma:

Uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já em si uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção. (VYGOTSKY, 2001, p. 11).

Desse modo, no pensamento há um reflexo generalizado da realidade e também a essência do significado das palavras. Sendo assim, “o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão” (VYGOTSKY, 2001, p. 12). Conforme o autor citado, o significado é parte intransferível da palavra ou unidade simultânea do pensamento, ou seja, pertence tanto ao domínio do pensamento quanto da linguagem.

Esse conceito sobre o significado justifica o fato pelo qual “Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural” (OLIVEIRA, 1997, p. 63). Para a autora referida, Vygotsky vê cada um de nós como membros do processo histórico, pelo qual recriamos a cultura, que está em constante transformação e, para tal, precisamos de mediadores. Segundo Facci (2004), esses mediadores são os instrumentos e os signos, que através da utilização, caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores (percepção, atenção, memória, pensamento).

O sistema de signos e instrumentos como mediadores, para Vygotsky (1991, p. 11), é criado “pelas sociedades ao longo da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural”. Dessa forma, Vygotsky (1991) acreditava que a internalização (reconstrução interna de uma operação externa das funções psicológicas superiores) dos sistemas de signos (gestos, linguagem, escrita e o sistema numérico), produzidos culturalmente, provocava mudanças no comportamento e desenvolvimento individual, por ser um mecanismo interno voltado para o controle do próprio sujeito. Já os instrumentos são dirigidos externamente para o domínio da natureza, estabelecendo a relação entre o homem e a natureza mediada. Nesse movimento dialético, o homem, historicamente, modifica a natureza, e essa

mudança histórica transforma a sua própria natureza. Para ele, somente os seres humanos têm a capacidade de materializar ou de cristalizar as experiências em objetos, diferenciando-os de outros animais.

Para Oliveira (1997), tal concepção entende que o ser humano se constitui mediante as relações sociais e históricas, estabelecendo que o ser humano se desenvolve através dessas relações.

Historicamente, o desenvolvimento humano sofreu alterações, e logicamente o meio social e os processos biogenéticos, bem como a interação entre eles, foram fatores determinantes nesse desenvolvimento, como afirmam Rabello e Passos (2014, p. 1):

Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio (e por *meio* entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano. [...] Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital.

Diante da citação, percebemos a importância das relações sociais para o aprendizado e o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991, p. 57), “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”, tendo em vista que o processo e o desenvolvimento não é linear. Dessa forma, deve ser considerado as diferenças e o tempo de cada criança para aprender, ou ainda as funções psicológicas não amadurecidas, uma vez que é a aprendizagem que vai despertar os processos de desenvolvimento.

Vygotsky (1991) nomeou esses processos de níveis de desenvolvimento em real e potencial. Para o teórico, o nível de desenvolvimento real é o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Segundo o autor, é a capacidade da criança de realizar tarefas sozinhas, cujas etapas já estão alcançadas e suas funções também já amadurecidas. Já o nível de desenvolvimento potencial é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58), significando aquilo que a criança ainda não conhece ou domina, mas que

tem potencialidade de realizar ou saber, sob a orientação de um adulto ou uma pessoa mais velha do que ela.

Portanto, Vygotsky (1991) afirma que é ineficaz a aprendizagem na direção dos níveis de desenvolvimento já atingidos, ou seja, aquilo que a criança faz com independência. Para o autor, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Para Gasparin (2011), Vygotsky vê a aprendizagem também como interpessoal ou ‘intrapessoal’, ou seja, uma relação na qual precisamos do outro, da interação entre sujeito e objeto, do vínculo, do contexto.

É nesse sentido que Vygotsky (1991) define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, referindo-se assim às funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real, as quais ele chama de “brotos ou flores do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Para Zanella (2001), Vygotsky denominou a zona de desenvolvimento proximal ao constatar a diferença entre os níveis real e potencial, quando aplicou testes de inteligência em crianças. Assim, verificou que, embora o desenvolvimento delas fossem iguais, as crianças testadas, sob a mesma orientação, conseguiram resolver sozinhas os mesmos problemas. Já as que receberam ajuda para a resolução de problemas mais complexos se sobressaíram às que não receberam. Ainda segundo Zanella (2001), essa interação indicou, nas crianças que receberam ajuda, uma idade mental superior em resolver problemas além de suas capacidades independentes, bem como a diferença nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem futuras. O que demonstra, conforme a autora, que a interação adulto/criança tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento.

Importa ressaltar que o termo ‘zona de desenvolvimento proximal’ amplamente citado na literatura, para Prestes (2010), seguiu as traduções americanas que, em algumas delas, não tomaram cuidado no seu aprofundamento, usando-o indiscriminadamente. A autora defende que o termo que mais se aproxima

é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados

períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173).

Tal posição é criticada por Chaiklin (2011) por considerar que o termo iminente, imediato, próximo, são traduzidos da mesma maneira para o Português. Para o autor, “zona de desenvolvimento proximal” tem uma familiaridade maior entre pesquisadores, estudantes e professores brasileiros e não conduz a equívocos conceituais. O equívoco aparece na compreensão e interpretação do termo, ou seja, o “conceito de zona de desenvolvimento próximo não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento”. (CHAIKLIN, 2011, p. 662).

A questão da zona de desenvolvimento proximal ou iminente tem, segundo Oliveira (1997) implicação imediata para o ensino escolar. Para a autora, é na escola que deve ser construído o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o nível de desenvolvimento real e potencial da criança.

Segundo Facci (2004) é de suma importância que o processo de interação aconteça de modo que o professor encaminhe o ensino para a capacidade máxima de seus alunos, afinal, a aprendizagem deve ser o resultado do ensino. Na concepção da autora, o ato de ensinar não pode ser vazio e tem sua peculiaridade, ou seja, a atividade docente consiste em “firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada componente da nova atividade” (FACCI, 2004, p. 230). Assim, de acordo com a autora, o professor em sua atividade docente faz com que o aluno transforme as novas informações em conhecimentos científicos.

Portanto, nessa situação educativa, o sujeito e o objeto da sua aprendizagem devem ter relação mútua através das ações de interação que o professor promove. Nessa relação, o processo de intervenção é chamado de mediação. Oliveira (1997, p. 64) ressalta que, “a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças”.

Cenci e Costas (2011) afirmam que, embora Vygotsky não tenha se referido diretamente às dificuldades de aprendizagem, o autor utilizou o termo “*defectologia*” para balizar a ciência que estudava as crianças com defeitos mentais e físicos. Termo que aparece em seus estudos no

pós-guerra soviético², no qual, segundo Nuernberg (2008), esteve envolvido, por demanda do governo soviético, na elaboração de propostas educacionais para a situação política e social da época. Dessa forma, “para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vygotsky criou em 1925 um laboratório de Psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de *defectologia*”. (NUERNBERG, 2008, p. 308).

Quanto ao estudo de Vygotsky sobre a *defectologia*, Pereira e Tacca (2014, p. 7) se pronunciam:

Ao apresentar sua tese sobre deficiência, Vygotsky defende que a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é em si uma criança menos desenvolvida, antes se apresenta desenvolvida de um modo qualitativamente diferente.

De acordo com as autoras, isto significa dizer que, para Vygotsky, essas crianças não são menos desenvolvidas, entretanto, apresentam diferenças em seu desenvolvimento e uma forma peculiar de aprender. Ainda, segundo Pereira e Tacca (2014), essas diferenças estão relacionadas à mediação do contexto social e não aos aspectos biológicos, como o próprio Vygotsky (1997, p. 134) afirma:

Para a educação da criança mentalmente atrasada, o importante é conhecer como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que se origina na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade que ela enfrenta gerando essa insuficiência. A criança mentalmente atrasada não está constituída somente de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade será equilibrada como um todo, será compensada pelos processos de desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1997) declara que a *defectologia* é considerada como um tipo especial de desenvolvimento, ou seja, mesmo que a criança

² Guerra Soviética, mesmo que Revolução Russa. Período correspondente aos conflitos iniciados em 1917. A autocracia do império russo foi derrubada, levando ao poder o partido Bolchevique de Vladimir Lênin, dando origem a União Soviética como primeiro país socialista do mundo até 1991.

possua “defeitos”, ela apresenta um desenvolvimento singular. Em outras palavras, Nuernberg (2008, p. 309) enfatiza o pensamento do teórico dizendo: “o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência”. Nesse sentido, Vygotsky (1991 e 1997) destaca as peculiaridades na aprendizagem de cada criança, relacionadas à mediação do contexto sociocultural e à aprendizagem prévia, uma vez que essa precede a aprendizagem escolar. Esse princípio está relacionado ao fato de que, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Weiss (1992, p. 11) reafirma o pensamento do autor: “toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Conforme a autora, todo sujeito, com ou sem dificuldades de aprendizagem, tem condições de aprender, por ser único, por ser histórico e trazer consigo seus conhecimentos anteriores já amadurecidos.

Portanto, a teoria histórico-cultural nos motiva a estabelecer conexões entre o processo da aprendizagem e os processos de desenvolvimento internos. Fica evidenciado na teoria que a aprendizagem é aspecto indispensável e universal do processo de desenvolvimento das funções superiores e que toda criança tem um desenvolvimento peculiar.

De acordo com Vygotsky (1991) as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar e baseados na zona de desenvolvimento proximal têm sido pesquisadas pela Psicologia e devem ser exploradas pelos professores. Dessa forma, compreende-se como se internalizam o conhecimento externo dentro das capacidades das crianças. Para o autor, tudo o que se ensina na escola tem relação direta com o desenvolvimento da criança. A manifestação “dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional”. (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

Dessa forma, acredito que, assim como o ensino tem relação direta com o desenvolvimento da criança, também está vinculado à formação do docente. Segundo Tardif (2002) é na ação docente que se manifestam as concepções epistemológicas. De acordo com o autor, a compreensão que se tem do conhecimento é potencializada na prática, sendo esta fundamentada por paradigmas educacionais. Dessa forma, o conhecimento que se tem e o ensino que se estabelece (metodologia do professor) têm relação estreita com a aprendizagem do aluno.

Na literatura, encontramos concepções de ensino e aprendizagem ou teorias que mais se destacaram na área das Ciências Humanas. Para

este trabalho, utilizarei a sistematização de Pérez Gómez (1998), por ser a que, relevantemente, se expressa com objetividade e consistência às concepções de ensino e aprendizagem difundidas na literatura.

Pérez Gómez (1998) sistematiza as teorias da aprendizagem da seguinte forma: teorias associacionistas, com enfoque nas correntes de condicionamento clássico e condicionamento operante; teorias mediacionais, cujas correntes são de aprendizagem social, teorias cognitivas (Gestalt e Psicologia fenomenológica, Psicologia genético-cognitiva e Psicologia genético-dialética) e teorias do processamento de informação. Para o autor,

a maioria das teorias psicológicas da aprendizagem são modelos explicativos que foram obtidos em situações experimentais e referem-se a aprendizagens de laboratório, que só relativamente podem explicar o funcionamento real dos processos naturais de aprendizagem incidental e da aprendizagem na aula. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 28).

Segundo o autor, o grupo das teorias de condicionamentos concebe a aprendizagem como um processo mecânico de associação de estímulos e respostas, determinados pelas condições externas. Para o autor, as teorias de condicionamento e aprendizagem contribuíram para a compreensão dos fenômenos de aquisição, retenção, extinção e transferência de determinados tipos ou componentes no processo de aprendizagem.

No que se refere ao grupo das teorias mediacionistas, o mesmo autor considera que toda aprendizagem intervém da estrutura interna, concebendo a aprendizagem como “um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam pelas condições internas”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 29).

Cabem ressaltar na abordagem das teorias mediacionistas, as contribuições da psicologia genético-cognitiva e da psicologia dialética. Para Pérez Gómez (1998, p. 35) a psicologia genético-cognitiva ou construtivismo genético “esclarece o funcionamento da estrutura interna do organismo como mediadora dos processos de aprendizagem”. Segundo o autor, são as estruturas (resultados de processos genéticos) que condicionam a aprendizagem. Assim, a aprendizagem gera modificação e transformação das estruturas, ou seja, a aprendizagem é fator e produto do desenvolvimento. De acordo com o autor, são

representantes dessa corrente: Piaget, Bruner, Flavell, Ausubel, entre outros.

Com relação à psicologia dialética, Pérez Gómez (1998) afirma que sua contribuição se dá na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o autor, é necessário compreender que, além da realização das atividades, mediante as estruturas mentais, a psicologia dialética concebe a apropriação da bagagem cultural, que é histórica e transmitida na relação educacional. Considera também o desenvolvimento da linguagem, quando declara que “a linguagem, pois, é o instrumento prioritário de transmissão social”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 41). São representantes dessa escola, que o autor chama de escola soviética: Vygotsky, Luria, Galperin, Rubinstein, Leontiev, entre outros.

A última teoria sistematizada pelo autor é a aprendizagem como procedimento de informação, que se desenvolve numa perspectiva psicológica da aprendizagem, com contribuições de neocondutistas e cognitivistas, ressaltando a importância das estruturas internas que mediatizam as respostas (PÉREZ GOMÉZ, 1998). O autor foca sua abordagem no trabalho de Gagné, que distingue oito tipos de aprendizagem, considerando sua distinção entre elas. Segundo o autor, as aprendizagens são: aprendizagem de sinais, aprendizagem estímulo-resposta, encadeamento, associação verbal, discriminação múltipla, aprendizagem de conceitos, aprendizagem de princípios e resolução de problemas³.

Pérez Gómez (1998, p. 47) conclui que “o desenvolvimento teórico sobre os processos de aprendizagem não tem sido acompanhado de um progresso paralelo na prática, nem mesmo na teoria didática”. O autor explica que há uma defasagem quanto à teoria do desenvolvimento *versus* a teoria didática, e também entre a teoria *versus* a prática didática.

De acordo com Pérez Gómez (1998, p. 50), “as teorias da aprendizagem dão a informação básica, mas não o suficiente, para organizar a teoria e a prática de ensino” e elenca razões que explicam essa defasagem: a) a teoria didática exige um corpo explicativo mais completo, que as teorias da aprendizagem não dispõem; b) a didática exige a aproximação das teorias com as situações reais de sala de aula, fator esse que é superficial nas teorias da aprendizagem; c) as teorias de aprendizagem pouco se preocupam com as peculiaridades da

³ Para ter acesso ao detalhamento de cada tipo de aprendizagem, ver obra de Pérez Gómez (1998).

aprendizagem escolar, que está descontextualizada (disparidade entre currículo e exigências da vida); d) as teorias da aprendizagem devem observar as indeterminações na aprendizagem e nas interações, principalmente aquelas que condicionam a aprendizagem; e) a teoria e a prática didática possuem um componente intencional que ultrapassa a explicação das teorias da aprendizagem (as teorias são explicativas e descritivas, e o ensino é normativo).

Dentro desse prisma, o estudo das teorias da aprendizagem facilita para o professor a compreensão do processo da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como a reflexão da sua prática. Para isso, precisamos considerar os fatores externos e internos da aprendizagem dos sujeitos, estabelecendo a interação entre eles e identificando as condições necessárias para que se tenham resultados no próprio aprendizado e desenvolvimento.

Por outro lado, as condições para favorecer a aprendizagem, principalmente na sala de aula⁴, no processo de escolarização, nem sempre são suficientes. Mesmo não sendo fácil detectar os problemas na aprendizagem, os alunos apresentam sinais de que estão com dificuldades, tais como: problemas na leitura, escrita, processamento auditivo, raciocínio lógico e na resolução de cálculos matemáticos. Segundo Zabalza (2012), a dificuldade interfere negativamente no processo de desenvolvimento do ser humano, cujas implicações não são isoladas, podendo se manifestar nas áreas emocional, intelectual, orgânica e social.

Segundo Gómez e Terán (2010, p. 7), as dificuldades de aprendizagem “procedem essencialmente da capacidade de conceitualizar e processar a informação, assim como do desenvolvimento das destrezas”. Para os autores, as dificuldades de aprendizagem são originadas por diferenças no funcionamento do cérebro e na maneira como ele processa a informação. Logo, o aluno com dificuldade de aprendizagem não processa a informação igual aos demais alunos da sua turma e/ou faixa etária, aproximando-se da visão de que o problema é intrínseco à ela.

No que tange os fatores externos, o contexto sócio-histórico da criança deve ser considerado, por apresentar aspectos relevantes no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Nesse processo, vale ressaltar que o ato de aprender é diferente em cada indivíduo, em todas as suas dimensões e, os aspectos aqui destacados podem contribuir para

⁴ Aqui me detenho ao Ensino Fundamental.

uma possível dificuldade de aprendizagem, como veremos a seguir, na discussão das concepções das dificuldades de aprendizagem.

3.2 CONCEPÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Possivelmente na história da educação mundial sempre existiram crianças que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Segundo Sisto (2001), os estudos sobre o tema das dificuldades de aprendizagem iniciaram por volta de 1800, com o médico alemão Franz Joseph Gall, que trabalhava com indivíduos que apresentavam lesão cerebral (afasia). Apesar de a lesão afetar a fala, a inteligência não era prejudicada.

Porém, conforme Sisto (2001) somente em 1963 houve um consenso sobre o termo, demarcando assim o campo das dificuldades de aprendizagem. Segundo o autor, foi o psicólogo americano Samuel A. Kirk que propôs a terminologia *Learning Disabilities* (Dificuldades de Aprendizagem). Na época, Samuel A. Kirk trabalhava com crianças que apresentavam atraso mental e dificuldades na leitura e na fala. Portanto, de acordo com o seu conhecimento, sugeriu o termo, uma vez que as dificuldades estavam relacionadas a problemas escolares, sem comprometimento no desenvolvimento intelectual ou nível de inteligência.

De acordo com Sisto (2001) Samuel A. Kirk, ao criar o termo, se referia a um atraso, desordem em um ou mais processos da fala, leitura, escrita, matemática não associados à deficiência mental, privação sensorial ou cultural. O enfoque médico predominante (patológico) dado às dificuldades de aprendizagem deu lugar a uma nova abordagem: a psicoeducacional. Com esse novo enfoque, foi possível dar às crianças explicações e informações sobre seu problema, ajudando-as com planejamento de estratégias para saberem como lidar com a dificuldade apresentada. Segundo Sisto (2001) a partir do novo conceito de dificuldades de aprendizagem, foi possível criar e organizar a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem (*Association of Children with Learning Disabilities, ACLD*), em Chicago, nos Estados Unidos da América (EUA) com o objetivo de obter fundos para criar serviços educacionais especializados e de qualidade, oferecendo nas escolas maiores possibilidades para as crianças com necessidades especiais.

Após 1963, ampliam-se os debates em torno dos conceitos de dificuldades de aprendizagem. Juntamente com os debates, apareceram também as interpretações que contribuíram na investigação das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Sisto (2001) aponta a

contribuição dos médicos Paul-Pierre Broca, Karl Wernicke e Joseph Jules Dejerine, relativa à afasia motriz, afasia receptiva e alexia, respectivamente, todas causadas por lesão cerebral.

Essas descobertas com relação aos problemas de ordem cerebral contribuíram para caracterizar as dificuldades de aprendizagem específicas, dada à confirmação de que, apesar da alteração cerebral, a inteligência tende a se manter conservada. Nesse contexto, as dificuldades específicas de aprendizagem foram consideradas “um transtorno relacionado à linguagem – fala, compreensão, leitura, soletração, - causado neurologicamente e produto de uma rede complexa de interações sociais”. (SISTO, 2001, p. 24).

Em 1968, a ênfase das dificuldades já era com relação às suas especificidades. Sendo assim, Samuel Kirk, que na época era diretor de um departamento do Ministério da Educação Americano (*US Office of Education*), elaborou uma nova definição sobre as dificuldades de aprendizagem. Esse novo conceito dizia:

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) possuem uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Essas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental (USOE, 1968, p. 34, *apud* CORREIA, 2007, p. 158).

A partir de 1968, o conceito de dificuldade de aprendizagem específica estimulou pesquisas e debates em Educação, Psicologia, Neurologia, Linguística, entre outras áreas. Tal movimento, de acordo com Martinelli (2001), fez a *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD), composta por representantes das organizações mais importantes dos Estados Unidos da América (EUA), elaborar, em 1988, uma definição sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, tornando-se referência para as pesquisas e estudos na área, como segue:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são devidas presumivelmente a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou social) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, ensino insuficiente/inadequado, fatores psicogenéticos), não são devidas a tais condições ou influências. (NJCLD, 1994, p. 65-66 *apud* MARTINELLI 2001, p. 107-108).

Como se percebe, a definição de dificuldades de aprendizagem nas citações indicadas se respalda em conceitos norte americanos e evidenciam-se numa base neurobiológica, ou seja, atribuem as causas de tais dificuldades ao indivíduo. Isso significa dizer que, mesmo que a criança apresente dificuldades de aprendizagem, e esta ocorrer concomitantemente com outras condições (socioculturais, sensoriais, intelectuais, pedagógicos), a ‘desordem’ ainda seria intrínseca ao indivíduo.

Nessa perspectiva, o Código Internacional de Doenças (CID 10, 2000) define as dificuldades de aprendizagem como um grupo de transtornos

manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultantes diretos de outros transtornos (tais como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais) embora eles possam ocorrer simultaneamente em tais condições. (CID 10, 2000, p. 237).

Segundo a citação do CID 10 (2000), os transtornos são considerados um conjunto de comprometimentos específicos e

significativos no desenvolvimento das habilidades escolares. Ainda segundo o CID 10 (2000) estes são alterados desde as primeiras etapas do desenvolvimento, principalmente na primeira infância, podendo estar associados à falta de oportunidade de aprendizagem ou a retardo de funções estreitamente ligadas à maturação biológica do sistema nervoso central. Nesse caso, destacam-se os transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem (F80), os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), os transtornos específicos do desenvolvimento motor (F82), os transtornos específicos mistos do desenvolvimento (F83) e os transtornos globais do desenvolvimento (F84).

O CID 10 (2000) ainda cita os transtornos do comportamento, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH - F90), cuja categoria caracteriza-se precocemente e são acompanhados frequentemente por atrasos na área cognitiva, do desenvolvimento motor e da linguagem. No caso do TDAH, a causa é intrínseca ao sujeito e o diagnóstico é fornecido geralmente, por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de transtorno

ocorre na região frontal do cérebro, que provoca perturbação na pessoa devido à falha na entrada do estímulo e na integração de informações. Uma causa orgânica, que gera impulsividade, hiperatividade e outras dificuldades [...]. (PANISSET, 2013, p. 01).

Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) - DSM.IV (2002, p. 80), “os transtornos da aprendizagem podem persistir até a idade adulta”. De acordo com o manual, os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando o indivíduo apresenta resultados inferiores ao esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Esses testes são padronizados e administrados individualmente, compreendendo a leitura, matemática ou expressão escrita. De acordo com Pelegrini e Golfeto (2000, p. 37), os transtornos originam-se de anomalias no processo cognitivo, que provêm em grande parte de algum tipo de disfunção biológica. “São manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares”.

Porém, na literatura referente às dificuldades de aprendizagem, encontramos outras caracterizações. Segundo Romero (2004), dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas como: generalizadas, graves e permanentes. Generalizadas, porque afetam as

aprendizagens escolares e, também, as não escolares. Graves, por comprometerem importantes aspectos no desenvolvimento da pessoa, tais como: motor, linguístico, cognitivo, entre outros. Permanentes, como difícil solução para as dificuldades. O autor ainda aponta as dificuldades de aprendizagem como inespecíficas e específicas. As dificuldades de aprendizagem consideradas inespecíficas são aquelas que não afetam o desenvolvimento ao ponto de impedirem alguma aprendizagem, ou seja, não há questões neurobiológicas envolvidas. Já as dificuldades de aprendizagem consideradas específicas implicam em aspectos específicos da aprendizagem, como a leitura, a escrita e a matemática, configurando os transtornos ou distúrbios de aprendizagem.

Encontramos também a classificação para as dificuldades de aprendizagem como primárias e secundárias. Para Ballone (2013), as dificuldades primárias não têm elementos neurobiológicos atribuídos em sua origem. Quando isso acontece, os casos são considerados específicos da aprendizagem, porque envolvem disfunções cerebrais e implicam em dificuldades já citadas anteriormente.

Com relação às dificuldades de aprendizagem secundárias, Ballone (2013) considera os casos que implicam em alterações biológicas e neurológicas específicas e bem esclarecidas. Estas seriam as lesões e paralisias cerebrais, epilepsia e deficiência mental, além de envolver também os sistemas sensoriais, como a audição e a visão.

Fonseca (1995) se refere ao distúrbio quando menciona o grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizado pela presença de uma disfunção neurológica. Segundo o autor, os fatores neurológicos estão relacionados às disfunções do sistema nervoso central, como dificuldades na leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, linguagem e audição. Entretanto, segundo Fonseca (2009), essas disfunções cerebrais como disfasias, disgnosias, dispraxias, dislexias, disgrafias, discalculia, etc. não implicam em incapacidades, mas dificuldades de aprendizagem e podem estar relacionadas a distúrbios emocionais, sociais, alterações sensoriais ou deficiência intelectual. Segundo o mesmo autor, só haverá incapacidade de aprender quando houver lesão cerebral grave como afasias, agnosias, apraxias, alexias, agrafias e acalculias.

Ciasca (2003, p 22-23) define o termo distúrbio como sendo

uma perturbação ou falha na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas [...], implicando na modificação dos padrões de aquisição, assimilação e

transformação, seja por vias internas ou externas ao indivíduo.

Atualmente, há pesquisadores que consideram as dificuldades de aprendizagem numa perspectiva distinta do conceito neurobiológico, inicialmente composto pela NJCLD. Dentre eles, destaco Martinelli (2001), que traz as dificuldades de aprendizagem como um termo mais global, podendo ser ‘tratadas’ com acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, com intervenções junto aos pais e à escola, levando em consideração fatores ambientais ou pedagógicos insatisfatórios ou inadequados. Dessa forma, é possível conduzir, segundo a autora, “o aluno para seu processo normal de aprendizagem”. (MARTINELLI, 2001, p. 108).

Fonseca (2009, p. 139) comunga da mesma ideia quando afirma que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem “têm um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para maioria”.

Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem, nesta dissertação, é entendida como alterações transitórias na aprendizagem da criança, manifestadas na vida escolar adequada, sem comprometimentos neurobiológicos e sensoriais, tratados com acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, sendo esses reversíveis.

Tal perspectiva relaciona-se à visão dialética de Vygotsky (1997), que considera o contexto sócio-histórico da criança. Para o autor, toda criança é capaz de aprender, mesmo possuindo “déficit/defeito”, ou seja, dificuldade de aprendizagem. Nessa visão, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, no que se refere à diferença de crianças que não apresentam e que apresentam dificuldades de aprendizagem, assume vital importância. As crianças que não apresentam dificuldades demonstram independência na resolução de problemas. As que mostram dificuldades precisarão de ajuda específica, de um adulto ou colega mais experiente, para lograr desempenho de aprendizagem conforme os objetivos esperados para o nível de ensino em que se encontram. Assim, as ações de interação promovidas possibilitarão novas oportunidades de aprendizagem para essas crianças.

Entretanto, a forma como as dificuldades de aprendizagem são identificadas no cotidiano escolar, comumente como problemas, dificuldades, distúrbios e também transtornos - sem distinção - podem confundir e frustrar os educadores. Confundir no sentido de não compreenderem os conceitos, e frustrar por não encontrarem soluções para os problemas, como afirmam estes autores:

Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticadas e maltratadas. A dificuldade de aprendizagem vem frustrando a maior parte dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas. (TAFNER e FISCHER, 2001, p. 31).

Essa situação no ambiente escolar tem servido historicamente para a construção social das dificuldades de aprendizagem, que tem produzido acertos, desacertos e, principalmente, grandes desafios. Entre eles, o que dizem respeito à superação do fracasso escolar, que será tratado a seguir.

3.3 FRACASSO ESCOLAR: UM OBSTÁCULO A SER SUPERADO

Para abordar o fenômeno do fracasso escolar, inicialmente devemos considerar todas as dimensões em que o mesmo está inserido, ou seja, nas dimensões orgânicas, cognitivas, emocionais, sociais e pedagógicas. Isso significa dizer que, a “sua produção não é exclusiva do aluno, da família ou da escola em separado [...]”. (PEREIRA, 1996, p.130).

Para explicar o fracasso escolar, a Medicina e a Psicologia, no começo do séc. XX atribuíam o problema à saúde física e mental das crianças. Para Costa (1994), foi quando iniciou a patologização do fracasso escolar. Na época, classificavam-se as crianças com fracasso escolar em duas categorias: os atrasados, defasados ou débeis mentais e os instáveis. A primeira categoria referia-se ao nível intelectual, iniciando posteriormente a medição do grau de inteligência com testes padronizados. A segunda categoria refere-se ao nível comportamental, ou seja, eram as crianças “difíceis, apresentando perturbações do comportamento e da conduta” (COSTA, 1994, p. 25). Posteriormente, surgiram novas categorias, como a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia. Assim, novos testes surgiram e, junto deles, a inadequação escolar aumentou. Surgiu também a utilização de recursos médico-psicopedagógicos, no qual o modelo de atendimento era clínico. Isso porque a escola não possuía os recursos necessários para o atendimento desses alunos. Recorriam a especialistas e esses ofereciam as testagens de inteligências e aptidões.

Diante da demanda, as testagens de inteligência acabaram sendo moldadas pelas normas escolares, isto é “[...] o desenvolvimento natural

da inteligência foi, então, identificado com o ritmo de assimilação dos conhecimentos definidos pela norma escolar” (COSTA, 1994, p. 29). Posteriormente, as normas escolares atribuíram que os mais “desviantes” dessas normas eram as crianças de classes populares. Dessa forma, não se questionava a escola nem a sociedade, e sim os indivíduos que fracassavam, atribuindo-lhes conceitos como o que era normal ou anormal/patológico.

Do ponto de vista do conceito de normalidade, José e Coelho (2004) afirmam que é necessário nos basear no progresso, na evolução e desenvolvimento da criança, fazendo comparações em épocas diferentes de suas próprias capacidades e habilidades, cabendo ao professor reconhecer as características infantis de cada etapa do desenvolvimento. Já a questão anormal ou patológica, as mesmas autoras referem-se aos fatores genéticos ou sociais vinculadas à criança, considerando alguns fatores, tais como: idade, constituição física, desenvolvimento, ambiente cultural, conduta e personalidade familiar, traumas, influência de pressões externas e internas, entre outros.

A partir desses diagnósticos, Costa (1994) declara que no início do século XX se pensou em escolas especiais e hospitalização para acomodar os alunos ditos anormais. A obrigatoriedade escolar e a visão patológica do problema, bem como o enquadramento das crianças, demonstraram as seguintes relações: o fracasso escolar *versus* a escola pública e anormalidade *versus* questão social. Nesse último, as patologias eram associadas a imoralidades, necessitando de sanções sociais. A autora propõe desmistificar o conceito de ‘pseudopatologia’. Isso significa dizer que o conceito de patologia imposto à criança que fracassa deveria ser rompido. Segundo ela, a criança com dificuldade de aprendizagem é capaz de aprender porque apresenta “uma especificidade própria do pensamento, diretamente relacionada à sua classe social de origem” (COSTA, 1994, p. 19).

Importa lembrar que nessa época o acesso à escola restringia-se à elite fundiária, à burguesia industrial em crescimento e às classes médias emergentes que demandavam escolarização para seus filhos (DORNELES (1999/2000)). Segundo a autora referida, a situação ressalta o problema do fracasso escolar desde então, com quadros educacionais de evasão e repetência, como citado a seguir:

Com a redemocratização do país em 1945 e frente às pressões para ampliação do acesso à escola, ocorreu a primeira expansão do ensino público brasileiro. Também neste período aparecem a evasão e a repetência como características

marcantes do quadro educacional brasileiro. Em 1950, os índices oficiais referentes ao número de repetentes estavam em torno de 54% da população escolar. (DORNELES, 1999/2000, p. 25).

Isso fez com que o poder público e educadores da época pensassem em meios para sanar o problema, adotando medidas de caráter higienista. Segundo Mansanera e Silva (2000, p. 121), esse movimento “nortearia toda uma série de esforços de verdadeiros patriotas que queriam o desenvolvimento do país e o fortalecimento da democracia”. Segundo os autores, a escola, além de local de ensino, era também local de higiene, na luta contra patologias (entre elas, as relacionadas às dificuldades de aprendizagem), pobreza, vício, entre outros problemas sociais, uma vez que, o acesso à escola gerou problemas que antes não existiam.

No que se refere à dificuldade de aprendizagem, houve a divulgação e o fortalecimento da utilização dos testes psicológicos para mensurar a inteligência, avaliando a normalidade ou anormalidade do aluno, consideradas no plano das diferenças individuais, visto que o sucesso ou insucesso escolar era atribuído ao aluno e/ou a sua família.

Nesse contexto, segundo Dornelles, (1999/2000, p. 26), naquele momento histórico pouco se refletia “a respeito do papel da escola na produção do fracasso escolar.” Para a autora, a abordagem das dificuldades de aprendizagem, incluindo o contexto da escola, surge mais efetivamente, na década de 1980, tendo em vista o avanço dos estudos e pesquisas sobre o assunto numa perspectiva histórico-cultural.

Corroborando com a ideia anterior, Souza (1995) menciona que o fracasso escolar, no decorrer dos anos, apresenta uma dicotomia quanto à qualidade de ensino. Assim, apesar da ampliação do acesso à escola, conseqüentemente, o aumento de vagas, há altos índices de exclusão escolar, como a evasão e a repetência. Destaca, ainda, outros aspectos importantes, como a remuneração dos professores, a ausência de políticas de formação e a falta de investimento em educação.

Weiss (1992, p. 2) considera o “fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Para a autora, existem diferentes perspectivas para estudar essa questão, seja na esfera da sociedade, da escola e do aluno.

Para Fernández (1990, p. 81), o fracasso escolar “responde a duas ordens de causas [...] externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual”. Conforme a autora, para resolver o problema do fracasso escolar,

quando esse provém de um problema de aprendizagem, é necessário resolver primeiro as questões do próprio problema de aprendizagem, recorrendo à ação preventiva na escola.

Assim como Fernández (1990), Bossa (2011) vê a proposta da Psicopedagogia como uma ação preventiva. Adotando uma postura crítica diante do problema do fracasso escolar, a Psicopedagogia se propõe a indicar novas alternativas para a melhoria da prática pedagógica na instituição escolar. Para tal, Dorneles (1999/2000, p. 28) considera que a reflexão sobre as práticas pedagógicas ou cotidianas, dentre muitos fatores, é fundamental para “a reversão do fenômeno do fracasso escolar”. Tarefa que considera difícil, porém possível, desde que a escola seja construída na perspectiva democrática e acessível para todos. Para isso, a escola deveria ser voltada à diversidade e ao respeito das individualidades; à participação da comunidade escolar na tomada de decisões; à reflexão crítica nas questões educacionais sociais, políticas; transformadora de indivíduos ativos e atuantes na sociedade; à valorização da aprendizagem; à solidariedade com o outro e à igualdade de direitos e deveres.

No sentido contrário da perspectiva democrática, Souza (1995) destaca a controvérsia do discurso do professor com relação à aprendizagem dos alunos, principalmente as que são de classes populares. A controvérsia existe, porque ora se afirma que o fracasso escolar está na escola e nos seus problemas, ora está nas deficiências das crianças e no descaso das famílias.

Seguindo o mesmo raciocínio, Patto (2010) denuncia, entre outros aspectos, que encontram-se textos publicados afirmando que crianças pobres apresentam dificuldades de aprendizagem devido às condições desfavoráveis de vida e argumenta que essa crença da incompetência das pessoas pobres se generalizou na sociedade. Essa visão preconceituosa e repleta de estereótipos sociais, como a própria autora denomina, impede que as pessoas direcionem um olhar mais crítico para a escola e para a sociedade em que vivem. Segundo ela,

dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória, que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com esses programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória

que supostamente reverterá as diferenças culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. (PATTO, 2010, p. 76).

Quanto a isso, Libâneo (1992, p. 41) se pronuncia:

Essa atitude discrimina as crianças pobres, pois a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos estão diretamente relacionados com as condições (econômicas, sócio-culturais, intelectuais, escolares, etc.) de ingresso na escola, que é o verdadeiro ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

Do mesmo modo, Esteban (1992) ressalta que o desempenho escolar dos alunos é articulado ao processo de seleção e exclusão social. Segundo ela,

cria-se a ideologia de que os bons alunos alcançarão as melhores posições sociais, em função de seus méritos pessoais. Pela mesma lógica se responsabiliza os que fracassam pelo seu próprio fracasso. Fracassam por falta de méritos individuais. (ESTEBAN, 1992, p. 77).

Esse fato é avaliado por Souza (1995, p. 192) que indica a necessidade de “superação dos mitos que explicam os problemas de aprendizagem baseados na crença da impossibilidade de aprendizado das crianças das classes populares”. Para a autora, ao atribuir os motivos dos problemas de aprendizagem ao aluno, a escola se exime da responsabilidade no processo de escolarização. Segundo ela, é preciso aproximar alunos, pais e professores, a fim de refletir sobre os aspectos que atrapalham a vida escolar, para que se possa superar as dificuldades e lutar por uma escola de qualidade.

Collares e Moysés (1996, p. 26) confirmam o pensamento sobre mitos do cotidiano escolar, apontando que estes “emperram a maior parte das discussões e inviabilizam propostas de mudanças”. Para as autoras, esta concepção é pragmática, com preconceitos prévios sobre os alunos e suas famílias, atribuindo-lhes a culpa do fracasso escolar, especialmente às marginalizadas pela sociedade, dentre elas: as pobres, as negras, as nordestinas, entre outras.

Para mudar tal situação, Souza (1995, p. 196) aponta para questões pertinentes rumo ao sucesso escolar, tais como: a escola acreditar no potencial da criança e “a atuação psicológica considerar os aspectos constitutivos da tarefa escolar e as relações institucionais construídas, modificadas e reproduzidas no dia a dia da escola”.

Esses aspectos sugerem uma reflexão sobre a percepção da criança que fracassa, porque geralmente é vista com dificuldades, ‘déficits’, e não como uma criança que tem positividade e experiências de vida. Para Libâneo (1992, p. 41), “muitas vezes, inadvertidamente, os professores estabelecem padrões, níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado normal”. Segundo ele, as crianças que não se ajustam nesse modelo são consideradas atrasadas, carentes, preguiçosas e, possivelmente, candidatas à reprovação.

É importante salientar que a criança deve ser colocada como sujeito no processo de ensino e aprendizagem, e as suas particularidades devem ser consideradas, tendo em vista que cada uma aprende o conhecimento de um modo específico, como afirma a autora abaixo:

Acredito que a aprendizagem terá mais sucesso quanto mais partirmos dessa sua especificidade e desse seu modo de apreender o objeto do conhecimento, ou seja, quando a colocamos como agente, sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e não simplesmente como mero espectador ou objeto passivo desse processo. (COSTA, 1994, p. 18).

Dessa forma, as individualidades, que geram diferenças no cotidiano escolar, não devem ser vistas como déficits ou anomalias, afastando a criança da sua vida real ou ainda ser submetida a tratamentos diversos. Conforme Costa (1994), a escola busca o encaminhamento das crianças que fracassam por considerar que elas possuem algum tipo de anormalidade. Para a autora, “situar a culpa do fracasso no indivíduo é mascarar sob a forma de atendimento às diferenças individuais” (p.31).

Collares e Moysés (1996) consideram que os encaminhamentos feitos nessa ótica reforçam o que as professoras costumam dizer, confirmando o diagnóstico de anormalidade ou de uma doença inexistente, substanciando a patologização do processo de ensino e aprendizagem. No entender das autoras, tratar do não aprender como algo inerente (biológico) aos alunos e encaminhá-los a atendimentos médicos, patologiza as dificuldades. Para as autoras, essa perspectiva

deve ser rompida, pois sustenta as visões biologizantes⁵, desviando o foco das dificuldades, ou seja, é desconsiderado o contexto no qual as dificuldades de aprendizagem são desenvolvidas.

Da mesma maneira, Meira (2012, p. 136) alerta que “essa ‘epidemia’ de diagnósticos produz na mesma escala uma ‘epidemia’ de tratamentos, [...] especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários”. Consequentemente, esse procedimento tende a produzir um aumento da medicalização, como comenta Eidt (2014, p. 2-3):

Atualmente, o número de consumidores de psicoestimulantes continua crescendo: nos Estados Unidos, 10% da população infantil – incluindo bebês de um ano – fazem uso desses medicamentos [...] Na Argentina, estima-se que em torno de 200 mil alunos estão indo à escola medicados, fato que vem preocupando o Ministério da Saúde e Educação daquele país. No Brasil, a venda de Ritalina triplicou nos últimos cinco anos: em 2002, eram 356.925 caixas [...] e no ano de 2006 foram vendidas 1.042.480 caixas.

Conforme a autora citada, esses dados indicam uma maior concentração de medicalização em casos de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) e denuncia que o mercado se mantém por causa dessa perspectiva organicista. Aponta ainda que a Ritalina proporciona uma “solução mágica” e que “muitos professores esquecem que o remédio não educa e, tampouco, promove o processo de humanização”. (EIDT, 2014, p. 3).

Esse direcionamento patológico, atribuído às dificuldades de aprendizagem, pode mascarar problemas que vão além das dificuldades, como o próprio sistema educacional. Para Machado (2004, p. 8), a escola é “feito de um funcionamento político produtor de alunos que não aprendem”. Segundo a autora, para além da qualidade da educação, teríamos também de pensar que o modelo escolar está em crise.

Sobre esta questão, Pereira (1996), anteriormente chamava a atenção sobre a redução nos índices de fracasso escolar. Segundo o autor, uma das alternativas seria a reflexão diária sobre a experiência pedagógica. Isso passa pela formação docente, que deve assumir uma perspectiva crítico-reflexiva comprometida em superar, como diz Dornelles (1999/2000), a formação precária, sem reflexão e sem

⁵ É o processo de transformar questões sociais em biológicas. (COLLARES E MOYSÉS, 1996, p. 27).

compreensão do fenômeno do fracasso escolar. Para a autora, a falta de reflexão faz com que o próprio cotidiano do professor o afaste do processo de construção do saber docente.

A reflexão crítica pode ajudar os profissionais da educação a pensarem sobre “os fragmentos de concepções referentes a aspectos internos da escola que, aliadas a outras, em uma rede complexa e desafiadora, acabam promovendo o fracasso escolar” (DORNELES 1999/2000, p. 26). Para a autora são fragmentos de concepções: concepção de aprendizagem; preocupação dos professores em exercer controle dos alunos; predomínio de provas escritas para avaliar a aprendizagem; expectativa dos professores quanto ao aluno ideal; escola e família: relação fragmentada e pouco cooperativa.

Na mesma direção, Torres (2004) assinala como principal causa da repetência a falta de frequência escolar dos alunos, seguida da ênfase exagerada dada às provas. Também aponta como causas do problema: a falta de recursos físicos e humanos adequados; alunos que entram na escola com idades inferiores/superiores às exigidas; alunos que não frequentam a educação infantil e a insegurança e as influências negativas do meio social e cultural.

Seguindo esse mesmo pensamento, para reduzir a repetência, Torres (2004) prevê medidas, como a sensibilização, o acolhimento e a mobilização das famílias e da comunidade, estimulando a frequência dos alunos, bem como orientar/educar os pais sobre a importância da educação, dando-lhes também apoio financeiro. Também se torna necessário revisar o currículo e investir em mais escolas, mais recursos físicos e humanos. Para tanto, reveste-se de importância que a escola, a família, a sociedade e o poder público caminhem juntos e cada um faça a sua parte. Assim, as crianças aprenderão que, além dos deveres a serem cumpridos, possuem direitos legítimos como estudantes e cidadãos.

Contrapondo o quadro de repetência, as crianças devem ser percebidas nas suas especificidades de aprendizagem, para que se sintam capazes e agentes do processo. Para Costa (1994, p. 120), isso é possível, desde que se elabore “um novo modelo epistemológico – que se baseie na concepção do “fazer” como fonte do “saber” – concepção que deveria nortear todo o processo de ensino-aprendizagem”.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia de pesquisa realizada possibilitou identificar, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado (2001 a 2011), as concepções de dificuldades de aprendizagem e os fatores implicados, bem como mapear geograficamente a produção acadêmica analisada e seus aspectos gerais. A pré-análise dos trabalhos levantados, em número de 12, permitiu a categorização dos dados a partir dos seguintes tópicos: objeto da pesquisa; problema de pesquisa; metodologia adotada; autores citados; palavras-chave evidenciadas pelos autores; conceitos, especialmente sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem; fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem; resultados e conclusões que cada pesquisa apontou sobre as dificuldades de aprendizagem e a sua relação com o ensino (quadros 1-12, apêndice 1).

Após esse procedimento foi realizada a releitura detida dos dados que permitiram quantificar os núcleos de sentido, possibilitando discutir qualitativamente o que as dissertações e teses (2001- 2011) têm produzido sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem e sobre os fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, foi possível formular três categorias sobre as concepções de dificuldades de aprendizagem analisadas nos trabalhos acadêmicos, a saber:

- a) Dificuldade de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno;
- b) Dificuldade de aprendizagem como distúrbio ou transtorno;
- c) Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem: intrínsecos e extrínsecos à criança.

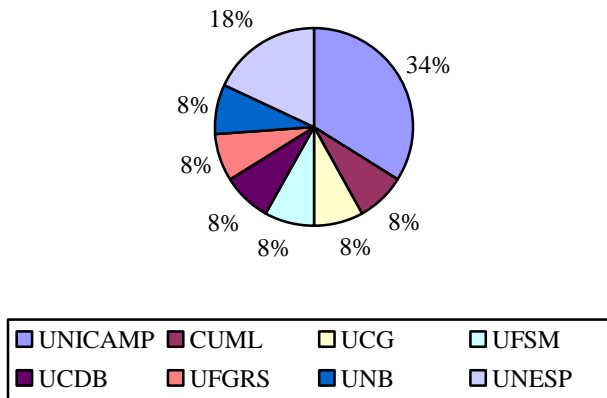
4.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO DE 2001 A 2011

Esse tópico refere-se ao mapeamento da produção acadêmica sobre dificuldades de aprendizagem no período de 2001 a 2011, localizando geograficamente os trabalhos estudados por instituição; o movimento de pesquisa sobre o tema ao longo dos anos; os participantes dos estudos analisados, bem como, o segmento de ensino em que esses atuam; as palavras-chave destacadas nos trabalhos e os autores mais citados nas dissertações e teses analisadas.

4.1.1 Trabalhos acadêmicos por instituição

Esse segmento apresenta os trabalhos analisados em cada instituição onde esses foram defendidos. De acordo com os dados obtidos, a produção acadêmica sobre dificuldades de aprendizagem na área da Educação, no período de 2001 a 2011, se concentrou no Estado de São Paulo, totalizando 60% do total das dissertações e teses analisadas, conforme a figura 1.

Gráfico 1 – Distribuição da porcentagem de trabalhos acadêmicos por instituição



Fonte: Organizada pela autora a partir das dissertações e teses analisadas

Na representação dos dados, as universidades que compõem o Estado de São Paulo são as seguintes: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, SP com 34% dos dados; UNESP – Universidade Estadual Paulista, com 18% dos dados; CUMML – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, representando 8% dos dados.

As demais instituições representadas nos dados correspondem a 40% do total dos trabalhos analisados. Das instituições restantes destacam-se duas, por representarem um mesmo Estado, no caso, Mato Grosso do Sul, representando 16% dos dados. Essas são: UCDB – Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, MS, com 8% dos dados, e UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, também com o mesmo percentual de dados.

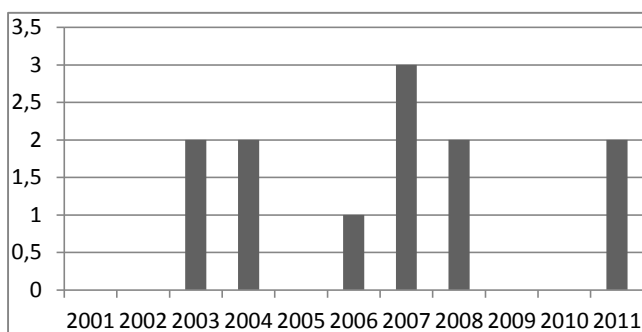
As outras instituições representadas no gráfico (figura 1) são: UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UnB – Universidade de Brasília; e UCG – Universidade Católica de Goiás. Todas as três universidades somam 8% dos dados cada uma.

Assim, é possível constatar que, embora o restante das instituições do País - aqui representadas por 40% dos dados - se deteve em pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem, o predomínio da produção acadêmica analisada nesta dissertação (60% dos dados), está no Estado de São Paulo. Portanto, há de se considerar que essa unidade federativa concentra o maior número de universidades, com larga produção científica.

4.1.2 Pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem de 2001 a 2011

Esse item analisa o movimento da pesquisa de 2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem. Nesse período, observou-se certo desequilíbrio quanto à demanda da pesquisa na temática das dificuldades de aprendizagem, conforme figura 2.

Gráfico 2 - Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre dificuldades de aprendizagem, na área da Educação, no período de 2001 a 2011



Fonte: Organizada pela autora a partir das dissertações e teses analisadas

Pelo gráfico 2, nota-se que o ano de 2007 se destacou em termos de pesquisa, não havendo produção acadêmica sobre dificuldades de aprendizagem na área da Educação (dissertação e tese) nos anos de 2001, 2002, 2005, 2009 e 2010. O ano de 2006 apresentou apenas um

trabalho produzido, e os anos de 2003, 2004, 2008 e 2011 apresentaram dois trabalhos produzidos em cada ano.

4.1.3 Participantes dos estudos analisados e segmento de ensino que atuam

Esse aspecto corresponde aos participantes dos estudos do material analisado, bem como o segmento de ensino em que estão inseridos, como segue:

Tabela 3 - Participantes dos estudos analisados e segmento de ensino que atuam

Trabalho analisado ⁶	Participantes da pesquisa	Segmento de ensino que atuam
T1	08 professores	1º ao 4º ano
T2	187 escolares	2º, 3º, 4º ano
T3	138 escolares	3º ano
T4	30 professores	1º ao 4º ano
T5	12 professores e 01 coordenadora	1º ano
T6	14 professores	1º ano
T7	13 profissionais do programa GESTAR (Gestão da Aprendizagem Escolar) 2001-2002: 11 professores e 02 formadoras do programa	1º ano
T8	45 alunos e 03 professores regentes	4º, 5º e 7º ano
T9	12 escolares	3º ano
T10	08 professores	Anos iniciais, Ensino Médio e Educação Especial*
T11	11 profissionais do SEAA (Serviços de Apoio a Aprendizagem): 02 Psicólogas, 03 Pedagogas, 01 Orientadora educacional e 05 professores	Ensino Fundamental
T12	134 escolares	3º, 4º, 5º ano

*Os professores pesquisados no T10 também atuam na Educação Especial e no Ensino Médio.

Fonte: Organizada pela autora a partir das dissertações e teses analisadas

⁶ Os trabalhos analisados serão identificados com “T” de trabalho, seguido do número correspondente à ordem numérica que aparece no quadro 1.

Conforme demonstrado na tabela acima, nas doze pesquisas analisadas, sete delas realizaram a pesquisa apenas com professores e/ou profissionais da educação; em quatro, somente escolares; e somente um trabalho analisou os dois tipos de participantes: professores e escolares; tendo em vista que todos os envolvidos estão relacionados à escola, no segmento do Ensino Fundamental. Esse dado evidenciou a preferência dos mestres e doutores em pesquisar, entre os anos de 2001 a 2011, professores e/ou profissionais que lidam com as dificuldades de aprendizagem.

Outro dado explicitado na tabela 3 refere-se à preferência da turma do 3º ano, sendo mencionado em oito dos doze trabalhos. Na sequência, aparecem as turmas do 1º e do 4º anos em sete dissertações e teses. As demais turmas aparecem da seguinte forma: o 2º ano em cinco e o 5º ano em quatro dos trabalhos analisados. Nesse caso, a verificação dos dados permitiu definir que o 3º ano é uma turma que apresenta uma demanda significativa de alunos com dificuldades de aprendizagem presente nas escolas públicas do País. Essa ocorrência se dá, possivelmente, pelo fato de que o 3º ano é considerado como o fim do ciclo da alfabetização, como está presente no documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do governo federal, juntamente com o Distrito Federal, Estados e Municípios⁷.

4.1.4 Palavras-chave destacadas nos trabalhos analisados

Esse segmento evidencia as palavras-chave que se apresentam nos trabalhos analisados, que foram agrupadas conforme os núcleos de sentido, em dois grupos de palavras-chave, a saber: processo de ensino e aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, conforme tabela 4:

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

Tabela 4 – Palavras-chave do material analisado

Palavras-chave	Frequência
Processo de ensino e aprendizagem	27
Dificuldades de aprendizagem	16

Fonte: Organizada pela autora a partir das dissertações e teses analisadas.

O agrupamento que se refere ao processo de ensino e aprendizagem obteve maior número de palavras-chave, (vinte e sete). Dentre os núcleos de sentido desse grupo, estão: aprendizagem, cognição, ensino, Ensino Fundamental, concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, afetividade, serviços de apoio, trabalho pedagógico, professores, prática pedagógica, atividades lúdicas, avaliação, entre outros núcleos. Isso demonstra a preocupação dos autores em destacar o aspecto do ensino e aprendizagem no processo escolar da criança.

No segundo agrupamento – dificuldades de aprendizagem – foram identificados dezesseis núcleos de sentido, entre os quais estão: dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, dislexia, erros de divisão, transtornos de aprendizagem, dificuldades em Matemática, dificuldades de aprendizagem específicas, entre outros núcleos. Isso demonstra que os autores ampliam a preocupação das dificuldades produzidas no processo de ensino e aprendizagem que afetam o aluno.

4.1.5 Autores mais citados nas dissertações e teses analisadas

Esse item corresponde aos autores mais citados nas produções acadêmicas analisadas. A tabela 5 apresenta os dez autores mais referidos, com preponderância para Jean Piaget e Lev Semionovich Vygotsky, seguidos de Vítor da Fonseca, Alcía Fernández, Fermino Fernandes Sisto, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Sara Paín, Beatriz Scoz, Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Helena Souza Patto, como segue.

Tabela 5 – Autores mais citados nas dissertações e teses analisadas

Autores mais citados	Número de vezes citados	Ano de publicação das obras
PIAGET, Jean	23	1937; 1948; 1954; 1961; 1962; 1970; 1971; 1973; 1974 (3x); 1976; 1978; 1980 (2x); 1991; 1994 (2x); 1996; 1998; 2001; 2005; 2005a.
VYGOTSKY, Lev S.	11	1989; 1991 (2x); 1993 (2x); 1995b; 1997; 1998; 2000; 2003 (2x).
FONSECA, Vítor da	9	1984 (2x); 1995 (6x); 1997.
FERNÁNDEZ, Alícia	8	1990; 1991 (3x); 2001 (2x); 2001a; 2003.
SISTO, Fermino F.	8	1996; 2000 (2x); 2001 (3x); 2004; 2007.
FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana.	6	1981; 1985; 1986 (2x); 1991; 1998.
PAIN, Sara	6	1985 (4x); 1989; 2005.
SCOZ, Beatriz	5	1992; 1994 (3x); 1996.
MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L.	4	1992 (2x); 1996 (2x).
PATTO, Maria Helena S.	4	1984; 1993; 1998; 1999.

Fonte: Organizada pela autora a partir das dissertações e teses analisadas.

Como se pode perceber, os autores mais citados, pela ordem, foram, Jean Piaget e Lev Semionovich Vygotsky, representantes principais das perspectivas de aprendizagem genético-cognitivista e genético-dialética, conforme Pérez Gómez (1998). Os demais autores citados (Beatriz Scoz, Sara Pain, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Alícia Fernández e Vítor da Fonseca), tomam como referência básica a concepção genético-cognitivista. No entanto, Fermino Fernandes Sisto, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares e

Maria Helena Souza Patto, fundamentam-se na concepção genético-dialética.

Nesse sentido, a concepção de dificuldades de aprendizagem está centrada na concepção genético-cognitivista, seguida da perspectiva genético-dialética. Isso demonstra que as concepções de dificuldades de aprendizagem estão voltadas a fatores maturacionais não desenvolvidos ou a estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, uma vez que, nessa concepção, a criança aprende de acordo com o desenvolvimento das funções cognitivas e com os estímulos que o meio oferece.

Nessa visão, as crianças que não aprendem, têm sido encaminhadas a especialistas que, via de regra, utilizam-se de testes padronizados de inteligência e/ou aptidões de habilidades e competências para avaliá-las. Há, nesse sentido, uma tendência a prevalecer à visão neurobiológica, ou seja, a dificuldade de aprendizagem decorre de um problema nos estágios de desenvolvimento da criança ou à *déficits* oriundos do seu contexto familiar, como destacam Costa (1994); Collares e Moysés (1996); Dornelles (1999/2000); Patto (2010).

4.2 CONCEPÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FATORES IMPLICADOS

Esse tópico discute as categorias de análise formuladas a partir do agrupamento dos núcleos de sentido contidos nas produções analisadas. Estes são correspondentes às concepções de dificuldades de aprendizagem e aos fatores implicados nas dificuldades, que foram analisados a partir do referencial teórico das dissertações e teses. No que se refere às concepções, a análise se desenvolveu em dois focos: dificuldades de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno e dificuldades de aprendizagem como distúrbio ou transtorno. Os fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem foram analisados na dimensão intrínseca e extrínseca à criança, como segue.

4.2.1 Dificuldade de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno

A concepção de dificuldade de aprendizagem, evidenciada por esse tópico, diferencia dificuldade de distúrbio ou transtorno. Essa posição predominou nos trabalhos analisados: de doze dissertações e teses, oito produções (T1, T2, T4, T5, T6, T9, T11, T12) consideraram que as dificuldades não estão associadas a fatores orgânicos ou

neurológicos (intrínsecos à criança). As citações dos dois trabalhos analisados a seguir ilustram essa posição: “As dificuldades de aprendizagem são decorrentes de problemas psicopedagógicos e/ou socioculturais, ou seja, o problema não estaria na criança”. (T4, p. 55). “Atualmente já é aceita a ideia da existência de crianças que não aprendem, embora não possuam nenhum comprometimento mental” (T1, p. 29).

Para esse grupo de autores analisados, as dificuldades de aprendizagem são temporárias, uma vez que a criança possui inteligência dentro dos padrões da normalidade, está inserida num processo de ensino adequado, interessada e motivada em aprender, e sem comprometimentos visuais ou auditivos, como destaca Fonseca (2009). Conforme Martinelli (2001), essas dificuldades podem ser tratadas com acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, levando em consideração os fatores familiares, socioculturais e pedagógicos, conduzindo o aluno ao processo normal de aprendizagem. Nesse sentido, segundo Ballone (2013), as dificuldades podem ser consideradas primárias, ou seja, quando não possuem elementos neurobiológicos em sua origem.

Cabe ressaltar que o presente trabalho assume o mesmo posicionamento desse grupo de autores, uma vez que, entendem-se dificuldades de aprendizagem como alterações transitórias da criança, manifestadas na vida escolar adequada, sem comprometimentos neurobiológicos e sensoriais, tratados com acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, sendo essas reversíveis.

Tal concepção se aproxima das teorias mediacionistas (PÉREZ GÓMEZ, 1998), em especial, as perspectivas genético-cognitiva de Piaget (1975, 1993) e dialética de Vygotsky (1991, 1997, 2001), por considerarem o meio social no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Embora, para os dois teóricos esse processo tenha características diferentes, o meio social tem vital importância, influenciando, positiva ou negativamente, na relação educacional. Para que seja positiva, o meio deve oferecer oportunidades que visem superar as dificuldades apresentadas pela criança que, muitas vezes, são decorrentes de problemas emocionais, motivacionais e de ensino.

4.2.2 Dificuldade de aprendizagem como distúrbio ou transtorno

A concepção de que as dificuldades de aprendizagem correspondem a distúrbios ou transtornos apareceu em quatro dos doze

trabalhos analisados (T3, T7, T8, T10). Embora as quatro produções acadêmicas tenham se referido às dificuldades de aprendizagem de forma particular, esses trabalhos direcionaram os conceitos de dificuldades de aprendizagem na perspectiva de distúrbio ou transtorno, uma vez que o referencial teórico desses trabalhos consideram-nas como campo específico e significativo de dificuldades, nas áreas de expressão oral e escrita, leitura e compreensão, cálculo e raciocínio lógico-matemático, como expressa o trabalho dez:

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por más estruturas significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da escrita e do raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo. (T10, p. 29).

Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem originam-se na própria criança (base neurobiológica), atribuindo as causas de tais dificuldades à criança. Nessa posição, a dificuldade de aprendizagem é vista como anormalidades no processo cognitivo, relacionadas ao mau funcionamento do sistema nervoso central. Essas anormalidades são manifestadas por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado escolar, dando origem a disfunções como: disgrafia, disortografia, discalculia, dislexia, dispraxia, disfasias e disgnosias. Entretanto, essas disfunções não implicam em incapacidades de aprendizagem, e somente as ocorrerá quando houver lesão cerebral, como destacam Pellegrini e Golfeto (2001); Ballone (2003); Ciasca (2003); entre outros autores.

Essa concepção, que coloca as dificuldades como distúrbio ou transtorno, baseia-se no conceito norte-americano da *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD) de 1988 de que as dificuldades de aprendizagem dizem respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas.

Nessa perspectiva, a dificuldade de aprendizagem é vista como um problema patológico. Os manuais, dentre eles o CID 10 (2000) e o DSM.IV (2002), também tratam as dificuldades de aprendizagem dessa forma. Nessa ótica, a dificuldade de aprendizagem é tida como problema intrínseco à criança. Esse entendimento reforça a visão patológica da dificuldade, considerada como imaturidade do sistema cognitivo do aluno.

Os autores analisados nessa categoria assumem a posição de não aceitação da visão patológica, ou da ideia de buscar culpados para o problema das dificuldades de aprendizagem, como demonstra o trabalho dez ao afirmar: “acredito que os professores são agentes transformadores ou patologizantes de alguns alunos” (p. 65). “Já virou rotina o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem a especialistas”. (p. 73). Essa posição é reafirmada por Meira (2012) e Eidt (2014), ao alertarem para a epidemia de diagnósticos realizados por médicos e especialistas, que levam a tratamentos medicamentosos e que, em certos casos, são desnecessários. Tais procedimentos, muitas vezes, desconsideram o contexto no qual as dificuldades são produzidas.

Nessa mesma direção, o trabalho três (p. 14) enfatiza que as crianças com distúrbios de aprendizagem são geralmente as que mais chamam a atenção dos professores, sendo consideradas pouco inteligentes, e alerta: “o mais grave é que, na maioria das vezes, essas considerações implicam na crença de uma incapacidade para aprender”.

Para os autores analisados nessa categoria, a compreensão das dificuldades de aprendizagem nessa perspectiva se deve à inconsistência teórica do professor sobre o assunto, decorrente de sua formação inicial. A consequência disso é o despreparo do professor para rever conceitos e reavaliar o processo de ensino e aprendizagem de forma crítico-reflexiva sobre as dificuldades de aprendizagem, como destacam Pereira (1996) e Dornelles (1999/2000).

4.2.3 Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem: questões intrínsecas e extrínsecas à criança

Nessa categoria, discutem-se os sentidos correspondentes aos fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem, tendo como referência os resultados e conclusões descritos nos trabalhos acadêmicos analisados.

Embora esses doze trabalhos não comunguem da mesma concepção sobre dificuldades de aprendizagem, como foi apontado anteriormente, todos eles, a princípio, referiram-se a fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem. Isso significa dizer que, para os autores dos trabalhos analisados, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas aos fatores intrínsecos e extrínsecos à criança, tendo como consequência o fracasso escolar.

No que se referem aos fatores intrínsecos à criança, as produções acadêmicas destacaram, entre outros, os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e biológicos. Em relação aos fatores extrínsecos, os aspectos

social, familiar e educacional aparecem com abordagem diferenciada, conforme a visão de *déficit* ou cultural.

a) Fatores intrínsecos à criança

Os resultados e conclusões dos trabalhos analisados confirmam a concepção, ainda prevalente entre professores e/ou profissionais da educação, de que as dificuldades podem ser originadas somente por fatores internos à criança. Segundo os autores, essa postura se configurou nos ambientes escolares pesquisados, numa visão sintomática de doença e de dores físicas, com alterações orgânicas e neurológicas, apresentando déficit cognitivo, intelectual, com carência, nas seguintes áreas: atenção, memória, compreensão, motivação, interesse, autoconceito, entre outras. Servem para ilustrar essa posição, os resultados dos trabalhos quatro e cinco: Nesse ponto, as dificuldades são vistas como "indicador de algo errado, sintomático, assemelhando-se à visão de doença, por isso a necessidade de um especialista, pois só ele pode conseguir a cura" (T4, p. 63). "Os professores demonstram uma imagem que expressa a relação entre doença e dificuldades de aprendizagem, ou seja, o aluno não aprende por ter problemas de saúde, remetendo a questões cognitivas ou pessoais". (T5, p. 154).

Essa concepção, segundo os autores analisados, difere da posição teórica adotada em seus trabalhos, uma vez que, a maioria deles consideram as dificuldades de aprendizagem diferente da visão de doença, no qual ressaltam que o fracasso escolar é resultante de anormalidade do processo cognitivo. Nesse sentido, o autor do trabalho onze alerta: "O encaminhamento ao médico ratifica que a ideia patologizante sobre as dificuldades de aprendizagem ainda está bem presente no ambiente escolar". (p. 125).

Nessa ótica, a visão patológica da dificuldade de aprendizagem mascara as causas do problema decorrente das dificuldades de aprendizagem, culpabilizando a criança pelo seu baixo rendimento ou fracasso escolar, como destacam Souza (1995); Collares e Moysés (1996); Dorneles (1999/2000) e Patto (2010). Dessa forma, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, uma vez que são desconsiderados os fatores externos, entre eles a escola, que podem contribuir, positiva ou negativamente, para esse processo.

Aqui reside a associação da dificuldade de aprendizagem à medicalização, que figura, muitas vezes, como medida paliativa ou "mágica" para a solução das dificuldades de aprendizagem. Essa é uma questão que merece aprofundamento e reflexão.

b) Fatores extrínsecos à criança

Em se tratando dos fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem no que se refere às questões extrínsecas à criança, todos os trabalhos analisados concluíram que os aspectos familiar, social e educacional refletem no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como ilustra o trabalho oito: “A maior quantidade de argumentos dos professores, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, estão relacionados aos fatores externos” (p. 143). Entretanto, os fatores externos analisados nas obras assumem dois posicionamentos diferenciados. O primeiro refere-se à visão de *déficit*, e o segundo à visão cultural.

Na visão de *déficit*, as dificuldades de aprendizagem foram são atribuídas diretamente ao aluno e ao seu contexto imediato. Nesse caso, suas famílias, tidas como desestruturadas e descomprometidas, como expressa um dos trabalhos: “Ao se ter a família do educando com dificuldade de aprendizagem como referência, verificou-se que o conceito reproduzido em imagem nos relatos foi o desamparo” (T5, p. 120). Dessa forma, passam a se constituir em rótulos que, na maioria das vezes, recaem sob as famílias menos favorecidas socioeconomicamente.

Sabe-se da importância do papel da família na constituição de um adulto responsável, como cita Ferreira (2012). Entretanto, apesar da questão familiar contribuir para a análise e compreensão das dificuldades de aprendizagem, esse aspecto isolado não pode ser critério para diagnosticar tais dificuldades, tendo em vista que os problemas familiares estão presentes também em crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Outro fator que reforça a visão de *déficit* é o aspecto socioeconômico da família. Segundo os autores analisados, essa visão produz o estereótipo de que aluno pobre tem dificuldade de aprendizagem, isentando a escola da sua responsabilidade social no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando os aspectos sócio-históricos, reafirmado por Patto (2010) e Libâneo (1992).

Nessa perspectiva de *déficit*, a denúncia que prepondera nos trabalhos analisados é sobre o discurso dos professores, que desobriga a escola quando se trata de dificuldades de aprendizagem, como destacam Costa (1994); Souza (1995); Collares e Moyses (1996); Dorneles (1999/2000) e Patto (2010). Isso ocorre, muitas vezes, pelo fato de que o professor estabelece padrões de desempenho escolar, como modelo de aluno normal e/ou de sala homogênea, como frisa Libâneo (1992). Ou então, pela frustração de não encontrar solução para tais dificuldades,

seja por confusão de conceitos ou por desconhecimento do problema, como afirmam Tafner e Fischer, (2001). Nesse sentido, o trabalho onze expressa:

A falta de tomada de consciência, por parte do professor, em relação a aspectos fundamentais de sua ação docente, gera no aluno e no sistema educacional problemas graves, como o fracasso escolar, até mesmo consequências irreparáveis. (p. 72).

Nesse caso, segundo os autores analisados, o fracasso escolar se dá devido ao despreparo dos professores quanto ao ensino (didática, linguagem e postura), falta de relacionamento entre professor e aluno, diagnósticos fragmentados, conteúdos curriculares desconectados com a realidade do aluno, início da vida escolar tardia, avaliação indevida, recursos pedagógicos precários, omissão da escola quanto aos aspectos anteriores, entre outros; como representam os trabalhos seguintes: “A dificuldade para aprender pode estar relacionada a fatores externos, como a metodologia de ensino, recursos didáticos e a própria postura do professor em sala de aula” (T4, p. 62). “Os professores não fazem nenhum tipo de relação entre as dificuldades de aprendizagem e seus métodos de ensino” (T10, p. 73).

Em oposição a essa visão de *déficit*, os autores dos trabalhos analisados defendem a perspectiva sócio-histórico-cultural no estudo e discussão das dificuldades de aprendizagem, que considera a contribuição do meio familiar, educacional e social (sem se descuidar dos fatores internos do próprio sujeito que aprende) no processo de produção e apropriação do conhecimento por parte do aluno, como destaca Vygotsky (1991, 1997, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito, das produções acadêmicas analisadas emergiram duas concepções de dificuldades de aprendizagem: dificuldade de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno e dificuldade de aprendizagem como distúrbio ou transtorno, bem como os fatores implicados nessas dificuldades (intrínsecos e extrínsecos à criança).

A concepção que entende as dificuldades de aprendizagem como distúrbio ou transtorno, centrada nos fatores neurobiológicos, figurou na minoria dos trabalhos, suplantada pela visão de que as dificuldades são diferentes de distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Assim, pode-se compreender que elas são temporárias ou primárias, passíveis de serem tratadas com acompanhamento pedagógico e psicopedagógico, levando em consideração os fatores familiares, socioculturais e pedagógicos, e conduzindo o aluno ao processo normal de aprendizagem.

Quanto aos fatores implicados, os intrínsecos aparecem associados às dificuldades de aprendizagem como distúrbios ou transtornos. Já os extrínsecos (evidenciados na maioria dos trabalhos) assumem duas perspectivas: de *déficit* e cultural.

Os trabalhos analisados denunciam que a perspectiva de *déficit* continua muito prevalente no contexto escolar. Desse modo, faz-se necessário rever conceitos e discursos sobre as dificuldades de aprendizagem, especialmente na visão de *déficit*, que, como ressaltado, eximem a escola da responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno, como destacam Costa (1994); Souza (1995); Collares e Moysés (1996); Dorneles (1999/2000) e Patto (2010).

Um elemento importante a se pensar nessa reflexão é a formação docente, inicial e continuada, numa perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991, 1997, 2001), no sentido de contribuir para a compreensão teórica e prática das questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Afinal, os trabalhos analisados reafirmam essa necessidade. Desse modo, posso afirmar que a pesquisa bibliográfica sobre o tema relacionado às dificuldades de aprendizagem foi significativa, sobretudo para o meu aprendizado com relação ao assunto em estudo. Além disso, fez-me pensar na necessidade de discutir com gestores, equipe pedagógica e professores sobre as conclusões a que cheguei, bem como desenvolver uma pesquisa empírica no meu atual contexto profissional, visando aprofundar as questões emergentes desse processo.

A experiência da pesquisa fez de mim uma pessoa e uma profissional diferente do período em que ingressei no Mestrado em Educação. Considerando a influência de minha formação em Psicopedagogia Clínica, antes acreditava que, apesar das dificuldades apresentarem características temporárias, considerava a maturação como principal aspecto no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, acreditava que a dificuldade de aprendizagem era uma questão que envolvia falta de aptidão por parte da criança e, conseqüentemente, havia a necessidade de um diagnóstico elaborado por especialista, resultando numa visão psicológica e clínica.

Atualmente, creio na compreensão das dificuldades de aprendizagem para além de um problema intrínseco à criança, acreditando assim na importante reflexão conjunta com a escola (seus profissionais) e a família.

Sem dúvida, as dificuldades de aprendizagem continuam sendo um grande desafio na área educacional. O que me alenta nesse aspecto é que a escola tem se mostrado interessada em buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem das crianças, apesar de, muitas vezes, buscar culpados, entre os quais ela não se vê incluída.

Portanto, como pesquisadora e profissional da área educacional, expresso meu compromisso de divulgar, discutir e refletir, especialmente nos espaços em que atuo, minhas atuais compreensões de estudo sobre o tema deste trabalho, consciente de que elas são questionáveis e provisórias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- ANTUNES, Celso. Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BALLONE. G. J. **Dificuldades de aprendizagem**. In. PsiqWeb. Disponível em:
<<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=30>>
Acesso em: 28 out. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2003. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).
- BDTD - Biblioteca digital de teses e dissertações. Disponível em:
<<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- BORTOLATTO, Elaine Cristina. **Problemas ou distúrbios de aprendizagem?** 1998. 56 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, SC, 1998.
- BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. Capes. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394/96 – 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.
- CARVALHO, Fernanda A. H. Neurociências ajudam na aprendizagem. **Mundo Jovem**. Ano 2012, n. 426, mai. 2012. p. 09.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane, A. T. A interveniência dos conceitos cotidianos na escola: uma análise das dificuldades de aprendizagem. **Educere et Educare**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, v. 6, p. 255-268, jan./jul. 2011.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Pasqualini. *In: Psicologia em Estudo*. Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CIASCA, Sylvia Maria (org.). Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. *In: CIASCA, Sylvia Maria (org.). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-31.

CID 10. **Classificação Internacional de Doenças**. Tradução Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, v. 1.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Plataforma Lattes). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 25 abril 2013.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREIA, Luiz de M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 13, n. 2, p. 155-172, mai./ago. 2007.

COSTA, Dóris A. F. **Fracasso escolar**: diferença ou deficiência? Porto Alegre: Kuarup, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DOMINIO PUBLICO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

DORNELES, Beatriz V. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. *In: Pátio*, ano 3. n. 11. Nov. 1999/jan. 2000. Artmed, Porto Alegre, RS. p. 25-28.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.44, abril, 1998.

DSM.IV.TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução Claudia Dornelles. 4.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EIDT, Nádia Mara. **O desenvolvimento cultural da atenção:** contribuições para a superação do processo de medicalização da infância. Disponível em:
<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/60.%20o%20desenvolvimento%20cultural%20da%20aten%C7%C3o%20-%20contribui%C7%D5es%20para%20a%20supera%C7%C3o%20do%20processo%20de%20medicaliza%C7%C3o%20da%20inf.pdf>.
Acesso em: 22 jun. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, n. 28. Campinas: Papirus, 1992.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (coleção formação de professores).

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCISCO, Paulo Roberto. **Tendências nas dissertações e teses em Psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem na segunda metade da década de 90**. 2002. 117 p.. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 (Série Pesquisa, v. 6).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, UFRGS: RS, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE. Disponível em:

<https://www.google.com.br/webhp?tab=ww&authuser=0&ei=_1VEU_bzAfXZsQSFk4GQBw&ved=0CBUQ1S4>. Acesso em 16 maio. 2013.

GÓMEZ, Ana Maria S.; TÉRAN, Nora E. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. Pirapózinho, SP: Grupo Cultural, S.A. Ed. MMIX, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Escolas infantis**: leitura e escrita. Erechim, RS: Edebra, 1993, v.1. (série didática pós-piagetiana).

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores do Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco).

IZQUIERDO, Iván. Muitas formas de aprendizagem, muitas formas de memória. **Pátio**: Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, n. 49, p. 08-11, fev./ mar. 2009.

JOSÉ, Elisabete da A.; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004. (série educação).

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In: LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta K de. DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992. (coleção magistério – 2. grau, série formação do professor).

MACHADO, Adriana M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? *In: SESSÃO ESPECIAL NA ANPED, 27ª reunião, ano 2004, Caxambu, MG, 2004, p. 1-13.* Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MACHADO, Adriana M. A produção de desigualdades nas práticas de orientação: *In: CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEU, ano 2008, Butantã, SP, 2008, p. 1-17.* Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/academia/textos/usp_edh_desigualdade_e_praticas_orientacao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MANSANERA, Adriano R.; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, mar. 2000.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. *In: SISTO, Fermino F. et al. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.* 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 99-121.

MEIRA, Marisa Eugênia M. Para uma crítica da medicalização na educação. *In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.* São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun 2012.

MORA, Estela. **Psicopedagogia infante – adolescente: o bebê, a infância, a puberdade e a adolescência.** ed. MMVII. Rio de Janeiro: Cultural, 2007.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores do Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco).

NUNES, João Luiz; SERAFIN, Elaine Cristina B. **Estudo de caso: dificuldades de aprendizagem**, 2008. 261 p.. Relatório (Especialização em Psicopedagogia Clínica), IPG - Instituto de Pós-Graduação ESUCRI, Criciúma, SC, 2008.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Angelita M. R. **Balanco tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2010)**. 2012. 117 p.. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, 2012.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (pensamento e ação no magistério).

PANISSET, Lucília. **Neurociências e educação: uma parceria imprescindível**. HN. Disponível em: <<http://www.humus.com.br/news/qualidade3.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PELEGRINI, Rosylene M.; GOLFETO, José H. Problemas de aprendizagem: um enfoque em psiquiatria infantil. *In*: FUNAYAMA, Carolina, A. R. (Org.) **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2000. p. 33-52.

PEREIRA, Antonio S. Fracasso escolar: aqui também o mito. *In*: **Ciências Humanas**. Criciúma, SC: FUCRI/UNESC. v. 2. n. 1 – jan./jun. 1996.

PEREIRA, Kátia Regina do C.; TACCA, Maria Carmem V. R. **Dificuldade de aprendizagem?: uma nova compreensão a partir da**

perspectiva histórico-cultural. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_07_2010.pdf>. Acesso em 10 fev.2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In*: SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-47.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

_____. **Como a criança pensa: a Psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais**. Tradução Ruth M. Beard. 10 ed. São Paulo: Theor, 1993.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil; repercussões no campo educacional**. 2010. 295 p.. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2010.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: fev. 2014.

ROMERO, Juan F. Atrasos maturativos e dificuldades de aprendizagem. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3, p. 53-71.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SERAFIN, Elaine Cristina B. **A aprendizagem ao longo da vida do Indivíduo**, 2005, 8 p.. Artigo (Especialização em Psicopedagogia Institucional) ICPG – Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Criciúma, SC, 2005.

SISTO, Fermino F. Dificuldades de aprendizagem. *In: SISTO, Fermino F. et al. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 19-39.

SOUZA, Marilene P. R. de. Reflexões sobre a atualização psicológica frente ao fracasso escolar. *In: SILVA, Luiz da S; AZEVEDO, José C. de (orgs). Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: vozes, 1995. p. 191-198.

TAFNER, Malcon Anderson; FISCHER, Juliane. **Manga com leite mata**: reflexões sobre os paradigmas da educação. Indaial, SC: Ed. Asselvi, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

VALLE, Luiza Helena, L. R. **Cérebro e aprendizagem**: um jeito diferente de viver. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O que é necessário para que o aluno aprenda? **Pátio**: Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, n. 49, p. 44-47, fev./mar. 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectología. Tradução Júlio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

WEISS. Maria Lucia L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZABALZA, Miguel. **A aventura de aprender e as condições para um bom aprendizado**. SM, 2012. Disponível em:

<<http://www.edicoessm.com.br/files/gestorescolar/gestao/apoio.pdf>>.
Acesso em: dez. 2012.

ZANELLA, Andréa V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: UNIVALI, 2001.

REFERÊNCIAS DO MATERIAL ANALISADO

- CAMPOS, Edilene G. J. **As dificuldades de aprendizagem da divisão: análise da produção de erros de alunos do ensino fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores.** 2007. 220 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, (UCDB). Campo Grande, MS, 2007.
- CARVALHO, Maria Goretti Q. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas.** 2007. 163 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Católica de Goiás (UCG). Goiânia, GO, 2007.
- COLUS, Fátima Aparecida M. **Construção social das dificuldades de aprendizagem.** 2006. 185 p. Dissertação (Mestrado), Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). Ribeirão Preto, SP, 2006.
- CRUZ, Sônia A. B. **O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: concepções e intervenção.** 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara, SP, 2003.
- DELL'AGLI, Betânia A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.** 2008. 306 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2008.
- GERMANO, Giseli D. Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com dislexia, transtorno e dificuldades de aprendizagem. 2011. 217 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP - FFC). Marília, SP, 2011.
- OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004. 149 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2004.
- PASSERI, Silvia Maria R. R. **O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada.** 2003. 179 p.

Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP). Campinas, SP, 2003.

PEREIRA, Kátia Regina C. **Diagnostico de dificuldade de aprendizagem:** construção, concepções e expectativas. 2011. 186 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, 2011.

RAUPP, Raquel S. **Docência e dificuldades de aprendizagem:** tomada de consciência da ação didático-pedagógica. 2008. 90 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre, RS, 2008.

SCHIAVONI, Andreza. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores.** 2004. 61 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2004.

VIÉGAS, Lilian Mara D. C. **Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita:** o texto e sua reescrita. 2007. 212 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS, 2007.

APÊNDICES(S)

APÊNDICE 1 - Quadros de pré-análise (1-12) das dissertações de
mestrado e teses de doutorado brasileiras, defendidas no período de
2001 a 2011 sobre dificuldades de aprendizagem

Quadro 1: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 1	
CRUZ, SÔNIA A. B. O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: concepções e intervenção. 2003. 135 p. Dissertação (mestrado), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, (UNESP). Araraquara, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Compreensão por parte dos professores sobre o que sabem das dificuldades de aprendizagem, descrição, classificação e atuação frente ao problema.
Problema da pesquisa	O que dizem os professores sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e sobre suas ações pedagógica e afetiva, no sentido de ajudá-los a reverter o quadro de fracasso escolar dessas crianças?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica, com entrevista semi-estruturada, com oito professores (com formação, experiência e idades diversas, dentre os quais sete são do sexo feminino e um do sexo masculino) de escola pública (1ª a 4ª séries) de Araraquara, SP. Foram entrevistados dois de cada série (matutino e vespertino), que tinham em sua sala crianças com dificuldades de aprendizagem. Após as entrevistas foram elaboradas categorias de análise.
Palavras-chave	Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar.
Autores destacados	Vygotsky (1991); Coll e Gillieron (1995); Piaget (1998, 1973); Inhelder, Bovet e Sinclair (1977); Weiss (1997); Ferreiro e Teberosky (1985); Linhares (1998a, 1998b); Campos (1997); Garcia (1998); Tarnopol (1980); Ross (1979); Johnson e Myklesbust (1983); Pelegrini e Golfeto (1998); Jacob e Loureiro (1996); Chakur e Ravagnani (2001); Patto (1984); Del Prette e Del Prette (1998); Fita (2000); Pérez Gómez (1992); Cavaco (1991); Marcelo (1998); Villa Sanches (1988); Candau (1996); Ludke e André (1986); Trivinho (1987);

	Marturano (1998)
Referencial teórico/ categorias de análise	
Conceitos	<p>Teoria de Piaget e Vygostky: desenvolvimento intelectual e aprendizagem na teoria piagetiana e na perspectiva sócio-histórica . <i>Sobre o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget (1998, p. 13) afirma que este provém de uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio maior, p. 14. Para ocorrer construções novas, o organismo passa por desequilíbrios momentâneos, consequências de conflitos ou contradições sentidas pelo sujeito, p 17. A concepção piagetiana considera que a aprendizagem é um processo adaptativo que vai se desenvolvendo no tempo e que confunde com o próprio desenvolvimento. Ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilibração. Nesta concepção, a aprendizagem não parte do zero, mas de esquemas anteriores, p 18. Piaget (1973) considera quatro fatores para o desenvolvimento intelectual da criança: a hereditariedade, a experiência física, a transmissão social e a equilibração, que estão inter-relacionadas continuamente, p.18.</i></p> <p><i>A criança precisa de um tempo para processar a aprendizagem e necessita do amadurecimento das estruturas mentais da criança, p. 25</i></p> <p><i>Na abordagem sócio-histórica ou sócio-cultural, a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica da criança com o meio social na constituição de sua capacidade cognitiva e é produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem, que se constitui no nível mais alto de funcionamento cognitivo, pois envolve a reflexão, o planejamento e a organização propiciados pelo pensamento verbal que é construído pela mediação simbólica ou social. Desenvolve os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem</i></p>

mediada, p. 23

A aprendizagem pode ocorrer na escola ou fora dela, já que a criança é capaz de aprender muitas coisas, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, p 25

Vemos a aprendizagem escolar da criança como uma construção do conhecimento, que acompanha o desenvolvimento intelectual, p. 25

Acreditamos que as ideias dos dois estudiosos se contemplam. Representam contribuições importantes, na medida em que informam sobre a construção e o funcionamento dos processos cognitivos,p.25

Conceito de dificuldade de aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem refere-se a alguma desordem na aprendizagem geral da criança e provém de fatores reversíveis e normalmente não tem causas orgânicas. Não é um termo que pode ser considerado sinônimo de déficit intelectual ou mesmo deficiência mental, p. 26.

Ross (1979) referia-se as dificuldades de aprendizagem como baixo desempenho da criança nas tarefas escolares, embora essa criança apresente inteligência normal e não tenha qualquer desfavorecimento físico, emocional ou social. Porém, o desenvolvimento intelectual se processa de forma mais lenta do que para outras, p. 28.

As dificuldades de aprendizagem dizem respeito ao desempenho acadêmico propriamente (aquisição da linguagem falada, lida e escrita, aritmética e aprendizagem verbal e não verbal. Esses são relacionados à percepção social) p. 29

Atualmente, já é aceita a ideia da existência de crianças que não aprendem, embora não possuam nenhum comprometimento mental, p. 29.

A criança apresenta dificuldade em adaptar-se aos dados da realidade que o cerca, comprometendo as possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo e emocional, p. 39

Formação do professor e relação com a aprendizagem: o professor é aquele que deve

ensinar o que o aluno precisa aprender, p. 41

Se faz necessário a competência técnica e compromisso político na atuação do professor em sala de aula, p. 41

A formação deve pautar-se para um docente reflexivo sobre os problemas de cada situação cotidiana, sem deixar de apoiar-se em estudos e pesquisas de fundamentos científicos, p. 41

O professor passa por etapas na sua vida profissional. O próprio sistema escolar torna difícil o início de sua carreira, levando-o a enfrentar as mais variadas formas de desafios. p. 43

O professor deve ser visto como uma pessoa na sua relação com o mundo, com sua própria história e consigo mesmo, com seus mitos e fantasmas, p. 44

A explosão escolar, aumento da escolarização e a gratuidade do ensino são alguns fatores que incidem sobre a necessidade de mudança da função docente, p. 45

Há preocupação de criar programas de formação que preparem os professores capazes de refletir sua atuação profissional, sem que seja meramente seguidor de formas mecânicas de ensinar, p. 45

Os cursos de formação não tem considerado os conhecimentos trazidos pelos professores, consideram apenas o conhecimento dos cursos de formação. Na verdade, a gênese da formação se dá no cotidiano do professor, p. 46

A respeito dos conhecimentos docentes, antes do professor iniciar sua formação, ele já possui a sua cultura de escola e no seu percurso profissional, ele vai mudando e ampliando suas ideias, à medida em que vai amadurecendo pessoal e profissionalmente, p. 47

Fracasso escolar: Weiss (1997), considera o fracasso escolar como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, p. 32.

Para os estudiosos paulistas, as defasagens cognitivas são consequências da classe social da criança e para os estudiosos pernambucanos, o

	<p><i>fracasso escolar decorre da má atuação da escola, p. 34.</i></p> <p><i>A própria criança atribui a si a responsabilidade do fracasso escolar. Também o fracasso escolar da criança é atribuído à instituição escolar, p. 35</i></p> <p><i>O fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intra-psíquicos relacionados a formação da personalidade da criança, p. 37</i></p> <p><i>Intervenção da escola: no que se refere ao contexto escolar, local onde a criança executa suas atividades, atribuímos ao professor papel indispensável na orientação da criança no seu processo de aquisição do conhecimento e como o facilitador do seu avanço na aprendizagem (concepção de Vygotsky), p. 25.</i></p> <p><i>Para as crianças pobres, a escola, muitas vezes, é a única forma de acesso aos conhecimentos sistematizados, p. 34.</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Dificuldades associadas à fatores intrínsecos, familiares, sociais, econômicos e escolares: As dificuldades em relação à aprendizagem podem ser decorrentes de problemas da família, da própria criança e da escola, p. 9</i></p> <p><i>A dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos), p. 32,</i></p> <p><i>Muitos alunos de escolas públicas, provenientes da camada de baixa renda, são incluídos em classes escolares especiais, p.32. A deficiência na aprendizagem é causada pelo déficit no processo de desenvolvimento das crianças das camadas desfavorecidas, p. 33.</i></p> <p><i>A privação cultural da classe social baixa foi considerada, pelos estudiosos brasileiros, como responsável pelos problemas no desenvolvimento psicológico das crianças e pelo fracasso escolar, p.</i></p>

32.

A escola é considerada, também, como a instância que mais leva o aluno ao fracasso escolar, já que é associada ao sistema sócio-político-econômico, reflete e reproduz a ideologia da sociedade na qual está inserida, p. 34.

Muitas vezes, a escola não sabe distinguir o aluno que está com dificuldade e que faz perguntas, interessado em aprender, daquele que não sabe e aceita passivamente sua condição, sem sequer manifestação, p. 36 e 37.

Dificuldades associadas a fatores neurobiológicos e afetivos: alunos que tiveram carências no período pré-natal, perinatal e pós-natal, são mais expostos a doenças letais, acidentes e subnutrição, provocando um ritmo menor na aprendizagem p. 32

A capacidade cognitiva e adaptativa da criança é influenciada por alterações orgânicas e neurológicas, porém há crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem em decorrência de problemas afetivos, p. 37

Estudos indicam alto índice de nervosismo, dor de cabeça, agarrada à mãe, dificuldade de sono, entre outros, p. 38

Dificuldades associadas ao comportamento: as dificuldades de aprendizagem acarretam sentimentos de baixa autoestima e de inferioridade no aluno e conseqüentemente pode apresentar comportamento inadequado na sala de aula, tais como desatenção, agitação, lentidão e indisciplina, p 9.

Essas crianças são reconhecidas pelos seus professores como inquietas, briguentas, inibidas, inseguras e sem iniciativa p. 38.

Algumas podem manifestar-se, contrariamente, extrovertidas, agressivas, desobedientes, hiperativas e até delinquentes, p. 38.

Dificuldades associadas à formação do professor: na maioria dos casos, há pouco preparo por parte do professor para lidar com estas dificuldades, p. 09. A aprendizagem da criança depende da relação

	<p><i>que o professor estabelece com os alunos no cotidiano escolar e está estreitamente relacionada com a formação inicial e continuada do professor, p 9.</i></p> <p><i>Dificuldades de aprendizagem caracterizada como distúrbio de aprendizagem, p 28.</i></p> <p><i>Dificuldades de aprendizagem diferenciadas de distúrbios de aprendizagem: crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem são aquelas que tem ausências de capacidades sensoriais, intelectuais, motoras, emocionais, p. 30</i></p> <p><i>Dificuldades de aprendizagem caracterizados como transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares: nos quais há uma perturbação na normalidade de habilidades da criança, desde muito cedo prejudicando sua competência acadêmica. É importante diferenciar os transtornos sem causas neurológicas, daqueles que são delas provenientes. p. 30</i></p> <p><i>O atraso escolar caracterizado como indicador de dificuldades no processo de desenvolvimento, p. 32</i></p>
<p>Resultados e Conclusões descritos</p>	
<p><i>Acreditamos que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pela criança, principalmente no início da vida escolar, não são determinantes de eternos insucessos acadêmicos, p. 39</i></p> <p><i>Os frequentes fracassos interferem negativamente na autoestima e autocompetência da criança, p.40.</i></p> <p><i>É na escola que devem ser feitas as tentativas de resolução das dificuldades escolares das crianças, pois, se ela é encaminhada ao serviço de saúde, seu problema passa a ser visto como um caso de medicalização do fracasso escolar, p. 82</i></p> <p><i>Frustrações decorrentes de insucessos na escola podem desencadear comportamentos inadequados nas crianças, p. 88</i></p> <p><i>O professor além de dominar o conteúdo a ser ensinado, deve conhecer as etapas pelas quais a criança passa na construção do conhecimento, p. 91</i></p> <p><i>A dificuldade de aprendizagem é algo que atrapalha o aprendizado das crianças ou impede que ela avance na aquisição dos conhecimentos e está relacionada à não assimilação dos conteúdos, p. 65</i></p> <p><i>A criança demora mais para aprender quando vai a escola sem ter</i></p>	

vivenciado, na família, situações de contato com material escrito que possibilita a leitura, p. 66

O professor deve estimular o aluno em suas atividades, para ele perceber que é capaz de ter bom desempenho e passe a ter confiança em si mesmo, p. 70

As dificuldades foram consideradas como: dificuldades específicas de leitura e escrita, pela associação dos erros ortográficos, trocas, omissões, inversões, substituições, escrita de palavras e textos (p. 66); dificuldades no raciocínio, pelo fato de apresentarem lentidão de compreender e executar as atividades, assimilar conteúdo (p.68);

Os professores acreditam que as dificuldades apresentadas por seus alunos, não são tão graves, são superáveis, que a criança tem como progredir e ela pode ter um melhor desempenho em outra área do conhecimento p. 71

Professores atribuem as dificuldades a fatores familiares, da própria criança e escolar p.71e 72

Os indivíduos felizes e auto-confiantes são resultados de lares estáveis, nos quais os pais dispõem atenção e carinho aos filhos, p. 79

Fica claro que os professores consideram a disciplina condição primordial à aprendizagem, p. 86

O professor acredita no potencial dos alunos, p. 96

O bom resultado do aluno em sua aprendizagem depende do tipo e a qualidade da relação da criança com o professor, p. 100

O professor deve estar munido dos conhecimentos que adquire na sua formação e dos saberes da sua experiência para poder intervir adequadamente no processo ensino-aprendizagem, obtendo resultados satisfatórios, p. 106

Atividades coletivas são importantes para a interação com o outro, que é diferente, p. 113

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são descritos como crianças que não apresentam problemas sérios de comportamento, p. 126

A intervenção dos professores para ajudar àqueles que tem dificuldades de aprendizagem é de forma pedagógica e afetiva, p. 126.

Há um crescimento significativo quanto às queixas de alunos com dificuldades de aprendizagem, p. 127

Quadro 2: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 2	
PASSERI, SILVIA MARIA R.R. O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada. 2003. 179 p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação (UNICAMP). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Autoconceito de crianças com e sem indícios de dificuldades de aprendizagem inseridas no Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental
Problema da pesquisa	O autoconceito, como fator emocional, pode influenciar a aprendizagem?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica com 187 crianças, matriculadas na 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a série de escola pública de São Paulo, inseridas no Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental, utilizando-se de instrumentos como o teste de desempenho escolar (TDE); Escala de autoconceito pessoal, familiar, escolar e social.
Palavras-chave	Autoconceito. Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem.
Autores citados	Brasil SP (1997); LDB (1996); Yaegasch (1997); Flavell (1996); Sisto (1996, 2001); Rozek (1998); Johnson e Myklebust (1987); Ronchim (1999); Ciasca e Rossini (2000); Cruz (1999); Garcia (1998); Ross (1979); Fonseca (1984, 1995); Casas (1988, 1994); Vellutino (1977); Hammil (1990); Lokerson (1992); Wallace (s/d); Guzzo e Ribeiro (1987); Martin (1994); Bazzi (2000); Zucoloto (2001); Curi (2002); Oliveira (1992); Valett (1977); Silva (1988); Ferreiro (1987, 1988); Sánchez (1996); Rebelo (1993); Baroja (1993); Citoler (1996); Zorzi (1998); Ellis (1995); Teberosky (1989); Cagliari (1987); Ajuriaguerra (1988); Vygotsky (1993); Fini (2001); Schliemann et al. (1988); Kamii, Declark (1986); Piaget (1948); Tamayo (1988); Oliveira (2000); Mosquera (1977); Souza (1996); Fierro

	(1996); Silva, Alencar (1984); Palácios, Hidalgo (1996); Mercer (1994); Bermúdez (2000); França, Montezuma (1994); Winne et al. (1982); Marsh et al. (1985); Rogers, Saklofske (1985); Moser (1986); Durrant et al. (1990); Taliuli (1991); Leondari (1993); Jacob, Loureiro (1999); Chovan, Morrison (1984); Carrol et al. (1984); Seco (1993); Carneiro (2002); Braden (1991); Medeiros (1979); Gordon, Wood (1963); Bee (1984); Scoz (1994); Yazigi (1972); Stein (1994); Sisto (2000);
Referencial teórico/categorias de análise	
Conceitos	<p><i>Escola: como instituição social, é responsável pela formação do cidadão, proporcionando o desenvolvimento das competências necessárias à construção do conhecimento e à preparação para o trabalho. P. 15</i></p> <p><i>Legislação: entre as inovações preconizadas pela LDB, destaca-se que se refere ao regime de progressão continuada no artigo 32, parágrafo 2, p. 16. O regime de progressão continuada foi aprovado em agosto de 1997 e tornou-se efetivo a partir de 1998, p. 18</i></p> <p><i>O Brasil possui condições objetivas para introdução de mecanismos de progressão continuada para os alunos ao longo dos oito anos do ensino fundamental, p. 17</i></p> <p><i>Aprendizagem: entendemos a aprendizagem como um processo ativo e construído pela própria criança. Logicamente, não é algo que ela faça de forma isolada e sim por meio da interação com o mundo que a rodeia, p. 28</i></p> <p><i>Para uma criança desenvolver normalmente a aprendizagem, é preciso que tenha oportunidades e para isso são necessárias habilidades básicas. Essas integridades referem-se aos fatores psicodinâmicos, sistema nervoso periférico e integridade do sistema nervoso central, enfim, estruturas físicas que interferem na aprendizagem, p. 28</i></p> <p><i>Distúrbios de aprendizagem: que se referem a comprometimentos neurológicos, p. 29</i></p> <p><i>A fase de integração (1963 a 1980) foi marcada pelo reconhecimento oficial do termo dificuldades de</i></p>

aprendizagem, como área específica de estudo gerando a criação da Association for Children with Learning Disabilities, que em 1989, passou a chamar-se Learning Disabilities Association of America, p. 32

Dificuldades de aprendizagem: que são deficiências na atividade ou habilidade acadêmica decorrentes de causas internas ou externas ao indivíduo, p. 29.

A ideia que o não-aprender possa estar relacionado com fatores externos ao indivíduo foi apresentada em diversas obras, p. 33

A fase contemporânea (1980 à atualidade), foi influenciada pela evolução tecnológica, os profissionais aperfeiçoaram seus instrumentos de avaliação para o diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e desenvolveram uma análise mais voltada ao comportamento da criança e suas implicações na aprendizagem, p. 33

Aproximadamente 5% das crianças em idade escolar nas escolas públicas recebem educação especial, porque foram identificadas como possuidoras de dificuldades de aprendizagem. estima-se, no entanto, que 20% ou mais crianças apresentem desafios significativos na aprendizagem, p. 36

Um indivíduo não pode ser apontado como possuidor de dificuldades de aprendizagem, se os problemas de aprendizagem forem consequências de distúrbios neurológicos e problemas físicos (motores, visuais, fonéticos). Além disso, quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, é importante o método educativo pelo qual ela está sendo trabalhada, podendo ser este o causador de tal manifestação, e finalmente, é preciso analisar o fator emocional, verificando quais os instrumentos que podem estar afetando sua capacidade de aprender, p. 37

É comum que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos indivíduos em idade escolar estejam relacionadas com as habilidades de leitura, escrita e aritmética, p. 40

A literatura tem enfatizado que grande parte dos autores e pesquisadores envolvidos com a expressão dificuldades de aprendizagem, ressaltam a importância

de se observarem os aspectos emocionais, quando da avaliação da aprendizagem de um indivíduo, visto que num pequeno “problema” emocional pode estar a resposta para o não-aprender, p. 67

Sobre as dificuldades de aprendizagem, tem-se encontrado mais desequilíbrios emocionais nestes indivíduos do que naqueles que não apresentam dificuldades de aprendizagem, p. 67 e 68

Para alguns autores as dificuldades de aprendizagem podem ter seus estudos voltados para as características internas do indivíduo, sejam elas físicas ou psicológicas. Outros estudiosos desenvolvem suas análises com uma preocupação voltada mais para os aspectos externos que podem estar interferindo na aprendizagem, procurando identificar se são oferecidas condições favoráveis ao indivíduo para que este desenvolva sua aprendizagem de forma adequada, p. 85

Dificuldades de aprendizagem específicas: quando nos referimos a dificuldades de leitura, encontramos o termo dislexia, p. 49. Na dislexia há a presença de comprometimentos neurológicos... é uma incapacidade de ler normalmente como resultado de uma disfunção no cérebro, p. 49. O termo dislexia se refere aos indivíduos que, com um nível mental normal, sem deficiências sensoriais e sem causa aparente, apresentam dificuldades de leitura, p. 50

A escrita como qualquer outra capacidade do indivíduo, pode apresentar dificuldades em seu desenvolvimento, p. 55

Uma deficiência importante em uma dessas categorias (desenvolvimento da motricidade, desenvolvimento mental, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento sócio-afetivo), pode ocasionar dificuldades na aquisição da escrita, p. 56

Uma das classificações utilizadas para se definir as dificuldades de escrita é o termo disgrafia, p. 58 o termo disgrafia define uma desordem resultante de uma dificuldade na integração visual-motora, ou seja, a criança não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor, p. 58

	<p><i>Utiliza-se o termo discalculia para descrever uma síndrome das dificuldades pelas crianças na efetuação do cálculo, p. 61. O termo discalculia é utilizado para referir-se às crianças com dificuldades de matemática que não possuem lesão neurológica, p. 61</i></p> <p><i>As crianças com discalculia são capazes de compreender e usar a linguagem falada. Podem ler e escrever, mas não conseguem aprender a calcular, ou seja, não conseguem aprender os processos da matemática, p. 61</i></p> <p><i>Autoconceito: a construção do autoconceito é gradual desde os primeiros anos de vida, p. 69</i></p> <p><i>A formação do autoconceito na identidade do indivíduo se processa de maneira complexa, e, para que haja um desenvolvimento organizado e coerente, é necessário que haja uma série de estímulos e aprovações que dêem significado à criança, p. 69</i></p> <p><i>Autoestima: entendemos por autoestima o quanto nos valorizamos diante de determinadas situações, p. 77</i></p> <p><i>O ambiente em que a criança vive tem muita influência sobre sua autoestima, inclusive as pessoas com quem ela convive, p. 79</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Constatou-se que os problemas emocionais, podem de fato, influenciar no rendimento escolar, principalmente no início da escolarização, p. 22.</i></p> <p><i>Sabemos que existe uma porcentagem significativa de crianças que não conseguem aprender. Quando esse problema se prolonga sem perspectiva de solução, surge a sensação de fracasso, incapacidade e desânimo por parte da criança e até, às vezes. Por parte dos pais e professores, p. 29</i></p> <p><i>O autoconceito positivo ou negativo do indivíduo pode gerar intolerância à frustração e, conseqüentemente, interferência na aprendizagem, p. 70</i></p> <p><i>A escola possui grande influência no autoconceito e na autoestima do indivíduo, quer seja, fazendo críticas excessivas, repressões, atribuindo-lhes objetivo muito elevados para sua idade escolar, seja valendo-se de sistemas de avaliações inadequados. Quando a criança</i></p>

depara-se com uma realidade como esta, ela pode adquirir sentimentos de fracasso, incapacidade, falta de confiança em si e diversos outros sentimentos negativos, p. 81

Diante da sua realidade de vida acadêmica e no convívio com as demais crianças da série, a criança percebe suas limitações e com isso sente-se inferiorizada perante as demais, o que leva a apresentar um baixo autoconceito, p. 127

Embora o aluno consiga concluir o ensino fundamental, entendemos que sua vida acadêmica poderá terminar aí, já que, com dificuldades na aprendizagem, torna-se impossível acompanhar o ensino básico, uma vez que este ensino ainda se utiliza de sistemas de avaliação, p. 135

Resultados e Conclusões descritos

Sabemos que o Brasil é um país que necessita de melhor nível para seus trabalhadores e, tendo em vista o setor econômico do país, a educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico, para a competitividade internacional e, como objetivo essencial, uma melhor qualidade de vida do seu povo, p. 18

Sabemos também que é preciso urgência para alterar o perfil do desempenho da educação brasileira, o qual é ainda, representado graficamente pela tradicional pirâmide de larga base, correspondente à entrada no ensino fundamental, e um progressivo e acentuado estreitamento ao longo dos anos de escolaridade regular, p. 18

Acreditamos que quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, possivelmente seu autoconceito apresentará níveis mais baixos, p. 22

As pessoas importantes e próximas na vida da criança tem grande influência na formação do seu autoconceito, pois constantemente estão apontando suas habilidades, valores, destrezas, p. 69

Acreditamos que o autoconceito influencia a aprendizagem, p. 72 após cada experiência bem sucedida e vivenciada, evoca-se uma sucessão de experiências causadoras de satisfação e conhecimento das potencialidades e capacidades pessoais, p. 72

A escola possui grande influência no autoconceito e na autoestima do indivíduo, quer seja, fazendo críticas excessivas, repressões, atribuindo-

lhes objetivo muito elevados para sua idade escolar, seja valendo-se de sistemas de avaliações inadequados. Quando a criança depara-se com uma realidade como esta, ela pode adquirir sentimentos de fracasso, incapacidade, falta de confiança em si e diversos outros sentimentos negativos, p. 81

A escola, muitas vezes, não é o lugar preferido da criança, ou seja, percebe-se que nem sempre há estímulo para os estudos. Sendo assim, acreditamos que o fator emocional pode ser um dos grandes causadores dessas dificuldades, p. 86

Praticamente metade (50,3%) dos participantes desta amostra terem sido classificados como sujeitos de desempenho escolar inferior, p. 99

O desempenho escolar inferior predomina em nível mais alto na 4ª série, p. 100

Constatamos que não houve diferença significativa entre as séries quanto as proporções de crianças com desempenho na escrita, p. 103

Em relação ao desempenho na leitura.... não há diferença significativa entre as séries, p. 104

Mais da metade dos alunos da 2ª e 3ª séries não apresentam dificuldade na aritmética, ao contrário do que ocorre na 4ª série, p. 104

Em síntese... praticamente 50% apresentam nível de desempenho inferior e 50% apresentam nível de desempenho médio e superior. No entanto, os índices de crianças com desempenho inferior encontram-se, em grau maior, nas 4ª séries, principalmente em relação a habilidade de leitura, p. 105

Identificamos que o número de meninos abaixo da média geral de autoconceito é maior do que em meninas, p. 105

As menores médias verificadas foram as de autoconceito escolar e pessoal, seguidos do autoconceito social e por fim, o autoconceito familiar que se apresenta com maiores índices, p. 107

De uma forma geral, as crianças desta amostra com desempenho inferior possuem médias menores de autoconceito geral quando comparadas com crianças de nível superior de desempenho escolar, p. 110

Entre as crianças com desempenho inferior na escrita, o autoconceito pessoal e escolar apresentam-se com as menores médias, seguidos do autoconceito social e por ultimo o autoconceito familiar, p. 115

Entre as crianças que apresentam desempenham inferior na aritmética o autoconceito escolar e pessoal possuem as menores médias, seguidos do autoconceito social e por ultimo o autoconceito familiar, p. 117

Em síntese, os dados mostram que um melhor desempenho em aritmética, de uma forma geral, não faz melhorar o autoconceito, p. 118

Entre as crianças que apresentam um desempenho inferior em leitura, o autoconceito não possui, de forma significativa, as menores médias quando comparado com as crianças de desempenho superior, p. 119 e 120

As crianças com desempenho inferior na leitura possuem autoconceito pessoal e escolar menores, de forma significativa, do que o familiar e social, p. 120

As crianças que apresentam desempenho escolar inferior possuem dificuldades de aprendizagem e aquelas que se apresentam no nível superior não possuem tal dificuldade, p. 121

As 4ª séries possuem o maior número de crianças com desempenho escolar inferior, ou seja, que apresentam indícios de dificuldades de aprendizagem, p. 121

As crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem possuem as menores médias de autoconceito geral, p. 121

A habilidade de leitura possui o maior número de crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem, p. 121

O autoconceito familiar possui as maiores médias entre as crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem, p. 121

A relação da criança com a aprendizagem influencia seu autoconceito escolar e, conseqüentemente, seu autoconceito pessoal, p. 127

As crianças de uma forma geral, possuem maior dificuldade na leitura, p. 128. Acreditamos que essa dificuldade é conseqüência da falta de hábito para a leitura, o que acaba deixando de estimular as crianças, p. 128

O número de crianças com desempenho inferior em aritmética é menor do que em escrita e, este, menor do que em leitura, p. 128

Independente da habilidade na qual a criança apresenta dificuldades, o que realmente influencia seu autoconceito é o seu desempenho escolar, p. 131

Concluimos, neste nosso estudo, que o fato de não haver reprovação nesse sistema de ensino, não é, a nosso ver, garantia de que as crianças terão elevado índice de autoconceito, p. 133

Acreditamos também que a redução da repetência tenha trazido poucos benefícios à economia do país, p. 133

É importante que haja uma reavaliação do sistema para que se evite a devolução de crianças mal formadas e com baixo autoconceito à sociedade, a qual depôs sua confiança na escola, p. 137

O fator autoconceito é fundamental para que a criança acredite em si mesma e tenha mais motivação para superar suas dificuldades, p. 137

Quadro 3: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 3	
SCHIAVONI, ANDREZA. Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores . 2004. 61 p. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de expectativas dos professores sobre seus alunos (relação)
Problema da pesquisa	Não está explícito. Como o aluno percebe tais expectativas e a existência da relação entre essa percepção e a presença de uma dificuldade de aprendizagem? p.51
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica com 138 alunos de 08 salas da terceira série do ensino fundamental de duas escolas pública (72 meninos, 66 meninas). Coleta de dados através de dois instrumentos: Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Sisto, 2001), ou seja, escala padronizada que detecta dificuldades linguísticas (escrita) e Escala de Percepção de Expectativas do Professor (Martinelli, 1999), isto é, escala de 20 informações (expectativas positivas e negativas). Foram utilizados análises estatísticas, análise de variância e correlção de Pearson para correção das provas.
Palavras-chave	Dificuldades de aprendizagem específica (escrita), percepção, expectativas de professores, ensino fundamental.
Autores destacados	Sánchez, (1998); Sisto (2001); Brophy e Good (1974); Cagliari (1987); Ajuriaguerra e Cols (1988); PCNs (1997); Zorzi, (1998); Scoz (1994); Leite (1979); Rosenthal e Jacobson (1968); Cosden e McNamara (1997); Cassidy e Eachus (2000); Howe, Thames e Kazelskis

	(1997); Hiebert (1982); Hall (1993); Hagborg (1996); Silva e Martinelli (2001); McLeod (1994); Meltzer et al (2001); Martinelli e Sisto (2001) Siegel (1992);
Referencial teórico/ categorias de análise	
Conceitos	<p>Conceitos de dificuldades de aprendizagem: <i>o campo das dificuldades de aprendizagem (DA) tem sua definição atual expressa no NJCLD de 1988, p. 9.</i></p> <p>Como grupo heterogêneo de transtornos (NJCLD), das quais destaca 5 ideias: generalização do termo, variabilidade do campo, intrínsecas ao indivíduo devido a disfunção do sistema nervoso, manifestação ao longo da vida, em qualquer idade, possibilidade de co-ocorrência das dificuldades com outros fatores, p. 9.</p> <p>Dificuldade de aprendizagem na escrita: <i>pode-se entender a presença de dificuldade na escrita pela deficiência em escrever palavras. Baseado nisso, o enfoque às dificuldades de aprendizagem em escrita, nesta pesquisa, foi o sistema ortográfico como referência para indicar possíveis dificuldades, p. 03</i></p> <p>Expectativas do professor: <i>as expectativas de um professor sobre o desempenho intelectual de um aluno podem atuar como uma “profecia auto-realizadora”, que constitui uma expectativa ou predição que inicia uma série de eventos que fazem que a expectativa inicial se torne verdadeira, p. 3. Portanto, o professor estará certo ao predizer que o aluno terá mais sucesso que outro, ou seja, estava correto porque essa era sua expectativa. P. 17</i></p> <p><i>Observam-se duas grandes categorias de pesquisa, uma que envolve estudos em que as expectativas de professores foram induzidas experimentalmente, (levar o professor a crer em algumas informações falsas sobre os alunos) e outra que contempla trabalhos em que as</i></p>

expectativas foram naturalmente formadas (situação natural de experiência, sem fornecer qualquer informação falsa), p. 03

Conceito de escrita: é uma forma de comunicação que torna possível a transmissão de informação entre as pessoas, além de ser uma maneira de registrar ideias. É uma expressão da linguagem oral através de sinais criados pelo homem p. 6.

Essa forma de expressão da linguagem é fruto de uma aquisição, que será propiciada pela aprendizagem escolar, e que só se torna possível quando o indivíduo apresenta um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo, p. 6.

A aprendizagem, através de métodos adequados, é decisiva para que a criança adquira essa forma de linguagem de maneira eficaz, atendendo as exigências impostas pela sociedade e levando em conta as diferenças individuais no modo de organização, das capacidades motoras e das faculdades de estruturação, de orientação e de representação verbal, p.7.

Alfabetização: a época atual do conhecimento sobre a alfabetização contempla o conhecimento acumulado ao longo das últimas décadas e as contribuições oferecidas pelo avanço de outras áreas, tais como da psicologia da aprendizagem, das ciências da linguagem, entre outras, p. 8

Ortografia: apesar de a ortografia ser um fenômeno tão antigo quanto a escrita alfabética, a escrita da língua passou a ser regida não pelo sistema de escrita, mas pela convenção de escrita, p. 10

Concepção de ensino: ensino significa mais do que simplesmente transmitir informações e habilidades aos aprendizes, pois ele também envolve relacionamentos pessoais com cada aluno, p. 16.

	<p>Revisão de literatura sobre expectativas do professor (pesquisas realizadas)</p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p>Associação do sistema de escrita ao erro. <i>Assim, depende em grande parte da concepção de erro, o entendimento sobre as dificuldades que uma criança apresenta para escrever de maneira convencionalmente adequada, p. 12.</i></p> <p><i>Os erros fazem parte do processo de construção de conhecimentos de escrita, portanto podem não apresentar um caráter patológico, como muitas vezes se faz crer, p. 12</i></p> <p><i>A quantidade e/ou frequência de erros cometidos pela criança podem ser um indicador de algum tipo de dificuldade, p.13</i></p> <p>Associação das dificuldades de aprendizagem ao conteúdo de Língua Portuguesa, p. 14</p> <p>Associação das dificuldades de aprendizagem com desmotivação de aprender do aluno, p.15</p> <p><i>Alunos identificados como sujeitos que apresentam problemas de motivação são, muitas vezes, concebidos como portadores e responsáveis por esse problema, p 50</i></p> <p>Contextos educativos, familiares e social responsáveis pelas dificuldades, p.15</p> <p>Interação entre as duas últimas, p. 15</p> <p>Professor considerar crianças com dificuldades de aprendizagem, incapazes ou apresentar julgamentos negativos: <i>crianças que apresentam grande quantidade de erros ao escrever são, geralmente, as que mais chamam a atenção dos professores.....por este motivo, estão propensas a serem consideradas como pouco inteligentes, portadoras de distúrbios de aprendizagemo mais grave é que, na maioria das vezes, essas considerações implicam na crença de uma incapacidade para aprender....p. 14</i></p>

Os professores demonstraram julgamentos significativamente mais negativos em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que ainda assim tinham rendimento acima da média, p. 32

Expectativas dos professores aspectos diversos: *essas expectativas são baseadas, em parte, em dados disponíveis sobre os alunos, como escores obtidos em testes de inteligência e desempenho, pasta de alunos, comentários de outros professores ou conhecimentos sobre a família do aluno. Também são baseados no contato diário com seus alunos em sala de aula, quando o professor observa sua conduta, seus hábitos, sua capacidade para aprender, sua motivação, seu interesse, sua prontidão para cumprir regras estabelecidas pela escola. p. 17*

Expectativas dos professores relacionada à classe socioeconômica, racial e de gênero: *alunos provenientes de classes sociais mais altas recebem expectativas mais positivas de seus professores, recebem mais elogios e recompensas, e conseqüentemente produzem melhor, enquanto alunos de origem socioeconomicamente mais baixa são alvos de expectativas mais baixas de seus professores, p. 24. Os professores parecem dar menos atenção aos alunos negros, criticá-los mais que elogiá-los e ter atitudes negativas frente a eles, p. 24. Parece que as garotas são vistas de maneira mais favorável do que os garotos, são menos criticadas, p. 24.*

Expectativas dos professores por níveis de desempenho, aparência física, linguagem dos alunos e proximidade na sala de aula: *Parece que estes tem expectativas mais altas por alunos que apresentam desempenho superior, p. 25. Uma aparência física atrativa cria expectativas positivas, diferentemente de uma aparência não atrativa, p. 25. Alunos que não falam a língua padronizada, aqueles que usam dialetos*

diferentes dos estabelecidos pela linguagem padrão tendem a ser percebidos negativamente do que aqueles que a utilizam, p. 25. Alunos que estão sentados mais próximos ao professor tendem a ser mais atentos e a participar mais das atividades em sala de aula, p. 25.

Resultados e Conclusões descritos

Para a afirmação de que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem seja feita, tornam-se necessárias avaliações periódicas da sua escrita, com o objetivo de analisar, ao longo do tempo, a trajetória ou linha evolutiva dos erros cometidos, o que revelaria a dinâmica do processo de apropriação, p. 13

Quanto maior o nível, de dificuldade de aprendizagem dos participantes menos positiva se mostrou a percepção que têm sobre as expectativas dos professores a seu respeito.

Estudos naturalísticos apresentam fragilidade com relação aos estudos experimentais, porque propiciam maior generalização dos resultados, a interação não é controlada, p. 21.

As características dos alunos são um importante determinante das expectativas do professor, p.24. Professores reagem de maneiras distintas a diferentes alunos.

A classe socioeconômica, racial, de gênero e nível de desempenho, aparência física, linguagem dos alunos e proximidade do professor em sala de aula, podem ser aspectos que prediz tanto as percepções dos professores em relação a seus alunos, como o tratamento com eles em sala de aula, p.24

Alunos com baixo rendimento são mais frequentemente criticados por seus erros do que alunos com bom aproveitamento escolar, p. 26

Alunos que percebem a baixa expectativa do professor, o conduzirá a ter atitudes, apatia, baixa auto-estima, um conceito negativo de si mesmo, e a tendência a desistir diante de dificuldades encontradas, ao invés de persistir até superá-los, p. 27.

Pesquisas confirmam a hipótese de que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mostram ter autoconceitos significativamente menores que alunos com desempenho normal; relação positiva entre autoconceito e desempenho acadêmico; a importância do desenvolvimento da autoestima para o desempenho acadêmico; o senso de autoeficácia em alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem é menor p. 31

Resultados das avaliações:

Percepção dos alunos mais positivas do que negativas; dos 138 alunos pesquisados, 79 apresentaram dificuldades de aprendizagem nível médio, contra 21 de nível mais acentuado de dificuldades de aprendizagem na escrita; relação significativa entre percepção das expectativas com as dificuldades de aprendizagem; quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem dos alunos, menor a percepção que tem sobre as expectativas de seus professores a seu respeito;

A maneira como os alunos interpretam as expectativas dos professores a seu respeito influencia seu comportamento, seu desempenho, mesmo que essas não sejam as verdadeiras expectativas do professor, p. 46

Quanto maior o nível de dificuldade, menos positiva se mostrou a percepção que tem sobre as expectativas dos professores, p. 46 igual forma para o desempenho na escrita.

Quadro 4: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 4	
OSTI, ANDRÉIA. As Dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004. 149 p. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Concepção do professor sobre as dificuldades de aprendizagem
Problema da pesquisa	O que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor, como o professor percebe o aluno com dificuldade de aprendizagem no cotidiano da sala de aula, a que atribui a causa da dificuldade de aprendizagem, quais os motivos o levam a encaminhar um aluno para atendimento especializado?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica com trinta professores regentes de classe do ensino fundamental (1ª a 4ª série), da rede municipal da cidade de Campinas e Valinhos, SP. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi estruturadas com oito questões e parecer redigido pelo professor dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
Palavras-chave	Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Ensino.
Autores citados	Almeida (1995); Bardelli (1986); Coll (2001); Collares (1992); Corsini (1998); Cruz (1999); Fernández (1991); Fonseca (1984); Johnson (1987); Leal (1991); Paín (1985); Sisto (2000, 2001); Smith (2001); Weiss (2000); Nutti (1996); Tiosso (1989); Pernambuco (1992); Bossa (1994, 1996); Brenelli (2000); Boruchovitch (2001); Moscovici (1978); Piaget (1970, 1974, 1980, 1991, 2001); Kiguel (1976); Macedo (1994); Nucci (1997); Azzi e Silva (2000); Bardin (1979); keiralla (1994); Macedo (1994); Derval (1994); Enesco (1995); Rangel (1993); Sadalla (1997);

	<p>Goldenberg (2000); Davis (1994); Ferreiro e Teberosky (1981, 1998); Gontijo (2001); Tortella (1996); Barros (1996); Paín (1985); Castro (1996); França (1996); Dolle (1993); Oliveira (1996); Fanelli (2003); Tossoni (2000); Sánchez (1998); Lopera (1983); Frosting (1964); Bender (1957); Wepman (1971); Ross (1979); Lovitt (1978); Lozano e Rioboo (1998); Martinelli (2001); Arantes (1996); Fini (1996); Ciasca (2000); Machado (1994); Passeri (2003); Monteiro (2001); Saltini (1997); Trinca e Baroni (1998); Seber (1998)</p>
Referencial teórico/categorias de análise	
Conceitos	<p><i>Dificuldades de aprendizagem: o tema vem aumentando e chamando a atenção de educadores, pais e diversos especialistas, crescendo o número de pesquisas e publicações sobre o tema... também, o crescente encaminhamento de crianças para atendimentos especializados com queixa de dificuldade de aprendizagem p. 01.</i></p> <p><i>Em 1963, o psicólogo Samuel Kirk apresentou uma proposta inovadora para o fato das dificuldades de aprendizagem. Para ele, as crianças não possuíam dificuldades auditivas e visuais e nem atraso mental. Com base nessas características, o psicólogo deu o nome de dificuldades de aprendizagem para referir-se aos problemas na aprendizagem escolar, p. 47 e 48. Kirk, contribuiu de maneira significativa para a mudança de um paradigma médico para um enfoque educacional. Por esse motivo é considerado o pai das dificuldades de aprendizagem, p 48</i></p> <p><i>A partir dos anos 90, se designa uma nova etapa de estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, tornando-se uma nova disciplina que envolve pais, profissionais e pesquisadores tanto no âmbito educacional como clínico, tendo todos em comum a busca por respostas, p. 49.</i></p> <p><i>A dificuldade de aprendizagem, atualmente, é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência</i></p>

potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural, p. 51

O diagnóstico de uma criança com dificuldade de aprendizagem, deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo o médico da criança, um pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, professor, família, entre outros, p. 59

Dificuldade X distúrbio: o termo distúrbio está ligado a uma conotação patológica genérica e é utilizada para referir-se a crianças com distintos problemas de aprendizagem que obedecem a diversas etiologias, p. 52

As dificuldades de aprendizagem podem ser descritos por falhas na escola, certa desorientação e deficiências na leitura e na linguagem, com inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e motores, adequada oportunidade escolar e adaptação emocional, p. 54

Os distúrbios de aprendizagem estariam vinculados ao aprendiz, na medida em que podem refletir comprometimento neurológico, enquanto que as dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes de problemas psicopedagógicos e/ou sócio-culturais, ou seja, o problema não estaria na criança, p. 55,

Uma dificuldade de aprendizagem quando não bem trabalhada ou quando ignorada, poderá agravar-se de tal forma com o decorrer do tempo, que acabe por intensificar e efetivar um distúrbio, p. 66

A presente pesquisa parte do pressuposto que o distúrbio seja um problema mais intensificado com maior comprometimento e que está vinculado à questões neurológicas e orgânicas, enquanto que a dificuldade de aprendizagem pode ser trabalhada na escola e decorre de problemas como falta de estimulação, motivação, inadaptação; problemas que não estão apenas no aluno, mas que interferem na sua aprendizagem, p. 66

Fracasso escolar: o fracasso escolar é um problema social, porque na década de 80, no Brasil, três milhões de crianças abandonaram a escola e seis milhões foram reprovadas, p. 01

Aprendizagem: perspectiva construtivista

Cada aluno dentro da sua individualidade apresenta rendimento diferente, e isso deve ser respeitado, objetivando-se que o aluno aprenda o máximo possível e que possa repensar o processo a fim de atender todas as diferenças individuais (cognitivo e/ou psicológico, socioeconômica e cultural), p. 19

Uma criança quando entra pela primeira vez numa classe de alfabetização, traz consigo uma concepção de escrita, uma ideia da representação gráfica, p. 21

Assim como Piaget elaborou um quadro de períodos do desenvolvimento cognitivo, Ferreiro e Teberosky também definem hipóteses de leitura e escrita pelas quais as crianças passam até estarem alfabetizadas, pois durante a aprendizagem da leitura e da escrita a criança constroi hipóteses, vai testando, construindo e reconstruindo seu conhecimento até chegar a tornar-se alfabética, p. 21

Os estudos de Piaget mostram que a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, e que este será construído a partir de quatro determinantes básicos: a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem social e a tendência ao equilíbrio. Todas as crianças passam por este processo, e seu desenvolvimento seguirá determinadas fases, p. 29

Piaget distingue a aprendizagem no sentido amplo (latu) e no sentido restrito (strictu). No sentido restrito, a aprendizagem é compreendida na medida em que um resultado, seja ele conhecimento ou atuação, é adquirido em função da experiência. No sentido amplo, deve ser entendida como aquisições devidas a um processo dedutivo e que não se devem a experiência, sendo a partir do nível operatório que a dedução constitui uma fonte de aquisições independentes da experiência, p. 34

Aprender é o oposto de ensinar, p. 35

A aprendizagem no contexto teórico construtivista, está subordinada ao desenvolvimento e é sempre provocada por uma situação e depende do desenvolvimento intelectual e da estrutura da própria inteligência, p. 36.

Para Piaget (1970), a inteligência implica em construir estruturas e estruturar o real (em ato ou em pensamento), ela deriva da ação e consiste em executar e coordenar as ações, mas sob forma interiorizada (operações lógicas e em constante transformação) e reflexiva, p. 36.

A aprendizagem para Piaget é compreendida como um processo necessariamente desequilibrante, produtos de conflitos cognitivos que o ser cognoscente vivencia e procura resolver, e é nesse processo de resolução que o indivíduo cria as alternativas e os instrumentos intelectuais necessários para atuar na situação em questão, p. 37

O processo de aquisição do conhecimento segundo Piaget (1991), se desencadeia por perturbações que geram desequilíbrios, fazendo com que o organismo reaja (regulação) a fim de anular ou neutralizar essas perturbações (compensação) para atingir um equilíbrio superior – reequilíbrio (equilíbrio majorante) e assim sucessivamente, p. 37

A aprendizagem escolar além de lidar com os aspectos cognitivos e emocionais, lida também com relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos, p. 38

Aprendizagem X erro: no contexto construtivista, o trabalho da sala de aula, o erro é relativo pois o que é errado em um contexto pode estar certo em um outro, p. 46. O erro é um processo em revisão, que faz parte do processo de aprender, e que até é necessário. Ele deve ser problematizado, transformando-se assim em uma situação de aprendizagem, p. 46

Aprendizagem X aspecto afetivo: a afetividade está presente em todos os momentos da vida de um indivíduo, durante todo o seu desenvolvimento, assim como nas relações estabelecidas dentro da sala de aula e no relacionamento professor e aluno, tendo portanto, relação com a representação (presente em qualquer tipo de situação social), p. 39

Para Piaget, a afetividade constitui força propulsora do desenvolvimento, pois ela atribui valor às atividades, regulando a energia... Para ele, os

sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, p. 41. A afetividade intervém no funcionamento da inteligência, podendo provocar acelerações ou atrasos no desenvolvimento cognitivo, p. 42

Representação social: o conceito compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade tem sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores, p. 07

O modelo de representação social está baseado no pressuposto de que a imagem mental, que pode ser entendida como um modelo, uma crença, não se distancia da opinião do indivíduo. Assim, a informação recebida é filtrada através de cognições e de valores próximos à percepção da realidade do indivíduo. Essa concepção ocorre a partir dos valores e das crenças presentes no contexto em que o indivíduo está inserido. As representações sociais são portanto, formas de conhecimento, uma espécie de organização psicológica, cópias da realidade que circulam através de uma fala, um gesto, um encontro, p. 08

A representação social é uma percepção para ação, guia o comportamento, remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar, p. 09

A representação , quando convertida num sistema de interpretação, torna-se uma ordenação das condutas na qual as informações adquiridas penetram na vida cotidiana das pessoas e acabem por gerar comportamentos adequados, fazendo com que mudem as relações entre as pessoas e a maneira como essas relações são vividas, p. 11

No estudo das representações sociais a linguagem tem papel fundamental, sendo uma ferramenta para interpretar eventos e comportamentos e é nela que se imprimem as significações, o mundo dos conceitos e

	<p><i>dos indivíduos ou das coletividades, p. 11</i></p> <p><i>É na medida que o indivíduo se sujeita a leis e normas de conduta, ele se transforma num sujeito social, que se identifica com o grupo, que faz parte dele e que com ele se submete ao mesmo conjunto de normas, p. 13</i></p> <p><i>A representação que o professor tem de seu aluno, as intenções e capacidades que lhe atribui, funcionam não só como um filtro que leva o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de valorizar as aprendizagens que eles realizam e a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades, p. 15</i></p> <p><i>Para Piaget, a representação é inexistente no início da vida, aparecendo ao longo dos 18 meses e tornando-se, por volta dos 2 anos, com o início da linguagem, o modo habitual de pensar, a evocação do real constitui a verdadeira representação, p. 31</i></p> <p><i>Ensino e formação docente: Segundo Sisto (2000), ensinar não se resume em conhecer distintas metodologias de ensino e optar por uma ou outra, é preciso compreender o aluno, as características de sua personalidade, as etapas de desenvolvimento na qual ele se encontra, do ponto de vista motor, emocional, cognitivo ou social e a maneira pela qual ele aprende, p. 04 e 05</i></p> <p><i>O docente deve conhecer bem a matéria que ensina, pois assim ele conseguirá transmitir e avaliar corretamente a disciplina, p. 19</i></p> <p><i>Quem ensina precisa incentivar os alunos a relacionarem o que foi aprendido na escola com outras experiências fora dela, e a propor outros temas e problemas que considerem relevantes, p. 20</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Dificuldade e suas associações:</i></p> <p><i>A dificuldade para aprender poderia estar relacionada à fatores externos à criança, como metodologia de ensino, recursos didáticos e a própria postura do professor em sala de aula, p. 62</i></p> <p><i>Impossibilidade do professor em lidar com as</i></p>

	<p><i>dificuldades de aprendizagem dos alunos em sala de aula, impedidos à encaminhar crianças que eles mesmos pré-diagnosticam, assim como as dificuldades podem estar diretamente relacionadas à prática pedagógica da escola p. 02</i></p> <p><i>Sabe-se que as escolas esperam por parte dos alunos um bom desempenho acadêmico, por outro lado, o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares, p. 02</i></p> <p><i>Todos os professores possuem alguma teoria pessoal sobre professores, alunos e classes, a qual é frequentemente expressa como principio de prática e que acaba por influenciar suas escolhas pedagógicas, p. 16</i></p> <p><i>Mantem-se o velho discurso de que se o aluno obtém êxito, é porque é interessado e tem família que o acompanha, o contrário revela a falta de interesse tanto do aluno, quanto da família, p. 96</i></p> <p><i>Apesar do professor dizer que não faz diagnóstico da criança, ele estabelece que as dificuldades de aprendizagem são possíveis transtornos específicos de aprendizagem, tendo como causas a imaturidade, problemas psicológicos e sociais, justificando assim o por quê da criança não aprender... falta de apoio no lar, falta de exercitação de leitura e escrita, alteração orgânica. Nesse ponto as dificuldades são vistas como indicador de algo errado, sintomático, assemelhando-se à visão de doença, por isso a necessidade de um especialista, pois só ele pode conseguir a cura, p. 63.</i></p>
Resultados e Conclusões descritos	

Essa preocupação em compreender os processos e as dificuldades que afetam a aprendizagem de alunos concorre com a constante preocupação em tentar explicar o fracasso escolar, que tem sido definido como uma resposta insuficiente do aluno à uma exigência da escola, p. 01

Grande parte dos alunos encaminhados com queixa de dificuldades de aprendizagem, não apresentam qualquer distúrbio de aprendizagem, p. 01

É de extrema importância a conscientização de professores quanto ao reflexo de suas crenças e opiniões sobre o desempenho dos alunos, p. 06

Quanto mais o aluno confiar, se sentir apoiado e respeitado pelo professor, mais ele demonstrará suas dúvidas e dificuldades, não se negando ou escondendo seus problemas, p. 20

Para cooperar com a aprendizagem de seu aluno, o professor deve preocupar-se mais com o processo de aprendizagem desses, valorizando a informação contextualizada e o modo como ela é produzida pelo aluno, inventando novos recursos para a aprendizagem, valorizando o que o aluno sabe e trás para a sala de aula, p. 39

Acredita-se que todas as relações são permeadas pela afetividade e que o aluno estando motivado e interessado, a aprendizagem ocorrerá quase que espontaneamente, p. 43

No momento em que a criança começa a ler e a escrever e posteriormente quando passa a produzir pequenos textos e apresentar dificuldades de aprendizagem é imprescindível a atenção do professor, pois é comum a troca e inversão de letras e erros na ortografia quando a criança está começando a avançar na leitura e na escrita, p. 58

Os professores devem estar habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalha-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado, p. 59.

É imprescindível o professor conhecer a dificuldade de aprendizagem do seu aluno, buscando avaliações constantes em sala de aula, entrevistas com os pais e relatório de outros profissionais...para que a criança não seja rotulada nem estigmatizada como portadora de uma dificuldade de aprendizagem, p. 61 e 62

A escola não deve se omitir, precisa sim reconhecer seu papel e contribuir par um melhor desempenho deste aluno, p. 65

Uma dificuldade não é uma doença, portanto não pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que

propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções, p. 67

Participam da dificuldade de aprendizagem um conjunto de fatores como a escola, a prática pedagógica, a metodologia de ensino, a relação professor e aluno, o clima de sala de aula, o interesse e o emocional do aluno, assim como a família... todos esses fatores devem ser considerados, p. 128

A dificuldade de aprendizagem exige cuidar e não consiste numa visão desafiante que mobiliza o professor a realizar novas conquistas para permitir a ultrapassagem desta estado em que se encontra o aluno, p. 89

O motivo dos encaminhamento se dá pelo fato do aluno não alcançar os resultados esperados definidos pelo professor, sendo baseados portanto, na sua concepção que o aluno deveria atingir naquele momento e não conseguiu, p. 91

A relação aluno X escola, aluno X professor é pouco considerada, parece haver um discurso sobre o papel da escola e o papel do professor, mas este não se coloca numa relação dialética, de interdependência entre professor / aluno / escola / família. Há apenas fragmentos do todo, ou seja, uma visão fragmentada da totalidade que abrange a aprendizagem, p. 93

No contexto da afetividade, nossa pesquisa revela que o vínculo entre professor e aluno é pouco revelado e as interdependências são desconsideradas, p. 93

Nossos resultados demonstram que é atribuída à família a responsabilidade pela aprendizagem, assim como ao próprio que deve mostrar-se interessado, o que nos leva a crer que o professor se exclui como elemento imprescindível na aprendizagem, ou seja, a relação professor X aluno é o fator menos significativo para a aprendizagem, p. 95.

O ambiente familiar, assim como a participação dos pais são apontados como fatores importantes para a aprendizagem, 97

Acreditamos que o sucesso da aprendizagem pode ser influenciado pelas relações estabelecidas dentro do âmbito escolar, muito mais do que aquisições materiais. Pensamos que, se uma criança dispõe de todo o material possível para aprender, ainda pode não o conseguir, se viver em um ambiente ditador, em que ela não pode se expressar, não pode arriscar, emitir sua opinião, p. 99, 100

A dificuldade de aprendizagem é melhor observada pelo professor quando o aluno não consegue compreender algumas atividades propostas, p. 100. As significações que possuem os professores a

respeito do tema abordado, se encontram distantes da compreensão das relações interdependentes entre desenvolvimento e aprendizagem, das relações interdependentes entre professor e aluno e das relações entre ensinar e aprender, p. 101

Os professores identificam a dificuldade de aprendizagem por meio da produção do aluno e do seu desempenho, assim como outros argumentos apontam a dificuldade como sendo intrínseca ao aluno, p. 103

Por pressão da escola ou da família, os professores, preocupados com o rendimento de seus alunos, acabam solicitando o encaminhamento dos mesmos, sem sequer ter a certeza de um real problema, pautado apenas no desempenho, no aluno que não alcançou o objetivo proposto e esperado pelo professor, sem esperar mais ou avaliar com maior minúcia esse aluno em sala, p. 105

Conclui-se portanto, de acordo com nossos dados, que a dificuldade de aprendizagem, envolve, via de regra, o aluno, a pessoa do aluno, e por extensão os pais, p. 110

Ninguém consegue ter um desenvolvimento sadio e uma aprendizagem tranquila, em um ambiente repleto de cobranças, críticas depreciativas, humilhações e privações, p.116

Os pareceres descritos caracterizam que a dificuldade de aprendizagem revela-se quando o aluno não adquire certos conhecimentos, principalmente nas atividades voltadas para a alfabetização, focando a leitura e escrita. Quanto à família deste aluno, ela é descrita como desestruturada, tendo problemas relacionados a falta de participação dos pais, opressão, alcoolismo e desemprego, p. 126

O encaminhamento é a esperança de um acompanhamento mais específico que contribua para que o aluno progrida em sua aprendizagem, p. 126

É importante valorizar o trabalho do professor, mais importante ainda, é valorizar o trabalho do seu aluno, pois sua postura enquanto educador certamente deixará marcas em seus aprendizes, p. 133

É preciso que o professor considere o nível de estruturação cognitiva da criança, bem como conheça os processos envolvidos nesta construção e que tenha consciência de que a afetividade e cognição são indissociáveis, p. 134

Todos os entrevistados disseram já ter encontrado em sua prática alunos com dificuldades de aprendizagem e apontaram os meninos como aqueles que mais frequentemente apresentam o problema, p. 136

Quadro 5: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 5	
COLUS, FÁTIMA APARECIDA M. Construção social das Dificuldades de aprendizagem. 2006. 185 p. Dissertação (mestrado), Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). Ribeirão Preto, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Investigação e reflexão sobre a representação social dos professores sobre os alunos com problemas de aprendizagem.
Problema da pesquisa	Qual a compreensão dos educadores sobre as representações sociais e sua relação com educandos com problemas de aprendizagem?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica, em duas etapas: a primeira foi realizada com questionários e entrevistas semi-estruturadas com doze professores alfabetizadores do primeiro ciclo do ensino fundamental e uma formadora/coordenadora da rede pública estadual do Estado de São Paulo, que participaram do programa de formação continuada para professores alfabetizadores, “Letra e Vida”, cuja política educacional era a melhoria leitora dos alunos. Os dados qualitativos (textuais) foram tratados pela técnica metodológica computadorizada, ALCESTE, que averigua a distribuição de vocabulário em transcrições de texto oral ou em texto escrito. A segunda etapa foi agrupamento de palavras realizadas por sete dos treze participantes, uma vez que as palavras foram selecionadas pela mesma técnica anterior.
Palavras-chave	Representação social. Dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar.
Autores destacados	Minayo (2000, 2001); Bodgan e Biklen (1999); Moreira (2002); Neto (2001); Goode (1979); Ludke e André (1986); Bourdieu (2004); Gadotti (2003), Fernández (1991, 2001, 2001a); Fonseca (1995); Moysés e

	<p>Collares (1996, 1992); Sisto (2004); Serge Moscovici (1978, 2004); Sacristán (2002); Bonin (1999); Oliveira e Werba (1999); Berger e Luckmann (2002); Duveen (2004); Rangel (1997); Franco (2004); Marpeau (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Ariés (1981); Quinteiro (2000); Postman (1999); Cruz e Fontana (1997); Campos (2003); Patto (1993); Scoz (1996); Mery (1985); Saviani (2003); Silva (1998); Conde (2001); Aranha (1996); Cypel (1990); Fini (2004); Schwartzman (2001); Bossa (2000); Macedo (2002); Figueiredo (2003); Carraher (1989); Rego (2000, 1994); Souza e Kramer (1991); Locke (1997); Pino (1987); Sawaya (2002); Osti (2004); Bispo (2000); Ciasca (2003); Campos (1997); Paín (1989); Donatoni (2005); Zucoloto (2001); Luckesi (1996); Sousa (1995); Prigogine (1989); Proença (2002); Souza (2004); Araújo (1998); Tomasini (2001); Weizs (1989); Moraes (1994); Bardin (1995); Ludke e André (1986), Ferreira e Teberosky (1986); Contreras (2002); Libâneo (2000); Lins e Santiago (2001); Nobrega (2001); Farr (2001); Perrissi (1999); Jodelet (2001); Corsini (1998); Ferreira e Teberosky (1986); Smolka (1989); Valles (1997); Soares (2005); Mazzotti (2002); Zeichner (1996); Correa (1992); Santos (2005); Romanelli (2005).</p>
Referencial teórico/ categorias de análise	
<p>Conceitos</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem: <i>considera-se as dificuldades de aprendizagem construções engendradas socialmente, pois é assunto presente no meio educacional e na sociedade, p. 18</i></p> <p><i>As dificuldades de aprendizagem são fenômenos produzidos nas relações sociais, ou seja, são construídas socialmente entre os grupos possuindo dimensões valorativas, descritivas e conceituais que estão conectadas a um contexto socioeconômico e cultural específico, p. 20</i></p> <p><i>O termo dificuldades de aprendizagem é muitas vezes utilizado de forma vaga e/ou imprecisa, p.21</i></p> <p><i>A abordagem específica dos problemas de aprendizagem iniciou-se, efetivamente, por volta do século XVIII e XIX na Europa, p. 24. Nesta época, o</i></p>

enfoque das dificuldades de aprendizagem era orgânico e as crianças eram classificadas como anormais, loucas, idiotas, entre outros. Foi a partir do estudo da Psicanálise que incorporou conceitos à área médica, ou seja, a influencia do ambiente e a dimensão afetiva começaram a ser vistas como determinantes no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a criança que era anormal passou a ser classificada como problema, p. 25

O movimento da Escola Nova (1930 em diante) trouxe reflexões importantes a respeito das crianças com problemas de aprendizagem, porque sua renovadora proposta tinha como foco o interesse e as necessidades da criança, que não eram consideradas na escola tradicional, p. 27

Com a abordagem da DCM (Disfunção Cerebral Mínima), na década de 1970, além de não serem suficientes para explicar as dificuldades de aprendizagem, houve interesses da indústria farmacêutica, pois drogas medicamentosas começaram a ser indicadas para o tratamento de crianças com DCM, p. 28

Outra área voltada para o estudo das dificuldades de aprendizagem, foi a Psicopedagogia, que se desenvolveu primeiro na Europa e quando veio para o Brasil, por volta de 1970, sofreu influencias de teóricos argentinos, p. 30

O campo das dificuldades de aprendizagem foi marcado por concepções intrinsecamente ligadas à área médica, por terem sido os primeiros a pesquisar sobre o tema, p. 31

Definição das dificuldades de aprendizagem sem consenso, mas a mais recorrente é a de 1981 de Hammill, apresentada na NJCLD, porém o conceito está voltado à visão organicista, porque atribui as causas das dificuldades a uma possível disfunção do sistema nervoso central, p. 42

Dificuldades de aprendizagem é diferente de distúrbios de aprendizagem, p. 42

Os distúrbios de aprendizagem seriam uma concepção oriunda do pensamento médico, surgindo como

entidades nosológicas e com caráter de doenças neurológicas, p. 44 quando o fator das dificuldades de aprendizagem for orgânico ou neurológico deve ser classificado como distúrbio, caso contrário, quando for passageiro, com sintomas provenientes de fatores fáceis de serem removíveis, deve ser denominado de dificuldades de aprendizagem, p. 45

As dificuldades se manifestam, normalmente, nas séries iniciais, período durante o qual a criança adentra a escola. Ao investiga-las é necessário fazer um diagnóstico preciso e apurado de forma individual e diversificado, p. 45

A meta principal do processo de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem não é só localizar e identificar as causas destas nos alunos, mas também avaliar as áreas da aprendizagem tanto positiva como negativa e auxiliar para que estas possam ser superadas, p. 49

Infância: muitas crianças trilharam um longo e árduo caminho não conhecendo sequer uma escola s seus direitos como ser humano. Pode-se concluir que a concepção de criança e da infância passou por transformações no tempo e no espaço. Sendo, portanto, construções históricas e culturais, estas modificações são os resultados desencadeadores pela organização da sociedade e de suas estruturas sociais e econômicas, p. 22 e 23.

O paralelo entre infância e problemas de aprendizagem, só começaram a ter significativa importância no contexto educacional a partir do momento em que a criança foi concebida como ser humano, p. 23

Representações sociais: o indivíduo quando nasce, encontra um sistema social estruturado, que vai sendo assimilado através das inter-relações sociais, p. 17

A TRS (Teoria das Representações Sociais), valoriza como conhecimento socialmente construído e tenta mostrar a relevância de se conhecer e compreender estas representações, pois são elas que orientam o

comportamento das pessoas, p. 18.

O senso comum é uma forma de conhecimento, sendo portador de numerosas crenças que estão misturadas com valores, costumes e ideias das pessoas e tem um papel significativo na elaboração das representações, (o conhecimento elaborado pelo senso comum, construído socialmente)p. 19

A linguagem assume um papel importante à medida em que é através dela (linguagem oral/escrita) que o homem expressa as suas representações sociais que são elementos simbólicos, p. 19

As representações que se fazem sobre os educandos influem sobre o que se pensa ou espera dele, p. 49

O homem, como ser social, busca formas adequadas de comportamento e informações que o auxiliem no convívio em sociedade para se ajustar e sobreviver no mundo em que vive. Em decorrência dessa situação rela, elaboram-se representações porque o ser humano não se constroi isoladamente, mas compartilha um mundo constituído por pessoas, objetos e acontecimentos complexos e variados, p. 51

A TRS mostra ao homem a sua importância na construção do social, afirmando a sua ativa participação quando concorda ou modifica os acontecimentos surgidos, não atuando meramente como receptor passivo, p. 55

Salienta-se que as elaborações do senso comum em relação às dificuldades de aprendizagem, em que os profissionais, professores, elaboram um saber prático, produto da convivência humana, p. 65

Ancoragem e objetivação: processos geradores de representação social, p. 67. Os dois processos acontecem simultaneamente quando o individuo elabora as representações sociais, p. 68 A ancoragem é o processo pelo qual traz as categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado, encaixado e rotulado, p. 68. A ancoragem se refere aos processos de rotulação e classificação no qual se estabelece uma ligação à rede de significados ao redor do objeto, relacionando-o às práticas e valores sociais partilhados pelo grupo, p. 99

A objetivação corresponde a fase figurativa da representação social, cujo resultado é a materialização do conceito abstrato, p. 69 A objetivação tem função de duplicação de um sentido por uma figura, dando-lhe materialidade, ou seja, objetivando-a, concebida como a transformação de uma ideia, conceito em algo concreto, p. 99

A prática do professor em sala de aula nos remete às representações construídas por ele nesse percurso, pois estas representações são produzidas nas interações humanas, surgindo de maneira espontânea num grupo que se relaciona, p. 75.

Fracasso escolar: numa sociedade competitiva, onde o êxito passou a ser sinônimo de títulos escolares, o fracasso escolar começou a incomodar, porque os títulos escolares, na verdade, pertenciam a uma minoria de indivíduos oriundos de uma classe mais favorecida. Assim, o fracasso escolar expressou a falência de uma instituição considerada democrática: a escola, 12

Concepções inatistas e ambientalistas: a concepção inatista tem como enfoque as raízes do psiquismo e do desenvolvimento humano nos domínios da alma e não precisam ser explicadas, p. 31

Na prática educativa há presença dessa concepção quando a inteligência, a agressividade, a apatia, o interesse, a sensibilidade do aluno são interpretadas como inatas, sem chances de modificação, p. 35

A concepção ambientalista detém-se nos fenômenos psíquicos elementares, como os instintos e hábitos, p. 32

Para essa concepção, a única fonte de conhecimento é a experiência sensorial, aquilo que se aprende durante a vida, a partir da influência de fatores externos e ambientais, p. 36 e 37

As duas concepções (inatista e ambientalista), possuíam uma característica comum: isentar a instituição escolar da sua responsabilidade social e educativa, responsabilizando o próprio aprendiz pelo seu fracasso escolar, p. 39

Os testes para medir o Quociente de Inteligência (QI)

	<p><i>do aluno, utilizados na área educacional, tentaram comprovar que a aprendizagem humana era fruto de aptidões naturais geneticamente herdadas, p. 33</i></p> <p><i>Teoria da Carência Cultural: ideia de que as deficiências das crianças eram em decorrência das suas precárias condições de vida e na suposição de que o ambiente em que viviam gerasse deficiências cognitivas, psicomotoras, afetivas, perceptivas, emocionais e de linguagem que dificultavam sua eficaz aprendizagem, p. 38</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Em algumas situações de problemas de aprendizagem, o que se observa é o desencadeamento do fracasso escolar, p. 12</i></p> <p><i>Muitos pais, ao se confrontarem com o problema de aprendizagem dos filhos, ficavam inseguros, aflitos, querendo encontrar uma solução imediata para a situação. Outros pais omitiam-se perante o problema, deixando a criança à própria sorte. Os docentes, por outro lado, também, faziam questionamentos sobre este aluno em diversas situações do cotidiano escolar, p. 14</i></p> <p><i>Referir-se ao conceito de distúrbio de aprendizagem, no cotidiano escolar, como sendo uma doença específica do aluno, é considerar como um reflexo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais, p. 44</i></p> <p><i>Dificuldades de aprendizagem diagnosticadas de modo fragmentado: o diagnóstico realizado por diferentes profissionais pouco auxilia a abordagem das dificuldades de aprendizagem porque o médico busca as causas, o psicólogo verifica o emocional, o individual e o professor visa o lado educacional, p. 47</i></p>
<p>Resultados e Conclusões descritos</p>	
<p><i>Fazendo um paralelo entre as concepções inatistas e ambientalistas, na primeira, as causas das dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos alunos e na segunda, os problemas são relacionados ao contexto social, incluindo a pobreza, a desnutrição, o âmbito familiar, o ambiente em que vive, a violência vigente e outros fatores externos considerados prejudiciais ao educando, p. 38</i></p> <p><i>O resultado obtido desta pesquisa apontou a necessidade de o professor</i></p>	

desvendar seus valores e crenças de maneira coletiva no âmbito escolar e resgatar o seu papel como mediador do processo ensino-aprendizagem, proporcionando assim, melhores condições de desenvolvimento pedagógico aos alunos, p. 71

As representações construídas pelo professor sobre o educando está relacionado com a sua prática, ou seja, o professor que não acredita no aluno, não crê na sua capacidade ou habilidade, por uma razão ou outra, agirá com ele, mesmo sem querer demonstrar, como se não pudesse de fato aprender, p. 75 e 76.

Na dimensão da atitude, percebeu-se uma forte afetividade e um prognóstico negativo em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem, p. 96

Na dimensão da informação, os pensamentos dos professores é que as crianças que necessitam de atendimento especializado deverão ser atendidos por profissionais mais competentes, como o psicólogo, porque suas informações não são suficientes e sugerem encaminhamentos, p. 96

Em relação à dimensão do campo da representação, verificou-se a imagem do obstáculo que perpassou todos os discursos dos professores, sendo portanto, o núcleo figurativo desta pesquisa p. 96

Os participantes revelaram que diversas situações como classe numerosa, reforço insatisfatório, classe de aceleração e falta de material didático são fatores que dificultam o trabalho pedagógico, 97

Notou-se que na categoria trabalho docente, o professor preocupa-se com o aluno e vivencia o problema de aprendizagem no âmbito escolar, p. 101

Foi evidenciada a impotência de se ter uma formação continuada e, que entre teoria e prática, deve haver um vínculo que possibilite maior conhecimento sobre os alunos que vivenciam esta problemática situação, p. 102

Há uma visão diferente entre os profissionais da saúde e os da educação. Os primeiros fornecem poucos subsídios para o trabalho pedagógico na escola, p. 104.

Ao se deparar com crianças com dificuldades, o professor se vê perdido, pois lhe é cobrado uma solução, ao mesmo tempo, tem medo de errar, p. 105

Há um reflexo direto da prática profissional do educador sobre seus alunos, principalmente nestes que enfrentam dilemas, devido aos problemas de aprendizagem no âmbito escolar, p. 109

O prognóstico das dificuldades de aprendizagem apontados pelos pais é que essas são prejudiciais aos educandos. Os professores associam as

dificuldades a algumas características peculiares destes alunos, tais como apatia, desinteresse, carência, limitação, imaturidade e vítima da situação, p. 112

Fica claro, que infelizmente criam-se rótulos prejudiciais no ambiente escolar que são reforçados no convívio familiar, p. 114

O professor vê seu aluno como sendo limitado na mesma proporção em que é e sente limitado na sua profissão devido à desvalorização profissional, despreparo, autoestima baixa, entre outros, p. 114

Notou-se nas falas dos professores que a não-aprendizagem está aliada á apatia ou à indisciplina, desencadeando, também, novos rótulos como: criança agressiva, agitada, hiperativa, dificultando ainda mais o trabalho do professor. Supõe-se que há uma relação explicita do desempenho insatisfatório na aprendizagem com pseudo-diagnósticos de hiperatividade ou déficit de atenção, como justificativa do não-aprender, p. 115

Há uma relação dos educandos com a representação de deficiência, privação e carência, p. 117. Esta relação acabam criando representações sociais negativas que podem levar os educando à exclusão social..., podendo interferir na construção de sua identidade pessoal e social p. 118

O dado referente à família foi relatado em todos os discursos analisados... p.120

Ao se ter a família do educando com dificuldade de aprendizagem como referência, verificou-se que o conceito reproduzido em imagem nos relatos foi o desamparo, p. 120. Este agravante acentua-se mais nas famílias que possuem uma situação sócio-econômica mais distante da cultura escolar, pois estes pais não dispõem da linguagem, dos costumes desta instituição, não tendo, também, a mesma concepção que as classes mais favorecidas tem sobre a escola, p. 121

A concepção de família para estes docentes está vinculada ao modelo de família burguesa como regra, aceitando, implicitamente, seus valores, crenças e modelos emocionais, p. 123

A escola assume uma função importante para qualquer individuo como local privilegiado de socialização e integração. No entanto, tem deixado a desejar devido ao fato de não ter assumido o seu papel social, principalmente em relação a estas crianças que acabam sendo excluídas neste processo, p. 128

Para que haja um desempenho melhor, tanto para o aluno como para o trabalho dos professores, a escola ainda terá que superar suas falhas, focando seus esforços nos resgates dos valores sociais, ser uma escola cidadã e democrática, p. 129

A instituição escolar não exerce seu papel social, fazendo com que estes educandos talvez não desenvolvam suas capacidades cognitivas plenamente, tornando-se apáticos, incapazes, inseguros ou até mesmo deficientes, embora não haja nada de errado fisicamente com eles, p. 140

O professor é um ser social, produto e processo das interações cotidianas. Perante as novidades que lhe chegam, cria representações sociais sobre o mundo que o cerca, p. 142

Nenhum professor, em suas interações sociais e com as coisas do seu mundo, quis ou tentou construir as dificuldades de aprendizagem para determinados alunos. Pelo contrário, esta construção social ocorreu de maneira espontânea e não-intencional, p. 149

O professor tem uma prática pedagógica direcionada ao educando e se vê como uma figura central no processo ensino/aprendizagem, p. 152

Diante das dificuldades de aprendizagem do aluno, o educador precisa de auxílio e a solução está fora da escola, p. 153

Os professores demonstraram uma imagem (objetivação) que expressa a relação entre doença e dificuldades de aprendizagem, ou seja, o aluno não aprende por ter problemas de saúde, remetendo a questões cognitivas ou pessoais, p. 154

A representação social ancorada em concepções e crenças de que o meio sócio-familiar influencia na aprendizagem, contribui para reproduzir ou criar estereótipos que acabam levando os educandos a uma exclusão social, porque esta representação individualiza a questão e caracteriza-a como de exclusiva responsabilidade do aluno ou da família, abdicando a escola de desempenhar a sua função principal que é a de educar, p. 157

Pode-se dizer que a questão das dificuldades de aprendizagem é de ordem social, pois carrega significados de ordem econômica, política e cultural, que extrapolam a atuação do educador de maneira individual e isolada, p. 158

Estes educandos são vistos como diferentes, destoando-se do grupo do qual faz parte, por não se enquadrarem na norma, no padrão estabelecido no contexto educacional, implicando em uma representação negativa, p. 161

A família do educando não condiz com a família que o docente considera ideal, p. 162

Quadro 6: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 6	
CARVALHO, MARIA GORETTI Q. O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas. 2007. 163 p. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Católica de Goiás (UCG). Goiânia, GO.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento.
Problema da pesquisa	O que os professores pensam acerca da dificuldade de aprendizagem e quais elementos constituem essa sua concepção, e, ainda o que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar, além dos critérios que o professores consideram para identificar as crianças que tem dificuldade de aprendizagem?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa qualitativa com o uso dos procedimentos de levantamento bibliográfico, da entrevista e da observação. Foram entrevistados 14 professores de primeira série do ensino fundamental de três escolas da rede municipal de São Luís de Montes Belos, GO, procurando identificar a formação, tempo de trabalho docente, jornada de trabalho, de planejamento, concepção de dificuldade de aprendizagem, ações desenvolvidas para reverter o quadro das dificuldades, numero de alunos diagnosticados pelo professor com dificuldades de aprendizagem. As observações foram feitas em sala de aula dos professores envolvidos com a pesquisa. Os dados foram analisados mediante critérios de Bardin (1977), que compreendem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.
Palavras-chave	Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Trabalho pedagógico.

Autores destacados	Charlot (2000); Bogdan e Biklen (s/d); Bardin (1997); Tiballi (1998); Patto (1999); Sampaio (2004); Angelucci et al. (2004); Piaget (2005, 2005a); Vygotsky (1998, 2003), Paro (2001); Moreira (1956); Werebe (1963); Baggio (1994); Gómez (1998); Becker (2003); Oliveira (1996); Kostiuk (2003);
Referencial teórico/ categorias de análise	
Conceitos	<p><i>Pesquisas sobre o fracasso escolar: o tema do fracasso escolar, comparado a outros temas relacionados com o saber teve um crescimento pequeno no volume de dissertações e teses pesquisados entre 1996-2006, evidenciando que não é tema central entre as preocupações investigativas dos pesquisadores no campo educacional brasileiro, p. 15</i></p> <p><i>Estudar o fracasso escolar é impossível, já que o fracasso não é um fato que a ciência possa estudar, constatar, mensurar, analisar, controlar experimentalmente, pois, o que existem são crianças, pessoas em situação de fracasso, p. 16</i></p> <p><i>A imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870, p. 29</i></p> <p><i>No Brasil, por volta de 1938, as pesquisas sobre o fracasso escolar, apontavam para a preocupação com números, considerado pelas políticas públicas apenas uma diferença entre alunos, currículos e estabelecimentos de ensino, p. 36</i></p> <p><i>Em meados dos anos 40, o reconhecimento do meio exerce influencia no desenvolvimento da criança, porém o fracasso escolar ainda era explicado a partir de preconceitos sociais e raciais. Dessa forma, as crianças que entravam na escola com dificuldades de aprendizagem, eram consideradas decorrentes de distúrbios apresentados fora da escola, p. 38</i></p> <p><i>Nos anos 50 e 60, os estudos sobre a escola pública voltaram-se para a perspectiva culturalista, que explicava o fracasso escolar a partir do tradicionalismo pedagógico e a diferença cultural entre os profissionais da educação e os alunos. Para reverter o problema, eram defendidos os princípios da escola nova, p. 39</i></p>

Posteriormente, visando rapidez e eficiência á escolarização de maior parte da população, buscou-se encontrar soluções tecnicistas para os problemas de ensino, p. 40

No mesmo caráter técnico, sob a influencia dos americanos, os psicólogos foram inseridos nas escolas, a fim de realizar diagnósticos das crianças com dificuldades de aprendizagem, verificando-se então que a maior parte delas, eram oriundas das classes trabalhadoras e da raça negra, explicando a causa do fracasso escolar como sócio cultural, p. 41

Na década de 70, inicia-se as pesquisas sobre a representação do trabalho docente dentro da sala de aula, com relação aos seus alunos, p. 43 também pesquisas direcionadas às instituições escolares, surgindo temas como qualidade do trabalho docente, materiais didáticos inadequados, distância entre a cultura popular e escolar, entre outros, p. 44. Dessa forma, abriu espaço para a discussão sobre a relação professor-aluno, dominação e discriminação social no ensino, superação do mito da neutralidade do processo educativo, sendo considerado a partir dos anos 80 a participação do sistema escolar na produção do fracasso escolar p. 45.

Dificuldade de aprendizagem: não há relação de causalidade entre aprendizagem e classe social, deve considerar-se que existem crianças de classe média que também encontram dificuldades de aprendizagem, p. 17

A ideia de deficiência cultural como causadora da dificuldade de aprendizagem, está fortemente difundida e reafirmada na escola, na sociedade, no meio científico, colocando a criança como deficiente sociocultural, com lacunas, carências culturais que dificultam a aprendizagem escolar, p.17

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

dificuldade de aprendizagem, ou seja, é necessário verificar de que forma a realidade escolar contribui para a construção do fracasso escolar, p. 19

Os teóricos da escola nova acreditam em uma escola democrática, de acesso à escola, a qual contribuiria para a democracia social. Nessa perspectiva destaca-se a mensuração das capacidades individuais adotada pela Psicologia para justificar as diferentes performances dos alunos no sistema educacional, p. 30

O conceito de anormalidade foi facilmente transferido dos hospitais para as escolas, que consideravam como crianças com dificuldade de aprendizagem aquelas que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar. Essas crianças passaram a ser consideradas como anormais escolares, tendo como causa de seu fracasso, alguma anormalidade orgânica, p 31

Apesar das quatro décadas de reforma educacional no Brasil, as oportunidades da educação escolar das classes populares, continuam muito pequenas, p. 33

Psicologia: a Psicologia se consolidou como ciência a partir da medicina para evidenciar a ligação entre o pensamento educacional e as teorias médicas da passagem do século, p. 33. Durante as três primeiras décadas do século XX, a medicina exerceu grande influência na educação, é nesse período que os testes de QI (quociente de inteligência) tem grande poder a respeito do destino das crianças que tinham acesso à educação escolar, p. 34.

Com a influência da Psicanálise, as concepções que explicavam as causas das dificuldades de aprendizagem foram modificadas. O meio passa a ser considerado e a criança com dificuldades de aprendizagem, considerada anteriormente de anormal, passa a ser considerada problema, presentes no próprio aluno, com causas físicas, emocionais, intelectuais e de personalidade, p. 34 Assim, os problemas relacionados à aprendizagem isentava a escola da responsabilidade em relação ao fracasso escolar, p. 36

Nas décadas de 20 e 30, inicia-se a tendência de psicologização das dificuldades de aprendizagem. A

partir dos anos 30, médicos-psicólogos iniciaram estudos para explicar o insucesso escolar, p. 35

Aprendizagem: Existem três tendências presentes no discurso educacional brasileiro que discute o processo de aprendizagem: genético-cognitiva, psicologia-dialética e concepção cultural da aprendizagem, p. 49

A concepção genético-cognitiva tem como principal expoente Piaget, que evidencia as estruturas cognitivas e o estímulo como propulsor da aprendizagem. O indivíduo nasce com estrutura genética para a aprendizagem e durante o seu desenvolvimento, sua evolução intelectual, passa por estágios pré-determinados de acordo com a idade dos indivíduos, p. 50

Aprender é entrar em equilíbrio com o conhecimento, p. 52

Piaget ressalta o papel do professor como um organizador de atividades significativas às crianças, p. 53

Para Piaget, a educação deve ser centrada na criança, deve adaptar-se ao seu atual estágio de desenvolvimento, p. 53

Na corrente genético-cognitiva, todo o processo de desenvolvimento individual possui caráter de desequilíbrio e equilibração, construindo esquemas de pensamento e de ação sobre os esquemas anteriormente elaborados, em consequência das relações que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, p. 54

Para essa concepção, o responsável pela aprendizagem, pela motivação para a aprendizagem é o sujeito que aprende, é o sujeito que aprende, é a criança que ativa essa interação, p. 56

As manifestações de dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno decorrem da imaturidade de suas estruturas ou da inadequação entre o nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e as aptidões necessárias para realizar as atividades propostas pelo professor, p. 56 e 57.

É de suma importância que o professor seja capaz de organizar as atividades de aprendizagem de forma que

seus alunos sejam capazes de aprender, p. 62

A escola age como o meio entre a criança e o conhecimento a ser ensinado, o que significa que é necessário que sua ação deve ser positivamente desafiadora para que aumente as possibilidades de aprendizagem, p. 63

Na concepção sócio-cognitiva, a aprendizagem ocorre em uma relação de inter-dependência com a comunicação e o desenvolvimento, p.65

Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente da contexto social, histórico e cultural, p. 65

Para a psicologia-dialética cada atividade psíquica constitui um reflexo do mundo e de uma função do cérebro, p. 65

Para essa teoria, não é possível determinar o nível de desenvolvimento de uma pessoa somente pela idade, pois esse não é um ponto fixo, estável, mas é determinado pelas experiências prévias, p. 66

A corrente psicológica dialética defende que o desenvolvimento fisiológico está subordinado ao desenvolvimento psicológico, já que a criança dá início à assimilação da experiência histórica da humanidade pela linguagem, o que faz dela o principal instrumento de transmissão social, através da qual a criança se apropria do mundo, p. 68

A mediação da aprendizagem é realizada pelo professor, que deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, com tarefas que as crianças sejam capazes de desempenharem com o seu auxílio, p. 70

O ensino deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada, p. 71

Para Vygotsky, a idade da criança limita por vezes o seu potencial de atividade cognoscitiva, em contrapartida, a acumulação de experiências pode ampliá-lo. Por esse motivo, deve-se considerar a pré-história dos alunos, p. 72.

A mediação é considerada nessa concepção como propositora da aprendizagem, p. 74 e 75.

Nessa perspectiva, a culpa pelo não aprender não pode

ser reputada somente ao aluno, p. 76

Na concepção cultural as considerações são analisadas a partir da relação do sujeito com o saber, p. 77

Essa concepção acrescenta um novo elemento a partir das teorias cognitiva e dialética.

Dessa forma é o sujeito que se mobiliza para a aprendizagem, pois a relação que é estabelecida com o mundo, com o outro e consigo mesmo é confrontado pela necessidade de aprender, p. 78

Significa que nenhum sujeito pode aprender sem desenvolver uma atividade intelectual, sem que realize uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si, p.78

O sujeito do conhecimento não é dado somente por sua formação cognitiva, psicológica, mas que, além dessas formações, o sujeito que aprende é construído no seu envolvimento em relações de desejo, nas relações sociais e nas relações em instituições, p. 79

Desse modo, estabelecendo a dialética entre o sentido e a eficácia daquilo que se aprende, o sujeito irá se interessar por determinado saber se este lhe fizer sentido, p. 80

Para elaborar uma metodologia de ensino que seja coerente com essa concepção é necessário que o foco seja a mobilização que o sujeito desenvolve para aprender ou para confrontar o saber que lhe foi apresentado, p. 83

A concepção cultural fala de mundo e não em meio biológico ou social com o objetivo de apresentar visão mais ampla do que seja a relação do sujeito, e não do indivíduo, com o mundo, p. 86

O ensino não garante a aprendizagem, esta só ocorre quando o primeiro fomenta a ação do sujeito sobre o que é ensinado, p. 86

De acordo com essa concepção, o que a criança pensa de si mesma, dos outros, do mundo irá determinar sua forma de se relacionar com o saber, ou seja, a posição subjetiva da criança é fator determinante da aprendizagem, p. 90. O desejo é mola propulsora da aprendizagem, p. 91

Essa concepção considera que a história da criança tem quatro perspectivas: sociológica, social,

	<i>psicológica e singular, p. 94</i>
Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem	<p><i>Para a concepção genético-cognitiva, as dificuldades de aprendizagem são provocadas pelo tipo de atividade escolar que lhe são propostas, que não consideram o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram ou que são repetitivas, retirando o compreender da ação, que é considerado a matéria-prima para a aprendizagem, p 64</i></p> <p><i>Quando um professor planeja suas aulas com atividades que os alunos são capazes de desenvolverem sozinhos, ele não contribui para o desenvolvimento da criança, o que pode resultar em falta de interesse por parte delas, p. 70</i></p> <p><i>O ensino que é transmissão de conteúdos, que não ensinam reflexão e compreensão aos alunos, não colabora para o seu desenvolvimento, p. 71</i></p> <p><i>O uso indevido da avaliação é um dos fatores que contribuem para que haja problemas de aprendizagem. A avaliação é quase sempre uma prática que força as crianças que não conseguiram compreender o que o professor ensinou a repetir todo o processo, com a mesma metodologia através da reprovação. Dessa forma, a culpa da dificuldade de aprendizagem, é atribuída à própria criança que não conseguiu aprender. Isso tem implicações tanto na avaliação quanto na frequência com que ela é realizada. p 75</i></p> <p><i>Caso o professor não fizer a mediação entre o aluno e a sua relação com o saber, através de uma ação pedagógica que o estimule, o processo de construção do conhecimento será comprometido, resultando em apropriações equivocadas, em sentimentos de incapacidades para o aprender, em dificuldades de aprendizagem e em situações de fracasso, p. 93</i></p> <p><i>Um fator que contribui para as dificuldades de aprendizagem é o fato de que o fracasso escolar é construído diariamente em sala de aula, ou seja, se a</i></p>

	<p><i>criança não entende o que o professor está ensinando e ele continua ensinando, está construindo o fracasso, p. 95</i></p> <p><i>A repetição em vez da inovação, da modificação de metodologias também interfere na aprendizagem, p. 97</i></p>
Resultados e Conclusões descritos	
<p><i>Ainda, em muitos trabalhos o fracasso escolar é considerado como problema psíquico (a culpabilização das crianças e de seus pais); em outros, como um problema técnico (a culpabilização do professor); como questão institucional (a lógica excludente da educação escolar); e também como questão política (cultura escolar, cultura popular e relações de poder), p. 47 e 48.</i></p> <p><i>A avaliação é utilizada somente para cumprir a burocracia do sistema educacional. Não é utilizada para avaliar o processo de ensino, as metodologias utilizadas, os conteúdos trabalhados. É utilizada para medir a capacidade do aluno em apresentar as respostas esperadas para as questões colocadas na prova, p. 75</i></p> <p><i>A concepção que o professor tem das dificuldades de aprendizagem está relacionada ao ritmo de cada criança em desempenhar as tarefas determinadas por ele, à atuação da família que não participa da educação dos filhos e às deficiências culturais de criança, p. 107</i></p> <p><i>Foram identificadas categorias presentes no discurso dos professores para a explicação das dificuldades de aprendizagem: ritmo, família e diferenças culturais, p. 111</i></p> <p><i>O que evidencia que o método utilizado é o tradicional, porque o professor expõe o conteúdo e a forma de resolver as tarefas para que as crianças aprendam a repetir o mesmo caminho até chegar à resposta esperada pelo professor, p. 113</i></p> <p><i>A concepção de alguns professores sobre o que seja dificuldade de aprendizagem, está relacionada ao amadurecimento de cada criança ao tipo de conteúdo trabalhado no ano em que está estudando, p. 114</i></p> <p><i>O nível de capacidade de aprendizagem das crianças é equiparado ao das outras crianças, para que consigam o mesmo ritmo do restante da turma, p.115</i></p> <p><i>A dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita foi apontada por todos os professores como principal problema das crianças diagnosticadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, p 115</i></p> <p><i>Toda a atividade pedagógica é elaborada em função de uma tarefa que</i></p>	

os alunos terão que resolver seguindo as explicações dadas pelo professor no início da atividade, p. 117

A própria escola considera que o mais importante são as respostas corretas, o raciocínio desenvolvido pela criança é desconsiderado no processo educativo, p. 118

É atribuída ao aluno a tarefa e a responsabilidade de, fora da escola, aprender a ler com competência e criticidade, que deveria ser alcançada na escola, p. 123.

As dificuldades de aprendizagem não são trabalhadas na sala de aula, é como se ao aluno fosse atribuída a responsabilidade em estar pronto para o desempenho exigido pelo professor, p. 124

Os professores ressaltam que a maioria dos problemas é causada por fatores psicológicos, apesar de saberem especificar qual o problema psicológico que compromete a aprendizagem dessas crianças, p. 125

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a ideia de que seu trabalho seja o responsável pela produção das desigualdades escolares, p. 128.

A demonstração de que o desempenho da criança com dificuldades de aprendizagem não é esperado pela turma, reforça a dificuldade da criança, p. 130

Fica justificada a incapacidade e/ou negligência dos professores em ensinar de diferentes formas, obrigando os alunos a se adequarem a uma única metodologia, p. 134 e 135.

Os professores planejam suas aulas a partir daqueles que tem mais facilidade em aprender, não buscam uma interação pedagógica com a criança que não consegue executar as atividades propostas, p. 137.

Deve-se considerar a falta de políticas públicas para solucionar problemas da educação, tais como: jornada dupla de trabalho do professor, devido ao baixo salário, despreparo na formação inicial para saber lidar com as dificuldades de aprendizagem, condições de trabalho precárias como falta de recursos tecnológicos e estrutura física necessária, superlotação das salas de aula e a ausência de uma cultura de incentivo para formação continuada, p. 139

Quadro 7: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 7	
VIÉGAS, LILIAN MARA D.C. Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita. 2007. 212 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, MS.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita na sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental.
Problema da pesquisa	Porque muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa qualitativa e empírica, com onze professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental da escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS (REME) e duas professoras formadoras do programa GESTAR 2001-2002 (Gestão da Aprendizagem Escolar). A pesquisa teve como aporte teórico metodológico o materialismo histórico dialético, no referencial o enfoque sócio-histórico e a técnica da análise do discurso. Foram realizados registros de observação e entrevistas semi-estruturadas.
Palavras-chave	Produção de textos espontâneos. Reescrita de texto. Prática pedagógica.
Autores citados	Matencio (2001); Freire (2003); Smolka (2001); Geraldi (2003); Kleiman (2005); Abric (1994); Ludke (2006); Ferreiro e Teberosky (1991); Vygotsky (2003); Travaglia (2006); Castilho (2006); Bakhtin (1988, 2004); Marcuschi (2004); Possenti (2006); Smith (2003); Bronchart (2003); Freire (2003); Freitas (1994); Fontana (1997); Soares (2004); Brasil (2000); Ferreira (2003); Cagliari (2004); Bajard (2002); Silva (1991, 2005); Abaurre (2002); Jobim e Souza (2003); Duarte

	(2004); Saviani (2003); Goodson (2003); Sacristán (2000); Tardif (2005, 2006); Contreras (2002); Marques (2006); Veiga (2004, 2006); Anache (2003); Bispo (2006); Minayo (2003); Frigotto (2002);
Referencial teórico/categorias de análise	
Conceitos	<p><i>Programa GESTAR: O programa de formação continuada GESTAR é orientado pelos currículos de Língua Portuguesa e Matemática dos quatro anos iniciais do ensino fundamental, sendo que a matriz curricular que estrutura o curso de formação continuada em serviço é organizada em módulos. O programa GESTAR foi desenvolvido na modalidade de Educação a Distância por levar em conta as dispersões geográficas da população-alvo, buscando alcançar as diferentes regiões do país, com vistas à capacitação dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, p. 87</i></p> <p><i>Linguagem: os estudos sobre a linguagem não se restringem apenas aos aspectos relacionados à linguística, eles envolvem questões referentes à outras ciências, à outras áreas do conhecimento. Implica numa revisão de pressupostos teóricos referentes a conceitos e princípios metodológicos como suporte para reflexões sobre o objeto de investigação, p. 23</i></p> <p><i>A linguagem é constitutiva do sujeito e é impulsionada pelas trocas estabelecidas na e pela interação com o outro, p. 23</i></p> <p><i>Os autores compreendem a linguagem como instrumento de mediação no processo de aprendizagem dos sujeitos, que por meio de diálogos, nas interações verbais, nas relações sociais com outros sujeitos e com o objeto de conhecimento, mediados pela linguagem, formam seus conceitos, p. 24</i></p> <p><i>A linguagem exerce importância fundamental no processo de alfabetização e função mediadora na organização do pensamento, p. 29</i></p> <p><i>As concepções de linguagem podem ser: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação verbal, p. 29. Também como a língua como</i></p>

atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social, p. 29

Vygotsky destaca que a princípio, a fala e o pensamento encontram-se dissociados por terem raízes genéticas diferentes. Por volta dos dois anos, a fala e o pensamento se unem e dão início ao comportamento verbal. Nessa fase, a fala auxilia o intelecto na verbalização do pensamento, emergindo na criança a descoberta das palavras e, conseqüentemente, a ampliação do vocabulário, p. 33

Vygotsky ressalta a importância da fala egocêntrica no planejamento das ações da criança. À medida que as tarefas se complicam, essa fala aumenta, dificultando a busca de solução para o problema, de forma que a criança não consegue usar os instrumentos de forma direta, ou seja, o seu planejamento torna-se insuficiente para a solução dos problemas, p. 33 Essa situação revela a inter-relação entre fala egocêntrica e fala social, p. 33 A fala socializada que, antes era utilizada para solicitar o auxílio de um adulto, é internalizada quando a linguagem adquire uma função intrapessoal, além de seu uso interpessoal. Isso ocorre quando ela consegue se organizar de forma a assumir um comportamento social imposto por si mesma, p. 33

À medida em que as relações da criança se ampliam por meio da linguagem, a fala tem papel fundamental no processo de organização das operações mentais, p. 33

Linguagem escrita: A língua escrita consiste numa aprendizagem complexa que exige atenção e esforço, sendo que o domínio desse sistema de representação não se efetiva de forma simplesmente mecânica com base no treinamento exterior, envolve um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, p. 35

A escrita se constitui a forma mais elaborada da fala, p. 35

A linguagem escrita, não sendo uma simples transposição da fala revela os conhecimentos linguísticos que o indivíduo tem a respeito dela, muito mais do que na oralidade, requer mais tempo de

reflexão, implicando clareza de expressão, p. 37

O aluno atribui sentido a linguagem escrita, ao mesmo tempo, em que a compreende em seus usos e funções, à medida que utiliza esse objeto cultural, p. 46

Escrita espontânea: na produção de texto com escrita espontânea são reveladas as representações que a criança faz da unidade linguística na oralidade e os aspectos da fala na construção dessas representações, expressos na segmentação nos registros escritos, p. 59

nas atividades de produção de texto com escrita espontânea, o aluno coloca em jogo todo o conhecimento linguístico internalizado que possui. Escrevendo, mostra seu entendimento sobre a língua escrita, p. 61

Reescrita de texto: no processo de reescrita, envolvem reflexões conjuntas que oportunizam levantar dúvidas e certezas em relação ao texto escrito, p. 61

Essa é uma prática que possibilita reconstruir, re-significar, reelaborar as ideias, os sentidos do processo de aprendizagem e refletir sobre a língua escrita, p. 63

A reescrita é concebida como uma possibilidade de o aluno retornar ao texto como leitor, p. 63

Na atividade de reescrita do texto, o professor atua na mediação das alterações que são realizadas, a partir da leitura da produção com a escrita espontânea, p. 63

Oralidade: seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora, p. 36

Letramento: envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, ao considerar que um indivíduo pode ser analfabeto, mas letrado na medida em que soluciona seus problemas a partir do acesso que tem a cultura escrita... enfim, letrado é o indivíduo que participa de forma significativa em eventos de letramento e não aquele que faz uso formal da escrita, p. 36

Gramática: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas e conjunto de regras que o falante domina, p. 39 e 40.

Existem três tipos de gramática: gramática normativa,

gramática descritiva e gramática internalizada, p. 42
Leitura: é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de decodificar a palavra impressa em sons, p. 56

Prática pedagógica: efetiva-se a partir de conhecimentos científicos sobre a linguagem, compatíveis com a proposta que subsidiada o processo de ensino e aprendizagem, a qual proporciona a inter-relação teoria-prática que envolve as representações sociais constitutivas das relações sociais na mediação entre o pensamento e o mundo, por meio do uso da linguagem, . 25

Embora, historicamente a prática pedagógica tenha sido modelada supondo um conjunto de usos e obedecendo, até hoje, as determinações pré-estabelecidas oriundas da pressão dos diferentes setores organizacionais e da própria instituição que a configura, existe a possibilidade de mudança na organização do trabalho pedagógico, p. 76

Representações sociais: são constituídas nas interações sociais, guardam conceitos, valores, crenças que se formaram nas vivências dos sujeitos em diferentes grupos e contextos, e que influenciaram nas suas visões de mundo e, conseqüentemente, na sua identidade profissional, p. 25

Desenvolvimento e aprendizagem: para Vygotsky, a inter-relação se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem, p. 26

O aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na gênese e desenvolvimento de funções psicológicas básicas para elaboração conceitual, bem como na tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais. O aluno age sobre o conceito a ser apreendido por meio de questionamentos, explicações e informações que o auxilia a internalizá-lo, reconstruindo o conceito espontâneo que, até então, não lhe era consciente, p. 50

A aprendizagem ocorre em interação com o objeto de conhecimento (escrita) e na relação com os outros sujeitos alfabetizados em situações, nas quais ler e escrever tem significado e sentido em seu aspecto

concreto, dinâmico e social, p. 51. Dessa forma, a aprendizagem da língua escrita e da leitura, ocorre num processo simultâneo, permitindo ao aluno a superação de prováveis dificuldades de aprendizagem escolar e, em consequência, atender as demandas das práticas sociais e do contexto em que vivem, p. 51

Escola: a organização das funções da escola se configura num descompasso entre currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática, p. 74

A escola reforça o condicionamento à ideologia dominante. Ignora que pode ter um papel decisivo e diferenciado na transformação da sociedade repensar sua forma de conhecer a produção de conhecimento, percebendo-o como um processo em construção e seu aluno sujeito ativo nesse processo, p. 74

A escola é vista como instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete em seu interior as determinações e contradições desta sociedade, p. 80

A escola tem seu papel relevante na construção dos saberes, sua função social de ensinar a ler e escrever a configura como lugar dessas aprendizagens, com o propósito de capacitar e habilitar seus alunos, permitindo-lhes estar participando e agindo na sociedade, p. 111

Currículo: o currículo é um meio de assegurar a relação de poder existente entre as classes sociais, a forma de produção de conhecimento com o propósito de exercer o domínio, porque, na verdade, a aprendizagem escolar corresponde apenas às expectativas da própria escola, sem relação com a realidade social do aluno, em verdade, a escola ensina para si, p. 73

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado, p. 73

Projeto político pedagógico: entendido como um processo de construção e res-significação das práticas constituídas, p. 81

	<p><i>O PPP é um projeto de sistematização das ações educacionais, organizado para atender as necessidades pedagógicas da escola quanto aos objetivos, recursos, metodologia e subsídios teóricos, ou seja, um referencial para subsidiar as práticas dos profissionais da educação, reorganizando as diferentes concepções que permeiam o fazer pedagógico, uma vez que o grupo de profissionais é heterogêneo e produz ações diferenciadas, p. 81</i></p> <p><i>Os avanços e os limites na operacionalização do PPP dependem de inúmeros fatores, dentre eles a dificuldade em discutir o seu próprio conteúdo, por envolver estudo, conhecimento por parte da equipe técnica e pedagógica, inviabilizando sua implantação no âmbito escolar, p. 82</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Deslocamento do processo ensino e aprendizagem vai de um extremo ao outro, ou seja, o foco passou do professor (condutor do ensino) para o aluno (como o aluno aprende) e o professor precisou compreender como o aluno aprendia para poder efetivar suas ações em sala de aula, p. 26</i></p> <p><i>O ensino da língua é fragmentado com atividades que enfatizam a memorização das partes do texto, quando, ao contrário, deveria toma-lo como referencial para desencadear reflexões amplas sobre a língua, p.53</i></p> <p><i>Vivenciamos na escola, ainda hoje, essas situações de ensino que condicionam as crianças às normas e regras pré-estabelecidas, p. 73</i></p> <p><i>A forma como as atividades são propostas em sala de aula, as quais promovem a reprodução pelo aluno do que lhe é apresentado, dificulta a aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, afeta o desempenho na construção dos conhecimentos de maneira que possa assegurar a utilização destes, além do âmbito da escola, em suas práticas cotidianas, p. 78</i></p>
<p>Resultados e Conclusões descritos</p>	
<p><i>Não se trata simplesmente de mudar uma prática pedagógica, trocar o velho pelo novo, é preciso reavaliar, rever conceitos, transformar a prática refletindo sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos que transformam e são transformados</i></p>	

nas interações sociais, pensar na educação como instrumento mediador para corresponder às expectativas de uma sociedade dinâmica, p. 19

O ensino se reduz à aprendizagem de conhecimentos que são interessantes apenas na sala de aula. As tarefas realizadas com os alunos se limitam a executar o que está explícito, não abrem espaços para interações e interlocuções que os levem a relacionar os conhecimentos produzidos na escola a outras situações e contextos, p. 24

A maneira como o professor concebe a linguagem tem importância fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita, visto que essa concepção influencia sobremaneira na estruturação das suas ações em termos de ensino, p. 29

As dificuldades encontradas pelo aluno, em circunstâncias, nas quais se sente incapaz para solucionar seus problemas o impulsiona a buscar auxílio, seja dos colegas ou professor, mostrando que, embora, tivesse se dedicado à realização da tarefa, ainda assim, os conhecimentos formados sobre o assunto não são suficientes na superação do problema em decorrência da dinamicidade da complexidade que envolve a passagem da língua falada para a língua escrita, p. 34

No contexto da sala de aula é preciso circular os diferentes gêneros textuais, o que viabiliza a aprendizagem da leitura e da escrita de forma contextualizada, possibilitada pela produção e reescrita de texto, nas quais se articulam forma e conteúdo nas interações didático-discursivas, p. 37

Ciente da realidade em que os alunos estabelecem suas interações e os saberes espontâneos que os mesmos possuem sobre a língua escrita, o professor poderá organizar as atividades com o olhar voltado para a construção dos conceitos científicos, de forma a considerar tanto os significados, isto é, o que representa para o aluno o que lhe está sendo apresentado, quanto aos sentidos, ou seja, a relevância dessas atividades oferecidas em sala de aula, relacionadas aos usos e funções em situações reais, levando-o à compreensão da língua escrita, p. 49 e 50.

É na escola que a criança adquire o conhecimento da representação da escrita, p. 50

O processo de aprendizagem da linguagem escrita ocorre numa perspectiva dialógica e alfabetizar implica não apenas o uso da tecnologia de ler e escrever, mas o entendimento das funções e usos sociais desse conhecimento, p. 51

Consideremos que a escola não pode ser insensível à percepção da essência da interpretação das leituras realizadas, ela precisa

compreender as diferenças, respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem do aluno, p. 56

Mais cedo ou mais tarde, essas crianças são submetidas, por conta da legislação vigente, à educação institucionalizada que não considera suas representações constituídas nas relações espontâneas realizadas em contexto real, de forma criativa, p. 71

As professoras encontravam dificuldades em aplicar os saberes apreendidos nas oficinas do programa GESTAR, não conseguindo modificar a forma de pensar e de exercer suas funções, p. 78

Acrescentamos a percepção em nosso cotidiano profissional, de que os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades em conseguir que os alunos aprendam a ler, escrever, interpretar e produzir textos até o final do ano letivo, p. 84

Nos últimos dez anos, as Secretarias Municipais de Educação vem desenvolvendo programas de capacitação continuada em serviço para os professores do Ensino Fundamental, com o intuito de rever e subsidiar as práticas pedagógicas dos professores, na tentativa de superar as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita como responsáveis pelo fracasso escolar, p. 86

O programa de capacitação continuada em serviço não subsidia o professor para a conquista de sua autonomia, mas o condiciona à receita de práticas pedagógicas, p. 97

A resposta mais sistemática do entendimento sobre alfabetização exigiria a compreensão a respeito das concepções de linguagem acerca da estreita vinculação delas com o ensino, a escola, a sociedade. Exigiria a compreensão do papel da escola como mediadora na aprendizagem dos sujeitos com vistas a dar condições de ações autônomas, de interferir em situações reais, de ter o entendimento de cabe à escola, pela mediação do professor garantir a produção de conhecimentos culturais, dentre os quais o domínio da língua escrita, p. 116

Todas as professoras que participaram do projeto.... mostra a contradição existente entre o trabalho desenvolvido e a proposta do programa, que elege o texto como base de ensino no processo de aprendizagem da linguagem escrita, p. 119

Ao iniciar o trabalho com a escrita, o alfabeto é o principal instrumento mediador na execução da tarefa pelo aluno, 120

Uma mesma tarefa pode ser oferecida a todos e analisada de acordo com a individualidade, não apenas em relação aos níveis de escrita, mas que a compreensão a respeito da aprendizagem do aluno ocorra em sua totalidade, p. 122

As professoras alfabetizadoras foram unânimes em destacar a produção de texto como essencial na aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita, p. 123

Verificamos que o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas professoras, descrito em suas respostas, apresenta-se em fase de transição e o ensino da língua com base no texto tornou-se um desafio, p. 124

Vimos que o trabalho com texto requer um professor com identidade caracterizada pela produção de conhecimento, cujas atitudes sejam pautadas numa concepção de linguagem como interação verbal, o que exige ousadia, reflexões constantes sobre as aprendizagens concretas de seus alunos, com apoio da perspectiva dialógica e mediadora da linguagem, que lhe assegure a autoria da sua aula, e na qual, aluno e professor são entendidos como sujeitos interativos no processo de ensino e aprendizagem, p. 125

O trabalho com a escrita espontânea é considerado pelas professoras alfabetizadoras como ponto de partida para o ensino da língua escrita... como parâmetro para o direcionamento da suas práticas pedagógicas, p. 126

Verificamos nas falas a incidência de produções de texto coletivas em sua maioria, por estar no início da aprendizagem da linguagem escrita e a professora como escriba para posterior registro pelos alunos no caderno, p. 127

A linguagem é entendida numa perspectiva discursiva como processo interativo entre sujeitos inscritos em uma determinada realidade social, com uma percepção de mundo e um determinado projeto interativo, p. 130

As professoras conceituam o erro sob dois pontos de vista... o erro como algo que precisa ser corrigido e erro como hipótese significativa de escrita, p. 131

A análise linguística recai sobre os erros de forma especial, considera-se a superficialidade textual, por ressaltar apenas as regras gramaticais, p. 135

Algumas interpretam a reescrita como transcrição do texto, ou seja, depois de realizadas as correções, os alunos passam a limpo o caderno. Todavia, foram unânimes em ressaltar a relevância desse trabalho tanto de modo coletivo como individual, principalmente, por promover a aprendizagem melhorando cada vez mais as produções escritas, p. 139

O trabalho com a reescrita, a partir da produção de texto com escrita espontânea, sinaliza caminhos na expectativa de superação de dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere a produção de

texto no início da aprendizagem da língua escrita, cuja aprendizagem se efetiva de forma contextualizada, p. 141

Os resultados mostraram que o trabalho com a reescrita contempla em sua essência a aprendizagem do ler e escrever melhora as produções de texto, amplia o vocabulário, possibilitando, ainda, a superação dos medos de escrever, e as dificuldades apresentadas pelos alunos em entender como se realiza a tarefa, p. 142

Acreditamos que a alfabetização se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola, pois desde que nascem elas interagem com diferentes sujeitos, em várias idades (adultos, jovens, outras crianças), p. 149

Durante o período de observação, constatamos que a preocupação em relação à escrita espontânea consistia em escrever certo e errado, a forma correta da escrita é que estava em pauta. O texto era utilizado como pretexto, pois retirava as partes, ou seja, iniciava pelas letras do alfabeto, da palavra, na tentativa de garantir a escrita correta, atendendo as normas da língua culta. Essa atitude evidenciou o mero processo reprodutivo de tarefas repetitivas p. 166

Observamos que o problema em redimensionar a prática pedagógica, se instaura na aprendizagem dos sinais do código do sistema de escrita, ou seja, da base alfabética, p. 175

Vimos nessas análises que existe a possibilidade de transformar o ensino da linguagem escrita, p. 176 ao tomar o texto como base de ensino, ocorre a inter-relação entre oralidade e letramento ou fala e escrita, ficando ausente a dicotomia, p. 180

A reorganização do ambiente da sala de aula seria uma alternativa para solucionar a ociosidade de alguns alunos, que concluíam as atividades antes dos outros, ou mesmo aqueles que resistiam em realizar as atividades, com a possibilidade de envolvê-los nas tarefas propostas, p. 183

Entendemos que na reescrita do texto, a organização do trabalho se diferencia da proposta de simples busca de correção, refletindo sobre os fragmentos do texto, no caso, a produção de uma lista, p. 187 a maioria das atividades de escrita são palavras ou listas, e leituras coletivas, p. 189

No processo de aprendizagem da linguagem escrita, as atividades são propostas de forma gradativa e progressiva, nas quais são trabalhadas as partes do texto e sua estrutura, p. 189

Quadro 8: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.

Trabalho 8	
<p>CAMPOS, EDILENE G. J. As Dificuldades de aprendizagem da divisão: análise da produção de erros de alunos do ensino fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores. 2007. 220 p. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, (UCDB). Campo Grande, MS.</p>	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	A aprendizagem do conceito da divisão e a sua relação com os erros dos alunos do ensino fundamental e com o ensino dos professores.
Problema da pesquisa	Por que as crianças erram tanto a divisão? O que está envolvido na aprendizagem desse conceito que possa explicar os erros e dificuldades dos alunos? Que formação o professor de Matemática deve ter para trabalhar esse conceito?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica do tipo descritiva-explicativa, com a entrevista como instrumento de coleta de dados escolhido. Entrevistou-se 45 alunos (4 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries) e professores das respectivas séries de uma escola estadual de Campo Grande, MS. Para os alunos foram elaboradas entrevistas clínicas com elaboração de provas e para os professores foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas.
Palavras-chave	Dificuldades em Matemática. Erros de divisão. Professores.
Autores citados	Teixeira (2004); Piaget e Greco (1975); Vygotsky (1989, 1993); Vergnaud (1990, 1985); Durval (2003); Ludke e André (2003); Lautert (2005); Lautert e Spinillo (2004); Piaget (1971, 1978, 1976, 1974, 1994); Bruner (1977); Brousseau (1996, 1983); Gómez-Granell (1998); Perrin e Glorian (1995); Nunes e Bryant (1997, 1998); Ravière (1995); Correa (1995); Silva (1998); Pimenta (1999); Brasil (2002); D'Ambrosio (1993, 1989); Tardif, Lessard, Lahay

	(1991); Tardif (2000); Shulman (1996); Wilson, Shulman, Richert (1987); Curi (2005); Linhares (1998); García Blanco (2003), Oliveira e Ponte (1996); Brito (2006).
Referencial teórico/categorias de análise	
Conceitos	<p><i>Conceitos matemáticos e a Aprendizagem: Piaget entende que a aprendizagem de um conceito é um processo de assimilação. A assimilação representa a integração dos objetos aos esquemas de ações do sujeito. Vygotsky mostra que a aprendizagem requer mediação (instrumentos sociais e signos) e depende da cultura. Vergnaud entende que os conceitos se constroem a partir de situações. Durval considera que a aprendizagem implica dominar símbolos formais, p. 21</i></p> <p><i>O conhecimento provém de fontes internas e externas ao sujeito, que o reconhece em três aspectos distintos: o físico (externo), o lógico-matemático (interno) e o social (externo).</i></p> <p><i>A mediação para Vygotsky se dá através dos instrumentos e signos. A função do instrumento é servir de mediador da influência humana sobre os objetos, ocorrendo externamente e levando a mudanças nos objetos. Os signos são instrumentos internos, tanto quanto as ferramentas são instrumentos externos, que tem por função mediar ações sobre o real. Dialeticamente, os signos são as moléculas internalizadas da instrumentalização externa.</i></p> <p><i>Para Vygotsky a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte; os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos menos elaborados. Vygotsky considera os conceitos sob dois pontos de vista: o conceito espontâneo (experiência pessoal da criança) e o conceito científico (experiência acumulada e sistematizada pelo gênero humano durante sua história social), p. 25. Assim, o sujeito só forma e desenvolve determinado conceito à</i></p>

medida que ele estabelece relações entre os conceitos científicos e espontâneos, p. 26. A aprendizagem de conceitos é facilitada quando o professor favorece a construção do conhecimento, criando e desenvolvendo zonas de desenvolvimento proximal nos alunos, p. 26

Vergnaud aprofunda a noção de esquemas desenvolvida por Piaget.... defende assim como Vygotsky, a importância da linguagem e das formas simbólicas na conceitualização e na ação.... elabora a Teoria dos Campos Conceituais, que tem por objetivo propiciar uma estrutura coerente sobre as atividades cognitivas, em especial com referência à aprendizagem matemática, permitindo situar e estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos na perspectiva de seu conteúdo conceitual, p. 27

Vergnaud considera que as representações simbólicas constituem um aspecto fundamental para a compreensão de conceitos matemáticos, tendo a função principal da representação, é conscientizar o real para agir eficazmente, p. 29

Existem três origens para os obstáculos no ensino de matemática: obstáculos de origem epistemológica (podem aparecer tanto no desenvolvimento histórico dos conceitos como podem se repetir nos conceitos espontâneos dos alunos), didática (referentes à escolha dos métodos de ensino) e ontogenética (referentes às limitações das capacidades cognitivas dos alunos envolvidos na aprendizagem).

Durval em sua Teoria da Representação Semiótica, trata do funcionamento cognitivo. As representações fazem um intercâmbio comunicativo entre o sujeito e a atividade cognitiva do pensamento, gerando diferentes formas de registro de representação do objeto, p. 34

A matemática é um conhecimento de um alto nível de abstração e generalidade, que elimina as referências a objetos, situações e contextos particulares e que desvincula também as formas de representação perceptivas e intuitivas de tais objetos e contextos, p. 38

A aprendizagem matemática, tanto quanto de outros conceitos, necessita de esquemas de assimilação e da

possibilidade de abstrair elementos invariantes de certas situações ou relações e generalizá-los adequadamente, p. 41

Entender a divisão (bem como a multiplicação) representa uma transformação qualitativa importante no pensamento da criança. Assim, não se pode considerar a multiplicação apenas como uma adição repetida, e a divisão, como uma subtração repetida, p. 42 a divisão envolve regras operatórias complexas e requer o estabelecimento de relações diversas, p. 44 compreender o conceito de divisão implica a construção de um novo sentido de número e de novas invariáveis operatórias por parte do sujeito, p. 45

Aprendizagem matemática X didática do professor: o saber matemático é fortemente influenciado pela forma didática como o conteúdo é apresentado e desenvolvido na sala de aula, p. 31

Embora as dificuldades dos alunos tenham várias causas, muitas delas dizem respeito ao despreparo dos professores e à maneira como o ensino de matemática tem sido praticado em sala de aula, p. 52

Os professores que ensinam matemática devem necessariamente ter: visão do que vem a ser a matemática, visão do que constitui a atividade de matemática, visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem, p. 53

Pesquisas indicam que os professores possuem saberes da formação profissional (adquiridos nos cursos de formação), das disciplinas (áreas do conhecimento), curriculares (programas escolares) e da experiência (construídos no cotidiano), p. 54. Nesta perspectiva, os saberes são concebidos no sentido amplo, ou seja, os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, p. 55 Em síntese, é preciso que os professores construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e aquele compreendido pelos alunos. Para realizar a tarefa, é necessário que os professores tenham uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, que estejam atentos para as dificuldades mais prováveis dos alunos perante os conteúdos; que compreendam as variações de métodos de ensino que

podem ajudar os alunos na construção do conhecimento; e que estejam abertos para rever seus objetivos, planejamento e procedimentos à medida que desenvolvem a interação com os estudantes, p. 60

Aprendizagem matemática X formação docente: Faz-se necessário que a consciência da complexidade da produção de dificuldades na aprendizagem de matemática seja um elemento incorporado à formação docente. A formação do professor está sempre insuficiente se ela se limitar a algumas regras didáticas gerais, sem clareza dos principais obstáculos que cada um dos conceitos apresentam, para os quais o professor deve desenvolver metodologias específicas, p. 51

Erros e dificuldades na Matemática: os erros são produzidos como resultado dos conflitos cognitivos (para Piaget, é processo que ocorre mudança cognitiva, passagem de um estado de equilíbrio a outro) que os sujeitos vivem no esforço para se adaptar a novas situações, p. 23 e 24. O conflito se supera quando por um processo de regulação interna, há uma reorganização e coordenação das ações em jogo, p. 24

Vergnaud nos diz que as crianças cometem erros porque na tentativa de explicar o esquema a uma classe específica de situações, aplicam-no a uma classe muito ampla ou limitam a situações específicas. Isso acontece porque os esquemas não estão suficientemente coordenados ou completos, p. 30

Um aluno quando comete um erro ele expressa o caráter incompleto do seu conhecimento, constituindo uma oportunidade para o professor ajudá-lo a superar, levando o aluno a reconhecer porque errou e ajudando-o a buscar novos conhecimentos, p. 31

O erro na abordagem construtivista não é visto como algo negativo, que deva ser evitado, e sim como algo que faz parte do processo ensino-aprendizagem, p. 33.

Muitos erros que os alunos cometem são resultados de procedimentos ou algoritmos que as crianças inventam, p. 40.

O professor deve analisar e diferenciar se o erro ocorreu por distração ou esquecimento de um dado,

	<p><i>por raciocínio incorreto ou pela aplicação errônea de regras que evidencie lacunas na aprendizagem, p 40.</i></p> <p><i>A literatura aponta para alguns obstáculos responsáveis pela dificuldade que os alunos encontram no domínio do algoritmo da divisão: direção em que o cálculo é efetuado (da esquerda para direita, diferentemente da adição, subtração e multiplicação) e ao fato dos algoritmos da divisão envolver não só os conceitos básicos da divisão, mas também aqueles relativos a multiplicação e subtração., p. 49</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Associação das dificuldades:</i></p> <p><i>Dificuldades intrínsecas ao aluno como deficiências relativas a memória, a atenção, a disposição para aprender, a compreensão de conceitos matemáticos, a autoestima. Como dificuldades extrínsecas temos os procedimentos didáticos-pedagógicos, que abrangem os conhecimentos prévios dos alunos, o tratamento dado ao erro, a organização de currículos, p. 41</i></p> <p><i>Os problemas na aprendizagem de matemática podem estar relacionados com: problemas de atenção seletiva, dificuldades de memória, deficiências de manejo de sistemas simbólicos, conceitos que exigem alto nível de abstração, forma de ensino inadequada, mudanças rápidas de um conceito a outro, conteúdos curriculares organizados em função de uma estrutura lógica da matemática, p. 39 e 40.</i></p> <p><i>É possível que as dificuldades estejam relacionadas à não compreensão da situação-problema ou ainda, à dificuldade de identificar os dados fornecidos e relacioná-los de forma correta, p. 82</i></p> <p><i>Matemática e Ensino:</i></p> <p><i>As dificuldades de matemática podem se situar no plano das relações entre conceituação e representação. Desse modo, não se pode estudar um conceito isoladamente, mas é preciso mapear os elementos envolvidos através do campo conceitual, p. 29</i></p> <p><i>Cabe ao professor articular os aspectos sintáticos(está relacionado com a manipulação de símbolos e regras)</i></p>

e semânticos (está relacionado com os significados dos mesmos, com a compreensão do contexto em que eles se encontram, possibilitando às crianças a construção progressiva dos significados matemáticos, para assim evitar que manipulem símbolos de acordo com determinadas regras, sem a devida compreensão dos significados desses símbolos, p. 38
Ensino centrado na memorização não-significativa dos conceitos, p. 50

Resultados e Conclusões descritos

Cabe ao professor propor situações em que os alunos possam fazer associações entre os aspectos sintáticos e semânticos, o que requer o uso de diferentes linguagens, possibilitando o aluno compreender as transformações ocorridas quando da passagem de uma linguagem à outra. Por outro lado, nenhum professor consegue criar ou planejar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não tiver uma boa compreensão do conteúdo, bem como das formas de comunicar tal compreensão. Nesta perspectiva, cabe aos cursos de formação fazer a articulação entre os dois aspectos, p. 68

Com relação à estratégias inadequadas, os alunos não reconhecem a situação-problema como relacionada à ideia de divisão, mas a outras operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação), p. 82

Os alunos de quarta e quinta séries utilizam estratégias inadequadas e os alunos de sétima série reconhecem a divisão como operação indicada, p. 83

Muitos alunos não consideram o resto como fazendo parte do todo que foi dividido e apresentam respostas incorretas, ou seja, tiveram dificuldade em relacionar o resto aos demais termos da divisão, p. 85

Ficou evidente que a dificuldade dos alunos está relacionada à não compreensão das relações existentes entre os termos da divisão (dividendo, divisor, quociente e resto), p. 86

Os alunos tiveram dificuldade em apresentar uma resolução alternativa para o problema, p. 88

Os alunos não conseguiram responder de forma correta, evidenciando a não compreensão do significado do quociente e do resto em problemas de divisão por quotas, p. 92

A maioria dos alunos reconheceu a operação adequada para resolver o problema (divisão), porém teve dificuldade em encontrar outros

procedimentos que poderiam levar á sua solução, p. 95

Verificou-se que os alunos não apresentaram um bom desempenho, p. 101

Verificou-se que devido ao alto índice dos alunos não conseguem encontrar uma resolução alternativa para os problemas propostos, pode estar relacionado ao contrato didático que pressupõe que todo o problema de matemática tem apenas uma solução, p. 110

A maioria dos alunos, diante de uma situação-problema, busca procedimentos que permitam a sua resolução, porém não conseguem verificar se o resultado encontrado é a solução do problema, p. 115

Pode-se observar que a maioria dos problemas elaborados pelos alunos, envolvia a ideia de divisão por partição, mais especificamente das situações baseadas no domínio de esquemas de ao relativos à correspondência, p. 132

A maioria dos alunos não soube calcular corretamente na elaboração da situação-problema, p. 132

Na elaboração das situações-problemas, a sétima série foi melhor que as outras séries pesquisadas, p. 132

A questão da elaboração da situação-problema gerou dificuldades para os alunos, p. 133, 140.

A maior quantidade de argumentos dos professores em relao às dificuldades dos alunos, estão relacionadas a fatores externos: o aluno e suas dificuldades, aos outros professores, ou seja, não recai no ensino praticado pelos professores, nem tampouco nos processos cognitivos utilizados pelos alunos, p. 143

Todos os professores consideram que a falta de habilidades (leitura e interpretação) e a falta de pré-requisitos (dominar as quatro operações, saber a tabuada) têm contribuído para o insucesso dos alunos, p. 144

A maioria dos professores, ao ensinar a divisão, centra-se na aprendizagem da técnica da divisão (processo curto e longo) e não nas ideias da divisão, p. 145

Pode-se perceber que os professores, apesar de afirmarem que é bastante tempo necessário para a aprendizagem da divisão, eles não trabalham situações diversificadas a fim de contribuir com a aprendizagem desse conceito, p. 147

Pode-se observar que apenas o livro didático é utilizado para ensinar, porque outro tipo de recurso, como o material dourado, há dificuldade de compreender os conceitos ali envolvidos, p. 149

Verificou-se que a metade dos professores faz a correção na lousa...foi possível perceber que a ênfase é dada no resultado e não no processo... o erro é visto como um fracasso, p. 152 Os professores não preparam

atividades específicas para que o aluno possa testar, verificar e comprovar adotado, a validade ou não do procedimento, p. 153

Diante das respostas dos professores, ao identificarem as dificuldades dos alunos, pode-se perceber que em nenhum momento eles reportaram que as dificuldades poderiam estar relacionadas à natureza dos problemas (quotas e partição), ou aos processos cognitivos envolvidos, p. 156

Para a maioria dos professores, os alunos não teriam dificuldade em identificar a operação adequada para resolver o problema (divisão), p. 159

Os professores não consideram que resolver um problema é uma atividade mental de alto nível e envolve o uso de conceitos e princípios necessários, ou seja, envolve aspectos cognitivos para atingir a solução, p. 160

A maioria dos professores conseguiu justificar os procedimentos adotados pelos alunos, as razões para os erros nos problemas, p. 164

Para os professores, a dificuldade dos alunos na aprendizagem da divisão estaria relacionada ao método da divisão (domínio da técnica), p. 164

As justificativas mais recorrentes referem-se à falta de leitura e interpretação e ao fato de que os alunos não querem pensar, p. 167, 172, 173.

Antes de ser instruída a criança já vivenciou algumas experiências (conhecimentos espontâneos)... no entanto, é na escola que a criança vai adquirir os conceitos científicos, ou seja, vai compreender os significados da divisão em diferentes contextos e as diferentes formas de representações da divisão, para então ser capaz de fazer generalizações e abstrações, p. 185

Os problemas menos trabalhados nas salas de aula e nos livros didáticos, como os de divisão por quotas e situações-problema, foram os que se apresentaram mais difíceis para os alunos, p. 188

Os professores que receberam uma aprendizagem tradicional, continuam reproduzindo um ensino voltado para a repetição e memorização de técnicas, como se esta fosse a única forma de ensinar e aprender matemática, p. 193

Os cursos de formação inicial devem preparar os professores para torna-los capazes de refletir sobre a sua prática e de assumir a responsabilidade pelos resultados do desempenho escolar de seus alunos e pelo seu próprio desenvolvimento profissional, p. 203

Quadro 9: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 9	
DELL' AGLI, BETÂNIA A. V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. 2008. 306 p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem.
Problema da pesquisa	Existe relação entre os aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica com 12 crianças de ambos os sexos, com idade entre 9 e 10 anos, da 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, sendo que, segundo a professora regente, 6 crianças apresentavam queixa de dificuldades de aprendizagem e 6 apresentavam bom desempenho escolar. Os procedimentos de coleta de dados foram de observação em sala de aula, entrevistas com a professora e com as famílias das crianças. Aplicou-se nas crianças, as provas piagetiana e jogos para situações lúdicas em sala de aula. O jogo escolhido para análise foi “descubra o animal”, uma vez que esse jogo já serviu de análise no trabalho de mestrado da pesquisadora. O modelo desenvolvimentista de Piaget foi norteador do estudo.
Palavras-chave	Afetividade. Cognição. Dificuldade de aprendizagem. Tarefas escolares. Atividades lúdicas.
Autores citados	Macedo, Petty e Passos (2000); Correia (2001); Machado e Proença (2004); Rotta (2006); Proença

	<p>(2004); Dolto (1999); Charlot (2001); Moysés (2001); Osti (2004); Sisto e Martinelli (2006); Páin (1985); Fonseca (1995); Ohlweiler (2006); Zara (1996a); Sastre e Moreno (2002, 2003); Ramozzi-Chiarottino (2002); Pessotti (2002, 2002a); Oliveira (2001); Dolle (1993); Bock, Furtado e Teixeira (1993); Davidoff (2001); Weiten (2002); Pergher, Grassi-Oliveira, De Ávila e Stein (2006); Viscott (1982); Bueno e Primi (2000); Damásio (1996); Bechara (2003); Leme (2004); Dias, Vikan e Gravas (2000); Giacomoniehutz (2006); Fadiman e Frager (1986); Galvão (1995); Dantas (1992); Vygotsky (2000); Rego (2003); Piaget (1954, 1961, 1962, 1980, 1994, 1996); Nassif e Campos (2005); Sptz (1993); Piaget e Inhelder (1966, 2001); Souza (1990); Gimenes (1996); Queiroz (2000); Bellini (1993); Arantes (2001); la Taille (2002, 2006); Tognetta e Assis (2006); Borges e Loureiro (1990); Paulo (1998); Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares, Machado (1999); Camargo (2002); Baroni (1990); Bartholomeu, Sisto e rueda (2006); Rebelo (1998, 2001); Fini e Calsa (2006); Almeida (1993); Ludke e André (1986); Zuben (2003); Montovani de Assis (1981); Ciasca (2003);</p>
Referencial teórico/categorias de análise	
Conceitos	<p><i>Aprendizagem:</i> <i>Dificuldades de aprendizagem é um tema que vem sendo discutido e estudado há algumas décadas por profissionais ligados ao ensino na tentativa de compreender e explicar um problema de difícil solução, ... que explique toda a complexidade do fenômeno sem, contudo, chegar a um denominador comum, p. 4</i> <i>Podemos dizer que as dificuldades de aprendizagem tem sido compreendidas sob vários ângulos, sendo eles faces de um problema tão complexo que justifica, em parte, múltiplas explicações, p. 14</i> <i>As dificuldades de aprendizagem são atribuídas, via de regra, à dimensão afetiva ou cognitiva, p. 15</i> <i>Afetividade e Cognição - Fatores intrínsecos à</i></p>

criança: Ainda na concepção dos educadores, quando dizem que a criança não aprende é porque tem algo em seu funcionamento cognitivo que a impede de aprender, p. 15 Fatores extrínsecos à criança: ou que não aprende porque apresenta problemas familiares que prejudicam sua concentração na escola, interferindo em sua aprendizagem, p. 15

Para alguns filósofos, a emoção estaria ligada a uma falta de razão, enquanto que a razão estaria ligada à possibilidade de conhecimento necessário e universal e a uma escolha correta entre o bem e o mal, p. 20

As definições são pouco coerentes no mundo da Psicologia, pois se tem o hábito de representar o ser humano psicológico como um ser que pensa racionalmente e não como aquele que sente afetivamente, p. 23

Percebemos, em todo o percurso da Psicologia, a dificuldade em dar aos estudos da afetividade e da inteligência o mesmo valor e importância, p. 23

A vida afetiva é parte integrante da vida psíquica. As nossas expressões só podem ser compreendidas quando acompanhadas dos afetos e eles, em várias situações da vida, orientam nosso comportamento, p. 24

Quando sentimos emoções, três componentes estão presentes: subjetivos, comportamentais e fisiológicos. Esses componentes estão entrelaçados e em constante interação, p. 26

Os sentimentos coloreem e definem a nossa percepção de mundo, p. 27

O termo emoção refere-se somente ao estado corporal e o termo sentimento é usado para a sensação consciente, p. 28

As emoções e os sentimentos, embora com significados diferentes; compõem a vida afetiva, portanto, a afetividade, p. 28

Razão, cognição, pensamento e inteligência são termos utilizados muitas vezes para designar a mesma coisa, p. 28

Inteligência significa a capacidade que a pessoa apresenta para resolver problemas corretamente, para se adaptar a novas situações, para aprender, p. 28

Três modelos explicam a inteligência no campo da Psicologia: modelos psicométricos, que propõem uma descrição estrutural da inteligência; modelos desenvolvimentistas, que descrevem a evolução das estruturas e funções cognitivas; modelos cognitivistas, que buscam fazer uma descrição funcional do processamento da informação, p. 28

As funções cognitivas e/ou intelectuais contemplam diferentes aspectos como a percepção, a aprendizagem, o conhecimento, o pensamento, o conceito, o juízo, o raciocínio, a solução de problemas e outros, p. 30

Os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na agressão se manifestam diferentemente, dependendo da forma de comportamento agressivo: explícito ou furtivo, p. 38. A forma de comportamento explícito envolve confronto direto com o outro e a agressão se caracteriza por provocações, que podem evoluir para brigas físicas e em seguida para delitos muito graves como estupros, ataque e outros, p. 38. O comportamento furtivo não envolve confronto direto e a agressão pode ser observada em fraudes, roubos, vandalismos, desrespeitos à propriedade alheia, p. 39

A teoria freudiana trouxe para o campo afetivo, importantes descobertas e de inegável valor. Ao postular que somos dirigidos por forças emocionais poderosas cuja gênese é inconsciente, contraria a ideia de que somos seres basicamente racionais. As emoções seriam, nessa perspectiva, o canal para aliviar a tensão e permitir a apreciação do prazer, p. 45

Wallon se propôs a estudar o desenvolvimento de maneira integrada, abrangendo a afetividade, a motricidade e a inteligência. Para Wallon, o estudo do ser humano, não se pode selecionar ou isolar esses aspectos do conjunto, p. 49. A teoria de

Wallon é entendida como a elaboração de um psicogênese da pessoa completa, p. 50

O desenvolvimento infantil, na visão walloniana, é um processo marcado por conflitos que podem ser de origem exógena ou endógena, p. 51

Wallon compreende o desenvolvimento como uma construção progressiva em que há o predomínio ora dos aspectos afetivos, ora dos aspectos cognitivos, p. 51

Podemos dizer que Wallon propõe uma construção recíproca entre afetividade e cognição e isso se dá pelo princípio da integração funcional, ou seja, as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, exercem controle sobre as funções mais elementares, p. 53

A emoção segundo Wallon, está na origem da consciência e ela é responsável pela passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico, p. 53

Vygotsky ao estudar os processos mentais, não ficou alheio aos aspectos afetivos na construção do sujeito. Vygotsky enfoca o desenvolvimento humano valorizando a dimensão social, ou seja, o ser humano constitui-se a partir das interações que estabelece com o outro social. Em sua teoria, a cultura se reveste de importância, pois é ela que molda o funcionamento psicológico do homem, p. 56

Vygotsky apresenta uma visão declaradamente monista do ser humano... apresenta uma visão holística, sistêmica que busca compreender o ser psicológico em sua totalidade e, conseqüentemente não pode haver separação das dimensões afetiva e cognitiva, p. 57. Para ele, é necessário reconhecer a íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva, mas isso não é condição suficiente, visto que ela deve ser analisada numa perspectiva genética, ao longo da história do desenvolvimento, p. 58.

São as constantes interações dialéticas entre afetividade e cognição que possibilitam formas

complexas de organização da personalidade elevam a uma representação do indivíduo como sujeitos de seus próprios processos psicológicos, um sujeito que é constituído subjetivamente, p. 58

Em conformidade com sua teoria histórico-cultural, a vida afetiva assim como a vida cognitiva é mediada pelos significados que foram construídos no contexto cultural do sujeito e pelas interações sociais. Isso não quer dizer que todos os sujeitos formam uma subjetividade idêntica, uma vez que cada um interage a seu modo com as mesmas situações e influências sociais, p. 59

Para Vygotsky, afetividade e cognição são impregnadas por conceitos e práticas sociais e se constituem em fenômenos históricos e culturais, tendo os instrumentos e os signos como mediadores dos processos psicológicos, p. 59

Piaget: por meio da observação e do método-clínico, sistematizou toda a evolução do desenvolvimento mental da criança que vai de uma completa indiferenciação entre o eu e o mundo para uma diferenciação cada vez mais ampla, p.12

O desenvolvimento consiste numa equilíbrio progressiva, ou melhor, numa passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio melhor, portanto, superior, p. 12

Piaget defende a ideia de que a inteligência é uma construção e refuta as concepções inatista e empirista, p. 29

Piaget propõe um paralelismo entre desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento. Explica que estes aspectos não constituem duas realidades independentes, mas se complementam em toda a atividade psíquica. Embora defenda esse paralelismo, acredita que a inteligência não pode explicar o afeto e vice-versa, p. 63. Considera que em nenhum nível ou estágio, mesmo no adulto, exista um comportamento que seja exclusivamente cognitivo ou afetivo, sendo portanto, dois aspectos indissociáveis, p. 73

Piaget afirma que as funções cognitivas e afetivas,

embora na conduta concreta do indivíduo apareçam indissociáveis, são de natureza diferente sendo, portanto, importante distingui-las. As funções cognitivas corresponderiam às percepções, à inteligência prática ou sensorio-motora indo até a inteligência abstrata, características das operações formais. As funções afetivas implicariam no interesse, que pode ser intrínseco ou extrínseco, e, na necessidade, p. 73

A afetividade é entendida como a enérgica da ação e o funcionamento da inteligência dependeria dela, p. 74

Para Piaget, as estruturas cognitivas e os sistemas afetivos se desenvolvem simultaneamente, podendo se dizer que há uma correspondência termo a termo, p. 80

Tanto no plano intelectual como no plano afetivo o desenvolvimento ocorre em busca de uma equilíbrio progressiva e que os conflitos existentes entre esses aspectos nada mais são do que conflitos entre os elementos dos diferentes níveis, p. 97

Para Piaget, a afetividade tem a função de acelerar ou retardar o desenvolvimento da inteligência, podendo perturbar seu funcionamento bem como modificar seus conteúdos, mas que não cria e nem modifica a sua estrutura, p. 97 e 98.

Fracasso escolar na visão patológica: visão médica e neurológica que aponta para uma causa orgânica do não-aprender. A aprendizagem é entendida como sendo empirista e inatista... que favorece a classificação e a rotulação dos alunos, gerando sérios danos p. 4

Fracasso escolar na visão psicológica: o fracasso escolar, entendido por esta corrente, está baseado na deficiência cognitiva medida pelos testes psicométricos... a utilização de escalas de inteligência só é útil quando esta casusa a educabilidade e a modificabilidade da inteligência do sujeito e não para a pura coisificação inconsequente do potencial intelectual, p. 5. Ao

	<p><i>explicar a realidade a partir de estruturas psíquicas, desconsidera as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, reforçando o modelo psicologizante e medicalizante da queixa escolar, p. 5</i></p> <p><i>Fracasso escolar na visão psicanalítica: a criança com problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passa a ser criança-problema e não mais anormal. O foco, antes na hereditariedade, passa a ser direcionado para o meio ambiente, que será o determinante da personalidade, p. 5. Essa visão privilegia a dimensão afetiva na compreensão dos comportamentos e eles são frutos do inconsciente. O fracasso escolar é entendido como um sintoma, pois o aluno, utilizando os mecanismos de defesa, reprime seu desejo como alternativa a uma educação medíocre e repressora, p. 6</i></p> <p><i>Fracasso escolar na visão sociológica: que considera a privação cultural como a causa do fracasso. Como o termo privação levou a várias significações, as condições ambientais passaram a ser descritas como tendo um valor negativo. Condições desfavoráveis seriam as causas de deficiências no desenvolvimento psicológico das crianças, p. 7. Esta perspectiva reforçou a ideia da teoria do déficit, pois persiste o elemento comparativo que, no caso, é a classe dominante, p. 7</i></p> <p><i>Essa visão, no entanto, é incompleta, pois não consegue explicar o motivo pelo qual certos alunos não aprendem, não compreendem e se refugiam na indiferença ou explodem na violência, p. 8</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Qual o desafio atual da educação? Sem dúvida, o desafio que se impõe, recai de maneira mais acentuada sobre a qualidade de ensino, que ainda temos que conquistar. Embora seja um tema recorrente de discussões, a qualidade se destaca nos dias atuais, principalmente quando nos deparamos com resultados muito aquém do</i></p>

	<p><i>esperado e do desejável na aquisição de conteúdos básicos de leitura, escrita e aritmética, p. 3</i></p> <p><i>Dificuldade de aprendizagem associadas à fatores intrínsecos e extrínsecos: O fracasso escolar tem sido atribuído à criança que apresenta déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais, à família que se encontra desestruturada, à posição social que envolve a pobreza e à falta de estímulos necessários à aprendizagem. O problema é que a causa recai sempre sobre o aluno que não aprende e este, por sua vez, acaba por se julgar incapaz e aceita o rótulo que lhe impõem, p. 4</i></p> <p><i>Dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente num transtorno de aprendizagem, p. 12</i></p>
Resultados e Conclusões descritos	

As explicações que encontramos para o fracasso escolar são inúmeras e nenhuma delas conseguiu explica-lo em sua totalidade, p. 4

Entendemos que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem são multideterminados e devem ser compreendidos de forma singular e particular. Além disso, acreditamos que a aprendizagem está relacionada aos processos de desenvolvimento, tal como propõe Piaget, e sendo assim, é um processo construtivo que implica numa gênese, p. 15

Podemos verificar claramente as relações entre emoção e razão e elas nos levam a pensar em que tipo de experiências estamos vivenciando prioritariamente em nossa vida, p. 35

Se quisermos avançar na compreensão do não-aprender, precisamos olhar para a criança em sua totalidade afetiva e cognitiva, p. 123

A maioria das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem iniciou sua vida escolar mais tardiamente que as crianças sem queixa de dificuldades de aprendizagem, exceto um participante que frequentou creche, p. 151

No grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem todas as crianças não tiveram história de repetência, diferentemente do outro grupo, 33% tiveram história de repetência p. 152

Dos participantes com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentavam rendimento pouco satisfatório ou insatisfatório. No grupo sem queixa de dificuldades de aprendizagem dos participantes apresentavam rendimento muito satisfatório, p. 153

Quanto ao desenvolvimento relacionado aos aspectos físico, psicomotor e de linguagem, 50% das crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram desenvolvimento dentro da normalidade, segundo as informações da família e 50% apresentaram atraso. No grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem, todas as crianças apresentaram desenvolvimento normal, p. 154

Verificamos que as crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem apresentam maior envolvimento e concentração, durante a realização das atividades escolares, p. 164 e 165 verificamos nesse grupo que as crianças são mais tranquilas, ou seja, conseguem ouvir as instruções ou explicações sem interromper, aguardando sua vez para falar, p. 165. São também crianças mais tolerantes à frustração, uma vez que continuam realizando a tarefa com a mesma disposição após terem cometido algum erro ou terem alguma dúvida, p. 166

As crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram condutas afetivas diferentes do grupo sem queixa, p. 166

Ao analisarmos os perfis das crianças dos dois grupos, verificamos que

no grupo com queixa predominou o Perfil C que se caracteriza pela ausência de condutas positivas. Diferentemente, no grupo de crianças sem queixa de dificuldades de aprendizagem, todas apresentaram Perfil A, que indica o predomínio de aspectos afetivos positivos, p. 174

Percebemos a ausência de condutas afetivas positivas (atividades lúdicas) em algumas crianças nos dois grupos, p. 183

Analisando comparativamente os dois grupos nos dois tipos de atividades, verificamos diferenças nos aspectos afetivos da conduta nas tarefas escolares e nas situações lúdicas, p. 187 (predomínio do Perfil C nas tarefas escolares no grupo com queixa e predomínio do Perfil A em ambas as atividades no grupo sem queixa),

Comparando os aspectos relacionais da conduta dos dois grupos, com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a professora, verificamos que nas crianças do primeiro grupo há predominância de uma proximidade parcial, enquanto que as crianças do segundo grupo são bem mais próximas, p. 189 e 190

Verificamos no primeiro grupo (com queixa) que existem crianças que são mais introvertidas, agressivas e tímidas com a professora, p. 191.

No segundo grupo (com queixa), as formas de expressão são mais variadas, mas é importante registrar que a professora caracteriza estas crianças como sendo mais participativas, interessadas e preocupadas com o desempenho escolar... o interesse e a concentração dessas crianças nas atividades escolares, percebemos que elas valorizam a aprendizagem e desejam obter o sucesso como resultado de seus esforços, p. 191

Analisando comparativamente os dois grupos, verificamos que no grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem as crianças são mais desatentas e demonstram menor envolvimento nas tarefas escolares do que no grupo de crianças sem queixa de dificuldade, p. 193

As crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, são menos motivadas e tem menos recursos afetivos para estabelecerem suas metas e monitorá-las, p. 194

Os resultados revelaram que as crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem mantêm, segundo a percepção da família, pouca ou nenhuma proximidade com a escola, p. 196

Segundo a família de todas as crianças pesquisadas gostam e muito da professora, p. 196

A família das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem relatam que elas preferem brincar e não se mostram atentas a eles e as crianças do grupo sem queixa de dificuldade percebem os problemas, emitem opiniões e apresentam propostas de solução, p. 197

Em ambos os grupos, algumas mães informaram que os filhos são afetivos e gostam de ser acariciados, mas que elas são pouco afetivas com eles, p. 197

Tanto crianças do grupo com e sem queixa de dificuldade são próximas de amigos, são convidadas para eventos sociais e brincadeiras, p. 197

No grupo com queixa, a família informa que a criança não faz as tarefas de casa e quando questionados dizem que não tem tarefa. No grupo sem queixa de dificuldade, algumas famílias disseram que a primeira atividade que a criança faz é tarefa escolar e raramente pedem ajuda, porque não há necessidade, p. 199

As crianças do grupo com queixa de dificuldade, na sua maioria, demonstram desinteresse pela escola e a família informa que há uma preferência das crianças pelas atividades lúdicas do que pelas atividades que demandam maior responsabilidade. Diferentemente, as crianças do grupo sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo as informações da família, demonstram um interesse maior, p. 201

As crianças do primeiro grupo (com queixa) encontram-se em nível de transição em algumas noções avaliadas, podendo dizer que elas se encontram em transição entre o período pré-operatório e o operatório concreto, enquanto que as crianças do segundo grupo (sem queixa) encontram-se no período operatório concreto, p. 207

Os resultados encontrados revelaram que as crianças do grupo com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram procedimentos comparáveis às crianças que se encontram em transição quanto ao raciocínio de classificação, enquanto que as crianças do grupo sem dificuldades apresentaram procedimentos comparáveis às crianças que encontram no nível de inclusão hierárquica de classes, p. 209

Os problemas familiares estão presentes em várias crianças, com e sem dificuldade e que esse dado isoladamente não pode ser critério diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, p. 214.

Quadro 10: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 10	
<p>RAUPP, RAQUEL S. Docência e dificuldades de aprendizagem: tomada de consciência da ação didático-pedagógica. 2008. 90 p. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre, RS.</p>	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	A visão que o professor possui das dificuldades de aprendizagem (pensamento e ação dos professores).
Problema da pesquisa	Qual a compreensão que o professor possui do aluno com dificuldades de aprendizagem reativa ou não, e qual a relação que faz entre ela e os seus métodos de ensino?
Metodologia/sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica, com entrevistas semi-estruturadas, com docentes do ensino fundamental e médio (três professores das séries iniciais, quatro professores do ensino médio e um professor de educação especial), de escolas públicas e particulares. Os dados foram analisados com base na Epistemologia genética de Jean Piaget.
Palavras-chave	Epistemologia genética. Tomada de consciência. Dificuldades de ensino. Dificuldades de aprendizagem.
Autores destacados	Piaget (1937, 1974); Becker (2001, 2003, 2005a); Fernández (2001), Paín; Bogdan e Biklen (1994); Montangero e Naville (1998); Schwartz (2004); Fonseca (1995); Bannatyne (1971); Goldfeld (1998); Moojen (1985); García (1998); Cupello (1994); Snowling e Stackhouse (2004); Mattos (2002); Moraes (2008);
Referencial teórico/ categorias de análise	

<p>Conceitos</p>	<p>Aprendizagem: <i>o ser humano aprende na interação com o meio, no manuseio do objeto, na descoberta de como algo funciona ou de para que este algo serve. Este processo de assimilação permite que nossas aprendizagens sejam significativas e tenham valor, p. 18</i></p> <p><i>A significação que se tem de algo ocorre conforme o que se aprendeu, necessitando de esquemas prévios para podermos aprender, p. 18</i></p> <p><i>Entende-se por assimilação a exploração de algo novo, até então desconhecido, onde o sujeito pode transformar o objeto conforme as estruturas que possui, p 19</i></p> <p><i>A acomodação ocorre quando modifico o meu modo de agir em virtude de uma assimilação que fiz do meio. A acomodação permite uma reorganização nos esquemas de ação ou de pensamento, tendo em vista a incorporação de algo novo a estes esquemas, p. 19.</i></p> <p><i>O conhecimento não se constroi no vazio, à margem de outras capacidades. Para que ele ocorra é necessário que o aprendiz possa significá-lo, p. 20</i></p> <p><i>É necessário espaço, tempo, oportunidades para que possam ocorrer interações entre o sujeito e o meio, para que então ocorra o processo de aprendizagem, p. 20</i></p> <p><i>A tomada de consciência, é a passagem de novas descobertas através dos esquemas de ação e sua posterior transformação em conceitos, que ocorre do inconsciente para a consciência e exige construções não se limitando a um processo de iluminação,(se torna consciente sem modificar), p. 20. O processo de tomada de consciência pode ocorrer por inaptações no mecanismo das regulações, entre o plano do pensamento e o da ação. Também se dá através da tomada de consciência tardia, onde não ocorrem inaptações, p. 21</i></p> <p><i>O mecanismo de tomada de consciência consiste numa passagem da assimilação prática a uma assimilação conceitual, p. 23. Sempre ocorrerá</i></p>
------------------	--

sobre uma reflexão da ação do sujeito, p. 24

Bases epistemológicas das teorias pedagógicas:

Empirismo: o individuo ao nascer, nada tem de conhecimento, é uma folha em branco, “tábula rasa”, p. 25. Para esta visão epistemológica, uma aprendizagem não tem como base um conhecimento anterior, ela sempre partirá do novo, nunca de um ponto já estabelecido, de um conhecimento já vivenciado, p. 26

Apriorismo: as condições para se conhecer algo estão determinadas na bagagem genética, são hereditárias. A inteligência é prévia à experiência, ela só se manifesta na experiência, p. 26. Nesta linha existem fases cronológicas e fixas do desenvolvimento e todos os indivíduos passarão por elas. Não há necessidade de interação com o meio pois a maturação biológica permitirá às crianças a aprendizagem, p. 27

Construtivismo: a construção do conhecimento na visão de Piaget se dá através da interação entre o sujeito e objeto. Não há nada que já esteja no sujeito e nada que seja somente determinado pelo mundo exterior. Nenhum conhecimento está pronto e estamos constantemente reconstruindo tudo aquilo que havíamos aprendido e nos adaptando. É através da sua ação (assimilação) que o sujeito começa a construir, tanto a si mesmo quanto ao mundo. Na interação sujeito-meio ele criará processos internos (acomodação) para a modificação de suas estruturas cognitivas, p. 27

Modalidades de aprendizagem: é o esquema de operar que será utilizado durante as diferentes situações de aprendizagem. é o molde relacional (organização do conjunto dos aspectos conscientes, inconscientes e pré-conscientes, da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética) no qual a relação se dá através do objeto a conhecer, de si mesmo e do outro (ensinante). A modalidade é maleável e pode ser modificada conforme o uso. Cada pessoa tem uma modalidade de aprendizagem própria de

aprendizagem, p. 28. Existem três modalidades de aprendizagem e se a opera , não consegue criar uma relação entre assimilar e acomodar, p.29

Hipoassimilação – hipoacomodação:

Hiperassimilação – hipoacomodação:

Hipoassimilação – hiperacomodação:

Dificuldades de aprendizagem: é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por más estruturações significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo. p. 29

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam algumas características específicas como: problemas de atenção, perceptivos, emocionais, memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, p. 30-33. Estas dificuldades podem levar há várias alterações de aprendizagem, tais como: disgrafia, disortografia, discalculia e dislexia, p.33

Transtorno de déficit de atenção é um problema classificado como neuropsiquiátrico, com alteração na capacidade de concentração e atenção da pessoa. As vezes pode existir um comportamento hiperativo, p. 39

Dificuldade reativa de aprendizagem: é sempre causada por agentes externos ao individuo e não envolve problemas orgânicos ou cognitivos. Não envolve também problemas ligados a inibições ou traumas vividos no núcleo familiar. Causam alterações na aprendizagem, mas não causam bloqueios na inteligência do aluno. As crianças que apresentam esta dificuldade, apresentam uma reação ao próprio sistema, não se adaptando aos valores e práticas escolares, e assim, acabam por não aprender o que a escola deseja ensinar, p. 42. Essa dificuldade é fruto de uma ação educativa inadequada, na qual existiram falhas na comunicação e na relação aprendente-ensinante, p.

43

Ensino: é a transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado. Essa definição não contempla toda sua abrangência e sua importância social, p. 43

Métodos de ensino segundo Piaget:

Receptivo: é o método fundado na transmissão do conteúdo pelo professor. Para este método, o fator orgânico oferece condições de aprendizagem e a vida social fornece regras práticas e os conhecimentos do senso comum que se transmitem de uma geração para outra, p. 43

Ativo: este método exige do professor um trabalho diferenciado e mais participativo, proporcionando mais trocas entre professor e aluno. Todo o desenvolvimento deve ser espontâneo e não imposto, p. 44

Intuitivo: este método propõe que toda ação do sujeito se reduz a ações concretas e toda atividade da criança incide sobre os objetos concretos e reduz-se a processos figurativos, p. 44

Programados: concebe a aprendizagem à base do esquema estímulo-resposta (método proposto por Holland e Skinner), p. 44. Este método se atém somente ao comportamento em seus aspectos materiais e ignora toda a vontade do sujeito, toda a vivência dele, todos os seus processos, tanto internos quanto externos, p. 45

Professor e ensino: A docência é tida como uma das mais belas profissões, pois se acredita que através das mãos do professor todo o saber é passado ao aluno, p. 46

O ensino se encontra repleto de referências teóricas, das mais diversas e divergentes correntes de pensamentos.

Professor X aluno: professor é alguém que ensina e aluno é alguém que aprende, p. 48

Onde o professor deixa sua posição de “eu ensino” e se torna amigo e acessível, convidando o aluno para não só aprender, mas, construir junto com o professor. Nesta construção o ensinante permite que

	<p><i>o sujeito aprendente seja um sujeito autor, p. 49</i></p> <p><i>O sujeito autor precisa de possibilidades para que possa pensar e construir a sua autoria (participante no processo de aprendizagem); um dos melhores ambientes para que isto ocorra é a escola, p. 50</i></p> <p><i>História do processo educacional: é recente a preocupação política com a formação dos docentes, pois no passado o Magistério era tido como um curso de segunda linha, diferente dos cursos de Medicina e de Direito, p. 52</i></p> <p><i>A vinda da Família Real e a Independência do Brasil produziram modificações na educação brasileira. Com a revolução de 30, a educação brasileira sofreu importantes transformações e começou a ter uma forma mais articulada, com base nas normas governamentais criadas neste período. Neste período, criou-se o Ministério da Educação, p. 53.</i></p> <p><i>Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1964, iniciaram reformas na educação que foram impostas pelo governo. Em 1971, ocorreu uma nova reforma do ensino, mas também imposta pelo governo, p. 54</i></p> <p><i>Em 1996, nova lei de Diretrizes e Bases da Educação é sancionada com base no direito universal da educação, trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a criação do plano nacional de educação, a oferta da educação infantil, o aumento da carga horária para 800 horas ou duzentos dias letivos e a formação obrigatória em curso superior para os docentes da educação básica p. 55</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Dificuldades de aprendizagem X método de ensino: A escola sabe que esta criança é capaz, mas o nosso método de ensino não está sendo eficaz, p. 10. A escola não consegue detectar que o problema estava no método de ensino e não nas habilidades do aluno, p.11. Quantos casos ocorrem em que a apontada incapacidade do aluno não passa de fruto</i></p>

	<p><i>da incapacidade do professor de ver o fracasso de seu método e, diante do insucesso, não buscar formas mais apropriadas para proporcionar novas vivências,p.12. Existem diferentes métodos de ensino. Muitos professores frequentemente pensam que utilizam uma metodologia, quando na verdade utilizam outra, e nem compreendem isto, p. 25</i></p> <p><i>Falta de tempo do professor: Muitos professores tem tanto trabalho que muitas vezes apenas leem e leem mas não se dão tempo o necessário para refletir sobre a sua ação docente e sobre o ensino de mais qualidade, p. 48</i></p> <p><i>Impotência do professor X encaminhamento: O professor por vezes se vê impotente perante as situações de patologias como a dislexia, disortografia, TDAH, entre outros, e percebe claramente que a melhor solução é o encaminhamento, p. 47</i></p>
Resultados e Conclusões descritos	
<p><i>Muitas vezes o aluno apresenta determinadas alterações nos padrões normais de aprendizagem, ou seja, fica alguém do restante da sua turma e com isso passa a ser patologizado e encaminhado para atendimentos especializados. Enquanto que, uma simples mudança de método de ensino produziria grandes melhoras nas suas construções – muito embora tal mudança parecesse complexa do ponto de vista do professor, p. 13.</i></p> <p><i>Ao tomarmos consciência de nossas atitudes, nos apropriamos do nosso próprio fazer, analisamos como os atos são planejados e executados e temos a possibilidade de aprimorá-los e modifica-los. Dessa forma, temos um crescimento cognitivo e a possibilidade de conceituação consciente da própria ação, p. 25</i></p> <p><i>Muitos professores fazem de sua ação docente quase um ato motor, sem nenhuma reflexão sobre suas atitudes. Não chegam, por vezes, nem a tomar consciência de sua forma de ensinar, de dar aula, p. 25</i></p> <p><i>Conforme o comportamento de cada pessoa e a forma com que interage com o meio, o processo de aprendizagem pode acontecer de formas e velocidades diferentes, o que explica porque alguns alunos tem mais êxito em suas construções que outros, p. 27</i></p>	

Os professores continuam realizando seu trabalho baseados em métodos como o receptivo ou o programado, fazendo com que o aluno aprenda aquilo que o professor quer ensinar e ignorando a vontade do aprendente, suas necessidades e dúvidas, sua vontade de conhecer e, por isso, não permitindo que o aluno seja ativo em seu processo de conhecimento, p. 45

Existem professores que até tentam deixar que o aluno seja mais ativo neste processo, mas muitas vezes a sua falta de conhecimento teórico e as suas raízes impedem este processo, p. 46

Os antigos ensinamentos se tornaram difíceis de serem vencidos e alguns professores permanecem ensinando da mesma forma que seus professores os ensinaram na época em que eram alunos, p. 55 e 56.

Todos os professores procuram fazer uma análise dos alunos individualmente e não se atém somente a como a turma está evoluindo. Percebe-se também o esforço dos profissionais, p. 59

Nas avaliações os professores demonstram interesse em conhecer como os alunos estão se desenvolvendo e se apropriando dos conteúdos trabalhados, p. 60.

Percebe-se que a maioria dos professores veem a avaliação de sua aula através da avaliação de todo o processo de aprendizagem dos alunos, mas raramente questionando a si mesmo ou a sua forma de ensino, p. 61

Na visão do professor não há uma diferenciação entre a avaliação do aluno e a auto-avaliação por parte do professor, p. 61

Os entrevistados criticam o sistema educacional, mas não tomam consciência de que fazem parte dele, p. 62

Podemos perceber que os docentes confundem os termos auto-avaliação docente e avaliação discente, p. 62

Os professores demonstram não ter embasamento teórico suficiente para a aplicação de um método de ensino claro e com fundamentos bem delineados, p. 62

Os docentes possuem boa vontade e empenho ao tentarem ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, porém o que lhes falta é orientação e embasamento teórico, p. 64

Acredito que os professores são agentes transformadores ou patologizadores de alguns alunos, p.65

As limitações que o professor possui ao exercer as funções de ensinante iniciaram quando ele era aprendente, p. 67

Todos os docentes relataram a necessidade de uma maior formação ligada a alterações de aprendizagem e ao entendimento de

determinados quadros e diagnósticos, p. 71

A falta de tomada de consciência, por parte do professor, em relação a aspectos fundamentais de sua ação docente, gera no aluno e no sistema educacional problemas graves e alguns, como o fracasso escolar, até mesmo consequências irreparáveis, p. 72

Já virou rotina o encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem `a especialistas, p. 73

Os professores não fazem nenhum tipo de relação entre as dificuldades de aprendizagem e seus métodos de ensino, p. 73

Os docentes não sabem proceder quando o aluno não tem interesse ou não consegue assimilar o conteúdo trabalhado, p. 74

A causa da limitação dos docentes com relação às dificuldades de aprendizagem, foi a formação docente, p. 74

Quadro 11: Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 11	
<p>PEREIRA, KÁTIA REGINA C. Diagnostico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas. 2011. 186 p. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação. Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF.</p>	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Compreensão do processo de construção de diagnóstico de dificuldade de aprendizagem realizado pelo SEAA (Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem) dentro de suas concepções e expectativas.
Problema da pesquisa	Não foi possível identificá-lo
Metodologia/sujeitos da pesquisa	Pesquisa empírica, com profissionais das SEAA, dentre eles duas psicólogas, três pedagogas, uma orientadora educacional e cinco professores que trabalhavam com alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem. Foram realizadas entrevistas, análise documental de documentos administrativos, relatórios/diagnósticos, testes, fichas de encaminhamentos ao SEAA, entre outros. Foram realizadas também como instrumentos: conversação, sessão reflexiva, observação das equipes, memorial escrito pelos sujeitos da pesquisa e questionário.
Palavras-chave	Dificuldades de aprendizagem. Avaliação psicopedagógica. Diagnostico. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano. Serviços de apoio.
Autores destacados	Leontiev (1978); González Rey (2004, 2005a, 2005b); Bassedas (1996, 2006); Ariès (1981); Tacca e González Rey (2008); Amaral (1998); Proença (2002); Bartholo (2006); Sisto (2007); Vygotsky (1991, 1995b, 1997); Rossini e Santos (2007); Gárcía (1998); Fonseca (1995); Tacca (2007), Frequet (2003); Martinelli (2007); Correia (2007); Patto (1993); Oliveira (2007); Nunes e Silveira (2009); Werner (2001); Moysés e Collares (1996); Silva (2000); Bossa (2007); Masini

	(1993); Porto (2007); Senna (2003); Fernández (1990,1991); Scoz (1992, 1994); Weiss (1994); Rubenstein (1987, 1991); Baroni (1991); Levinsky (1991); Martínez (2006); Solé (2001); Gould (2003); Anache (2005); Moysés (2001); Neves (2001); Gurgel (2002); Pino (2005); Simão (2004); Coelho (2008); Laterman (2006); Perrenoud (2000);
Referencial teórico/ categorias de análise	
Conceitos	<p>Instituição escolar : <i>a instituição escolar, contudo, parece desconsiderar as peculiaridades do sujeito ao se organizar sobre uma base que tende à padronização de todos os indivíduos: um currículo, uma meta, mesmos objetivos para todos, p. 13.</i></p> <p><i>A escola, como instituição social, torna-se reflexo desta sociedade padronizada na qual está inserida e logo propõe um modelo ideal de aluno, p. 14</i></p> <p><i>Essa padronização, que se torna contraditória ao fato inegável da diversidade humana, traz como implicação para o ambiente escolar a exclusão daqueles que, por um motivo ou outro, resistem a essa homogeneização idealizada pelo sistema, p. 15</i></p> <p><i>Os professores geralmente são preparados para lidar com o modelo de aluno ideal e ao se depararem com algum que se apresenta de uma forma distinta no processo de aprendizagem temem o fato de não saber lidar com este, p. 15</i></p> <p>Dificuldades de aprendizagem:</p> <p><i>Diversos conceitos surgiram para dificuldades de aprendizagem ao longo dessa história, p. 23</i></p> <p><i>Definição de dificuldades de aprendizagem pela NJCLD como a mais próxima e melhor do consenso, por trazer um conceito claro e preciso, p.24. Esta definição está presente em boa parte das discussões sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, p.25</i></p> <p><i>O termo dificuldades de aprendizagem tem sido empregado de forma corriqueira nas escolas, de onde emergem distintas definições e diversas interpretações por parte dos envolvidos no sistema educacional, (pais, professores, psicopedagogos) p. 16. Na literatura, encontramos uma diversidade de nomenclaturas</i></p>

associadas a mesma ideia, como: distúrbio, transtorno ou problema de aprendizagem, p. 16

As terminologias distúrbio e transtorno são geralmente utilizados entre aqueles que estabelecem sua relação direta e indiscutível com os aspectos biológicos constitutivos do indivíduo, enquanto aqueles que recorrem a expressão dificuldade, veem outras possibilidades causais para o problema, sem contudo, desconsiderar a anterior p. 17

As dificuldades de aprendizagem, independente da concepção que lhe abarca, tem se tornado um dos maiores motivadores de encaminhamento de crianças à especialistas em busca de um diagnóstico que possa justificar o seu não-aprender, p 17

Na tentativa de atualizar o conceito mais geral de dificuldade de aprendizagem, tem-se falado sobre as diferenças pessoais, de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, de diversidade no processo de aprendizagem, p 26

Para corroborar com o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem não são resultantes de um aspecto biológico do indivíduo, Oliveira (2007) diz que algumas crianças podem ter outras dificuldades que interferem indiretamente na memória tanto auditiva como visual sem que haja uma causa orgânica, p. 26

Estas nomenclaturas: dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia, discalculia, déficit de atenção, hiperatividade, são comumente aplicadas às pessoas que apresentam alguma irregularidade em seu processo de aprendizagem, p.27 e 28

Psicopedagogia: a Psicopedagogia se apresenta como área de estudo sobre a aprendizagem, mais especificadamente sobre as dificuldades de aprendizagem, p.21 A Psicopedagogia está voltada não somente para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, mas para possibilitar respostas e propor estratégias para os problemas da não-aprendizagem, p. 34

No Brasil, iniciou por volta de 1958, com a criação do SOPP (Serviço de orientação Psicopedagógica), p. 34

O nascimento da Psicopedagogia como área do conhecimento se deu devido à dicotomia entre Psicologia e Pedagogia, que não conseguiram solucionar as questões relacionadas ao processo de aprendizagem e seus limitadores, p. 35

A Psicopedagogia articula-se com diferentes áreas do conhecimento, tais como Psicanálise, Psicologia, Linguística, Neuropsicologia, Pedagogia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, entre outros, p. 36

O objeto de estudo desta nova área, tem se estabelecido sobre a aprendizagem humana, de modo geral, p.37

O principal objetivo da Psicopedagogia é a investigação da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervem neste processo, p. 38.

A Psicopedagogia deu ênfase a ideia de reeducação, pois o processo de aprendizagem era avaliado a partir dos seus déficits, p. 37

O campo de atuação da Psicopedagogia pode ser dividido em duas modalidades de trabalho: a clínica e a institucional, que se complementam p. 39 é chamado clínico porque o processo de diagnóstico precede ao plano de trabalho. Compreendida em duas fases: diagnóstica e intervenção, p. 39 É Institucional quando a instituição é o centro da investigação, de uma maneira preventiva, compreendendo os processos didáticos-pedagógicos, p. 39. Atualmente, tem-se buscado maior compromisso com o aspecto preventivo, por acreditar que os problemas de aprendizagem estão relacionados á inadequação pedagógica e familiar, p. 40

Os primeiros profissionais em Psicopedagogia no Brasil tinha seu aporte teórico predominantemente na Psicanálise e na teoria desenvolvimentista de Piaget, cujo influencia maior era do pensamento argentino, p. 40.

Diagnóstico psicopedagógico: forma de identificar ou constatar o problema do aluno, que reforça o persistente movimento segregacionista e excludente daqueles que são diferentes, p. 19

Determinação de uma doença pela observação dos seus sintomas, p. 45. O diagnóstico passa a ser identificado como um instrumento proveniente da área médica, mas que transita no campo da educação pela aliança firmada entre ambas no decorrer do tempo em prol de uma solução para casos específicos da aprendizagem, p. 45

No atual cenário das dificuldades de aprendizagem (investigação mais ampla), o diagnóstico pode se apresentar como um processo de análise da situação do aluno com dificuldades dentro de um contexto, não para uma mera identificação de causas, mas para orientar e instrumentalizar os professores a fim de uma intervenção, procurando entender os vários aspectos que podem estar gerando a dificuldade na criança p. 47.

Na tentativa de promover um distanciamento de caráter culpabilizante do indivíduo e cognitivista relacionado às dificuldades de aprendizagem vem ocorrendo um movimento progressivo pela substituição do termo diagnóstico pelo de avaliação, p. 51

Intervenção Psicopedagógica: a intervenção psicopedagógica tem como missão principal contribuir para que o aprendiz consiga ser um protagonista não só do espaço educacional, mas na vida de uma forma geral. Caso a intervenção não seja suficiente inicia-se o trabalho com a família e, somente na persistência dos motivos do encaminhamento, a intervenção volta-se diretamente para o aluno, p. 86

Relação entre saúde e educação: a aliança firmada entre saúde e educação embasada na valorização da parte biológica do sujeito deixou como herança, até os dias de hoje, a busca constante de um respaldo médico para justificar as falhas no processo de aprendizagem, p. 28

A crença de que há um conhecimento científico auto-suficiente para solucionar os problemas relacionados à aprendizagem levam os profissionais da educação a fazerem encaminhamentos escolares para serviços médicos, p. 28

A união das áreas da medicina e da educação se dá

numa época onde o comprometimento na aprendizagem escolar era entendido como resultante de uma causa orgânica, estabelecendo no final do séc. XVIII uma linha diagnóstica a procura de identificar as determinantes das dificuldades de aprendizagem, p. 45

Concepções de desenvolvimento e aprendizagem: em nossas concepções, ainda temos uma base organicista e mecanicista em relação ao ser humano e, em decorrência disso, do processo de aprendizagem, p. 28 e 29. Em ambas as concepções, o sujeito que se encontra num nível não esperado na escola é considerado como tendo um defeito em sua constituição biológica; logo a culpa da não aprendizagem é do próprio aluno, p. 29. Com a valorização dos mecanismos biológicos na aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem ficam situadas entre a normalidade e a defectologia, p. 29.

Na concepção da histórico-cultural, o sujeito é considerado um ser social, constituído por relações culturais e históricas estabelecidas, numa relação dialética entre o biológico e o social. A relação deste sujeito com o mundo se dá através da mediação de outro sujeito e os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão interligados. A aprendizagem, no entanto, está adiante do desenvolvimento, ou seja, é dela que resulta o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas p. 29.

As funções psicológicas superiores, na perspectiva da teoria histórico-cultural, emergem dos processos psicológicos elementares, p. 59

Pela aprendizagem seria possível alcançar o desenvolvimento, ou seja, o sujeito desenvolve-se à medida que aprende, p. 57

A aprendizagem traz consigo a possibilidade de incluir algo novo ao conjunto de conhecimentos que constituem o indivíduo, p. 53

A aprendizagem ocorre de forma diversa e contínua: o tempo todo, ao longo da vida e nos mais variados contextos e situações, p. 53

A definição de aprendizagem traz consigo pressupostos políticos-ideológicos e a relação direta com as

concepções que se tem de sujeito, de mundo e de desenvolvimento, p. 54

As teorias que visam explicar a dinâmica do processo de aprendizagem são: empirismo, inatismo, cognitivismo, p. 54.

A subjetividade revela a ideia de identidade psicossocial e estabelece a transação permanente entre a pessoa e o mundo e integra as ordens social e individual com seus aspectos conscientes ou não, onde o afetivo e a cognição andam juntos, p. 64 A aprendizagem na teoria da subjetividade é compreendida como um processo de sentido e é uma função social que depende muito da condição subjetiva de quem aprende, p. 64

A aprendizagem que motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento proximal, p 65

Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar. Dessa forma, não parte do zero (que considera a criança é uma tábula rasa). Deve-se considerar que a criança tem uma pré-história, p. 66

No processo de aprendizagem de modo dinâmico e contínuo, na relação professor-aluno o papel do professor é redimensionado, ou seja, o professor é o outro social essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social, entre outros, do aluno, p. 68

Como elemento mediador, encontra-se o diálogo, permitindo ao professor conhecer o pensamento do aluno e a manifestação dos seus processos de significação, p. 68 e 69

É o diálogo que permite ao aluno entrar num caminho que o obriga a assumir posições, p. 69

Para acompanhar a dinâmica da aprendizagem, o processo da avaliação precisa ser contínuo, não podendo ser reduzido a um momento isolado, p. 72

Fracasso escolar: o fracasso escolar vem vinculado à análise de avaliações realizadas nas instituições educacionais e se contrapondo a ideia de sucesso escolar, em que os resultados negativos obtidos nestas

	<p><i>avaliações estariam associados ao fracasso e os positivos, ao sucesso, p. 30</i></p> <p><i>O fracasso escolar pode ser resultante de uma combinação de insucessos sociais, políticos, culturais, educacionais e pedagógicos, p. 31</i></p> <p><i>Entre as décadas de 60, 70, e 80, o enfoque do fracasso escolar recaí sobre o aspecto social, desvencilhando-se do caráter exclusivo dado aos fatores individuais do sujeito, p. 34</i></p> <p><i>Serviços de apoio à aprendizagem: os serviços que lidam com a aprendizagem fora do ambiente escolar são os que diagnosticam e/ou acompanham alunos com desempenho escolar aquém do esperado e são identificados como prestadores de serviços extraescolares de apoio ao aluno em dificuldade de aprendizagem, p. 74</i></p> <p><i>A colaboração entre os serviços de atendimento e a escola seria o caminho viável para se trilhar em prol do favorecimento do processo de ensino-aprendizagem, p. 76</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>Encaminhamentos e diagnósticos: os encaminhamentos acontecem, muitas vezes, mesmo antes de se fazer uma investigação mais apurada sobre o sujeito ou sem um investimento pedagógico específico; ao ser percebido qualquer indício de um provável problema na aprendizagem inicia-se a peregrinação por um diagnóstico, p.18</i></p> <p><i>A busca por diagnóstico se pauta na justificativa da falta de êxito dos alunos, o que revela uma preocupação velada pelos índices de reprovação, uma tentativa de fuga do fenômeno do fracasso escolar e uma transferência da responsabilidade do trabalho pedagógico para um outro profissional que não seja o professor, p. 18</i></p> <p><i>O crescente numero de encaminhamentos para a área da saúde, com o objetivo de encontrar uma causa orgânica para os problemas de aprendizagem, reforça a ideia do patológico, p. 31</i></p> <p><i>Com os testes de Q.I. (Quociente de Inteligência), a inteligência se tornou algo palpável que poderia ser</i></p>

mensurada, conferindo à Psicologia a precisão oferecida pelas ciências exatas, tornando-se uma prática reducionista, proporcionando um caráter psicométrico ao diagnóstico, p 45

O diagnóstico trona-se um elemento classificatório e perigoso, pois passa a promover a exclusão para aqueles que não se encaixam no conceito de sujeito ideal estabelecido, p. 46.

Os testes psicológicos classificam a criança atrasada em vez de lutar contra as causas de seu atraso, p. 46

Por vezes o individuo diagnosticado perde sua condição de sujeito e tem reforçada a sua condição de doente, p.47

Fracasso escolar: o fracasso é um processo produzido pelas dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta, p. 30

Como um elemento de perpetuação da ideia de dificuldade de aprendizagem, muito presente no ambiente escolar, aponta-se o processo de avaliação reprodutivo, descontínuo, comparativo, que se preocupa mais com o erro, com a falta, do que com o sujeito – assim, há a necessidade de se repensar este processo, p. 72

A utilização dos testes padronizados indica a aceitação da probabilidade de se capturar e mensurar o grau de inteligência de todo e qualquer individuo a partir de um mesmo instrumento; aponta para o conceito de aprendizagem associado à ideia de acumulação de conhecimentos, implicando em desconsiderar a aprendizagem como uma produção subjetiva do sujeito p. 138 e 139

Resultados e Conclusões descritos

Para que o diagnostico seja significativo, faz-se necessário que este diagnóstico venha acompanhado de uma proposta de intervenção que favoreça o sujeito avaliado e assuma nova concepção onde se visualize mais do que as limitações do sujeito, antes, as suas possibilidades, p. 19
As fichas de encaminhamento sugerem que se encontre algo de errado no aluno, dando ênfase às dificuldades e não às possibilidades dele, p.

109

O número excessivo de encaminhamentos não está na falta de inteligência, p. 112

Os encaminhamentos seriam motivados pela dificuldade de aprendizagem ou problema de comportamento, p 113

O processo de encaminhamento encontra-se atrelado a motivos relacionados ao ideário de aluno criado pelo sistema educacional, no qual não se compreende a diversidade como uma possibilidade humana, p. 114

O encaminhamento torna-se um instrumento de ratificação da eficiência da escola frente a inadequação daqueles que não assimilam seus conteúdos propostos, p.114

Divergência encontradas nas propostas de intervenção no SEAA, p. 116

Professor não aceita que seu trabalho seja analisado, observado, avaliado, discutido, p. 117

Com o intuito de verificação de nível de aquisição da criança quanto à conceitos, habilidades e conhecimentos é bastante comum a adoção de modelos de provas piagetiana e testes da psicogênese, uma vez que ambos seguem o mesmo princípio: todos seguem o mesmo curso de desenvolvimento. Dessa forma, cria-se a ideia de um modelo universal de sujeito, p 120

O processo avaliativo no SEAA é embasado na aplicação de testes, bem como na persistência das dificuldades de aprendizagem, há indicações de serviço médico, mais comumente o médico neurologista,p 125

O encaminhamento ao médico ratifica que a ideia patologizante sobre as dificuldades de aprendizagem ainda está bem presente no ambiente escolar e junto às equipes, p. 125

No relatório de avaliação e intervenção se estabelece um paradoxo: a linguagem escrita (profissional) nem sempre é compreendida por quem lê, p. 127.

O relatório não pode se limitar a descrever a problemática em si, é necessário que se estabeleça relações e conexões entre os dados obtidos em suas observações – dos alunos, da instituição e do contexto, p 128

Os relatórios pouco ajudam no trabalho pedagógico porque mistificam o instrumento e contribuem para formação de rótulos, p. 131

Dificuldade de aprendizagem é um termo que está indefinido a sua compreensão por parte dos entrevistados. Entretanto estão pautados pelas concepções mecanicista e cognitivista, p 133 e 134.

Na relação sujeito-aprendizagem, apresenta-se diversos consensos questionáveis: o sujeito ou não consegue aprender ou não atinge as expectativas previamente definidas como ideais ou tem

comprometimento cognitivo (encontra-se abaixo da média nos testes de inteligência), p. 136

A construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem está aprisionado em conceitos e pré-conceitos atrelados a visão positivista, biologizante e culpabilizadora do sujeito, p. 144

Os profissionais acreditam na importância da atividade que realizam, p.151

A equipe pesquisada é vista como equipe de avaliação psicopedagógica, p. 154

Há fragmentação da relação entre a equipe analisada (pedagogos e psicólogos), p. 155

O SEAA precisa se desprender do dogma avaliativo que lhe tem sido peculiar e tentar se aproximar mais da proposta preventiva, p. 159

Quadro 12 Pré-análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as dificuldades de aprendizagem.	
Trabalho 12	
GERMANO, GISELI D. Instrumento de avaliação metafonológica para caracterização de escolares com Dislexia, Transtorno e Dificuldades de aprendizagem. 2011. 217 p. Tese (doutorado em educação), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP - FFC). Marília, SP.	
Descrição do trabalho analisado	
Objeto da pesquisa	Desempenho metafonológico de escolares com comprometimentos na aprendizagem.
Problema da pesquisa	O desempenho metafonológico de escolares com diferentes comprometimentos de aprendizagem pode ser diferente?
Metodologia/ sujeitos da pesquisa	Pesquisa composta por dois estudos: estudo 1 foi referente a elaboração de um instrumento de avaliação das habilidades metafonológicas para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental municipal de Marília, SP. O estudo 1 foi realizado em um mês, com um total de oito sessões, em grupo. A aplicação desse estudo foi com quatro crianças com idade entre 9 e 11 anos. O estudo 2 foi referente à aplicação dessas provas de avaliação de habilidades metafonológicas em 134 escolares com dislexia do desenvolvimento (GI), transtornos de aprendizagem (GII), dificuldade de aprendizagem (GIII) e com bom desempenho acadêmico (GIV) do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, divididos em grupos. Após os estudos, fazendo um comparativo entre os estudos.
Palavras-chave	Avaliação. Aprendizagem. Dislexia. Transtornos de aprendizagem.
Autores citados	Popovic (1968); PFromm (1987); Ciasca (2004); Rebollo (2004); Fonseca (1995); Leonard (2001); Dehaene e Cohen (2007); Castaño (2003); Mulan et al. (2006); Joseph, Noble, Eden (2001); Pinheiro (1994); Ellis (1995); Bradley e Bryant (1983); Barrera e Maluf

	<p>(2003); Snowling (1995); Archibald (2009); Gombert (1992); Chard e Dickson (1999); Perperkamp (2003); Cholin, Shiller, Levelt (2004, 2006); Hayes e Slater (2008); Puolakanacho et al. (2003); Rappaport (1993); Goswami (1988); Antony et al. (2005); Chappel et al. (2009); Capellini (2004); Moraes (2006); Frost et al. (2009); Penolazzi et al. (2000, 2010); Godoy (2003); Scliar e Cabral (2003a), Pinheiro (2004); Lopes (2005); Torgesen e Bryant (1993); Baddeley (1990, 1996); Majerus et al. (2004); Alloway et al. (2009); Casalis e Colé (2009); Witter (1999, 2004); Paín (1985, 2005); Rego (1994); Rebello (1993); Ferreira e Marturano (2002); Smith e Strick (2001); Sparks e Lovett (2009); Aaron et al. (2008); Swanson e Howard e Saez (2006); Lyon e Shaywitz (2003); Soriano e Ferrer (2004); Heim et al. (2008); Stein (2001); Tallal (1980); Boets et al. (2007); Denckla e Rudel (1974); Ramus (2004); Hogan (2010); Guimarães (2003); Capovilla (1998); Bisol (1999); Câmera Jr. (1970a, 1970b); Trevisan 2008); Gernand e Moran (2007); Joannis et al. (2000); Zanella (2007); Zorzi (2003);</p>
Referencial teórico/categorias de análise	
<p>Conceitos</p>	<p><i>Dificuldades de aprendizagem: consideradas como obstáculos ou barreiras encontradas por escolares durante o período de alfabetização referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos, ou seja, os escolares falham na aprendizagem da leitura e escrita devido a deficiência dos conteúdos propostos ou fatores sócio-econômicos-culturais, p. 24</i></p> <p><i>É uma condição de vulnerabilidade psicossocial, em que a criança passa a desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade. Tais crianças apresentam frequentemente déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou ainda de comportamento, o que afeta negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subsequentes, p. 59</i></p> <p><i>As dificuldades podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras encontradas por alunos durante o período de escolarizações referentes à captação ou assimilação</i></p>

dos conteúdos propostos. Elas podem ser duradouras ou passageiras, e mais ou menos intensas e, levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada, p. 60

A característica principal da dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento ou desempenho em atividades de leitura, escrita ou de cálculo-matemático apresentado por escolares em relação ao que se poderia esperar em função de sua inteligência e de oportunidades, p. 61

Transtornos ou distúrbios de aprendizagem: serão considerados como aqueles com desordens neurobiológicas que interferem no processamento da informação cognitiva que acarretam além das dificuldades acadêmicas, dificuldades sociais e emocionais, p. 24.

Existem na literatura internacional três possíveis abordagens para identificação dos transtornos de aprendizagem: discrepância de desempenho, comprometimento acadêmico e resposta para intervenção, p. 63

Transtornos também conhecido como distúrbio de aprendizagem, consiste em uma variada gama de manifestações, como transtornos de audição, de fala, de leitura, de escrita e de matemática, sendo o tipo mais prevalente dos diagnósticos de aprendizagem.... As crianças apresentam inteligência e oportunidades adequadas, p. 63

Estudantes que apresentam distúrbios de aprendizagem são aqueles que tem baixo desempenho em testes padronizados de leitura, escrita e de matemática, p. 63

Esses estudantes tendem a manifestar sentimentos de solidão, baixa autoestima, níveis elevados de raiva e agressividade, apresentar conflitos interpessoais, ansiedade, depressão, humor negativo, reduzido autocontrole e autossuficiência, p. 65

Escolares com transtornos de aprendizagem apresentam dificuldades em coordenar os vários processos relacionados à leitura, pois encontram dificuldade em manter informações verbais na memória

de curta duração (estoque fonológico) e dificuldades em realizar o ensaio subvocal, o que reduz ainda mais a capacidade de armazenamento verbal, ambos relacionados ao loop fonológico da memória de trabalho, p. 66

Os transtornos de aprendizagem são de origem hereditárias, o que permitiu a muitos pesquisadores detectar precocemente indicadores de manifestações em crianças com risco familiar, p. 68

Os transtornos de aprendizagem podem afetar as áreas acadêmicas que envolvem a expressão oral, a compreensão auditiva, a expressão escrita, as habilidades básicas de leitura e o cálculo matemático, p. 69

Os transtornos de aprendizagem é uma condição vitalícia, que não desaparece, p. 69

Dislexia: de origem genética-neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e na habilidade de decodificação e soletração, resultantes do déficit no componente fonológico da linguagem, p. 24

É um distúrbio específico da aprendizagem, p. 63

A dislexia é considerada um distúrbio específico da aprendizagem em contraste com o termo mais genérico de distúrbio de aprendizagem, o qual engloba uma variada gama de manifestações, como distúrbios de audição, de fala, de leitura, de escrita e de matemática, p. 71

A dislexia é uma condição permanente e crônica, p. 71

A dislexia é subdividida em dislexia fonológica, a qual a criança tem dificuldades para realizar a leitura de palavras e de pseudopalavras, devido ao prejuízo na consciência fonológica, processamento auditivo e memória verbal, p. 71. A dislexia superficial, em que o problema se encontra no processamento visual da informação, falhando no reconhecimento de palavras irregulares e também uma falha na memória verbal e não visual, p. 71

Independente da teoria a ser escolhida sobre a dislexia, a mais apoiada entre os pesquisadores, é a déficit fonológico, que se resumem ao fato de que os disléxicos

tem problemas auditivos, fonológicos ou até mesmo os dois, causando dificuldade em adquirir conhecimentos acerca das correspondências que existem entre os sons da linguagem e os símbolos visuais que os representam, o que afeta, principalmente, a leitura de palavras regulares e de pseudopalavras, p. 75

A teoria do déficit fonológico está associada a fatores de riscos genéticos e a anomalias do hemisfério esquerdo, p. 76

A dislexia pode ocorrer em comorbidade com déficit de atenção, problemas matemáticos e de expressão da linguagem escrita ou ainda distúrbios da linguagem, p. 77

Aprendizagem: é um processo evolutivo, constante, que implica uma sequencia de modificações observáveis e reais no comportamento do individuo, de forma global (físico e biológico), e do meio que o rodeia (atuante e atuado), onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas compromissadas com o comportamento, p. 28

É uma atividade individual que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos de significado, p. 28

É um processo que se cumpre no Sistema Nervoso Central (SNC), em que se produzem modificações mais ou menos permanentes que se traduzem por uma modificação funcional ou conductual, que permite maior adaptação do individuo ao seu meio, p. 28

A aprendizagem envolve funções como recepção de informações (sistema sensorial), processamento de informações (codificação, decodificação) e processamentos psicológicos (percepção, imagem, simbolização e conceitualização), p. 28

Linguagem: a linguagem tem representação no cérebro para proporcionar a leitura, p. 29 é permeado pelo envolvimento biológico e pelo social, p. 29

A linguagem é o resultado de uma atividade nervosa complexa, a qual inclui estruturas de input (processamento sensorial – órgãos que recebem os estímulos – audição e córtex temporal), de desempenho

(áreas de processamento, relacionadas à memória e ao córtex parietal) e de output (processamento motor ou de execução e córtex frontal), p. 29

As áreas de Wernicke e de Broca foram relacionadas à organização, à manipulação e à produção da linguagem, assim como a gramática e a sintaxe. Tais áreas apresentam uma rede de conexões responsáveis pela total coerência do sistema de linguagem. Apesar da importância do hemisfério esquerdo na linguagem, as estruturas análogas do hemisfério direito e do cerebelo também apresentam participação nesse processo, p. 30

Leitura e escrita: são atividades complexas compostas por múltiplos processos interdependentes. O reconhecimento e a produção de palavras escritas, em um sistema alfabético de escrita, podem ocorrer por meio de um processo visual direto (rota lexical) ou através de um processo envolvendo mediação fonológica (rota fonológica), p. 30

A rota fonológica constitui um elemento essencial na aquisição da leitura. Aos poucos, este processo contribuirá para a criação de uma representação ortográfica das palavras lidas, as quais poderão ser lidas diretamente pela rota lexical, isto é, sem intermédio da decodificação fonológica, p. 38

O aprendiz da leitura passa por estágios de desenvolvimento, que envolvem o reconhecimento de que sentenças são formadas por palavras, e essas podem também ser desmembradas em sílabas, onset e rima. Há ainda o reconhecimento de que palavras podem ter o mesmo fonema no início, meio e fim e podem ser segmentadas em fonemas ou ainda deletados ou combinados, (consciência fonêmica), p. 38

Um dos principais passos para aprender a ler em um sistema alfabético é o entendimento, consciente, de que as palavras faladas podem ser quebradas em sons separados, não apenas no nível de unidades maiores, como as sílabas, mas especialmente no mais refinado nível do fonema, p. 39

A leitura é um processo que requer tanto sistemas motores e sensoriais básicos, como de componentes

ortográfico, fonológico e semântico, os quais interagem conjuntamente para extrair o significado a partir da escrita, p. 40.

A medida em que a criança avança no processo de decodificação das palavras, mais se aproximará da capacidade de compreensão de frases e de textos. Quanto maior for a rapidez e a competência em identificar a palavra, maior será a disponibilidade de memória de trabalho para ser dedicadas às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, p. 43

Para que haja a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético, é necessário que a criança faça associação de um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico, p 44. Para a compreensão deste princípio alfabético são necessários três fatores: segmentar a língua falada em unidades distintas, entender que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (ambos os fatores fazem parte do processamento fonológico) e conhecer as regras de correspondência entre grafemas e fonemas, p. 45

O princípio alfabético é definido como a capacidade de perceber que os sons são representados por letras e que quando um fonema particular ocorre em uma determinada palavra, em uma dada posição, este pode ser representado por uma ou por mais de uma letra, p. 45

Fonologia: o termo é originado do grego e significa voz ou som e refere-se ao uso do sistema sonoro da linguagem para processar informações orais e escritas, incluindo a sensibilidade aos segmentos sonoros da linguagem oral. São unidades de representações mentais, p. 33

O desenvolvimento das habilidades fonológicas ocorre em progressão, sendo dividido em quatro momentos: na fase do balbúcio, sem fonologia, fase em que a criança realiza a discriminação de sons da língua e de maturação das biológicas de percepção e produção da fala; entre seis meses a um ano, com produção de

palavras isoladas e a produção dos primeiros fonemas consonantais; entre 18 e 24 meses, quando ocorrem as produções de frases simples e a criança de desenvolvimento normal adquire emissões inteligíveis pelo adulto; entre 4 e 6 anos, quando a criança consegue identificar e produzir quaisquer sequências de fonemas conhecidas ou não com ou sem significado. Nesta fase também se desenvolvem, juntamente com a aprendizagem de leitura e escrita, as habilidades metafonêmicas, p. 33

Antes de ingressar na pré-escola, as crianças já possuem algumas habilidades e uma noção de linguagem básica (detecção, produção de rimas e aliteração) e apresentam emergentes de leitura e de escrita formuladas pelas diversas experiências de suas vidas, p. 37

A consciência fonológica, além de ser importante na alfabetização, é definida como um entendimento metalinguístico da natureza segmental da fala, sendo que o conhecimento metalinguístico se refere à habilidade de refletir sobre os componentes da construção da linguagem, p. 39 e 40. É um conjunto de habilidades que deriva da capacidade de o sujeito pensar e refletir, conscientemente, sobre a própria linguagem, p. 40

Os indivíduos que não conseguem realizar uma percepção fonológica, falharão em acessar o significado do texto. Para que ocorra a identificação da palavra é necessário ocorrer o processamento ortográfico (identificação das letras), o processamento fonológico (identificação de partes fonológicas do texto escrito) e o processamento léxico-semântico (identificação do significado da palavra), p. 40

As habilidades fonológicas, tais como a percepção de sons, identificação de rimas, combinação de sílabas e segmentação de palavras são a base para a leitura e a escrita, p. 84

Consciência fonêmica é a habilidade de reconhecer os segmentos sonoros dentro das sílabas e a capacidade de manipular esses fonemas seja por segmentação ou combinação, se não desenvolvida satisfatoriamente

	<p><i>prejudica a realização do reconhecimento de palavra e, por consequência, o da leitura, p. 172</i></p> <p><i>Habilidades metafonológicas: referem-se a capacidade de o sujeito pensar e refletir sobre os sons da linguagem oral. Ela inclui a consciência fonêmica e o julgamento de rimas, que correspondem a capacidade de manipular sons individuais (fonemas) e à capacidade de julgar se duas palavras rimam, respectivamente, p. 83</i></p> <p><i>Memória: A memória fonológica faz referência à codificação da informação fonológica para o armazenamento na memória de trabalho ou memória de curta duração, p. 46</i></p> <p><i>A memória comporta processos complexos como os de codificação (processamento da informação que será armazenada), armazenagem ou retenção ou conservação (envolve o fortalecimento das representações enquanto estão sendo registradas) e, finalmente, a recuperação (processo de lembrança da informação anteriormente armazenada por associações dependentes do contexto, ativação por semelhança ou necessidade), p. 50</i></p> <p><i>A memória de trabalho é a habilidade de manter e analisar as informações linguísticas ou manipular as informações linguísticas por um curto período de tempo. Tal memória facilita o desenvolvimento das habilidades metafonológicas necessárias para a manipulação dos fonemas, p. 53</i></p> <p><i>A consciência fonológica e a memória de trabalho estão correlacionadas com a idade, p. 53</i></p>
<p>Fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem</p>	<p><i>O não desenvolvimento da consciência fonológica prejudica a aprendizagem de novas palavras, a compreensão da leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor proficiente. A dificuldade para desenvolver a percepção da relação letra-som ocasiona uma leitura lenta e menos automática, comprometendo a compreensão, p. 46</i></p> <p><i>A hipótese do déficit fonológico tem sido sustentada por inúmeros trabalhos os quais tem se identificado escolares com baixo desempenho em leitura a partir de</i></p>

	<p><i>provas que avaliam a sensibilidade a rima, a aliteração e a segmentação fonêmica, p. 48</i></p> <p><i>A aprendizagem regular não é suficiente para auxiliar as crianças com déficits, especialmente quando elas não dispõem de uma estrutura familiar que incentive a leitura e a escrita, ou seja, não possuem uma fonte de informação alternativa que supra as falhas educacionais (que forneçam instruções básicas de correspondências entre letras e sons), p. 61</i></p> <p><i>O baixo desempenho em leituras pode estar relacionado a baixa motivação e não a pouca inteligência, p. 172</i></p> <p><i>Os transtornos de aprendizagem são condição vitalícia e causa impacto em várias áreas como nas relações sociais, emocionais e principalmente educacionais, tendo manifestações desde o início da alfabetização até sua inserção em universidades ou até mesmo na vida profissional, p. 172</i></p> <p><i>A consciência fonêmica se não desenvolvida satisfatoriamente prejudica a realização do reconhecimento de palavra e, por consequência, o da leitura, p. 172</i></p> <p><i>Procura precoce de pesquisadores de indicadores familiares em crianças com transtornos de aprendizagem, uma vez que são de origem hereditária, p. 175</i></p> <p><i>Déficits em consciência de fonemas e de sílabas, que se desenvolve com a escolarização, podem acarretar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, p. 178</i></p>
Resultados e Conclusões descritos	
<p><i>A consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita são de causalidade recíproca, p. 53</i></p> <p><i>As habilidades metafonológicas em pré-escolares revelaram serem preditoras dos futuros bons leitores, p. 54</i></p> <p><i>Os escolares realizaram o manuseio e a exploração do material sem dificuldades, p. 104</i></p> <p><i>Os escolares demoraram na execução das provas de rima e aliteração...que passaram por uma reformulação, de três pares para dois pares de rima ou aliteração, p. 105</i></p>	

A aplicação das provas de habilidade metalinguística pode ser realizada em outros escolares, e ser aplicado por professores, fonoaudiólogos e pedagogos, p. 109 pode vir a ser um instrumento de auxílio tanto para os profissionais da saúde quanto os da educação, p. 183

Houve a prevalência de escolares do gênero masculino sobre o feminino, p. 171

Os escolares dos grupos GI e GII apresentaram desempenho inferior na maioria das provas do 3º ao 5º ano, sugerindo que esses permanecem com déficit fonológico, p. 171

Os escolares de todos os grupos apresentaram dificuldades em realizar as provas de consciência fonêmica, demonstrando que não receberam instruções adequadas em relação ao menor segmento das palavras, p. 172

Os escolares com dislexia apresentaram desempenho inferior com relação aos escolares com bom desempenho em testes de habilidades metafonológicas devido ao déficit fonológico e a sobrecarga na memória de trabalho, p. 173

Os escolares de GI se diferenciaram de GII apenas na prova de síntese e de análise fonêmica, p. 173

Os escolares do GI obtiveram menores médias do que os escolares GIII apenas nas habilidades de deleção e de combinação de fonemas, p. 174

Os resultados evidenciaram que os escolares com transtornos de aprendizagem se diferenciaram dos escolares com bom desempenho, na maioria das provas, exceto na prova de síntese e de análise silábica, p. 175

Os escolares com transtornos de aprendizagem apresentaram maior dificuldade em perceber e manipular os segmentos das palavras, p. 175

Os resultados sugerem que os escolares com dificuldades de aprendizagem não adquiriram o mecanismo de conversão grafema-fonema, falhando na percepção dos segmentos das palavras, uma vez que obtiveram menor desempenho do que os escolares com bom desempenho nas habilidades de contagem, identificação, rima, deleção e de combinação, p. 176

Os escolares com dificuldade de aprendizagem não conseguiram realizar as provas de contagem de fonemas, identificação de sílaba e de fonema, rima, aliteração, deleção de sílaba e de fonema, combinação de sílaba e de fonema, tendo sucesso nas provas de contagem de sílaba, síntese e análise de sílaba e de fonema, sugerindo um déficit de consciência fonêmica devido a falta de instrução adequada sobre consciência fonológica durante o processo de alfabetização, p. 177

resumindo, apresentaram déficits em consciência de fonemas e de sílabas, que se desenvolve com a escolarização, p. 178 Sugerindo uma falha na instrução acadêmica quanto ao ensino da base fonológica do sistema de escrita alfabética do português, p. 182

Muitos professores quando utilizam metodologias atuais de alfabetização, não enfocam procedimentos de correção e ensino eficazes da escrita, estas acabam por manter os alunos em situação de desconhecimento da ortografia, p. 179

Os escolares com dislexia e transtornos de aprendizagem apresentaram déficit fonológico, o que compromete a formação de representações internas da estrutura fonológica da palavra, p. 180

APÊNDICE 2 - Produções posteriores dos autores dos trabalhos analisados, como sugestão para análise futura no campo das dificuldades de aprendizagem

APÊNDICE 2 - Produções posteriores dos autores dos trabalhos analisados, como sugestão para análise futura no campo das dificuldades de aprendizagem

Autores Pesquisados	Referências das Produções Posteriores	Natureza da publicação
Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri	PASSERI, Silvia Maria Riceto Ronchim . A psicopedagogia nos distúrbios e dificuldades de aprendizagem. In: Sylvia Maria Ciasca. (Org.). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. 1ªed.São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2003, v. , p. 165-185.	Capítulo de livro publicado
Andreza Schiavoni	SCHIAVONI, A. ; MARTINELLI, S. C. . Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: Um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Interação (Curitiba), v. 9, p. 311-319, 2005.	Revista B2
Andreia Osti	OSTI, A. . Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais. 1. ed. Jundiá: Paco Editora, 2012.	Livro publicado
Maria Goretti Quintiliano Carvalho	CARVALHO, Maria Goretti Q. Concepções e Práticas na Escola sobre a dificuldade de aprendizagem. Pesquiseduca, v. v.2, p. 172-185, 2010.	Revista <i>Qualis</i> B2
	TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes ; CARVALHO, Maria Goretti Q. . A CRIANÇA-SUJEITO COMO INTERLOCUTORA NAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. In: Beatriz Aparecida; Zanatta, Denise Silva Araújo; Jose Maria Baldino. (Org.). Temas de educação: olhares que se entrecruzam. 1ed.Goiânia - GO: Ed. da PUC Goiás, 2012, v. 1, p. 10-192.	Capítulo de livro publicado
	ABREU, G. N. ; DELL' AGLI, B. A. V. . Avaliação neuropsicológica da atenção em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem. Pensamento plural	Revista <i>Qualis</i> B3

Betânia Alves Veiga Dell'Agli	(UNIFAE), v. 3, p. 45-52, 2009.	
	LUCCA, S. A. ; MANCINE, M. S. ; DELL' AGLI, B. A. V. . Dificuldade de aprendizagem: contribuições da avaliação neuropsicológica. Pensamento plural (UNIFAE), v. 2, p. 32-42, 2008.	Revista <i>Qualis</i> B3
	DELL' AGLI, B. A. V. ; BRENELLI, R. P. . Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: Luciana Maria Caetano. (Org.). Temas para formação de professores. 1ed.São Paulo: Paulinas, 2010, v. 1, p. 45-70.	Capítulo de livro publicado
Giseli Donadon Germano	GERMANO, Giseli Donadon (Org.) ; PINHEIRO, F. H. (Org.) ; CAPELLINI, S. A. (Org.) . Dificuldades de Aprendizagem: olhar multidisciplinar. 1. ed. Curitiba -PR: Editora CRV, 2012. v. 1. 231p.	Livro publicado (org)
	CARDOSO, M.H. ; GERMANO, Giseli Donadon . Avaliação das dificuldades na escrita de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. In: Germano, G.D.; Pinheiro, F.H.; Capellini, S.A.. (Org.). Dificuldades de Aprendizagem: olhar multidisciplinar. 1 ed. Curitiba -PR: Editora CRV, 2012, v. 1, p. 129-144.	Capítulo de livro publicado
	GERMANO, Giseli Donadon; Capellini, Simone Aparecida . Perfil de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em instrumento de avaliação de habilidades metafonológicas (PROHFON). In: Luciana Mendonça Alves; Renata Mousinho; Simone Aparecida Capell. (Org.). DISLEXIA Novos Temas, Novas Perspectives. 1 ed. Rio de Janeiro - RJ: Wak editora, 2011, v. 1, p. 95-105.	Capítulo de livro publicado

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Curriculum Lattes* dos autores pesquisados.